

ÉVALUATION DE L'IMPLANTATION DU PROJET

Intervenir en stimulation précoce du langage
directement au sein des communautés autochtones
dans une approche de sécurisation culturelle

Direction scientifique

Mireille De La Sablonnière-Griffin, *Institut national de la recherche scientifique*

Rédaction et équipe de recherche

Mireille De La Sablonnière-Griffin, *Institut national de la recherche scientifique*

Fédérique Cliche, *Institut national de la recherche scientifique*

Stéphanie Pineault-Chambers, *Institut national de la recherche scientifique*

Collaboration

Hortense Massin, *API-Enfance*

Annie Plamondon, *CIUSSS de la Capitale-Nationale*

Marie Vézina, *CIUSSS de la Capitale-Nationale*

Membres du comité aviseur du projet

« *Intervenir en stimulation précoce du langage directement au sein des communautés autochtones dans une approche de sécurisation culturelle* »

Révision linguistique

Diane Giroux

Graphisme et mise en page

Julie Charland

Remerciements

L'équipe de recherche remercie tous les enfants, les familles, les personnes, les organisations et les communautés autochtones dont il est question dans ce document. Elle remercie également toutes les personnes et organisations qui ont participé et contribué à cette évaluation. Leur collaboration a été essentielle à la réalisation de la présente évaluation.

Cette évaluation a été réalisée avec le soutien financier du ministère de la Santé et des Services sociaux. Un soutien financier du Fonds de recherche du Québec et Esplanade Québec a également contribué à la réalisation de cette évaluation.

Pour citer ce document :

De La Sablonnière-Griffin, M, Cliche, F. et Pineault-Chambers, S. (2025). *Évaluation de l'implantation du projet « Intervenir en stimulation précoce du langage directement au sein des communautés autochtones dans une approche de sécurisation culturelle ».* Institut national de la recherche scientifique.

978-2-89575-489-3

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2025

© INRS

TABLE DES MATIÈRES

Liste des figures	4	Adéquation de l'adaptation et effets du programme	46
Liste des graphiques	4	Adhésion et faisabilité au quotidien.....	81
Liste des tableaux	4	Gestion du projet.....	94
Liste des acronymes	4	Défis et facteurs de soutien à l'implantation	101
Messages-clés	5	Suggestions de modifications des personnes participantes et modifications apportées par l'équipe de Mots d'enfants®	129
Sommaire	8	Discussion	133
Introduction	18	Pistes de réflexion	133
Description sommaire de Mots d'enfants® .	21	Similitudes identifiées avec les autres évaluations de Mots d'enfants®	136
Présentation générale de Mots d'enfants®	21	Conclusion	137
Parcours et modalités du programme Mots d'enfants® pour la clientèle générale.....	22	Références	139
Orientation générale et adaptation initiale du projet en sécurisation culturelle	23	Annexe 1 : Suggestions pour le programme et son implantation	141
Orientation générale de Mots d'enfants® pour les contextes autochtones	23	Annexe 2 : Suggestions selon les données préliminaires de l'évaluation de L'implanta- tion de la phase 1 – Juillet 2024	149
Principales modifications lors de la première phase d'implantation.....	24		
Mandat	26		
Méthodologie	27		
Objectifs.....	27		
Concept mobilisé : la sécurisation culturelle.....	27		
Description sommaire du contexte et du calendrier	28		
Sites d'implantation	28		
Collecte de données : Procédure et outils	33		
Recrutement des participants	34		
Description sommaire de l'échantillon.....	36		
Traitement et analyse des données	37		
Limites de l'évaluation.....	37		
Considérations éthiques	37		
Résultats	38		
Description de l'implantation par site	38		
Appréciation de la formation initiale	43		

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : En quoi consiste Mots d'enfants®?	21
Figure 2 : Application web Mots d'enfants®	22

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Perceptions lors de la formation initiale	45
Graphique 2 : Satisfaction générale des personnes formées.....	46
Graphique 3 : Sécurisation culturelle	48
Graphique 4 : Niveau de préoccupation avant le programme	70
Graphique 5 : Perceptions de changements positifs chez l'enfant ou les enfants visés	71
Graphique 6 : Progrès constatés par les parents	72
Graphique 7 : Bénéfices pour les personnes formées	73

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Présentation des sites de la phase 1 et des prévisions d'implantation	29
Tableau 2 : Présentation des sites de la phase 2 et des prévisions d'implantation.....	31
Tableau 3 : Implantation réalisée dans les sites de la phase 1.....	39
Tableau 4 : Implantation réalisée dans les sites de la phase 2.....	41

LISTE DES ACRONYMES

AEC : Attestation d'études collégiales

API-Enfance : Approches Pédagogiques Innovantes – Enfance

CAAQ : Centre d'amitié autochtone de Québec

CAASI : Centre d'amitié autochtone de Sept-Îles

CISSS : Centre intégré de santé et des services sociaux

CISSS-CN : Centre intégré de santé et des services sociaux de la Côte-Nord

CIUSSS : Centre intégré universitaire de santé et des services sociaux

CIUSSS-CN : Centre intégré universitaire de santé et des services sociaux de la Capitale-Nationale

CPE : Centre de la petite enfance

CSS : Centre de services scolaire

CTREQ : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec

FPN : Français des Premières Nations

INRS : Institut national de la recherche scientifique

JDLF : Jeunes en difficulté et leur famille

MAMUK : Centre multi services pour Autochtones en milieu urbain à Kébec

MFA : Ministère de la Famille

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

MSSS : Ministère de la Santé et des Services sociaux

OBNL : Organisme à but non lucratif

MESSAGES-CLÉS

Contexte

Cette évaluation de l'implantation émane d'un mandat reçu par le comité aviseur du projet « Intervenir en stimulation précoce du langage directement au sein des communautés autochtones dans une approche de sécurisation culturelle » (ci-après, projet de sécurisation culturelle). Ce projet de sécurisation culturelle a été déposé par le CIUSSS de la Capitale-Nationale, en collaboration avec l'OBNL API-Enfance et se fonde sur leur programme Mots d'enfants®. Il a été financé par le ministère de la Santé et des Services sociaux, dans le cadre de l'appel à projets visant l'implantation de l'approche de sécurisation culturelle.

Objectifs

Cette évaluation visait principalement à documenter les perceptions concernant l'adéquation de l'adaptation, les effets perçus, l'adhésion au modèle, la faisabilité de l'implantation, ainsi que les défis et facteurs de soutien pour l'équipe de gestion et selon les milieux d'implantation.

Méthodologie

Deux phases d'implantation ont été évaluées entre février 2024 et février 2025. Les sites d'implantation étaient situés en milieu urbain, régional et sur communauté. Plus de 80 personnes ont participé à cette évaluation de l'implantation, que ce soient les personnes responsables de l'initiative (n=6), celles ayant implanté le programme dans les milieux partenaires (n=28), ou celles ayant bénéficié du programme (personnel en milieu éducatif et parents; n=53), par le biais d'entrevues ou de questionnaires.

Principaux résultats

Adéquation de l'adaptation

- Une satisfaction générale élevée du programme dans son ensemble.
 - *Les personnes formées ont octroyé un score moyen de 8,3/10 au programme.*
 - *Les professionnelles qui l'ont implanté ont souligné la qualité du programme.*
- Une bonne appréciation des modifications pour la sécurisation culturelle.
 - *Les personnes formées autochtones ont, dans l'ensemble, jugé le programme culturellement sécuritaire.*
 - *Le contenu additionnel développé, en particulier les vidéos et le fait que le contenu soit disponible en innu-aimun, a été grandement apprécié. Ce contenu est jugé pertinent et utile.*
 - *L'implantation a soulevé certains points auxquels il faut réfléchir plus amplement, tel que le caractère sensible de certains contenus et la façon dont le programme est présenté aux milieux d'implantation et aux personnes formées.*
 - *La présence d'une personne autochtone dans l'équipe d'implantation apparaît essentielle pour inscrire le programme dans une approche de sécurisation culturelle.*

Effets perçus

- La plupart des professionnelles et des personnes formées ont constaté des progrès langagiers chez les enfants.
- Les progrès les plus souvent constatés par les parents sont l'usage d'un plus grand nombre de mots ou de mots plus précis et la perception que leur enfant avait plus le goût de communiquer.
- Les personnes formées ont perçu plusieurs bénéfices pour elles-mêmes, notamment des apprentissages sur les façons de stimuler le langage et sur le langage en contextes autochtones

Adhésion et faisabilité

- Bonne adhésion générale, tant chez les professionnelles que chez les personnes formées.
- L'importance accordée aux cultures autochtones dans le programme et leur valorisation, entre autres par les éléments en innu-aimun, ont favorisé l'adhésion des personnes formées autochtones.
- Des éléments pouvant entraver la faisabilité dans le quotidien ont été nommés pour la plupart des modalités ou des volets d'implantation. Notamment, les milieux éducatifs ont trouvé plus difficile de transposer les stratégies présentées en interaction individuelle à leur contexte de groupe.

Gestion du projet

- La question des ressources et des échéanciers a été centrale à toutes les étapes du projet. Par exemple, les ressources humaines limitées et les dates butoirs ont orienté le développement et l'adaptation du contenu, en imposant un rythme et une façon de travailler, de même qu'en influençant le recrutement de sites pour l'implantation avant la fin du financement.
- L'avenir de ce projet repose sur un financement récurrent pour l'implantation du programme, et l'accompagnement et le soutien des divers sites d'implantation. Il repose également sur l'assignation de mandats pour le soutien et la coordination du volet Sécurisation culturelle du programme; le tout s'inscrit en parallèle à l'octroi d'un mandat provincial pour la coordination de tout le programme.

Défis d'implantation

- Plusieurs défis organisationnels ont été rencontrés, telle la difficulté à voir à ce que le programme soit offert par des intervenants autochtones, limitant la capacité des milieux de mettre en place une des stratégies les plus importantes du programme pour assurer la sécurisation culturelle.
- Les rôles et responsabilités entre les différentes professionnelles, en lien avec leur réalité concrète d'implantation, auraient parfois eu avantage à être plus amplement discutés et balisés.
- Le niveau d'aisance avec l'implantation d'un programme variait selon les individus.
- Si la modalité Ateliers parents-enfants semble un modèle inspirant et prometteur, des difficultés liées aux horaires ainsi qu'à l'engagement et l'assiduité des parents ont été constatées.

Facteurs de soutien à l'implantation

- Un programme de qualité qui facilite le travail et le quotidien, offert à du personnel qualifié et à des parents impliqués et motivés.
- Des conditions d'implantation qui facilitent la persévérance et la complétion du programme et l'adhésion à celui-ci, notamment une forte adhésion institutionnelle menant à un déploiement de ressources suffisantes et soutenant l'adhésion individuelle.
- Un contexte de bonne collaboration entre les différentes professionnelles impliquées.
- Une équipe de gestion et de coordination du projet qualifiée, impliquée et disponible.

Pistes de réflexion

- Financement et mandats : un financement pérenne est nécessaire pour assurer la présence et le soutien d'une équipe mandatée à la coordination de Mots d'enfants® pour les contextes autochtones.
- Engagement institutionnel et plan d'implantation : au-delà de l'engagement individuel, l'engagement organisationnel est incontournable pour assurer le déploiement et l'allocation de ressources permettant une implantation réussie. Le tout devrait être explicité dans un plan d'implantation clairement établi, incluant, entre autres, les diverses possibilités pour assurer la présence d'une personne autochtone dans l'équipe d'implantation, une prévision du temps requis pour la préparation, l'implantation et le suivi, les rôles et responsabilités de chaque personne ou organisation impliquée, et un plan de contingence en cas d'absences ou de report d'un déplacement de professionnelles résidant hors du milieu.
- Implantation visant les parents : le format Ateliers parents-enfants est un modèle inspirant et prometteur, pour autant qu'il soit réalisable dans le contexte visé. Autrement, un suivi individuel semble plus porteur que l'apprentissage autonome, puisque la mise en pratique des stratégies apprises avec l'accompagnement et la rétroaction d'une personne intervenante apparaît comme un élément-clé du succès d'une implantation.
- Implantation visant les milieux éducatifs : le format Formation en groupe semble le plus pertinent. Si la formation doit être faite en apprentissage autonome, il semble que d'avoir une partie en groupe, pour la rencontre de mi-parcours et de bilan, permet tout de même de recevoir certains bénéfices liés au format de groupe sans autant solliciter les ressources du milieu.
- Aspect « innovation sociale » et solution numérique : il est nécessaire d'identifier les possibilités technologiques limitant les irritants de connexion et de bande passante, et de prévoir l'ajout de vidéos mettant en scène des stratégies et techniques dans les contextes de groupe pour les milieux éducatifs.
- Implantation et mise à l'échelle dans les milieux de juridiction provinciale : il est important d'établir des formations et des actions concrètes pour favoriser la sécurisation culturelle, tel que réfléchir à la pertinence et aux façons possibles que les familles autochtones s'identifient comme telles auprès des services publics ou parapublics.
- Mise à l'échelle au niveau des communautés territoriales : l'équipe du programme devra mieux comprendre les structures organisationnelles, incluant la portée des différentes juridictions et des sources et structures de financement, pour prévoir une implantation qui s'accorde à la réalité du terrain.
- Évaluation du programme : la planification d'une évaluation en continu et le développement de ces futures évaluations avec les divers partenaires est importante.

SOMMAIRE

Contexte

Cette évaluation de l'implantation émane d'un mandat reçu par le comité aviseur du projet « Intervenir en stimulation précoce du langage directement au sein des communautés autochtones dans une approche de sécurisation culturelle » (ci-après, projet de sécurisation culturelle). Ce projet de sécurisation culturelle a été déposé par le CIUSSS de la Capitale-Nationale (CIUSSS-CN), en collaboration avec l'OBNL API-Enfance et se fonde sur leur programme Mots d'enfants®. Il a été financé par le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS), dans le cadre de l'appel à projets visant l'implantation de l'approche de sécurisation culturelle.

Dans le cadre de ce projet, la sécurisation culturelle a été définie ainsi :

La sécurisation culturelle est une approche qui reconnaît la présence des iniquités vécues par les Autochtones et qui cherche à combler ces écarts par des pratiques sécurisantes. C'est un processus continu, selon lequel les professionnels de la santé et des services sociaux doivent constamment revoir leurs propres connaissances, attitudes, comportements et processus pour mieux répondre aux besoins des populations autochtones et pour tenir compte de leur héritage linguistique et culturel.

La présente évaluation de l'implantation vise à répondre à trois axes identifiés par le comité aviseur, dans une visée de documenter l'implantation du programme adapté pour les contextes autochtones et d'identifier les pistes d'action et de réflexion, une fois le financement initial du MSSS terminé.

Les trois axes documentent

- 1 La perception des personnes formées et des professionnelles qui offrent et soutiennent le programme concernant l'adéquation de l'adaptation pour les contextes autochtones et les effets du programme sur le développement des enfants et des personnes impliquées;
- 2 La perceptions des personnes formées et des professionnelles concernant leur adhésion au modèle et la faisabilité d'intégrer le programme dans leurs réalités personnelles ou professionnelles quotidiennes;
- 3 Les facteurs de soutien et les défis rencontrés, en particulier selon les différents milieux d'implantation.

Objectifs

L'objectif principal était d'évaluer l'implantation du programme Mots d'enfants® et son modèle d'intervention dans sa version adaptée aux contextes autochtones.

Plus concrètement, cette évaluation visait à documenter :

- *Comment l'implantation s'est déroulée*
- *Les effets perçus en lien avec le programme*
- *Les éléments appréciés, ceux qui favorisent la mise en place du programme, ceux qui favorisent le développement langagier, ceux qui soutiennent la sécurisation culturelle et ceux qui nécessitent d'être revisités avant une prochaine implantation*

Méthodologie

Deux phases d'implantation ont été évaluées, soit une première phase allant de février à septembre 2024, et une deuxième phase allant d'octobre 2024 à février 2025. Les sites d'implantation étaient situés en milieu urbain (ville de Québec), en contexte urbain régional (Baie-Comeau et Sept-Îles) et sur communauté (Pessamit, Uashat et Unamen Shipu). Ils comprenaient des milieux du secteur de la Santé et des Services sociaux (Centres d'amitié autochtone, CISSS et CIUSSS, Centre de santé et de services sociaux sur communauté) et du secteur éducatif (services de garde, incluant des centres de la petite enfance, et milieux scolaires).

Des données ont été colligées auprès des responsables du projet de sécurisation culturelle et de chacun des sites afin de décrire l'implantation. Des questionnaires et des entrevues semi-dirigées ont permis de documenter l'expérience des personnes impliquées en relation avec la formation initiale pour les professionnelles implantant le programme et en relation avec l'implantation pour les personnes formées, les professionnelles impliquées, et les gestionnaires du projet.

Un total de 15 professionnelles a complété un questionnaire concernant la formation initiale, et un total de 28 professionnelles, 20 parents et 33 membres du personnel en milieu éducatif ont participé à l'évaluation des deux phases d'implantation. Six personnes impliquées dans la gestion du projet ont également participé à l'évaluation de l'implantation. Des analyses statistiques descriptives ont été conduites sur les données quantitatives, et une analyse thématique a été effectuée pour les données qualitatives.

15

professionnelles
ont complété un
questionnaire

28

professionnelles
ont participé à
l'évaluation

20

parents
ont participé à
l'évaluation

33

membres du personnel
en milieu éducatif ont
participé à l'évaluation

Principaux constats

Description générale de l'implantation

- Des changements de professionnelles et de gestionnaires ont eu lieu dans plusieurs sites, entre la formation et l'implantation ou en cours d'implantation.
- Certains sites ont eu de la difficulté à recruter des personnes pour la formation ou ont eu de la difficulté à maintenir la participation des personnes inscrites.
- Même si la présente évaluation ne visait pas à documenter la fidélité au programme ni l'assiduité des personnes formées, il est important de considérer les points suivants :
 - *Malgré une première version de guides d'animation pour la première phase d'implantation et de recommandations liées à l'implantation, les professionnelles ont dû effectuer des ajustements concurremment à l'implantation.*
 - *Lors de la deuxième phase, des guides d'animation pas-à-pas spécifiques aux contextes autochtones et des recommandations additionnelles ont été fournis pour toutes les modalités.*

Appréciation de la formation initiale

- La formation initiale a permis aux professionnelles de se sentir compétentes pour offrir le programme.
- Des pistes d'améliorations pour la formation initiale ont été proposées par les professionnelles, concernant notamment la durée, la nature et la densité du contenu de la formation.

Adéquation de l'adaptation

- Les personnes formées ont été satisfaites du programme; un score moyen de 8,3, sur un maximum de 10, a été octroyé par celles-ci.
 - *Les éléments liés aux cultures et aux langues autochtones ont particulièrement été appréciés et la majorité a perçu que les enjeux spécifiques aux contextes autochtones ont été abordés dans le programme.*
- Les personnes formées autochtones ont, dans l'ensemble, jugé le programme culturellement sécuritaire et ont proposé des suggestions pour bonifier la sécurisation culturelle.
- Les professionnelles allochtones ont apprécié le programme, notamment sa qualité et les apports des éléments liés aux cultures et langues autochtones.
- Des personnes autochtones et allochtones (formées et professionnelles) ont souligné que la présence d'une personne autochtone dans l'équipe d'implantation apparaît essentielle pour la sécurisation culturelle.
 - *Les défis liés au recrutement de personnes autochtones dans plusieurs des milieux d'implantation ne sont pas spécifiques à ce programme mais reflètent la réalité terrain dans ce domaine d'intervention.*
- L'adaptation a globalement été appréciée par les personnes formées et les professionnelles. Les personnes formées ont, par exemple, grandement apprécié le contenu additionnel, que ce soit le nouvel atelier thématique ou le contenu ajouté aux ateliers usuels. Néanmoins, l'implantation a soulevé certains points auxquels il faut réfléchir plus amplement, tel que :
 - *Le caractère sensible du contenu présenté dans l'atelier thématique si aucune personne autochtone ne fait partie de l'équipe d'implantation.*
 - *Les manières de présenter le programme et son contenu de sécurisation culturelle, afin que les attentes et les perceptions puissent être alignées à ce que le programme vise.*
 - *Lors de cette évaluation, des personnes ont soulevé qu'elles ont perçu que les perspectives autochtones sont secondaires au contenu orthophonique standard puisque les vidéos sont visionnées en second lieu et viennent nuancer, voire contredire, des éléments présentés dans les vidéos de contenu orthophonique.*
 - *En contrepartie, l'équipe du programme précise que Mots d'enfants® vise diverses clientèles, dont les clientèles allochtones qui représentent la majorité des utilisateurs au Québec. Le contenu orthophonique est prévu indépendamment de la langue et de la culture des enfants. Il est donc présenté d'emblée, suivi des ajouts de sécurisation culturelle pour les contextes autochtones. Ainsi, l'équipe décrit Mots d'enfants® comme étant d'abord un programme d'orthophonie pour tous, ensuite un programme de sécurisation culturelle pour les contextes autochtones.*

Effets perçus

- Sur une échelle de 0 à 10, les personnes formées se disaient préoccupées par le langage chez leur enfant ou les enfants dont elles s'occupent à un score moyen de 6,8, quoique les scores ont varié de 6 (phase 1, parents) à 7,8 (phase 2, parents) selon le type de personnes formées et les phases d'implantation.
- Les parents (85 %) et les éducatrices (82 %) ont en majorité identifié qu'ils avaient perçu des changements positifs en lien avec le langage des enfants visés; les personnes formées en contexte scolaire ont soulevé plus fréquemment que le délai était trop court pour répondre à cette question.
- Les progrès les plus souvent constatés par les parents sont l'usage d'un plus grand nombre de mots ou de mots plus précis et la perception que leur enfant avait plus le goût de communiquer.
- Les personnes formées ont perçu plusieurs bénéfices pour elles-mêmes, incluant des apprentissages sur le développement du langage, sur les façons de stimuler le langage et sur le langage en contextes autochtones. Dans certains milieux éducatifs, pour les personnes ayant souvent déjà une formation liée au développement des jeunes enfants, ce sont surtout des apprentissages liés au langage en contextes autochtones qui ont été soulignés.

Adhésion au modèle

- Les professionnelles et les personnes formées ont globalement adhéré au modèle.
- Dans des milieux éducatifs, certaines professionnelles visaient surtout des objectifs de formation et de sensibilisation des personnes formées, plus que de viser directement l'amélioration de la situation du langage chez les enfants dont ces personnes s'occupent.
- Plusieurs personnes ont souligné qu'il serait approprié d'étendre l'implantation du programme étant donné sa pertinence.
- L'importance accordée aux cultures autochtones et leur valorisation, entre autres par les éléments en innu-aimun, ont favorisé l'adhésion des personnes formées autochtones.
- Les milieux éducatifs ont trouvé plus difficile de transposer les stratégies présentées en interaction individuelle à leur contexte de groupe.
- Des personnes suivant l'apprentissage autonome (parents ou éducatrices) ont eu de la difficulté à persévérer dans le programme; cette modalité est importante à conserver mais les recommandations de pratique (structure de suivi et d'interaction) doivent être mises en place pour favoriser l'adhésion.

Faisabilité dans le quotidien

- Le soutien organisationnel (ressources humaines et matérielles) est central à la capacité des professionnelles et des membres du personnel en milieu scolaire à implanter ou à suivre le programme.
- Autant pour les professionnelles que pour les personnes formées, les éléments les plus facilement réalisables dans le quotidien ont été les éléments centraux du programme, soit transmettre ou recevoir le contenu des ateliers.

- Pour les personnes formées, l'intégration des stratégies apprises dans les interactions usuelles a demandé une certaine mobilisation, notamment dans les contextes éducatifs (transposer les techniques vues en interactions individuelles à un contexte de groupe), mais a été effectuée par la majorité; et ces personnes se voient poursuivre cette intégration.
- Les éléments facultatifs (par ex. vidéo-rétroaction ou observation) ont été moins souvent réalisés durant l'implantation; ils sont perçus comme étant plus énergivores et donc moins facilement intégrables au quotidien.

Gestion de projet

- L'ampleur du projet ultimement réalisé a été beaucoup plus grande que l'idée initialement soumise. L'intérêt et la mobilisation des différents partenaires impliqués, et les rehaussements de financement du MSSS en réponse à cette mobilisation, ont permis ce développement.
- La question des ressources et des échéanciers a été centrale à toutes les étapes du projet. Par exemple, les ressources humaines limitées et les dates butoirs ont orienté le développement et l'adaptation du contenu en imposant un rythme et une façon de travailler, de même qu'en influençant le recrutement de sites pour l'implantation avant la fin du financement.
- L'avenir de ce projet repose sur un financement récurrent pour l'implantation du programme, et l'accompagnement et le soutien des divers sites d'implantation. Il repose également sur l'assignation de mandats pour le soutien et la coordination du volet Sécurisation culturelle du programme; le tout s'inscrit en parallèle à l'octroi d'un mandat provincial pour la coordination de tout le programme.
- Des innovations issues de ce projet ont permis l'amélioration globale de Mots d'enfants® (approche plus inclusive) et d'autres innovations (collaboration santé-communautaire) pourraient y contribuer.

Défis d'implantation

- Parmi les défis transversaux, plusieurs sont de nature organisationnelle, tel que le nombre limité de personnes pouvant offrir Mots d'enfants® dans un contexte de pénurie et de roulement de personnel, et un nombre limité de personnes autochtones en poste dans les milieux d'implantation, limitant la capacité des milieux de mettre en place une des stratégies les plus importantes du programme pour assurer la sécurisation culturelle.
- Des irritants technologiques ont été nommés dans certains sites ou modalités d'implantation : difficultés de connexion sur les téléphones pour l'apprentissage autonome et enjeux de bande passante pour visionner les vidéos dans certains milieux.
- L'utilisation des stratégies et techniques de stimulation apprises durant le programme ne semblait pas toujours présente ou pas toujours aussi présente que souhaitée.
- Les rôles et responsabilités entre les différentes professionnelles, notamment si elles proviennent de deux organisations distinctes, auraient parfois eu avantage à être plus amplement discutés et balisés. Des enjeux liés à l'engagement et au soutien fourni par les orthophonistes se sont parfois posés. Pour certaines, l'engagement souhaité ou requis par le milieu a dépassé les balises usuelles ou celles précédemment discutées. Pour d'autres milieux, les orthophonistes ont été peu sollicités ou elles ont répondu aux demandes sans prendre plus d'initiative; leur participation à l'implantation a parfois été limitée.

- Le niveau d'aisance avec l'implantation d'un programme variait selon les individus. Certaines personnes ont eu très peu recours à l'équipe de Mots d'enfants® alors que d'autres les ont rejoints à chaque semaine, illustrant un défi pour l'équipe de gestion dans la coordination de l'implantation.
- Dans les milieux éducatifs, il faut s'assurer que les personnes ayant de bonnes connaissances du développement du langage puissent tout de même y faire des apprentissages et soient mobilisées/adhèrent au modèle, dans la mesure où il est pertinent qu'elles reçoivent les apprentissages liés à la sécurisation culturelle ou de développer une base commune au sein de l'équipe. Autrement, il est possible de penser à mieux cibler les personnes qui seront formées pour réduire cet enjeu.
 - *Il faut s'assurer que les ressources sont disponibles pour que du temps soit dégagé pour les personnes formées, incluant du temps de planification pour intégrer les apprentissages.*
- Pour les milieux urbains : l'utilisation de langues autochtones n'est pas toujours très fréquente, tant chez les employés que les personnes de la communauté.
- Pour la modalité Ateliers parents-enfants, la question des horaires (à quel moment dans la semaine ainsi qu'à quel moment dans l'année) a posé des défis.
- Pour la modalité Apprentissage autonome, un suivi est essentiel pour assurer l'adhésion et la complétion du programme. Ce suivi permet entre autres que du temps pour intégrer les apprentissages proposés soit dégagé pour les personnes formées.
- Considérant le nombre limité de parents ayant reçu le programme en intervention individuelle, nous ne pouvons offrir d'analyse portant spécifiquement sur cette modalité.

Facteurs de soutien à l'implantation

- Les facteurs de soutien d'ensemble sont :
 - *Un programme de qualité, qui facilite le travail ou le quotidien, offert à du personnel qualifié et à des parents impliqués et motivés*
 - *Des conditions d'implantation qui facilitent la persévérance et la complétion du programme ainsi que l'adhésion à celui-ci*
 - *Un contexte de bonne collaboration entre les différentes professionnelles impliquées*
 - *Une équipe de gestion et de coordination du projet qualifiée, impliquée et disponible*
- Plusieurs facteurs de soutien sont transversaux, notamment une forte adhésion institutionnelle menant à un déploiement de ressources suffisantes ainsi qu'une adhésion individuelle, autant des professionnelles que des personnes formées. Le personnel qualifié – autant les professionnelles que les personnes formées en milieu éducatif – ainsi que leur capacité à travailler en équipe et en confiance sont également à souligner. L'équipe qui coordonne et gère le projet de sécurisation culturelle et accompagne les milieux d'implantation constitue un facteur de soutien.
- D'autres facteurs de soutien identifiés dans un nombre limité de sites d'implantation sont potentiellement répliquables dans d'autres milieux, tel que l'intégration d'éléments facultatifs au programme (vidéo-rétroaction et observations) et la planification à long terme pour le réinvestissement des apprentissages, en plus de la présence d'une personne autochtone dans l'équipe d'implantation.

- Pour les milieux éducatifs, les principaux facteurs de soutien sont les ressources déployées par l'organisation, que ce soit la libération de temps et l'accès à un ordinateur pour les personnes formées ou encore la mobilisation de ressources professionnelles pour assurer le suivi et la supervision pendant et après le programme.
- Contexte de groupe en milieu éducatif : La modalité en elle-même semble être un facteur de soutien.
- Ateliers parents-enfants : les facteurs de soutien spécifiques à cette modalité sont : l'offre du programme dans un milieu autochtone, la mise en pratique immédiate des stratégies et activités avec leur enfant, la possibilité d'échanges entre les parents et d'interactions entre les enfants, ainsi que la collaboration entre les organisations, ce qui peut, notamment, faciliter les processus de référence et de suivi.
- Apprentissage autonome :
 - *La modalité en elle-même est un facteur de soutien puisqu'elle permet une bonne flexibilité et permet de s'assurer que la personne a bien saisi tout le contenu (par ex., peut réécouter au besoin).*
 - *Les facteurs de soutien à l'implantation de cette modalité dans la présente évaluation sont la mise en place d'un échéancier clair et la tenue de rencontres formelles de mi-parcours et de bilan à la fin de la formation.*
- Organisations autochtones
 - *Dans les implantations effectuées, les ressources culturelles au sein de l'organisation et l'ancrage culturel de ces organisations ont soutenu l'implantation, notamment pour les professionnelles allochtones employées par ces organisations.*
- Organisations allochtones
 - *Un facteur de soutien particulier à ces organisations est la présence d'une personne autochtone au sein de l'équipe d'implantation ou en complément de celle-ci.*

Suggestions pour ajouts et modifications

- Sécurisation et adaptations culturelles. Langues autochtones.
 - *Une plus grande présence de l'innu-aimun (ou autre langue autochtone, selon le contexte) et des éléments culturels et langagiers.*
 - *Plus de soutien pour offrir les éléments culturels.*
 - *Des activités plus culturelles et ancrées dans le quotidien, ainsi que l'adaptation ou le retrait d'éléments qui concordent moins avec les cultures autochtones (par ex. la catégorisation ou les notions de genre).*
 - *Importance d'une personne autochtone dans l'équipe d'implantation.*
- Adaptation élargie du programme aux contextes éducatifs (groupes d'enfants et non des interactions individuelles; âge des enfants dans les vidéos).
- Horaire des ateliers parents-enfants (autant le moment précis dans la semaine que dans l'année).

Pistes de réflexion

- Considération première pour entrevoir une diffusion plus large, voire une forme de mise à l'échelle, du programme et pour poursuivre les adaptations, modifications et ajouts afin de bonifier la pertinence et la sécurisation culturelle.
 - *Financement pérenne, au-delà d'enveloppes spéciales, des aspects de développement du programme mais également des ressources dédiées à la gestion et coordination de Mots d'enfants® pour les contextes autochtones.*
 - *Reconnaissance des responsabilités afférentes par l'assignation d'un mandat pour la coordination spécifique du volet Sécurisation culturelle et l'octroi d'un mandat provincial, qui pourrait être octroyé au CIUSSS-CN, pour la coordination de tout le programme.*
- Considération pour les futurs sites d'implantation
 - *Validation de l'engagement organisationnel et individuel, et du déploiement et de l'allocation de ressources, le tout explicité par un plan d'implantation clairement établi.*
 - *Considération requise pour la formation, l'expérience et les compétences des personnes impliquées, notamment en lien avec les contextes autochtones, en plus de leur engagement et de leur intérêt, afin de prévoir, selon la situation, le soutien nécessaire concernant les aspects de sécurisation culturelle ou du développement du langage.*
 - *Exploration de diverses possibilités pour assurer la présence d'une personne autochtone dans l'équipe d'implantation, surtout dans les organisations allochtones, par exemple par une collaboration avec une autre organisation ou par le recrutement d'une personne spécifiquement pour cette fonction.*
 - *Établissement, avec le milieu d'implantation (gestionnaires et professionnelles), des visées de la formation initiale et prévision d'un temps de préparation suffisant pour les personnes qui planteront Mots d'enfants®. La modalité de formation pourrait varier selon les milieux.*
 - *Il est primordial que les personnes implantant le programme se sentent soutenues par leur organisation, et perçoivent que la durée et le contenu de la formation ainsi que le temps de préparation dégagé prennent en considération leurs besoins et expériences.*
 - *Discussion et établissement de balises pour les rôles et responsabilités de chaque partie (tant au niveau individuel qu'organisationnel, si requis), au regard de ce qui est proposé dans le programme, en respect des obligations professionnelles (en particulier celles des orthophonistes), et en prenant en compte les forces et les disponibilités des parties impliquées.*
 - *Le plan d'implantation devrait inclure un plan de contingence advenant une absence d'une des personnes impliquées dans l'implantation, permettant ainsi d'assurer la continuité de l'information si on ne peut avoir la continuité des personnes. Il devrait également inclure une prévision adéquate des ressources pour toutes les composantes du programme (obligatoires et facultatives) qui seront implantées. La mise en place d'un plan de réinvestissement des acquis sur le long terme pour les milieux éducatifs semble essentielle pour que les acquis de la formation soient intégrés dans la pratique de manière pérenne.*

- *Lorsque les personnes effectuant l'implantation ne résident pas dans le milieu d'implantation (notamment dans les régions éloignées ou lorsqu'un vaste territoire est desservi par une organisation), le plan d'implantation devra considérer, lorsque pertinent, un calendrier d'implantation prenant en compte le déplacement ou la fréquence de présence de ces personnes dans le milieu. Il serait également utile d'envisager un plan de contingence à ce propos, tel un calendrier alternatif, si les présences doivent être modifiées.*
- *Pour les implantations visant les parents, il semble que la modalité Ateliers parents-enfants soit un modèle inspirant et prometteur, pour autant qu'il soit réaliste dans le contexte visé. Autrement, un suivi en individuel semble plus porteur que l'apprentissage autonome puisque la possibilité de mettre en pratique les stratégies apprises avec l'accompagnement et la rétroaction d'une personne intervenante apparaît comme un élément-clé du succès d'une implantation.*
- *Pour les implantations visant les milieux éducatifs, il semble que la formation en groupe soit pertinente, pour autant que son implantation soit réaliste. Si la formation doit être faite de façon autonome, il semble que d'avoir une partie en groupe, pour la rencontre de mi-parcours et de bilan, permet tout de même de recevoir certains bénéfices liés au format de formation en groupe sans autant solliciter les ressources du milieu. Pour les implantations sous forme de formation en groupe, les résultats de cette évaluation illustrent qu'il est important de suivre les instructions du guide d'animation, soit de vérifier que les personnes formées ont bien accès à la plateforme et de s'assurer que les personnes savent comment y naviguer. Autrement, il pourrait être pertinent de créer l'équivalent d'un cahier du participant, comme pour les ateliers parents-enfants, et d'en fournir un exemplaire imprimé aux personnes formées.*
- **Considérations en lien avec l'aspect « innovation sociale » et la solution numérique :**
 - *Identifier les possibilités technologiques afin de limiter les irritants de connexion et de bande passante.*
 - *Prévoir l'ajout de vidéos mettant en scène des stratégies et techniques dans les contextes de groupe pour les milieux éducatifs.*
 - *Réfléchir à la possibilité de mettre en place un programme intégrant les aspects culturels au sein même du contenu et non séparément ou en addition.*
- **Considérations pour l'implantation et la mise à l'échelle pour les milieux de juridiction provinciale, notamment les milieux urbains, les organisations du réseau de la santé et des services sociaux (CISSS et CIUSSS), ainsi que les centres de services scolaires, les centres de la petite enfance et autres services de garde. À noter que ces pistes de réflexion touchent des aspects organisationnels au-delà du programme comme tel, mais sont des éléments qui permettraient au programme d'être implanté de manière plus efficace, pertinente et pérenne.**
 - *Importance de formations mais également d'actions concrètes dans les milieux pour favoriser la sécurisation culturelle.*
 - *Notamment, réfléchir à la pertinence et aux façons possibles que les familles autochtones s'identifient comme telles auprès des services publics ou parapublics.*
 - *Importance de tenir compte des enfants et des familles autochtones dans tous les milieux au Québec, particulièrement dans les contextes urbains et là où il y a peu de personnes autochtones. Une prise en considération de la sécurisation culturelle est de plus en plus présente dans tout le réseau de la santé et des services sociaux, mais semble peu affecter le domaine de l'éducation.*

- Considération pour une mise à l'échelle au niveau des communautés territoriales.
 - *Importance de mieux comprendre les structures organisationnelles, incluant la portée des différentes juridictions et des sources et structures de financement, tant du domaine de la santé et des services sociaux que de l'éducation pour prévoir une implantation qui s'accorde à la réalité du terrain.*
- Considération pour la diversité des éléments culturels et langagiers des Premières Nations et des Inuits dans une visée de mise à l'échelle.
 - *Au sein d'une même Nation, des variations de pratiques (par ex. pertinence de l'activité du bâton de parole au regard des pratiques existantes dans la communauté) et de langage (dialectes) existent.*
- Considération pour l'évaluation du programme en continu afin de soutenir les réflexions d'une mise à l'échelle.
 - *Importance de développer les futures évaluations avec les divers partenaires.*
 - *Les résultats de cette première évaluation suggèrent une piste d'évaluation future, soit de documenter les façons dont le programme est réellement implanté, afin de mieux connaître le temps et les ressources demandées par l'implantation et de mieux déterminer les éléments qui semblent favoriser des effets sur les personnes formées et les enfants visés.*
- Dans une visée au-delà du programme :
 - *Valorisation des métiers de la petite enfance et des ressources dédiées.*
 - *Valorisation des langues autochtones.*
 - *Importance de Mots d'enfants® et de toute autre démarche pertinente pour le développement du langage en petite enfance dans le but d'encourager la réussite et la persévérance scolaire des individus autochtones pour renforcer la masse critique de professionnelles et autres intervenants autochtones dans les milieux de la santé, des services sociaux et de l'éducation.*
 - *Tout en reconnaissant le travail déjà effectué par le comité opérationnel de ce projet, poursuite de l'identification des besoins et des attentes des Premières Nations et des Inuits en lien avec le développement du langage en petite enfance.*
 - *Selon les besoins et attentes identifiées, utilisation et bonification des outils existants, tel que Mots d'enfants®, ou développement de nouveaux outils culturellement ancrés, pour mieux comprendre la situation du langage durant la petite enfance en contextes autochtones et pour y répondre.*



INTRODUCTION

Le développement du langage est une composante essentielle du développement global des enfants, de leur réussite scolaire, ainsi que de leur développement et bien-être tout au long de la vie (Irwin et al., 2007). Dès la petite enfance, les capacités langagières permettent de soutenir le développement intellectuel et social des enfants, tout en leur permettant de développer leur aptitude à apprendre et d'accéder aux savoirs culturels (Ball, 2006). Cependant, une proportion significative d'enfants québécois présente des difficultés ou des retards langagiers. L'enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle, réalisée en 2022, indique que 12,1 % (F, 10,2 %, G, 14,0 %) des enfants de maternelle 5 ans présentent une vulnérabilité dans le domaine du développement cognitif et langagier. On observe que « la proportion d'enfants vulnérables a augmenté [...] dans le domaine « développement langagier », [elle] est passée de 10 % en 2012 à 11,1 % en 2017, puis à 12,1 % en 2022 » (Ducharme et al., 2023: 105). Cette augmentation est particulièrement préoccupante, puisque la présence de difficultés langagières est également associée à une moins bonne préparation scolaire, à des problèmes de comportement, à un manque d'attention, à des performances cognitives réduites, à des capacités de lecture limitées et, de manière générale, à un moindre succès académique dans le développement futur (Ball et Lewis, 2014). C'est dans ce contexte que Mots d'enfants® a été créé dans le but de prévenir et de réduire les difficultés de développement langagier des enfants, au moyen d'outils numériques visant à soutenir les intervenants en petite enfance (éducateurs de la petite enfance, éducateurs spécialisés, intervenants sociaux, etc.) et les familles, directement dans leurs milieux de vie (Massin et Veilleux, 2024).

Le développement de Mots d'enfants® pour les populations et les contextes autochtones a été initié à la suite d'une demande du Centre d'amitié autochtone de Québec (CAAQ) formulée dès 2020. En effet, le CAAQ a interpellé l'orthophoniste de la protection de la jeunesse du CIUSSS de la Capitale-Nationale (CIUSSS-CN), Marie Vézina, dans l'objectif d'avoir des outils pour mieux former le personnel éducatif de ses deux services de garde concernant la stimulation du langage. Mme Vézina travaillait alors déjà avec l'équipe de l'OBNL API-Enfance sur le développement du programme Mots d'enfants®. La pertinence d'utiliser et d'adapter cet outil de stimulation globale du langage pour les populations autochtones est rapidement devenue une évidence. Cette demande, ancrée dans le quotidien d'une organisation de services, s'accorde avec ce que les études et d'autres publications académiques soulèvent concernant les spécificités du développement du langage chez les enfants autochtones. Celles-ci démontrent, d'abord et avant tout, que la situation des enfants autochtones en lien avec le langage est complexe et peu comprise, et que peu d'outils sont à la disposition des professionnels voulant s'y attarder. En effet, les enfants autochtones sont à la fois sur- et sous-identifiés en lien avec des troubles de la parole et du langage (Peltier, 2010; Borri-Anadon et al., 2017), notamment en raison

de plusieurs facteurs tels que la présence de dialectes, du bilinguisme et de l'inadéquation des outils d'évaluation aux cultures autochtones (Ball et Bernhardt, 2008 ; 2012).

La langue maternelle est identifiée comme jouant un rôle essentiel dans le développement identitaire et le bien-être global des enfants autochtones, en renforçant leur lien avec leur culture et leur communauté (Anderson, 2015). Chez les peuples autochtones, la langue maternelle est, pour certains, une langue autochtone; d'autres parlent l'anglais ou le français standard et, finalement, d'autres parlent des dialectes d'une des langues officielles, propres à leur Nation ou communauté. Ces dialectes combinent des éléments de la langue autochtone avec des éléments de la langue officielle (Peltier, 2010; Daviault, 2013). L'usage de tels dialectes peut être récent ou persister depuis plusieurs générations, même lorsque la langue autochtone n'est plus parlée à la maison (Peltier, 2008). Malgré leurs liens avec la colonisation, ces dialectes sont un marqueur identitaire important dans un contexte de déclin avancé de certaines langues autochtones (Daviault, 2013; Bodson, 2019). Il existe très peu d'écrits concernant les dialectes français des Premières Nations (ou le français des Premières Nations [FPN]) (Daviault, 2013; Bodson, 2019), qui ne sont pas reconnus dans les politiques du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Les particularités des langues autochtones ou du FPN peuvent alors être assimilées à des déficits du langage (p. ex. différences phonologiques associées à des défauts d'élocution) ou à d'autres problèmes communicationnels en raison des normes différentes (Daviault, 2013; Ball et Bernhardt, 2008; Sterzuk, 2008). En effet, les outils standards peuvent erronément identifier des enfants autochtones comme ayant des difficultés, les amenant à recevoir des services non nécessaires, alors que d'autres, avec de réels problèmes, demeurent non diagnostiqués et sans services (Ball et al., 2005). Ces biais et cette mécompréhension du développement du langage chez les enfants autochtones mènent à des inégalités importantes dans l'accès à des ressources et à des services éducatifs ou cliniques adaptés. Cela peut non seulement entraver le développement langagier et scolaire des enfants autochtones, mais aussi contribuer à la dévalorisation des langues et cultures autochtones, ce qui peut engendrer un sentiment d'aliénation culturelle (Ball, 2006). Ces constats appellent à des interventions adaptées pour soutenir le développement du langage des enfants autochtones dans une approche qui soit culturellement sécurisante.

C'est ainsi qu'en septembre 2021, le CIUSSS-CN a déposé, en partenariat avec API-Enfance, le projet « Intervenir en stimulation précoce du langage directement au sein des communautés autochtones dans une approche de sécurisation culturelle » au ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS), dans le cadre de l'appel à projets visant l'implantation de l'approche de sécurisation culturelle. Ce projet a été approuvé le 1^{er} décembre 2021 par le MSSS. Au dépôt du projet, le seul partenaire autochtone était le CAAQ. En 2022, le Centre multi-services pour Autochtones en milieu urbain à Kébec (Centre MAMUK) s'est joint au projet, de même que le

ministère de la Famille (MFA), puisque le projet initial visait le développement d'une intervention en milieu de garde éducatif. De plus, puisque le financement reçu du MSSS exigeait l'ajout d'un deuxième milieu d'implantation, des démarches ont été entamées par les divers partenaires. En 2023, deux partenaires de la communauté de Pessamit se sont joints au projet, soit le Centre de la petite enfance (CPE) Nuitsheuakan et le Centre de santé et de services sociaux de Pessamit. Finalement, toujours en 2023, le CISSS de la Côte-Nord (CISSS-CN), et l'Institut Tshakapesh se sont joints au projet.

Le projet a été dirigé par deux comités. Le comité aviseur, regroupant les gestionnaires d'organisations et des ministères concernés, donnait les orientations générales du projet et a été en place tout au long du projet, soit de septembre 2022 à avril 2025. Un comité opérationnel, regroupant des acteurs terrains des organisations et des représentants autochtones des milieux, avait la charge du processus d'adaptation. Ce comité a été en fonction d'environ avril 2023 à juin 2024. Certains membres du comité opérationnel, notamment des partenaires de l'Institut Tshakapesh et des milieux d'implantation, ont poursuivi le processus d'adaptation jusqu'en avril 2025. Les organisations et ministères engagés dans le projet au départ sont donc : CIUSSS-CN, API-Enfance, MSSS, MFA, CAAQ, Centre MAMUK, Centre de santé et de services sociaux de Pessamit, CPE Nuitsheuakan, Institut Tshakapesh et le CISSS-CN. Une fois une première phase d'implantation effectuée, d'autres organisations se sont jointes au projet et au comité aviseur : CPE Metuetau & Nutshimit, Centre d'amitié autochtone de Sept-Îles (CAASI), Centre de services scolaire (CSS) du Fer, et l'école Olamen.

C'est dans ce contexte que la professeure-chercheuse Mireille De La Sablonnière-Griffin a été approchée en avril 2023 par les porteuses du projet chez API-Enfance (Véronique Nault) et au CIUSSS-CN (Caroline White) afin de discuter d'une possible évaluation de l'implantation de ce projet. Après discussion en avril 2023, celles-ci ont présenté le profil de la chercheuse aux membres du comité aviseur lors de leur rencontre régulière en mai 2023, afin de sonder leur intérêt à ce qu'elle travaille avec eux à établir des objectifs d'évaluation. Le comité ayant émis un avis favorable à cette proposition, M^{me} De La Sablonnière-Griffin est venue présenter les approches possibles pour l'évaluation au comité aviseur lors de la rencontre de juin 2023. Les membres du comité ont alors identifié ce qui leur semblait prioritaire pour l'évaluation. Puisqu'il y avait des absents dont l'avis et la contribution étaient nécessaires, et afin de s'assurer que la compréhension des propos tenus était juste, une version écrite des axes prioritaires pour évaluer l'implantation de ce projet a été circulée au cours de l'été 2023. Les axes prioritaires ont été finalisés en août 2023 au regard des retours reçus du comité aviseur. Ils sont présentés à la section Mandat du présent rapport.

DESCRIPTION SOMMAIRE DE MOTS D'ENFANTS®

Afin de bien situer l'évaluation de l'implantation du projet « Intervenir en stimulation précoce du langage directement au sein des communautés autochtones dans une approche de sécurisation culturelle », le programme Mots d'enfants® sera brièvement présenté.

Présentation générale de Mots d'enfants®

Pour débiter, la figure 1 contient une description sommaire proposée par l'équipe de Mots d'enfants®.

FIGURE 1 : EN QUOI CONSISTE MOTS D'ENFANTS®?

Mots d'enfants® est un programme de stimulation globale du langage, disponible sur une application web de transfert des connaissances en orthophonie, qui propose une démarche d'intervention structurée « clé-en-main » pour les intervenants accompagnant les familles. Codéveloppé par le CIUSSS de la Capitale-Nationale et l'organisme à but non lucratif API-Enfance, ce programme s'adresse aux intervenants en petite enfance et aux parents dans le but de prévenir et réduire les déficits langagiers des enfants. Il convient à la clientèle universelle, mais a été conçu spécialement pour les familles vulnérables desservies en protection de la jeunesse. Il cible les enfants de 18 mois à 5 ans présentant un déficit langagier et leurs parents.



© API-Enfance

Source : Vézina, M. et Nault, V. (2022). Présentation du programme Mots d'enfants et de des fondements théoriques de l'intervention. CIUSSS CN et API-Enfance. https://api-enfance.ca/wp-content/uploads/2025/01/MDE_Fondements_theoriques_compressed.pdf

Mots d'enfants® s'offre principalement sous deux volets, soit le volet Santé et services sociaux où le public-cible est les parents. Le second volet, Éducation, vise le personnel en milieu éducatif, soit celui du secteur de la petite enfance et du préscolaire, qui interagit directement avec les enfants.

Mots d'enfants® propose des interventions réalisées en tandem, la famille ou un membre du personnel en milieu éducatif et un intervenant. Cet intervenant sert d'intermédiaire pouvant transmettre le contenu du programme et accompagne la personne formée dans ses apprentissages. Les ateliers sont structurés autour de capsules vidéo formatives portant sur les techniques de stimulation du langage. Des pistes de réflexion permettent d'approfondir les notions abordées et de les adapter aux besoins spécifiques de chaque enfant et de sa famille, ou de les adapter au groupe et au contexte éducatif du personnel en milieu éducatif. Des activités concrètes, intégrées à l'aide de livres, de jeux ou dans le cadre des routines quotidiennes, sont également proposées. Enfin, des rétroactions individualisées, parfois accompagnées de vidéos-rétroactions, soutiennent les personnes formées dans l'intégration progressive de la stimulation langagière dans leurs interactions avec les enfants. L'intervenant est supervisé et bénéficie du soutien d'un orthophoniste-conseil.

Parcours et modalités du programme Mots d'enfants® pour la clientèle générale

Différents parcours de formation sont proposés pour s'ajuster au niveau de développement langagier des enfants; leur présentation dans l'application web est illustrée à la figure 2. Ainsi, la formation *Avant les mots* (volet Santé et services sociaux) ou *Premiers pas* (volet Éducation) convient aux tout-petits qui ne parlent pas encore, ou très peu, et contient trois ateliers. La formation *Début du langage* (volet Santé et services sociaux) ou *2-3-Go!* (volet Éducation) s'adresse aux enfants qui, à l'étape d'émergence du langage, commencent à dire ou à combiner les mots; elle contient six ateliers. La formation *Des idées aux phrases* (volet Santé et services sociaux) ou *Grand Dire* (volet Éducation) concerne plutôt les enfants qui sont déjà en mesure de faire des petites phrases et contient trois ateliers.

FIGURE 2 : APPLICATION WEB MOTS D'ENFANTS®

The figure displays three cards from the 'Mots d'enfants®' application web, each representing a different language development level. Each card features a photograph of a child, a title, an 'Accéder' button, and a description of the target audience.

- Avant les mots:** Targeted at children who do not yet speak (18 months to 3 years old). The image shows a young child holding a butterfly-shaped toy.
- Début du langage:** Targeted at children who are beginning to speak or combine words (2 to 4 years old). The image shows a child playing with colorful blocks.
- Des idées aux phrases:** Targeted at children who regularly express themselves in phrases of 4 words or more (3 to 5 years old). The image shows a child jumping on a swing.

© API-Enfance

Différentes modalités d'intervention sont aussi offertes afin de s'ajuster aux besoins et à la réalité des familles et des milieux de travail. L'intervention individuelle, offerte uniquement sous le volet Santé et services sociaux, est privilégiée lorsque les familles présentent certains facteurs de vulnérabilité, puisqu'elle permet un accompagnement soutenu et personnalisé de la dyade parent-enfant. Dans cette formule, l'intervenant rencontre régulièrement le parent pour présenter et revisiter le contenu des ateliers, répondre à ses questions et l'accompagner dans la mise en place de stratégies de stimulation du langage.

Deux modalités peuvent être offertes autant aux parents (volet Santé et services sociaux) qu'au personnel du milieu éducatif (volet Éducation). Il s'agit d'abord de la formation en groupe. Offerte en présentiel ou en ligne, la formation en groupe permet de rejoindre un grand nombre de familles ou de membres du personnel en milieu éducatif, tout en favorisant le partage d'expériences. Les personnes suivent ensemble les ateliers, animés par l'intervenant, et échangent sur leurs réalités dans l'apprentissage des stratégies. La seconde est une formule d'apprentissage autonome, avec des suivis ponctuels de l'intervenant. Pour cette modalité, il est primordial que les personnes qui reçoivent le programme soient mobilisées et assidues. Le parent ou le membre du personnel visionne alors le contenu à son rythme et peut échanger avec l'intervenant en charge au besoin pour approfondir certaines notions ou poser des questions.

ORIENTATION GÉNÉRALE ET ADAPTATION INITIALE DU PROJET EN SÉCURISATION CULTURELLE

Tel que souligné dans l'introduction de ce rapport, le CIUSSS-CN, API-Enfance et plusieurs partenaires travaillent en étroite collaboration depuis plus de trois ans pour adapter le programme Mots d'enfants® dans une approche de sécurisation culturelle, grâce à un financement du MSSS. Les partenaires sont le CAAQ, le Centre MAMUK, l'Institut Tshakapesh, le Centre de santé et de services sociaux de Pessamit, les CPE Nuitsheuakan, Metuetau et Nutshimit, le CAASI, le CISSS-CN, le CSS du Fer, l'école Olamen, le MFA et le MSSS.

Orientation générale de Mots d'enfants® pour les contextes autochtones

La version adaptée du programme Mots d'enfants® comprend des contenus et des modalités d'intervention tenant compte des réalités culturelles et linguistiques propres aux Premiers Peuples. Plusieurs modifications et nuances sont apportées pour tenir compte des particularités du développement du langage chez les enfants autochtones, comme le bilinguisme et le multilinguisme. Mots d'enfants® pour les contextes autochtones permet également aux intervenants et aux parents de s'outiller pour mieux comprendre le développement du langage des enfants autochtones, valoriser leur culture tout en stimulant le langage, et intervenir de manière plus culturellement sécurisante.

Principales modifications lors de la première phase d'implantation

Les principales modifications réalisées sont un nouvel atelier sur les langues et les cultures autochtones, des vidéos et témoignages de membres des Premières Nations et des Inuits, des contenus vidéos et écrits mettant en lumière les spécificités du développement du langage chez les enfants autochtones, du contenu oral et écrit accessible en innu-aimun, en français ou en anglais, des activités pratiques en lien avec le bagage culturel des familles autochtones et la création d'une nouvelle modalité, les ateliers parents-enfants. Lors de la démarche initiale, seuls les parcours de formation *Début du langage* et *2-3-Go!* ont été adaptés.

Ces différentes modifications se présentent sous diverses formes dans l'implantation concrète des ateliers :

- Le développement de **nouvelles formations initiales** pour bien former les intervenants (volet Santé et services sociaux) et les responsables pédagogiques (volet Éducation) chargés d'implanter le programme adapté.
- L'ajout d'un document donnant certaines informations et quelques conseils sur la sécurisation culturelle dans le guide de l'intervenant, intitulé « **En route vers la sécurisation culturelle** ». *Mots d'enfants®* pour les contextes autochtones n'est pas une formation en sécurisation culturelle pour les intervenants allochtones; il est attendu que ces personnes aient déjà eu accès ou puissent avoir accès à de telles formations dans leur milieu de travail. Néanmoins, quelques éléments généraux ainsi que certains éléments centraux à l'intervention en petite enfance en lien avec le langage en contexte autochtone ont été mis en lumière dans ce document.
- Une nouvelle modalité d'intervention, soit les **ateliers parents-enfants**. Elle a été développée pour une implantation en partenariat entre les Centres d'amitié autochtone et un établissement du réseau (CISSS ou CIUSSS), afin d'accueillir les familles autochtones en milieu urbain au sein de la communauté autochtone urbaine, soit dans les locaux d'un Centre d'amitié autochtone. Deux intervenants, un de chaque organisme, animent les ateliers qui se divisent en deux parties. Lors de la première partie, se déroulant exclusivement avec les parents (les enfants étant sous la garde d'une ou de plusieurs personnes dans les locaux du Centre d'amitié autochtone), les intervenants présentent le contenu de l'atelier et répondent aux questions des participants. Globalement, l'intervenant du réseau est responsable du contenu orthophonique, alors que l'intervenant du Centre d'amitié autochtone assure les contenus liés aux contextes autochtones. La deuxième partie regroupe les parents et les enfants; les intervenants accompagnent les familles dans une activité avec leur(s) enfant(s) afin de mettre en pratique les stratégies de stimulation du langage. Bien que développés dans le cadre de ce projet, les ateliers parents-enfants pourront être implantés dans les milieux communautaires au-delà des contextes autochtones.
- Le nouvel atelier thématique, « **Langues et cultures autochtones** ». Il devient ainsi le premier atelier (amenant le total d'ateliers à sept pour les parcours de formation adaptés lors de la première phase). Celui-ci contient notamment trois vidéos de la série « **Les langues du cœur** », série qui contient un total de 10 vidéos (les sept autres vidéos sont incluses dans les ateliers existants, voir le point suivant). Les vidéos de la série « **Les langues du cœur** » sont composées de contenus spécifiquement réalisés pour le projet de

sécurisation culturelle et incluent des témoignages de personnes autochtones. Elles permettent notamment de communiquer des spécificités liées aux langues autochtones et au contexte de bilinguisme ou multilinguisme, ou encore des éléments culturels et identitaires liés à l'apprentissage de la langue. Les trois activités interactives proposées sont spécifiquement ancrées dans les cultures autochtones. Des outils additionnels y ont été ajoutés ou adaptés; par exemple, un guide pour les intervenants allochtones, intitulé « Bien accueillir l'enfant », a été rédigé alors que les grilles de développement du langage 0-5 ans incluent des orientations pour les enfants autochtones.

- L'ajout de **sections spécifiques pour les familles autochtones** dans chacun des six ateliers orthophoniques existants. Ces ajouts comprennent du contenu écrit ainsi qu'un total de sept vidéos additionnelles de la série « **Les langues du cœur** ».
- L'ajout de **pistes audio en innu-aimun** (dialecte de l'Ouest/Pessamit) pour le contenu écrit, notamment les pistes de réflexion. Encore en cours de réalisation lors de la première implantation, les pistes audios en innu-aimun étaient également prévues pour les vidéos de sécurisation culturelle, « **Les langues du cœur** » (maintenant disponibles). L'innu-aimun étant une langue orale, il était primordial que le contenu puisse être écouté dans cette langue.
- Pour les **documents prévus pour être imprimés** : Puisqu'il n'est pas possible d'écouter une piste audio en innu-aimun à partir du format imprimé, les documents ont été adaptés. Concrètement, les fiches d'activités interactives sont présentées dans une version réduite en texte et imagée; cette adaptation était amorcée mais non complétée au début de la phase 1. Les fiches aide-mémoire ont été partiellement traduites en innu-aimun standardisé.
- La traduction complète du contenu écrit et audio **en anglais**. Étant donné que les divers peuples des Premières Nations et les Inuits ont comme langue seconde, ou langue maternelle, le français ou l'anglais, il est apparu nécessaire à l'équipe du programme que celui-ci soit minimalement accessible dans une langue pour tous les peuples des Premières Nations et pour les Inuits au Québec.



MANDAT

Les trois axes prioritaires pour l'évaluation de l'implantation, identifiés avec le comité aviseur, sont :

- 1 Évaluer l'implantation du modèle d'intervention adapté, notamment les forces et les faiblesses perçues, en fonction des milieux d'implantation. Une des retombées souhaitées par le comité aviseur serait d'établir des balises pour l'implantation du modèle dans d'autres contextes autochtones similaires à ceux du projet actuel.
- 2 Évaluer les effets de l'implantation du modèle et du programme chez les personnes intervenantes qui donnent le programme. Ces personnes ne sont pas spécialisées en orthophonie et elles sont en contact direct avec les enfants et les familles. Elles sont la pierre angulaire du modèle d'intervention; il apparaît primordial au comité aviseur de s'assurer que celles-ci adhèrent au modèle et que celui-ci soit réalisable dans leur quotidien.
- 3 Évaluer la perception des parents et des personnes intervenantes concernant :
 - *l'adéquation de l'adaptation de l'approche et des outils pour les contextes autochtones*
 - *les effets du programme sur le développement global et langagier des enfants. Il est ici question d'aller chercher une vision locale, culturellement ancrée, du développement des enfants qui tient compte de leurs spécificités linguistiques et culturelles*

Le comité aviseur souhaite ainsi obtenir la perspective de plusieurs personnes ayant expérimenté le programme afin d'identifier les améliorations possibles au programme et de déterminer les étapes subséquentes du développement et du déploiement du programme.

Il est à noter que le mandat n'était pas d'évaluer le processus d'adaptation du programme (en d'autres mots, d'évaluer le travail des comités aviseur et opérationnel), mais bien l'implantation du programme adapté. D'ailleurs, il n'était pas non plus de documenter le processus de recrutement des organisations partenaires (qui ont participé au processus d'adaptation ou qui ont implanté le programme), le processus de décision quant aux modalités et au calendrier d'implantation, ni le processus de recrutement des personnes participantes dans les organisations ayant implanté le programme. Bien que de telles informations puissent apporter un éclairage sur les résultats qui seront présentés dans ce rapport et qu'elles ont été incluses, si elles sont ressorties durant la collecte de données, elles ne relevaient pas du mandat confié.

Finalement, à l'automne 2024, API-Enfance et le CIUSSS-CN ont émis l'idée d'inclure dans l'évaluation de l'implantation un axe venant documenter la gestion du projet, soit le point de vue de leur personnel engagé dans la gestion de la démarche. Cet axe vise à décrire les processus et éléments principaux qui permettent de comprendre la démarche ainsi que de mettre en lumière les facteurs ayant soutenu le projet et les enjeux et défis rencontrés par ceux-ci.

MÉTHODOLOGIE

Objectifs

L'objectif principal était d'évaluer l'implantation du programme Mots d'enfants® et son modèle d'intervention dans sa version adaptée aux contextes autochtones.

Plus concrètement, cette évaluation visait à documenter :

- Comment l'implantation s'est déroulée
- Les effets perçus en lien avec le programme
- Les éléments appréciés, ceux qui favorisent la mise en place du programme, ceux qui favorisent le développement langagier, ceux qui soutiennent la sécurisation culturelle et ceux qui nécessitent d'être revisités avant une prochaine implantation

Concept mobilisé : la sécurisation culturelle

Comme mentionné plus haut, le projet de sécurisation culturelle du programme Mots d'enfants® a été développé dans le cadre de l'appel à projets visant l'implantation de l'approche de sécurisation culturelle du MSSS. L'implantation de ce programme vise ainsi à tendre vers une pratique qui soit perçue comme étant davantage culturellement sécurisante. Dans le contexte de l'évaluation de ce programme, il est alors essentiel de définir ce concept.

La sécurisation culturelle est un concept développé en Nouvelle-Zélande dans le contexte des soins infirmiers offerts aux communautés maories. La sécurisation culturelle représente le sentiment de confiance accordé aux donneurs de soins par la personne autochtone, en raison de leurs efforts de compétences culturelles. Elle est alors observable dans le résultat de l'interaction, soit l'expérience de la personne qui reçoit les soins et a le pouvoir d'en évaluer le succès (Lévesque et al., 2014).

Le MSSS du Québec définit le concept de sécurisation culturelle comme étant le stade le plus élevé d'un continuum de pratiques de plus en plus culturellement sécurisantes (MSSS, 2021). Ce continuum se divise en trois stades. Au premier stade, les pratiques des acteurs, qu'elles soient intentionnelles ou non, peuvent diminuer, dégrader ou dévaloriser l'identité culturelle des personnes autochtones et leur bien-être. Dans le deuxième stade, les acteurs développent une meilleure connaissance des réalités des personnes autochtones, ce qui leur permet de prendre conscience des enjeux les touchant, de devenir plus sensibles à leurs réalités et de développer des compétences pour agir de manière plus pertinente et adaptée aux besoins des populations autochtones. Lorsque la sécurisation culturelle est atteinte, au dernier stade, les acteurs font preuve de réflexion critique sur leur propre bagage culturel et s'impliquent activement pour offrir des services culturellement sécurisants (MSSS, 2021). Ainsi, « cette étape du continuum favorise donc une réflexion personnelle sur sa propre culture, sur sa position de pouvoir dans la relation d'aide et sur les biais culturels qui peuvent influencer l'intervention » (Laberge, 2024).

Dans le cadre du projet « Intervenir en stimulation précoce du langage directement au sein des communautés autochtones dans une approche de sécurisation culturelle », la définition retenue, qui est présentée dans le document « En route vers la sécurisation culturelle », est la suivante :

- *La sécurisation culturelle est une approche qui reconnaît la présence des iniquités vécues par les Autochtones et qui cherche à combler ces écarts par des pratiques sécurisantes. C'est un processus continu, selon lequel les professionnels de la santé et des services sociaux doivent constamment revoir leurs propres connaissances, attitudes, comportements et processus pour mieux répondre aux besoins des populations autochtones, et pour tenir compte de leur héritage linguistique et culturel.*

Description sommaire du contexte et du calendrier

Phase 1 :

Les premières formations afin d'implanter Mots d'enfants® dans les milieux autochtones ont été offertes en février 2024, afin que l'implantation débute dès mars 2024. En raison de divers enjeux organisationnels, les sites ont débuté l'implantation entre mars et mai 2024. Selon le type de modalité offert, et donc selon le recrutement des personnes participantes et le calendrier des rencontres, la fin de l'implantation s'est étalée d'avril 2024 à septembre 2024.

Phase 2 :

Les formations afin d'implanter Mots d'enfants® dans les divers sites d'implantation de la phase 2 se sont principalement déroulées au début du mois d'octobre 2024, puisque les implantations débutaient dans ces sites en octobre 2024. Une formation a eu lieu en décembre 2024, et l'implantation dans ce site a débuté en janvier 2025. Selon le type de modalité offert, le recrutement des personnes participantes et le calendrier des rencontres, la fin de l'implantation s'est étalée de décembre 2024 à février 2025.

Sites d'implantation

Les sites d'implantation peuvent se diviser selon divers plans, par exemple le type de milieu de vie visé (contexte hors communauté, urbain ou en région, ou en communauté territoriale) ou les milieux d'intervention (santé et services sociaux – implantation auprès des parents; services éducatifs – implantation auprès du personnel des organisations).

Sites d'implantation de la phase 1

Pour la phase 1, seuls les parcours de formation *Début du langage* pour le volet Santé/services sociaux et *2-3-Go!* pour le volet Éducation ont été adaptés. De plus, il est à noter que tous les sites ont pris part aux comités aviseur et opérationnel. Les détails concernant les prévisions pour la phase 1 sont présentés au tableau 1.



Tableau 1 : Présentation des sites de la phase 1 et des prévisions d'implantation

VILLE DE QUÉBEC/RÉGION DE LA CAPITALE-NATIONALE		
<p>Site d'implantation</p> <p>Centre MAMUK</p>	<p>Modalité</p> <p>Ateliers parents-enfants</p>	<p>Personnes visées</p> <p>Il était visé de recruter 10 parents, qui recevraient le programme en priorité en dyade avec leur enfant par les ateliers parents-enfants offerts au Centre MAMUK, avec l'option de recevoir le programme en suivi individuel si les ateliers ne pouvaient fonctionner.</p>
<p>Organisation collaboratrice</p> <p>CIUSSS-CN</p>	<p>Ressources prévues pour l'implantation et le suivi clinique</p> <p>2 intervenantes, une de chaque organisme, et 1 orthophoniste du CIUSSS</p>	
<p>Parcours de formation offerts (volet)</p> <p>Début du langage (Santé et Services sociaux)</p>		
<p>Site d'implantation</p> <p>CIUSSS-CN</p>	<p>Modalité</p> <p>Intervention individuelle</p>	<p>Personnes visées</p> <p>Il était visé de recruter 10 parents, qui recevraient le programme en priorité en dyade avec leur enfant par les ateliers parents-enfants offerts au Centre MAMUK, avec l'option de recevoir le programme en suivi individuel si les ateliers ne pouvaient fonctionner.</p>
<p>Organisation collaboratrice</p>	<p>Ressources prévues pour l'implantation et le suivi clinique</p> <p>1 intervenante et 1 orthophoniste</p>	
<p>Parcours de formation offerts (volet)</p> <p>Début du langage (Santé et Services sociaux)</p>		
<p>Site d'implantation</p> <p>Centre MAMUK</p>	<p>Modalité</p> <p>Apprentissage autonome</p>	<p>Personnes visées</p> <p>2 éducatrices (10 enfants)</p>
<p>Organisation collaboratrice</p> <p>CIUSSS-CN</p>	<p>Ressources prévues pour l'implantation et le suivi clinique</p> <p>1 responsable pédagogique de MAMUK et 1 orthophoniste du CIUSSS</p>	
<p>Parcours de formation offerts (volet)</p> <p>2-3-Go!(Éducation)</p>		
<p>Site d'implantation</p> <p>CAAQ - Garderie Auassiss</p>	<p>Modalité</p> <p>Apprentissage autonome</p>	<p>Personnes visées</p> <p>4 éducatrices (24 enfants)</p>
<p>Organisation collaboratrice</p>	<p>Ressources prévues pour l'implantation et le suivi clinique</p> <p>1 responsable pédagogique et 1 orthophoniste</p>	
<p>Parcours de formation offerts (volet)</p> <p>2-3-Go!(Éducation)</p>		

COMMUNAUTÉ DE PESSAMIT

Site d'implantation

Centre de santé et des services sociaux

Organisation collaboratrice

Parcours de formation offerts (volet)

Début du langage
(Santé et Services sociaux)

Modalité

Intervention Individuelle

Ressources prévues pour
l'implantation et le suivi clinique

1 intervenante et 1 orthophoniste

Personnes visées

10 dyades parents-enfants

Site d'implantation

CPE Nuitsheukan

Organisation collaboratrice

Parcours de formation offerts (volet)

2-3-Go!(Éducation)

Modalité

Apprentissage autonome

Ressources prévues pour
l'implantation et le suivi clinique

1 responsable pédagogique et 1
orthophoniste

Personnes visées

25 éducatrices (98 enfants)

RÉGION DE LA CÔTE-NORD

Site d'implantation

CISSS-CN -Point de service de
Baie-Comeau

Organisation collaboratrice

Parcours de formation offerts (volet)

Début du langage
(Santé et services sociaux)

Modalité

Individuel

Ressources prévues pour
l'implantation et le suivi clinique

1 intervenante et 1 orthophoniste

Personnes visées

10 dyades parents-enfants

Sites d'implantation de la phase 2

Pour la phase 2, tous les parcours de formation des volets Santé/services sociaux et Éducation ont été adaptés. De plus, il est à noter que certains sites n'ont pas participé aux comités avisé ou opérationnel; ils n'ont donc pas participé à la démarche d'adaptation du programme.

Les sites et les personnes visés pour la phase 2 sont présentés au tableau 2.

Tableau 2 : Présentation des sites de la phase 2 et des prévisions d'implantation

VILLE DE QUÉBEC/RÉGION DE LA CAPITALE-NATIONALE		
Site d'implantation CAAQ	Modalité Apprentissage autonome	Personnes visées 3 éducatrices (20 enfants)
Organisation collaboratrice	Ressources prévues pour l'implantation et le suivi clinique	
Parcours de formation offerts (volet) Premiers pas et Grand Dire (Éducation)	1 responsable pédagogique et 1 orthophoniste	

Site d'implantation Centre MAMUK	Modalité Ateliers parents-enfants	Personnes visées Il était visé de recruter 10 parents, qui recevraient le programme en priorité en dyade avec leur enfant par les ateliers parents-enfants offerts au Centre MAMUK, avec l'option de recevoir le programme en suivi individuel si les ateliers ne pouvaient fonctionner.
Organisation collaboratrice CIUSSS-CN	Ressources prévues pour l'implantation et le suivi clinique	
Parcours de formation offerts (volet) Début du langage (Santé et Services sociaux)	2 intervenantes, une de chaque organisation, et 1 orthophoniste du CIUSSS	

Site d'implantation CIUSSS CN	Modalité Individuel	Personnes visées Il était visé de recruter 10 parents, qui recevraient le programme en priorité en dyade avec leur enfant par les ateliers parents-enfants offerts au Centre MAMUK, avec l'option de recevoir le programme en suivi individuel si les ateliers ne pouvaient fonctionner.
Organisation collaboratrice	Ressources prévues pour l'implantation et le suivi clinique	
Parcours de formation offerts (volet) Tous les parcours de formation pourraient être offerts, selon la situation de la famille (Santé et services sociaux)	1 intervenante et 1 orthophoniste	

SEPT-ÎLES ET UASHAT

Site d'implantation

CAASI

Organisation collaboratrice

CISSS-CN

Parcours de formation offerts (volet)

Début du langage
(Santé et services sociaux)

Modalité

Ateliers parents-enfants

Ressources prévues pour l'implantation et le suivi clinique

2 intervenantes du centre d'amitié autochtone et 1 orthophoniste du CISSS

Personnes visées

5 à 10 dyades parents-enfants

Site d'implantation

CSS du Fer

Organisation collaboratrice

Parcours de formation offerts (volet)

Grand Dire (Éducation)

Modalité

Formation en groupe

Ressources prévues pour l'implantation et le suivi clinique

1 orthophoniste et une responsable pédagogique

Personnes visées

10 à 15 membres du personnel (enseignantes et éducatrices) (150 enfants)

Site d'implantation

CPE Metuetau et Nutshimit

Organisation collaboratrice

CISSS-CN

Parcours de formation offerts (volet)

2-3-Go! (Éducation)

Modalité

Apprentissage autonome

Ressources prévues pour l'implantation et le suivi clinique

1 responsable pédagogique du CPE et 1 orthophoniste du CISSS

Personnes visées

6 éducatrices (36 enfants)

UNAMEN SHIPU (LA ROMAINE)

Site d'implantation

École Olamen

Organisation collaboratrice

Parcours de formation offerts (volet)

Grand Dire (Éducation)

Modalité

Formation en groupe

Ressources prévues pour l'implantation et le suivi clinique

1 responsable pédagogique et 1 orthophoniste

Personnes visées

8 à 10 membres du personnel (enseignantes et éducatrices) (31 enfants)

Collecte de données : Procédure et outils

Procédure générale

La collecte de données, pour chaque phase, a été effectuée de trois façons et sur des périodes ou à des moments distincts :

- Les données permettant de décrire l'implantation ont été collectées en continu – de la formation des professionnelles désignées à la fin de l'implantation, sur chacun des sites et auprès d'API-Enfance
- Les données permettant de documenter la perspective des personnes formées pour offrir le programme ou pour assurer le soutien des personnes recevant le programme ont été collectées après la formation, et avant l'implantation du programme
- Les données permettant de documenter la perspective des personnes ayant participé à l'implantation (celles ayant mis en place le programme et les personnes formées au programme) ont été collectées lors du dernier atelier ou dans les jours ou semaines suivant la fin des ateliers.

La collecte de données concernant l'axe de gestion du projet s'est déroulée en une seule phase, soit à la fin de l'implantation, entre janvier et mars 2025.

Outils de collecte : Description de l'implantation

Les données permettant de décrire l'implantation, soit, par exemple, les informations concernant le recrutement des participants ou l'échéancier d'implantation pour chacun des sites, ont été collectées de manière itérative auprès des sources pertinentes, en l'occurrence les responsables du projet chez API-Enfance et au CIUSSS-CN, les gestionnaires ou responsables pédagogiques par site d'implantation, ainsi que sur la plateforme en ligne.

Outils de collecte : Perspective des professionnelles sur la formation initiale

Pour collecter les données permettant de documenter la perspective des professionnelles sur la formation initiale, un questionnaire en ligne (Microsoft Forms) a été utilisé. Ce questionnaire se composait de questions fermées à choix multiples, des questions échelle (0 à 10) ou de type Likert (échelle en 5 points allant de fortement en désaccord à fortement en accord, en plus du choix de réponse « Je ne sais pas ou Je préfère ne pas répondre »), une question d'ordonnement et des questions ouvertes. Il visait à recueillir des informations générales sur le profil des professionnelles ayant suivi la formation et à identifier les besoins en formation supplémentaire, le sentiment de compétence pour dispenser le programme, l'opinion sur les modifications pour l'adapter aux contextes autochtones présentées sommairement durant la formation, ainsi que sur la pertinence et l'efficacité de la formation. Le questionnaire comportait 16 questions et devait prendre en moyenne entre 5 et 10 minutes à remplir.

Outils de collecte : Perspective des personnes ayant participé à l'implantation

Pour les données permettant de documenter la perspective des personnes ayant participé à l'implantation, elles ont été récoltées à l'aide de questionnaires et d'entrevues individuelles auprès de deux groupes cibles : les personnes qui ont mis en place le programme (dénommées ici, « professionnelles¹ ») et les personnes ayant été formées à Mots d'enfants® (des parents et des

1: Étant donné que seules des femmes composent ce groupe, le terme professionnelles sera toujours féminisé dans ce rapport.

membres du personnel en milieu éducatif, principalement des éducatrices et des enseignantes²).

Outils de collecte pour les professionnelles ayant mis en place le programme

Des entretiens individuels semi-structurés, d'une durée de 45 à 90 minutes, ont été menés auprès des professionnelles ayant implanté le programme. Ces entretiens portaient notamment sur l'implication des professionnelles dans la mise en place du programme, leur perspective sur le programme en général et les modifications pour la sécurisation culturelle, les obstacles rencontrés, les pratiques réussies, les effets perçus, la relation avec les partenaires, de même que le savoir expérientiel des professionnelles en contexte interculturel et avec les communautés autochtones.

Outils de collecte pour les personnes recevant le programme

Les personnes ayant suivi le programme, soit les parents ou les membres du personnel en milieu éducatif, ont répondu à des questionnaires et fait des entrevues. Dans la plupart des milieux, dans un souci de ne pas surcharger les participants, une seule modalité (questionnaire ou entrevue) a été proposée aux participants. Celle-ci a été identifiée de concert avec les organismes impliqués. Lorsque les participants répondaient au questionnaire, ils avaient toutefois la possibilité de donner leurs coordonnées pour effectuer une entrevue.

Le questionnaire a été distribué sous format papier lors du dernier atelier ou une fois les ateliers terminés. Il incluait environ une vingtaine de questions fermées à choix multiples, des questions échelle (0 à 10) ou de type Likert (échelle en 5 points allant de fortement en désaccord à fortement en accord, ou encore de fortement insatisfait à fortement satisfait, en plus du choix de réponse « Je ne sais pas ou Je préfère ne pas répondre ») ainsi que des questions ouvertes. Il visait à recueillir des informations sur les participants, leur expérience du programme, la perception de sa pertinence et des modalités d'apprentissage, ainsi que l'évaluation des modifications pour l'adapter aux contextes autochtones et des effets perçus du programme sur eux et les enfants. Ce questionnaire devait prendre environ 15 minutes à remplir.

Les entrevues individuelles, d'une durée d'environ 25 minutes à une heure, incluaient des questions fermées sur le même format que celles des questionnaires (choix multiples, échelle ou de type Likert), pour des fins de comparaisons, de même que des questions ouvertes. Les entretiens abordaient les mêmes thématiques que les questionnaires.

Outils de collecte : Gestion de projet

Des entretiens individuels semi-structurés, d'une durée de 60 à 90 minutes, ont été menés auprès des personnes ayant assuré le développement et la gestion du projet de sécurisation culturelle. Ces entretiens portaient notamment sur leur rôle dans la gestion du projet, les éléments ayant contribué à la réussite du projet et les défis rencontrés.

Recrutement des participants

Recrutement pour l'appréciation de la formation

Lors de la grande majorité des formations, la responsable de l'évaluation de l'implantation est venue se présenter aux personnes en formation et a expliqué sommairement l'évaluation prévue. Les participants potentiels ont donc reçu l'information oralement et ont pu poser des questions

2 : Puisqu'une importante majorité de femmes compose ce groupe également, les termes éducatrices et enseignantes seront toujours féminisés dans ce rapport.

dès ce moment. À la suite de la séance de formation, un courriel les invitant à participer au questionnaire en ligne, avec le lien vers le questionnaire et les coordonnées de la responsable, a été envoyé aux personnes formées, à l'aide des coordonnées reçues par l'équipe de Mots d'enfants®. Au besoin, une relance courriel ou téléphonique a été effectuée. Lorsqu'il y avait conflit d'horaire, la responsable de l'évaluation a effectué une courte rencontre avec les personnes présentes à la formation dans les jours suivants la formation et le même processus a été suivi.

Recrutement pour l'évaluation de l'implantation

Le recrutement des personnes ayant participé à l'implantation s'est déroulé de diverses manières selon les sites d'implantation. Les grandes orientations sont ici présentées.

Professionnelles

Le recrutement des professionnelles ayant mis en place le programme s'est d'abord organisé en lien avec les coordonnées fournies par l'équipe de Mots d'enfants®. Il est à noter que la responsable a communiqué avec certaines de ces personnes pour documenter la description de l'implantation; ainsi, le recrutement pour cette partie de l'évaluation s'est intégré dans des communications fréquentes entre les parties. De plus, pour la majorité des sites, la responsable s'est déplacée pour leur rendre visite au cours de l'implantation. Lorsque l'implantation était terminée, ou lorsque la date de fin de l'implantation était confirmée, une invitation pour participer à une entrevue était envoyée par courriel, avec la lettre d'information et le formulaire de consentement en pièces jointes. Selon diverses méthodes de communication, le moment de l'entrevue était convenu entre les parties.

Personnes recevant le programme

Les méthodes de recrutement ont été plus diverses pour les participants recevant le programme. En coordination avec l'équipe implantant le programme dans chaque site, l'option du questionnaire ou de l'entrevue a été sélectionnée. Ainsi, les questionnaires ont été privilégiés dans les implantations offrant la formation en groupe en milieu éducatif et les interventions individuelles, alors que les entrevues ont été préférées pour les implantations en mode Apprentissage autonome; la modalité Ateliers parents-enfants a donné lieu aux deux types de collecte, selon les sites et les phases.

Le questionnaire a été choisi pour la modalité Formation en groupe puisqu'il était plus aisé de distribuer le questionnaire papier lors du dernier atelier et de s'assurer de la participation des personnes. De plus, il s'agit de la modalité ayant visé des personnes en emploi qui ont parfois peu de temps dégagé en sus du temps pour les ateliers, et celle qui formait le plus de personnes. Ces personnes étaient tout de même invitées à laisser leurs coordonnées pour une entrevue, selon leur intérêt. Le questionnaire a aussi été utilisé pour les participants aux ateliers parents-enfants et en intervention individuelle, selon les préférences et attentes des responsables des sites d'implantation et des participants eux-mêmes. Dans les ateliers parents-enfants, le questionnaire papier a été distribué lors du dernier atelier. En intervention individuelle, l'intervenante a pu distribuer les questionnaires aux familles concernées une fois le programme terminé. Les questionnaires étaient accompagnés d'enveloppes préaffranchies afin que les participants puissent compléter et envoyer leurs réponses en toute confidentialité.

Pour les entrevues, la responsable a reçu les noms et coordonnées des participants au programme par les responsables d'implantation par site, une fois le programme terminé. Les personnes ont été rejointes soit par courriel, soit par téléphone, selon les préférences indiquées. En l'absence de contact téléphonique, un courriel avec la lettre d'information et le formulaire de consentement était envoyé, afin de faciliter la conversation lors de futures relances téléphoniques. Ainsi, tous ont reçu l'invitation et les documents pertinents par courriel. Quelques relances ont été effectuées au besoin.

Recrutement pour la gestion du projet

Les personnes responsables de la gestion du projet dans chacune des organisations concernées, soit API-Enfance et le CIUSSS-CN, ont fourni les noms et coordonnées des personnes de leur organisation qui devaient être interpellées. Ces personnes ont été sollicitées par courriel afin de participer à une entrevue pour l'évaluation d'implantation.

Description sommaire de l'échantillon

Échantillon pour l'appréciation de la formation

Un total de 15 professionnelles ayant pris part à une séance de formation, lors des deux phases, ont été sollicitées et ont rempli le questionnaire d'appréciation de la formation; elles forment l'échantillon sur lequel les analyses des données issues des questions fermées ont été produites.

Concernant les données qualitatives se rapportant à la formation, nous avons combiné les données collectées aux questions ouvertes du questionnaire (n=15) et les données collectées lors des entrevues auprès de professionnelles, lorsque celles-ci y ont fait référence (n=7). Il est important de prendre en compte que les avis partagés lors des entrevues l'ont été à la lumière de l'expérience d'avoir implanté le programme.

Échantillon pour l'évaluation de l'implantation

Phase 1

Un total de 14 professionnelles (intervenantes, animatrices, responsables pédagogiques, gestionnaires ou orthophonistes-conseil; certaines personnes ont joué des rôles multiples – elles ne sont comptabilisées qu'une seule fois) a participé ou devait participer. Au total, 12 personnes ont participé à l'implantation ainsi qu'à l'évaluation de l'implantation (taux de participation : 100 %). Parmi ces 12 personnes, neuf ont joué un rôle direct dans l'implantation, alors que trois jouaient un rôle exclusivement de gestion.

Parmi les 20 parents recevant le programme, 15 parents, représentant 14 familles, ont participé à l'évaluation de l'implantation (taux de participation : 75 %). Parmi les 20 éducatrices formées, neuf ont participé à l'évaluation de l'implantation (taux de participation : 45 %).

Phase 2

Un total de 22 professionnelles a participé ou devait participer. Au total, 20 ont participé, au moins partiellement, à l'implantation et 16 ont participé à l'évaluation de l'implantation (taux de participation : 80 %). Parmi ces 16 personnes, 11 ont joué un rôle direct dans l'implantation, alors que cinq jouaient un rôle exclusivement de gestion.

Pour les parents, un total de 17 parents avait été inscrit au programme; cependant, un total de six parents a participé au programme et cinq de ces parents ont participé à l'évaluation de l'implantation (taux de participation : 83 %).

Pour les membres du personnel en milieu éducatif (CPE/services de garde, milieu scolaire), un total de 35 personnes avait été inscrit au programme; un total de 30 de ces personnes a participé au programme et 24 personnes ont participé à l'évaluation de l'implantation (taux de participation : 80 %).

Ainsi, au total, 28 professionnelles, 20 parents et 33 membres du personnel en milieu éducatif ont participé à l'évaluation de l'implantation.

Échantillon pour la gestion du projet

Un total de six personnes a participé à l'idéation, le développement ou la coordination de l'implantation du projet chez API-Enfance ou au CIUSSS-CN et a été identifié comme pouvant

contribuer à documenter cet axe. Toutes les personnes rejointes (taux de participation : 100 %) ont participé.

Traitement et analyse des données

Les données des questions fermées des questionnaires et des entrevues ont été entreposées, codées et analysées à l'aide du logiciel Excel, puisque seules des analyses descriptives ont été effectuées (par exemple, fréquences, intervalles, moyennes). Les analyses présentées reposent sur le nombre de réponses valides obtenues³; ce nombre peut parfois différer du nombre total de personnes ayant participé à l'évaluation de l'implantation pour diverses raisons. Ces raisons peuvent inclure, notamment : l'absence de réponse à une question, l'utilisation du choix de réponse « Je ne sais pas ou je préfère ne pas répondre », ou encore la question n'a pas été posée, car elle ne s'appliquait pas à la situation spécifique de la personne.

Les données des questions ouvertes, aux entrevues et aux questionnaires, ont été entreposées sur Excel (questionnaires) ou Word (entrevues), et elles ont été codées et analysées à l'aide du logiciel NVivo. Une analyse thématique de celles-ci a été effectuée.

Limites de l'évaluation

Certaines limites de la présente évaluation se doivent d'être soulignées. D'abord, il a parfois été difficile de recruter les participants pour l'évaluation de l'implantation, notamment parmi les éducatrices qui ont le plus faible taux de participation. Si le questionnaire a permis une plus grande participation de la part de certaines personnes formées, il est possible de se questionner sur la réelle compréhension et l'engagement envers le questionnaire. Une stratégie de recrutement et de collecte en personne aurait été souhaitable, mais n'était pas réaliste considérant les calendriers d'implantation variés et la dispersion géographique. Nous soulignons également que nous avons des données sur la période immédiatement après la fin de la formation ou avec quelques semaines de décalage, mais que cette évaluation ne permet pas de constater les effets à plus long terme du programme.

Considérations éthiques

Le présent projet a été présenté au Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains de l'INRS et au Comité d'éthique de la recherche sectoriel pour les jeunes en difficulté et leur famille (JDLF) du CIUSSS-CN. Tous deux ont émis un avis d'exemption de certification éthique considérant qu'il s'agit d'une évaluation de programme. La Direction des services multidisciplinaires, qualité, évaluation, performance et éthique du CIUSSS-CN a reçu une copie de ces exemptions et a validé l'exemption éthique.

Néanmoins, l'équipe s'est engagée à respecter des règles claires en matière de gestion et protection des données, et s'est dotée d'une procédure pour obtenir le consentement des personnes participantes, dont la participation était tout à fait libre et volontaire. Pour les questionnaires, un libellé sommaire expliquait le projet. Pour les formulaires en ligne, une question de consentement était demandée. Pour les questionnaires papier, la remise du questionnaire a fait office de consentement.

Pour les entrevues, une lettre d'information a été acheminée par courriel, et l'information a été présentée oralement avant l'entretien. Un formulaire de consentement écrit a aussi été envoyé par courriel. Les participants pouvaient le remplir électroniquement ou encore choisir de donner leur consentement oral avant de débiter l'entretien.

3 : Dans un but d'alléger la présentation des résultats, et puisqu'il varie d'une question à l'autre, le nombre de réponses valides n'est pas toujours spécifié dans la section des résultats. Ces informations sont cependant disponibles auprès de la chercheuse principale au besoin.

RÉSULTATS

La présentation des résultats concernant l'implantation de Mots d'enfants® comprend un total de sept sous-sections. Nous présentons d'abord la description de l'implantation telle que réalisée, suivi de l'appréciation de la formation initiale des professionnelles ayant implanté Mots d'enfants®. Nous poursuivons avec la perception des personnes formées et des professionnelles concernant l'adéquation de l'adaptation et les effets perçus du programme, présentant ainsi d'abord les résultats post-implantation les plus concrets et ancrés dans l'expérience tangible de ces personnes. Nous présentons ensuite la perspective des personnes ayant participé à l'évaluation de l'implantation en lien avec leur adhésion au modèle et leur perception au regard de la possibilité d'intégrer le programme dans leur quotidien. Quoique liés à des éléments concrets de l'implantation, ces résultats s'insèrent dans une réflexion plus large des personnes participantes en lien avec leur expérience de Mots d'enfants® et la connaissance de leur milieu de travail ou de leurs dynamiques familiales. La cinquième sous-section est consacrée aux résultats touchant spécifiquement la gestion du projet. Nous continuons la présentation des résultats avec une sous-section détaillant les défis et facteurs de soutien de l'implantation, qu'ils soient transversaux ou selon le milieu d'implantation. Ces réflexions sont celles qui engagent les organisations et les partenariats, et qui reposent en grande partie sur les résultats des sous-sections précédentes. Pour conclure, nous présentons les résultats réunissant les idées et suggestions en lien avec des ajouts et des modifications au programme soulevées par les personnes ayant participé à l'évaluation de l'implantation et détaillons les modifications entreprises par l'équipe de Mots d'enfants® depuis la première phase d'implantation. Certaines, et même plusieurs, des idées auront déjà été notées dans les sections précédentes. Il nous apparaissait toutefois pertinent de les présenter de manière organisée et structurée afin qu'elles soient facilement accessibles.

Description de l'implantation par site

Le tableau 3, reprenant la structure du tableau 1, présente les détails de l'implantation telle qu'elle a été réalisée, entre mars et septembre 2024, lors de la première phase d'implantation. Quelques changements ont dû être apportés aux ressources prévues pour l'implantation et le suivi clinique dans certains sites, en raison de mouvements de personnel et autres impondérables. Ainsi, les ateliers parents-enfants au Centre MAMUK ont été offerts par deux ressources du CIUSSS-CN, et c'est également une ressource du CIUSSS-CN qui a assuré la responsabilité pédagogique du suivi des éducatrices à l'enfance formées au Centre MAMUK. Au CPE Nuitsheukan, l'orthophoniste a pris le double rôle d'orthophoniste-conseil et de responsable pédagogique. Ce changement fait sens avec le changement de modalité – en effet, les éducatrices ont été formées en plusieurs groupes, offerts par l'orthophoniste, au lieu de faire l'apprentissage de manière autonome. De même, bien que la modalité Intervention individuelle ait été choisie au CIUSSS-CN, c'est principalement la formule d'apprentissage autonome qui a été utilisée, avec quelques dyades recevant le programme de façon hybride, avec certaines rencontres en individuel et d'autres ayant été réalisées de manière autonome. Concernant les personnes formées, il est à noter qu'il n'a pas toujours été possible de recruter autant de personnes qu'il avait été prévu.

Tableau 3 : Implantation réalisée dans les sites de la phase 1

VILLE DE QUÉBEC/RÉGION DE LA CAPITALE-NATIONALE		
Site d'implantation Centre MAMUK	Modalité Ateliers parents-enfants	Personnes visées 9 dyades parents-enfants
Organisation collaboratrice CIUSSS-CN	Ressources prévues pour l'implantation et le suivi clinique 2 animatrices (incluant une orthophoniste) et 1 orthophoniste du CIUSSS	
Parcours de formation offerts (volet) Début du langage (Santé et services sociaux)		

Site d'implantation CIUSSS-CN	Modalité Intervention individuelle	Personnes visées Aucune famille participante
Organisation collaboratrice	Ressources prévues pour l'implantation et le suivi clinique 1 intervenante et 1 orthophoniste	
Parcours de formation offerts (volet) Début du langage (Santé et services sociaux)		

Site d'implantation Centre MAMUK	Modalité Apprentissage autonome	Personnes visées 2 éducatrices (10 enfants)
Organisation collaboratrice CIUSSS-CN	Ressources prévues pour l'implantation et le suivi clinique 1 orthophoniste ayant aussi agi à titre de responsable pédagogique	
Parcours de formation offerts (volet) 2-3-Go! (Éducation)		

Site d'implantation CAAQ -Garderie Auassiss	Modalité Apprentissage autonome	Personnes visées 3 éducatrices (18 enfants)
Organisation collaboratrice	Ressources prévues pour l'implantation et le suivi clinique 1 responsable pédagogique et 1 orthophoniste	
Parcours de formation offerts (volet) 2-3-Go! (Éducation)		

COMMUNAUTÉ DE PESSAMIT

Site d'implantation

Centre de santé et des services sociaux

Organisation collaboratrice

Parcours de formation offerts (volet)

Début du langage
(Santé et services sociaux)

Modalité

Intervention individuelle

Ressources prévues pour
l'implantation et le suivi clinique

1 intervenante et 1 orthophoniste

Personnes visées

4 parents - 3 enfants

Site d'implantation

CPE Nuitsheuakan

Organisation collaboratrice

Parcours de formation offerts (volet)

2-3-Go! (Éducation)

Modalité

Formation en groupe

Ressources prévues pour
l'implantation et le suivi clinique

1 orthophoniste ayant aussi agi
à titre de responsable pédagogique

Personnes visées

15 éducatrices (98 enfants)

RÉGION DE LA CÔTE-NORD

Site d'implantation

CISSS-CN -Point de service de
Baie-Comeau

Organisation collaboratrice

Parcours de formation offerts (volet)

Début du langage
(Santé et services sociaux)

Modalité

Autonome et hybride
(apprentissage autonome et
intervention individuelle)

Ressources prévues pour
l'implantation et le suivi clinique

1 intervenante et 1 orthophoniste

Personnes visées

7 dyades parents-enfants

Le tableau 4, reprenant la structure du tableau 2, présente les détails de l'implantation telle qu'elle a été réalisée, entre octobre 2024 et février 2025, lors de la deuxième phase d'implantation.

Quelques changements ont dû être apportés aux ressources prévues pour l'implantation et le suivi clinique dans certains sites, en raison de mouvements de personnel et autres impondérables. Ainsi, une seule intervenante du CAASI (au lieu de deux) a effectué l'implantation dans ce site, trois personnes différentes ont agi à titre de responsables pédagogiques au CPE Metuetau et deux orthophonistes se sont impliquées à l'école Olamen. Concernant les personnes formées, il est à noter qu'il y a eu un certain nombre de désistements ou de mouvements de personnel et qu'il n'a pas toujours été possible de former autant de personnes qu'il n'était prévu.

Tableau 4 : Implantation réalisée dans les sites de la phase 2

VILLE DE QUÉBEC/RÉGION DE LA CAPITALE-NATIONALE		
Site d'implantation CAAQ	Modalité Apprentissage autonome	Personnes visées 1 éducatrice (5 enfants)
Organisation collaboratrice	Ressources prévues pour l'implantation et le suivi clinique 1 responsable éducative et 1 orthophoniste	
Parcours de formation offerts (volet) Premiers pas (Éducation)		

Site d'implantation Centre MAMUK	Modalité Ateliers parents-enfants	Personnes visées 2 dyades parents-enfants
Organisation collaboratrice CIUSSS-CN	Ressources prévues pour l'implantation et le suivi clinique 2 intervenantes, une de chaque organisation et 1 orthophoniste du CIUSSS	
Parcours de formation offerts (volet) Début du langage (Santé et services sociaux)		

Site d'implantation CIUSSS-CN	Modalité Intervention individuelle	Personnes visées Aucune famille participante
Organisation collaboratrice	Ressources prévues pour l'implantation et le suivi clinique 1 intervenante et 1 orthophoniste	
Parcours de formation offerts (volet) Selon les besoins (Santé)		
SEPT-ÎLES ET UASHAT		
Site d'implantation CAASI	Modalité Ateliers parents-enfants	Personnes visées 4 dyades parents-enfants
Organisation collaboratrice CISSS Côte-Nord	Ressources prévues pour l'implantation et le suivi clinique 1 intervenante du centre d'amitié autochtone et 1 orthophoniste du CISSS	
Parcours de formation offerts (volet) Début du langage (Santé et services sociaux)		

Site d'implantation CSS du Fer	Modalité Formation en groupe	Personnes visées 14 membres du personnel scolaire (enseignantes, éducatrices, et autres) (150 enfants)
Organisation collaboratrice	Ressources prévues pour l'implantation et le suivi clinique 1 orthophoniste et 1 conseillère pédagogique	
Parcours de formation offerts (volet) Grand Dire (Éducation)		
<hr/>		
Site d'implantation CPE Metuetau	Modalité Apprentissage autonome	Personnes visées 3 éducatrices (20 enfants)
Organisation collaboratrice CISSS Côte-Nord	Ressources prévues pour l'implantation et le suivi clinique 1 responsable éducative et 1 orthophoniste du CISSS	
Parcours de formation offerts (volet) 2-3-Go! (Éducation)		

UNAMEN SHIPU (LA ROMAINE)

Site d'implantation École Olamen	Modalité Formation en groupe	Personnes visées 12 membres du personnel scolaire (enseignantes, agentes de stimulation du langage et autres) (41 enfants)
Organisation collaboratrice	Ressources prévues pour l'implantation et le suivi clinique 1 conseillère pédagogique et 1 orthophoniste	
Parcours de formation offerts (volet) Grand Dire (Éducation)		

Même si la présente évaluation ne vise pas à documenter la fidélité au programme (est-ce que le programme est donné (ou suivi dans le cas d'apprentissage autonome) tel qu'il est prévu) ni l'assiduité des personnes formées (présence aux rencontres ou complétion de tous les ateliers en apprentissage autonome), il est important de considérer que, malgré une première version de guides d'animation pour la première phase d'implantation et de recommandations liées à l'implantation, les professionnelles ont dû effectuer des ajustements concurremment à l'implantation. C'était d'ailleurs une des visées de ces premières implantations et l'équipe du programme a été régulièrement en contact avec les milieux d'implantation pour comprendre les ajustements qui étaient effectués au fur et à mesure pour mieux définir ses guides et recommandations. Lors de la deuxième phase, des guides d'animation pas-à-pas spécifiques aux contextes autochtones et des recommandations additionnelles ont été fournis pour toutes les modalités, au regard de la rétroaction reçue lors de la première phase d'implantation.

De plus, des données concernant le nombre de visionnements des vidéos de sécurisation culturelle, fournies par API-Enfance, permettent une première description de l'usage de celles-ci. Il

demeure que lors des formations en groupe ou des ateliers parents-enfants, un seul visionnement peut en fait avoir rejoint plusieurs personnes.

Le nombre total de visionnements des vidéos de la série *Langues du cœur* (un total de 10 vidéos), que ce soit par la plateforme de Mots d'enfants® (10 vidéos) ou par tout autre moyen (site web d'API-Enfance, avec trois des 10 vidéos en accès libre, ou partage d'accès à un lien, par exemple un lien Vimeo, avec un partenaire ou pour un événement de diffusion), et que ce soit en français ou en innu-aimun, est de 1 803 entre janvier 2024 et février 2025. Un total de 182 visionnements, soit 10 % des visionnements, a été effectué en innu-aimun. Cela dit, les vidéos en innu-aimun n'ont été disponibles qu'à partir de l'été 2024 sur la plateforme. La plus grande proportion de visionnements en innu-aimun a été repérée en octobre 2024, avec un peu moins du quart (24 %) faits dans cette langue. Les vidéos ont été vues sur la plateforme web la majorité du temps (n=1 739), alors que 64 visionnements (moins de 4 %) ont été faits à partir d'autres moyens. Il faut cependant noter que les trois vidéos de sécurisation culturelle, soit celles de l'atelier thématique, n'ont été disponibles en libre accès sur le site web d'API-Enfance, qu'à partir de juin 2024 en français et de mars 2025 en innu-aimun.

Appréciation de la formation initiale

La grande majorité des professionnelles formées qui ont dispensé ou soutenu Mots d'enfants® ont au moins trois années d'expérience dans leur métier actuel, de même qu'elles ont, pour la plupart, déjà de l'expérience en stimulation du langage. Il est ainsi important de situer les résultats qui seront présentés, car il est possible que la perspective de personnes avec moins d'expérience puisse être différente. De plus, même si la majorité des professionnelles de la première phase n'avaient pas encore été formées pour donner ou soutenir l'implantation de Mots d'enfants®, la plupart d'entre elles avaient fait partie de la démarche d'adaptation, en prenant part au comité opérationnel et/ou aviseur, leur donnant tout de même une connaissance initiale du programme. Lors de la deuxième phase, la majorité des professionnelles n'avaient jamais été formées pour Mots d'enfants® et n'avaient pas participé à la démarche d'adaptation, ce qui en faisait un groupe ayant moins de connaissances préalables sur le programme.

Toutes les répondantes au questionnaire ont jugé que la formation offerte était suffisante pour bien offrir Mots d'enfants® adapté aux contextes autochtones. D'ailleurs, la moyenne, sur une échelle de 0 à 10 pour le sentiment perçu de compétence à offrir le programme, était de 8,2 à la phase 1 et de 8,3 à la phase 2, avec un intervalle de 7 à 10 pour les deux phases. Certaines participantes ont tout de même soulevé des pistes d'amélioration pour la formation, alors que d'autres ont plutôt indiqué qu'elles ne pourraient commenter la formation qu'une fois qu'elles auraient implanté le programme. Il a été mentionné que les responsabilités et rôles de chacune pourraient être clarifiées davantage, notamment quant à la responsabilité du suivi de progression dans la formation en formule Apprentissage autonome.

Lors des entrevues, il est ressorti que, malgré la formation, le fonctionnement global de Mots d'enfants® demeurait flou pour certaines une fois qu'elles se sont mises à vraiment établir les éléments concrets pour réaliser l'implantation. Certaines ont mentionné qu'il leur a été nécessaire de consulter plus amplement le programme une fois la formation terminée pour être vraiment familière avec celui-ci.

J'ai 2 h 30 de formation là-dessus, je savais même pas comment ça marchait. Je me suis bloqué deux journées et je l'ai fait au complet. J'ai tout écouté au complet. (Professionnelle⁴)

4 : Afin d'assurer la confidentialité des personnes ayant participé à l'évaluation de l'implantation, il est possible que celles-ci ne soient pas identifiées du tout ou que seule la catégorie de participant soit mentionnée.

Parmi les suggestions formulées pour améliorer l'expérience de formation, il a été proposé de faire vivre un atelier complet aux personnes formées afin qu'elles puissent mieux comprendre concrètement le déroulement du programme. Certaines professionnelles étaient sous l'impression que la durée des formations proposée par l'équipe de Mots d'enfants® avait été écourtée en raison de demandes ou impératifs administratifs de leur organisation et elles suggéraient que l'équipe du programme oblige les organisations souhaitant l'implanter à libérer leur personnel pour une formation suffisamment longue et complète pour leur permettre de maîtriser le contenu clinique du programme, et non seulement les aspects plus techniques ou administratifs.

Que ça soit obligatoire et de pas laisser aux administrateurs de choisir le type de formation. C'est pas eux autres qui sont sur le terrain et souvent, malheureusement, ils ne connaissent qu'une infime partie de notre travail. (Professionnelle)

Des professionnelles ont jugé que le contenu était trop dense et ont suggéré de réduire la densité du contenu transmis en allongeant la durée de la formation et en prévoyant davantage de pauses.

La première rencontre, c'était comme un peu du bourrage de crâne. (Professionnelle)

Je pense qu'on s'attendait qu'on s'adapte plus facilement ou qu'on aille le temps d'aller fouiller. J'aurais eu plus de facilité d'avoir une journée de formation ou une demi-journée avec vraiment beaucoup de pratiques pour m'approprier le programme plus que de dire, « Je le fais ». (Professionnelle)

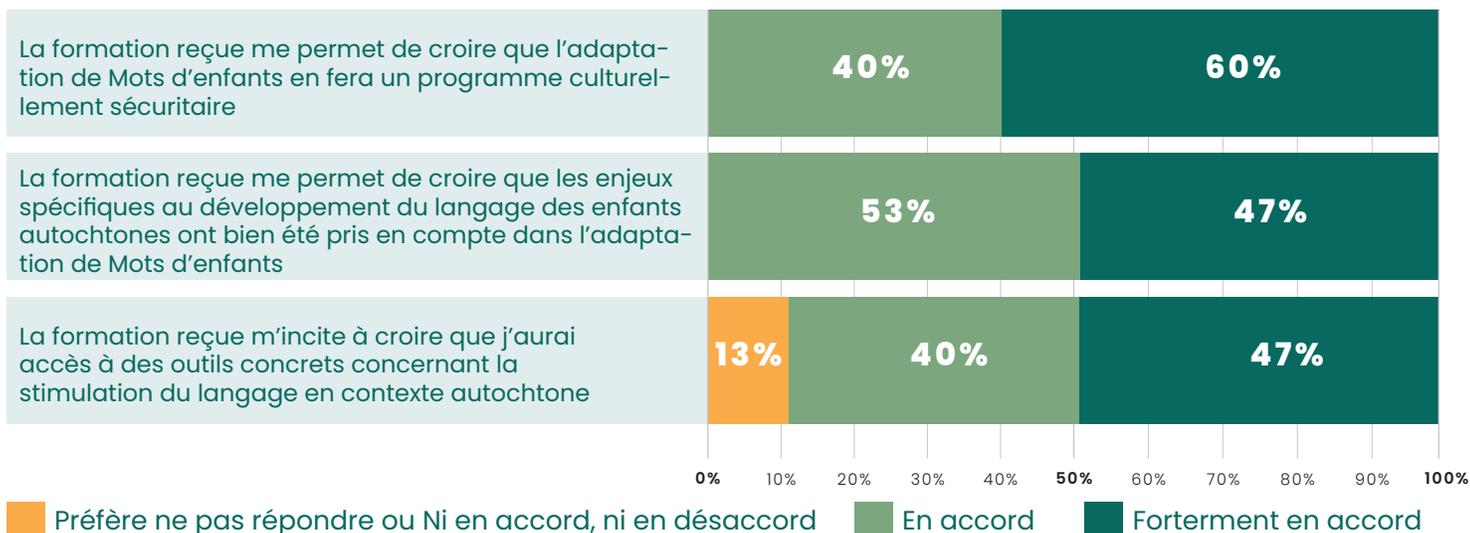
Il convient de préciser que la durée et le contenu de la formation ont été établis par l'équipe du programme, et non par les milieux d'implantation. La formation pour ce projet était conçue pour présenter globalement le programme, puis se concentrait sur la compréhension du modèle d'implantation. La formation ne portait pas sur le contenu du programme; il était plutôt attendu que les professionnelles se familiarisent avec le contenu au fur et à mesure qu'elles implanteraient le programme (un atelier à la fois). Certaines formations de Mots d'enfants®, notamment celles au programme standard du volet Santé et services sociaux, sont plus longues et comprennent de faire vivre un des ateliers aux personnes en formation, de façon à ce qu'elles voient comment un tel atelier peut être offert. Il est possible que cette information était connue de certaines des personnes formées et a pu influencer leurs perspectives sur la formation qu'elles ont reçue.

Considérant la rétroaction reçue une fois l'implantation effectuée, il pourrait s'avérer pertinent pour l'équipe du programme de revoir la durée et la nature du contenu de la formation initiale, ou encore, de s'assurer autant de l'information qui est transmise aux professionnelles concernant les visées de la formation que de l'engagement de l'organisation à libérer suffisamment du temps des professionnelles pour s'approprier le contenu du programme. En complément, il pourrait être utile d'offrir différentes modalités de formation selon les milieux d'implantation et le profil des professionnelles.

Le graphique 1 illustre que toutes les répondantes au questionnaire étaient en accord que la formation reçue leur permettait de croire que l'adaptation de Mots d'enfants® en ferait un programme culturellement sécuritaire, avec 60 % des répondantes ayant indiqué être « fortement en accord » avec l'énoncé (et donc, 40 % se disaient « en accord »). Toutes étaient aussi d'accord que les enjeux spécifiques au développement du langage des enfants autochtones avaient bien été pris en compte dans l'adaptation de Mots d'enfants®, avec un peu plus de la moitié des répondantes (53 %) s'étant dit « en accord » avec l'énoncé (et 47 % s'étant dit « fortement en accord »). Finalement, si la grande majorité était d'accord pour dire que la formation reçue les incitait à croire qu'elles auraient accès à des outils concrets concernant la stimulation du langage en contexte autochtone (87 %, soit 40 % en accord et 47 % fortement en

accord), quelques répondantes ont choisi l'option neutre (« ni en accord, ni en désaccord ») ou ont préféré ne pas répondre à ce stade.

Graphique 1 : Perceptions lors de la formation initiale



Il a tout de même été abordé lors des entretiens qu'il serait bénéfique d'avoir davantage de contenu durant la formation concernant la sécurisation culturelle, ainsi que sur la façon concrète d'implanter Mots d'enfants® de manière culturellement sécurisante, surtout pour les intervenants allochtones ayant peu d'expérience avec les familles, les langues ou les contextes autochtones. Ce manque de repères a pu amener certaines personnes en charge de l'implantation à se sentir moins à l'aise avec le contenu lié à la sécurisation culturelle, ou à vivre un certain sentiment d'anticipation, par exemple parce qu'elles étaient incertaines sur la façon de bien prononcer des mots en innu-aimun.

Lors du questionnaire suivant la formation initiale, qui s'est déroulé avant l'implantation, nous demandions aux répondantes de classer les six principales modifications proposées selon leur potentiel d'utilité dans leur milieu d'implantation. La modification qui a le plus souvent été classée parmi les trois modifications ayant le plus grand potentiel d'utilité dans le milieu d'implantation est le nouvel atelier « Langues et cultures » (présent parmi le choix des trois premières modifications les plus utiles de 14 répondantes). La section portant sur la sécurisation culturelle dans le guide de l'intervenant a, quant à elle, été classée parmi les trois premières modifications le plus utiles de 10 des répondantes, principalement à la troisième position (6/15 répondantes). Deux modifications ont reçu des avis somme toute favorables, mais un peu plus partagés quant à leur utilité. La traduction partielle en innu-aimun a été classée parmi les trois premières modifications le plus utiles de sept répondantes; six l'ont toutefois mise au quatrième rang. Les ajouts aux ateliers existants (par ex. nouveaux vidéos, nouveau contenu écrit) ont quant à eux été classés parmi les trois premières modifications les plus utiles de huit répondantes, et trois autres les ont mis au quatrième rang. L'ajout de la modalité Ateliers parents-enfants n'ayant été implantée que dans certains sites, il n'est pas étonnant que cette modification n'ait été classée parmi les trois premières modifications les plus utiles que pour six répondantes. Finalement, puisque les milieux d'implantation des deux phases utilisaient le français (que ce soit comme langue maternelle ou comme langue seconde lorsqu'une langue autochtone était la langue maternelle), la traduction en anglais du programme n'était pas perçue comme utile (toujours classée au cinquième ou sixième rang). Il est à noter que la traduction en anglais a été réalisée dans une visée plus large voulant que le programme soit minimalement accessible dans une langue maternelle ou seconde pour tous les peuples des Premières Nations et pour les Inuits au Québec.

Adéquation de l'adaptation et effets du programme

Pour cet axe, les questions qui ont guidé notre analyse sont les suivantes :

- Est-ce que les modifications sont pertinentes et appréciées? Sont-elles utiles et utilisées?
- Est-ce que les parents, éducatrices, membres du personnel scolaire et professionnelles (intervenantes, animatrices, orthophonistes-conseil) ont remarqué des changements dans le développement global et/ou langagier des enfants?

Adéquation de l'adaptation

Perception globale des personnes formées à l'égard du programme

Nous pouvons d'entrée de jeu souligner que le programme, incluant les modifications pour l'adapter aux contextes autochtones, a été apprécié par les personnes formées qui ont participé à l'évaluation de l'implantation (n=53). Il est à noter que ce n'est pas l'ensemble des personnes formées qui s'identifiait comme personne autochtone; la section suivante s'intéressera à la perception des personnes autochtones spécifiquement.

Sur une échelle de 0 (totalement insatisfait) à 10 (totalement satisfait) concernant leur satisfaction du programme, les personnes formées ayant répondu à la question (n=51) ont donné un score moyen de 8,3. Plus précisément, et tel qu'illustré au graphique 2, les parents ont donné un score moyen de 8,3 (intervalle de 5 à 10; score moyen pour la phase 1 de 8,4 et pour la phase 2, de 7,8), les éducatrices, de 8,5 (intervalle de 7 à 10; score moyen de 8,7 à la phase 1 et de 8,3 à la phase 2), et le personnel scolaire de 8,1 (intervalle de 5 à 10). Le score le plus fréquent était 8, donné par 15 personnes (29 % des personnes ayant répondu), suivi du score de 10, octroyé par 13 personnes (25 % des personnes ayant répondu). Seules quatre personnes (soit moins de 8 % des personnes ayant répondu) ont donné un score de 6 ou moins.

Graphique 2 : Satisfaction générale des personnes formées

SATISFACTION GÉNÉRALE DES PERSONNES FORMÉES



Concernant ce qui a été apprécié dans le programme, notons que certaines ont soulevé des points très spécifiques, alors que d'autres ont rapporté des éléments plus généraux :

Particulièrement apprécié... Je pense c'est les parties en innu, ça fait du bien d'entendre vraiment qu'on est impliqué, puis que c'est pas juste un programme que les autochtones ont fait, puis qu'on est obligé de suivre ce programme-là. Là, j'ai senti que bon, les Autochtones sont impliqués étant donné que y'avait des entrevues qui avaient été faites. (Parent 6)

Aucun [élément à modifier], j'étais satisfait des ateliers. (Parent 8)

Moi j'ai adoré, je le recommanderais à n'importe qui. J'ai trouvé mon expérience extraordinaire et bien adapté à mon enfant et moi ! Merci beaucoup ! (Parent 9)

J'ai trouvé le cours très bien préparé pour les Autochtones. (Parent 12)

Les rencontres, les vidéos, surtout les vidéos autochtones, et les jeux. (Parent 15)

Comment les autres Nations font pour stimuler la langue, ex. comptine. (Éducatrice 6)

J'ai vraiment aimé la formation. (Éducatrice 7)

Ça a été très intéressant. (Éducatrice 8)

Ce que j'adore moi, c'est que c'est en innu, là. (Éducatrice 12)

Belle formation, j'ai beaucoup appris. (Personnel scolaire 8)

J'aime beaucoup l'application web, car il y a des vidéos traduites en innu-aimun. (Personnel scolaire 18)

De plus, parmi les personnes formées auxquelles les questions suivantes ont été posées, la très grande majorité (96 %; n=50 personnes répondantes) s'est dite d'accord avec l'énoncé suivant « Les enjeux spécifiques aux contextes autochtones ont été abordés », et la totalité s'est dite d'accord que leur culture ou les cultures autochtones étaient valorisées durant les ateliers et que les techniques et stratégies de stimulation du langage présentées étaient respectueuses de leur culture ou des cultures autochtones.

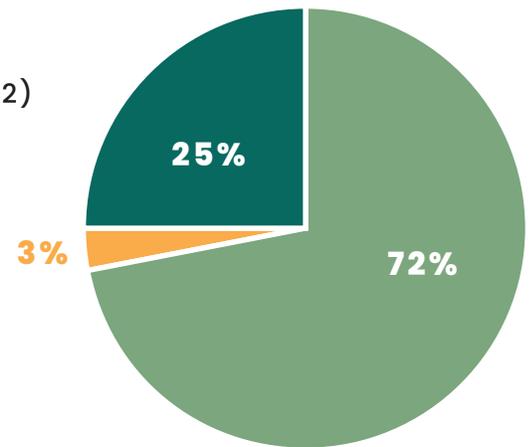
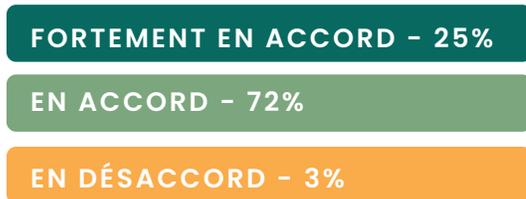
Perception globale des personnes autochtones (formées et professionnelles)

Les personnes s'identifiant comme autochtones ayant participé à l'évaluation de l'implantation (qu'elles aient été formées, n=34, ou qu'elles aient contribué à l'implantation, n=3, pour un total de 37) ont apporté des points de vue diversifiés quant à leur appréciation et leurs suggestions en lien avec les modifications, et concernant la sécurisation culturelle.

À l'énoncé « Les ateliers étaient culturellement sécuritaires », les personnes autochtones ayant reçu le programme (n=32) ont en majorité (97 %) répondu être en accord, tel qu'illustré au graphique 3.

Graphique 3 : Sécurisation culturelle

LES ATELIERS ÉTAIENT CULTURELLEMENT SÉCURITAIRES (N=32)



Le questionnaire offrait des questions ouvertes pour préciser le propos, pour identifier ce qui rendait le programme culturellement sécuritaire ou pour identifier ce qui pouvait être modifié pour rendre le programme plus culturellement sécuritaire. Peu de personnes ont répondu à ces questions.

Les rencontres se déroulent en innu. (Parent 14)

Juste à employer l'innu-aimun et recommander [de l'utiliser nous] aussi, assurera sa sécurité. (Parent 15)

Tu as plus d'idées pour enseigner la langue aux enfants de ton groupe. (Éducatrice 7)

Le fait que plusieurs Nations aient été consultées pour réaliser les vidéos est très culturellement sécuritaire parce que ça rejoint plusieurs cultures. (Personnel scolaire 20)

En entrevue, et en analysant les réponses à d'autres questions ouvertes du questionnaire (notamment sur les éléments qui pourraient être modifiés pour améliorer l'expérience en lien avec Mots d'enfants® de manière générale), des suggestions pour de nouvelles modifications ont été proposées par les personnes qui ont reçues le programme. Des éléments prévus, mais qui n'ont pas toujours pu être réalisés lors des implantations, ont aussi été soulevés. L'équipe du projet a travaillé avec un comité opérationnel pour l'adaptation et la très grande majorité des suggestions et idées proposées par ce comité ont été mises en place avant l'implantation du programme. Ces idées viennent donc alimenter les réflexions futures et soutenir les orientations déjà ciblées par l'équipe du programme.

Je trouve que j'en mettrai encore un peu plus là, quitte à mettre un petit comité autochtone là en tout cas, je pense qu'il y a plein de petites choses à ajouter finalement. (Parent 2)

Puis je pense que y en aurait beaucoup à faire aussi encore, mais regarde, c'est autre chose là mais c'est vraiment, ça va être vraiment pratique tant pour les Autochtones et les allochtones. (Parent 4)

Peut-être juste de l'expliquer en innu [dans les vidéos] parce que, des fois, les termes ne sont pas les mêmes en français qu'en innu. (Parent 6)

Avoir quelqu'un qui parle innu-aimun dans les ateliers. (Parent 10)

Plus d'ateliers et comment plus nous montrer pour stimuler le langage des enfants dans leur langue. (Éducatrice 6)

Avoir des affiches en innu dans les locaux. (Éducatrice 8)

Lors des entrevues, certaines personnes ont précisé leur réflexion concernant leur réponse en lien avec l'énoncé à savoir si les ateliers étaient culturellement sécuritaires (en accord ou en désaccord) ou ont nuancé leur propos. Il est à noter qu'aucune personne n'a remis en cause la pertinence du programme.

C'est autre chose, c'est pas dans la culture, ça nous fait voir autre chose parce que nous, on est plus observateur. C'est québécois, c'est hors, mais ça rentre dans notre culture. Faut quand même adapter notre, c'est nous aussi qu'on doit s'adapter dans, tu sais, c'est s'adapter ensemble. C'est comme ça que je vois ça. (Parent 3)

L'ouverture ou dans le respect des Autochtones, parce que c'est rare que j'ai vu ça. Je suis contente de savoir que c'est là, que c'est présent, Je pensais jamais voir ça cette année. (Professionnelle)

C'est la première fois que je vois un programme, qui inclut la culture innue, tu sais, la culture en général autochtone, je pense, c'est une certaine forme de sécurité. (Parent 4)

On a aimé ça avoir le contexte autochtone, c'était le « fun ». (Éducatrice 10)

La sécurisation culturelle, j'ai vraiment aimé comment, ce qui était présenté, t'sais, il est super bien expliqué avec d'autres Nations aussi. C'est global, c'est pas spécifique, mais pour présenter un peu pour l'orthophonie, puis ces affaires-là, je trouve ça quand même assez important (Professionnelle)

Cela dit, plusieurs personnes ont soulevé que le programme pourrait inclure plus d'éléments culturels ou pourrait être modifié pour être encore plus sécurisant et pertinent. Les détails se trouvent à la dernière sous-section des résultats. Par exemple, en lien avec les vidéos de la série *Les langues du cœur*, une éducatrice nous partage sa perspective :

Je vois que, à Pessamit, ils [les] ont comme laisser rentrer là, je sais pas comment dire cela. Les dames [dans les vidéos], ça leur tenait à cœur, je le voyais, je le sentais, puis bin je trouve que ça, peut-être en faire, genre, plus? Il y en avait comme pas assez. (Éducatrice)

Selon la documentation du programme, les éléments culturels mentionnés pour les professionnelles autochtones qui implantent le programme sont des suggestions, qui peuvent ou non être intégrées. Néanmoins, des professionnelles autochtones impliquées ont trouvé important de souligner dans l'évaluation de l'implantation que certains éléments culturels proposés ne s'accordaient pas à leur vécu et que la façon dont ces éléments étaient apportés dans le programme ou sa mise en place pourrait être revue. Il est possible qu'une expérience relativement limitée d'implantation de programme ait contribué à cette impression initiale de devoir intégrer les éléments suggérés par le programme; un accompagnement ciblé des professionnelles autochtones, par leur milieu ou par l'équipe du programme, pourrait être utile pour que celles-ci déterminent les orientations culturelles pertinentes aux implantations qu'elles feront.

Certains trucs qui me titillaient un peu dans le sens que, mettons, la sauge, le bâton de parole, c'est des choses qui sont un petit peu trop stéréotypées à mon goût. Ça vient pas me rejoindre, ça vient moins me rejoindre. Fait que j'ai fait « Ok non, ça c'est pas dans mes valeurs à moi, ça me ressemble pas ». Fait que je donnerai pas quelque chose que je ne pratique pas non plus. (Professionnelle)

Il y en a qui vont dire « Ah non, moi, la sauge je veux rien savoir » parce qu'il va être croyant sur autre chose. Il y en a qui vont dire « Ah moi, la sauge, c'est étouffant ». Il y en a qui vont dire « À moi, ça me fait du bien ». Mais tant mieux. Je suis pas là pour dire « Retirez-le ». Je pense que c'est vraiment comme « Elle est là, si vous en avez besoin, on peut l'allumer ».

*C'est comme ça que je l'aurais vu là, il aurait un petit coin, un peu plus spirituel, plus autochtone, qui vient rejoindre ces personnes-là qui en ont besoin. Il est dispo.
(Professionnelle)*

Les éléments de sécurisation culturelle étaient parfois perçus comme plus pertinents pour les professionnelles allochtones. L'équipe du programme souhaitait développer un programme qui soutiendrait la sécurisation culturelle, ce qui, pour l'équipe, passait par un programme qui correspondrait mieux aux réalités des professionnelles et des personnes formées autochtones, et par un programme qui permettrait une meilleure sensibilisation et de meilleures connaissances pour les professionnelles allochtones.

*J'irais plus pour dire que la sécurisation culturelle, c'est pour les intervenants qui interviennent avec les familles autochtones. Ça serait vraiment un plus pour eux.
Comparer à, mettons, moi, qui connaît déjà un peu. (Professionnelle)*

Des personnes autochtones participant à l'évaluation ont mis de l'avant que la sécurisation culturelle, et donc l'implantation adaptée aux contextes autochtones, passe principalement par les personnes en charge d'offrir le programme. En somme, c'est par elles que le contenu peut être transmis de façon culturellement sécurisante aux personnes formées, car ce sera par l'usage de la langue et par les références à du contenu culturel mettant en lumière les concepts et les idées présentées.

On parle de sécurisation culturelle. Moi je pense que ça prend l'interaction d'une Première Nation. C'est sûr que si on connaît pas cette réalité-là, mais ça va être dur de sécuriser les gens en connaissant pas leur culture. Quand je dois donner des exemples, je vais donner des exemples de quand j'étais plus jeune, des exemples qui m'étaient arrivés quand j'étais jeune, quand j'ai commencé à parler, quand j'ai appris avec ma grand-mère. Ces exemples-là, ben c'est vraiment dans ma Nation à moi. Les vidéos qu'on a regardées, ils parlaient de leur langue, puis tout ça c'est leur Nation à eux, c'est leur communauté, c'est leur histoire. Mais c'est ce côté-là, peut-être de, je le sais pas. Comment les sécuriser, les parents, si [les professionnelles] ne connaissent pas la réalité de ces parents-là? (Professionnelle)

Je suis plus soutien, c'est comme ça que je me suis vue. Je partageais mes choses pareil comme une participante. Je l'ai vraiment comme mis de ce côté-là. (Professionnelle)

Le programme, il est bon. Mais il faut... Les vidéos qu'on a regardées souvent, ben je vais l'expliquer en innu-aimun, « On va regarder une vidéo, vous allez voir, on parle de ça et on va en parler après, comment vous l'avez trouvé ». Mais j'ai dit déjà en résumé, je le présente un petit peu. C'est comme ça, je le faisais, mais en innu-aimun. Puis à la fin, des fois, je voyais bien, y'avait pas de réaction. Là je disais « Bon bien ce qui est dit là, est-ce que ça pourrait être ce qu'on a appris, nous, comme ça? ». Et là, je donne un exemple. « Ah, il dit, ça se ressemble à ça ». Si c'est un membre des Premières Nations qui le fait, cette personne va pouvoir retourner dans « Moi je l'ai associé à ça [un élément de leur culture] », puis là j'explique que ça ressemble à ça, à ce que vous avez appris quand vous étiez jeunes, puis là, il dit, « Ah c'est beau, oui, c'est vrai, ça ressemble à ça ». (Professionnelle)

*C'est sûr qu'il faut que ça continue, que ça soit une animatrice autochtone qui le fasse
(Professionnelle)*

Cette dernière perspective, combinée à d'autres éléments présentés plus haut concernant la langue, soulève deux enjeux. D'abord, la modalité Apprentissage autonome est celle pour laquelle l'apport des professionnelles accompagnant les personnes formées est la plus limitée et dépend ainsi beaucoup plus de l'adaptation à même la plateforme en ligne. Pour les autres modalités, le programme est livré par au moins une personne, lui permettant d'ajuster le contenu et la manière

d'offrir le contenu. Ensuite, cette perspective souligne l'importance des personnes qui offrent le programme (modalités : intervention individuelle, formation en groupe ou ateliers parents-enfants) ou qui soutiennent la formation (modalité : apprentissage autonome). Pour rappel, le modèle préconise qu'une personne autochtone de la communauté ou parlant la langue de l'enfant et des parents, ou encore du personnel en milieu éducatif, fasse partie de l'équipe qui offre ou soutient l'implantation. Cependant, cela n'a pas toujours été possible lors des implantations. Cette réalité n'est pas unique aux sites d'implantation visés mais il s'agit d'une réalité présente dans plusieurs services de santé, services sociaux, et services éducatifs (à la petite enfance ou en milieu scolaire), dans le réseau public mais aussi parfois dans les organisations autochtones en milieu urbain ou dans la communauté. Le profil des professionnelles ayant implanté le programme est d'ailleurs présenté plus bas. Ces résultats illustrent que l'approche souhaitée par l'équipe du projet de sécurisation culturelle trouve écho dans les perspectives des personnes autochtones. La possibilité réelle d'implanter le programme tel que recommandé par l'équipe de Mots d'enfants® est donc actuellement freinée par des éléments qui dépassent l'implantation du programme en soi, et qui relèvent plutôt de différentes réalités liées à la formation des personnes autochtones, notamment dans le domaine de l'intervention.

Perception globale des professionnelles allochtones

Concernant les personnes allochtones participant à l'implantation du programme, elles ont souligné l'utilité d'avoir une gamme plus complète de compétences en stimulation du langage et d'avoir apprécié le programme.

Tout était vraiment très, très pertinent (Professionnelle)

il y en a tellement qu'on peut pas tout retenir du premier coup, mais le fait qu'il y a une plateforme pour aller chercher ce qu'on a besoin, ça prend tout son sens-là. (Professionnelle)

Ça prend des parents impliqués, c'est clair. Je pense que ce bout-là, ça va aider pas mal, au niveau de la porte d'entrée. Parce que c'est pas vrai qu'ils ont tous nécessairement besoin d'une orthophoniste. Le support conseil d'une orthophoniste pour être sûr, qu'on est bien enligné, puis être sûr de pas passer à côté, ça j'y crois. (Professionnelle)

Je suis pas orthophoniste, donc j'ai trouvé que, pour quelqu'un qui est pas orthophoniste, le contenu était très bien vulgarisé. Les petites fiches, j'ai bien aimé. (Professionnelle)

Mots d'enfants, quand j'ai visité la plateforme, je me dis « Mon doux, c'est bien le « fun » ça cette affaire-là, comment ça se fait que c'est pas dans la vie des orthophonistes déjà? » (Professionnelle)

Je trouve que c'est facile à utiliser, facile à comprendre pour un parent ou une enseignante. (Professionnelle)

J'ai trouvé que c'était pas trop lourd. La variété des sujets abordés aussi, je trouve que ça faisait quand même le tour... Mots d'enfants, à la base, je me dis, peut se faire à toutes les sauces, avec beaucoup de clientèles. Ça peut être très bénéfique. Le côté sécurisation culturelle autochtone, je trouvais que ça s'imbriquait bien, je trouvais vraiment que c'était bien apporté. (Professionnelle)

Je trouve que Mots d'enfants répond aux besoins de ces familles-là, qui ont la capacité de stimuler leur enfant, mais qui savent juste pas quoi faire, ceux qui ont besoin d'un accompagnement peut-être un petit peu plus soutenu des éducatrices. Puis après ça, s'ils

ont vraiment besoin de voir une orthophoniste parce que le problème perdure, ben, l'orthophoniste va embarquer. (Professionnelle)

Une professionnelle a souligné la qualité du contenu orthophonique, de l'adaptation et du format du programme.

J'étais impressionnée par le professionnalisme, l'exactitude. Enfin c'était parfait quoi. Il n'y avait pas de « bugs », tout a bien fonctionné C'est une pépite, c'est magnifique, c'est un cadeau, c'est superbe. J'ai déjà vu tout ce qui peut exister en ligne, YouTube, tout ça là, non, je veux dire Mots d'enfants, c'est un bijou. Un bijou, c'est toutes les traductions, les vidéos en innu, tout ça, c'est génial, c'est extraordinaire. En plus, c'est des personnes, des locuteurs de la langue qui parlent, et ça, c'est formidable. (Professionnelle).

Elles ont souligné divers apports des éléments de sécurisation culturelle, notamment de comprendre les étapes du bilinguisme et des spécificités des langues autochtones qui peuvent avoir un effet sur l'apprentissage du langage.

C'est génial ce qui a été fait au niveau de la sécurisation culturelle et comment l'information est transmise, les capsules. J'avais une grande motivation (Professionnelle)

C'est beaucoup explicatif pour comprendre pourquoi ça peut être plus long [l'apprentissage d'une langue]. Tu sais, ça explique pourquoi on doit laisser plus de temps à l'enfant avant de commencer, à dire « Lui, on va le mettre en dépistage ». Puis je pense que ça aide aussi à comprendre les subtilités culturelles... si tu te le fais pas nommer, tu sauras jamais que le mot école est long comme ça. C'est ça, c'est vraiment explicatif au niveau culturel. (Professionnelle)

Tout le volet qui parlait du bilinguisme, ça, j'ai vraiment aimé ça... C'est vraiment leur dire « Écoutez, attendez-vous pas... », puis que c'était normal qu'il y ait de l'interférence d'une langue à l'autre, puis qu'on cherche pas à tout prix un français grammatical standard auprès de nos élèves (Professionnelle)

J'ai aimé ça aussi décortiquer un petit peu la langue innue avec elles pour leur expliquer un petit peu les différences puis les impacts que ça l'a sur l'apprentissage... (Professionnelle)

De plus, les informations et la sensibilisation concernant le langage en contexte autochtone, un des résultats à court terme souhaités du projet de sécurisation culturelle, ont été reconnues comme répondant à un besoin dans leur milieu de travail.

...de l'accompagnement, donner de l'information adéquate aussi parce que y'a des gens qui ont pas nécessairement l'aisance ni les connaissances pour être avec des enfants avec des besoins particuliers [liés au] langage, chose qu'on a beaucoup dans les communautés (Professionnelle)

Elles trouvaient les vidéos claires. Dans les milieux ayant offert la formation en mode Apprentissage autonome, les professionnelles ont rapporté que les personnes formées n'avaient pas trop de questions, proposant comme explication que c'est parce que les vidéos étaient assez claires en elles-mêmes.

Je te dirais que les vidéos étaient quand même très, très claires. C'était souvent, les commentaires que je recevais là, des éducatrices, c'est qu'il y avait pas trop de questions parce que t'sais, c'était quand même bien expliqué avec les vidéos, avec les textes et tout, J'avais pas vraiment de questionnements des filles, elles me disaient que c'était clair. (Professionnelle)

Elles ont également reçu de la rétroaction positive concernant divers aspects du programme.

Elles me disent toutes qu'elles trouvaient que c'était bien monté, que c'était bien fait, que les vidéos, c'était intéressant, que c'était clair aussi, fait que j'ai eu vraiment des bons commentaires par rapport à ça, par rapport à la clarté des vidéos, puis de l'utilité aussi. (Professionnelle)

De plus, elles rapportent avoir consulté le matériel supplémentaire.

À chacun des ateliers, y'avait toujours une petite section qui disait « En savoir plus ». J'allais toujours lire aussi. (Professionnelle)

Certaines ont également souligné l'importance que les personnes innues aient accès à du contenu de qualité et représentatif.

Pour les professionnelles [du milieu éducatif] qui sont sur place [dans la communauté], de voir qu'elles découvrent que oui, il y a des choses en innu, y'a des vidéos tout ça. Donc ça, je suis contente. Ouais que nous, on a pu voir ça. Et puis voir la qualité de ce qu'on leur proposait. (Professionnelle)

Une professionnelle, reconnaissant la qualité du programme, a toutefois émis un bémol qui émane d'une réflexion plus large sur les interventions qui sont menées par des professionnelles allochtones ou qui ont été créées en contexte allochtone initialement.

Mais dans le fond, dans l'absolu, est-ce que ça va avoir un impact? Est-ce que quelque chose d'aussi bien montée, d'aussi parfait, est-ce que ça va atteindre des objectifs autres que les nôtres [professionnelles allochtones]? Est-ce que ça va atteindre les objectifs, enfin les besoins, les attentes [de la communauté]? Est-ce qu'il y en a des besoins et des attentes, finalement? On le sait même pas en vrai. Donc, c'est ce qu'il y a de plus sécuritaire que j'ai jamais vu. Mais en arrière, j'ai ma petite question : est-ce que c'est adapté? Et, ça a beau être sécuritaire, mais est-ce que ça répond un besoin culturel? (Professionnelle)

Profil des professionnelles ayant implanté le programme

Il a été mentionné plus haut que certaines personnes ayant participé à l'évaluation de l'implantation ont soulevé l'importance d'avoir une personne de la même culture que les personnes formées. L'équipe qui a dirigé l'adaptation du programme a également indiqué dans ses orientations que c'était la manière préconisée d'offrir le programme. Néanmoins, un nombre limité de professionnelles autochtones ont pu être impliquées dans l'implantation. Il s'agit d'un élément hors du contrôle direct de l'équipe du programme, mais qui demeure toutefois important à souligner et à contextualiser. Nous présentons ici quelques éléments du profil de ces professionnelles ainsi que leur perspective quant aux liens entre leur expérience et leurs connaissances antérieures, et l'implantation de Mots d'enfants®.

Dans les deux phases d'implantation, sur les 28 professionnelles ayant participé à l'évaluation de l'implantation, trois (3) seulement s'identifiaient comme étant autochtones. Parmi les 25 professionnelles allochtones, sept (7) sont des gestionnaires n'ayant pas de rôles cliniques; parmi les 18 professionnelles allochtones ayant un rôle d'intervention (intervenante/animatrice, responsable pédagogique, orthophoniste), la moitié d'entre elles a rapporté une expérience significative en contexte autochtone.

Parmi celles ayant peu d'expérience, certaines évoluent dans une organisation autochtone, leur donnant accès à un milieu collaboratif et des collègues pouvant les orienter. En contrepartie, celles évoluant dans les organisations allochtones du réseau public ont dû miser en grande partie sur leurs expériences en interculturalité, les formations offertes ou obligatoires du réseau auxquelles elles appartiennent, et l'auto-formation. Dans ces circonstances, certaines personnes ont connu un certain sentiment d'imposteur ou subi une certaine pression de ne pas commettre de faux pas.

Pour vrai, au début quand je me disais « Ok, je dois animer des ateliers en lien avec la sécurisation culturelle », je me sentais un peu imposteur là-dedans parce que je me dis même moi je la connais pas tant. Je côtoie pas nécessairement non plus beaucoup de gens autochtones. T'sais oui, j'ai une idée générale, j'ai suivi des formations, mais de là dire que je pouvais... (Professionnelle)

Puis en plus que ce soit, quand même, tu sais, tout le contexte autochtone, puis le fait que je sois pas autochtone. Fait que ça m'a comme mis une certaine pression parce que je voulais pas dire quelque chose qui finalement allait mal être interprétée. Puis, on va se le dire, c'est quand même un sujet qui est assez sensible. On en entend parler pas mal avec tout ce qui sort dans les médias. Fait que... Ça m'a comme mis une certaine pression là, t'sais de comme bien rendre quand même, pour qu'eux, ils aient une bonne expérience de ça, surtout. (Professionnelle)

Certaines des personnes avec peu d'expérience en contexte autochtone ont toutefois été identifiées par leur milieu pour prendre un rôle important dans l'implantation. Il s'agissait parfois de forces sur des aspects cliniques, parfois d'un concours de circonstances qui ne laissait pas beaucoup d'autres choix à leur organisation et, parfois, il s'agissait d'une combinaison de ces raisons.

Elle [collègue qui était en charge et qui quittait] m'a comme apporté que « T'es comme la personne la plus pertinente pour prendre le relais dans le contexte ». (Professionnelle)

À titre de chef d'équipe, je trouvais qu'elle avait la sensibilité, puis la délicatesse, elle « fittait » dans le fond. (Professionnelle)

Je me revirais sur un dix cennes, ce qui fait que, un petit peu stressée? T'sais, je me sentais en confiance pour le contenu orthophonique. Je me sentais moins en confiance pour le contenu de sécurisation culturelle. (Professionnelle)

Elle m'a choisie parce que probablement que j'étais la seule, t'sais, je veux dire je n'avais plus de collègue. Peut-être que si j'avais encore eu une collègue, ça nous aurait peut-être été offert aux deux, celle qui aurait voulu aurait participé. Mais là, à ce moment-là, j'étais comme l'unique choix. (Professionnelle)

C'était le choix logique. Il y a quand même un niveau de connaissance, d'aisance, de sensibilisation qu'on s'attend des intervenants impliqués dans ce projet-là, ça limite grandement les choix à court terme des personnes possibles à impliquer. (Professionnelle)

Fait que, écoute, à pied levé, je vais le relever le défi. J'ai dit, « Ben c'est bon, je vais y aller ». Vu que j'avais l'expérience d'animation depuis plusieurs années, ben t'sais, ils se sont dit, « Elle va être à l'aise pour prendre ça ». (Professionnelle)

Je pense qu'elle a levé la main assez rapidement, mais elle a été aussi désignée et reconnue par sa gestionnaire, son supérieur immédiat comme étant dans le fond la meilleure personne, probablement pour soutenir ça. (Professionnelle)

En conséquent, certaines ont ressenti le besoin de s'entourer pour que l'implantation puisse être réalisée. Elles se sont alors appuyées sur l'expérience de collègues autochtones ou allochtones de leur organisation (qui étaient parfois des professionnelles participant aussi à l'implantation, mais pas toujours) ainsi que sur des personnes autochtones hors de leur milieu d'emploi. Pour certaines, malgré une expérience positive, il demeure central que les milieux allochtones qui offrent Mots d'enfants® pour le volet Sécurisation culturelle soient accompagnés d'une personne autochtone.

Les milieux qui sont vraiment autochtones, puis que c'est seulement des intervenants autochtones, ça prend une ressource supplémentaire là, je verrais pas autrement. Une ressource autochtone, ouais. (Professionnelle)

Celles ayant plus d'expérience n'ont pas rapporté avoir reçu de formation à ce propos lors de leurs études, quoique certaines ont effectué des stages en contexte autochtone dans le cadre de leurs études (avec un niveau de contextualisation, de formation et de soutien aux contextes autochtones variables). Celles-ci ont plutôt acquis une expérience pratique et se sont (auto)formées au fil du temps, incluant des cours de langues autochtones. Elles rapportent comment leur expérience ou les formations reçues ont pu les aider avec l'implantation de Mots d'enfants®.

Puis, comme j'ai travaillé aussi dans les communautés, je pouvais facilement amener des exemples aux [personnes formées], des expériences que j'ai vécues, qui faisaient que quand on arrive devant ces enfants-là, sans trop les comprendre, on fait des erreurs importantes qui peuvent leur nuire. (Professionnelle)

J'ai fait une formation [pour les orthophonistes travaillant avec] les Autochtones. Des fois, [on perçoit] les difficultés un peu plus grandes puis après ça, on est plus porté à les mettre [comme ayant] un trouble de développemental du langage alors que, finalement, c'est peut-être pas nécessairement un trouble. Donc, de s'assurer de ne pas avoir trop de fausses conclusions. Je trouve que c'est quand même important d'aller se former un petit peu plus là-dessus. (Professionnelle)

Quand [ma collègue] a vu que, dans le programme, il y avait un volet Sécurisation culturelle, elle m'a demandé de collaborer avec elle. Ça me faisait plaisir de contribuer à ça. Puis j'avais la curiosité. (Professionnelle)

Néanmoins, cela pouvait apporter son lot d'enjeux, tant pour les professionnelles que pour les personnes formées, notamment parce que, même si certaines connaissaient un bon nombre de mots dans la langue autochtone, aucune ne maîtrisait la ou les langues autochtones parlées par les personnes formées. Elles ne pouvaient ainsi pas offrir des exemples de stimulation directement dans la langue autochtone et elles ne pouvaient pas expliquer dans cette langue ni comprendre les personnes qui auraient voulu s'exprimer dans celle-ci. De plus, même si elles peuvent connaître certains aspects des cultures et identités autochtones pertinentes pour les personnes formées dans leur milieu et en lien avec le programme, elles ne sont pas issues de cette culture et ne peuvent parler de la culture et des pratiques de la même façon qu'une personne autochtone ou issue de la même Nation que les personnes formées le pourraient.

Dans les phases d'implantation évaluées, aucune orthophoniste n'était autochtone elle-même, mais toutes avaient soit une bonne expérience en contexte autochtone, soit une approche d'ouverture et elles se sont entourées de personnes pour les soutenir dans leur rôle. Étant donné le rôle important que l'orthophoniste peut jouer, certaines ont soulevé l'importance de la formation et de l'expérience des orthophonistes, qui pourraient intervenir dans les futures implantations du programme, et à tout le moins l'importance de leur orientation professionnelle générale et un désir réel d'adapter leurs pratiques.

J'aurais pas vu n'importe quelle orthophoniste. J'imagine ma collègue ici qui n'a pas ce « background »-là, qui serait arrivée dans un groupe comme ça, je pense qu'elle aurait vécu des chocs culturels et je pense que les parents auraient vécu des chocs culturels. Fait que c'est ça que ça prend, ça prend quelqu'un qui a des connaissances ou qui va avoir étudié. Parce qu'il y a un beau guide, là, dans tous les documents qui ont été faits par Mots d'enfants, il y a un beau guide sur comment l'amener et tout ça. Puis dans ce qui est marqué dans le guide, c'est justement de faire un lien avec des personnes qui sont autochtones. Fait que ça prend quelqu'un d'ouvert et qui est prêt à changer ses façons de

faire pour ne pas nuire aux enfants ou sur-identifier des enfants comme ayant des problèmes alors qu'ils en ont peut-être pas. (Professionnelle)

De plus, dans certains milieux, des professionnelles se sont demandé si leur organisation aurait fait un choix plus pertinent pour la sécurisation culturelle si elles n'avaient pas été disponibles pour offrir le programme. Ce questionnement est également lié au point plus haut sur la désignation d'une personne selon, parfois, un concours de circonstances. Dans les implantations évaluées, toutes les personnes concernées étaient intéressées et engagées, mais il est possible de concevoir que, dans un déploiement plus large, au sein de certaines organisations, le choix des professionnelles impliquées pourrait relever d'enjeux de ressources humaines plutôt que de souci envers la sécurisation culturelle. Des gestionnaires en ont d'ailleurs fait le constat.

Le problème que je vois, c'est dans la façon... souvent, c'est pas par un appel de volontariat. Admettons que j'étais en absence, en arrêt de travail, puis qu'il avait fallu trouver une autre [professionnelle]. Bah, y serait pas allé avec qui a de l'intérêt. Je pense qu'ils seraient allés à « Qui a de la place » et ça aurait peut-être été imposé. Et c'est là où ça serait tout l'inverse de la sécurisation culturelle. Je pense que c'est le mandat de tous les CISSS et CIUSSS de mieux former leurs intervenants en sécurisation culturelle. (Professionnelle)

Avec nos conventions collectives, on sait qu'on peut pas choisir notre monde. Bien évidemment, c'est le plus ancien. Puis moi, ce que je me dis, c'est que les gens qui arrivent en poste, ce que je souhaite, c'est « Est-ce que je suis confortable ou pas avec ce genre d'environnement? ». Tu sais, c'est pas tout de regarder, d'avoir un travail du lundi au vendredi, de 8 à 4. « T'aimes-tu ça ou t'aimes pas ça? Te sens-tu à l'aise ou pas dans ce rôle-là? ». Parce que ça vient avec des responsabilités. (Professionnelle)

Ça fait absolument partie des facteurs [d'avoir un intérêt ou de l'expérience en contexte autochtone]. Si on avait été dans un pas de choix là finalement, qu'est-ce qu'on aurait fait? Mais là, on n'a pas eu à se poser cette question-là. Ça fait absolument partie, c'est trop important. Si on avait personne d'intéressé, c'est sûr que c'est pas très gagnant de forcer quelqu'un à s'impliquer dans ce genre [d'intervention]. (Professionnelle)

Perspective des professionnelles et personnes formées allochtones sur l'importance des personnes autochtones dans l'implantation et autres éléments de sécurisation culturelle

Des professionnelles allochtones, principalement celles ayant une certaine expérience en contexte autochtone, ont souligné l'importance de l'intégration de personnes autochtones dans l'offre du programme, surtout lorsque le programme était offert en contexte allochtone.

D'emblée, j'ai dit à [ma collègue], « Moi, je suis pas à l'aise qu'on travaille sur un sujet autochtone sans qu'il y ait un Autochtone dans la place » et que de là est partie cette idée-là [de trouver une personne autochtone pour être impliquée dans l'implantation]. Si vous pouvez toujours aller chercher quelqu'un d'une communauté, ça va faire toute la différence. Parce que je pense que, si on est des blancs qui parlent entre blancs d'eux, y a pas la même ouverture que quand la personne est là. (Professionnelle)

On a dit « Oui, on peut bien repartir un groupe, mais ça prend un animateur, ça nous prend quelqu'un du milieu ». Fait que c'est comme la condition qu'on a donnée, pas parce qu'on veut pas prendre toute cette charge-là, c'est juste qu'on sent que c'est beaucoup moins sécuritaire sur le plan culturel si c'est juste nous qui le donnons. Fait que, il faut que ça se poursuive, mais selon les besoins et les disponibilités des ressources des communautés. (Professionnelle)

Elles spécifient d'ailleurs le rôle unique que la personne autochtone joue dans cette implantation.

Pour toujours être capable de donner le pendant autochtone là, pour la langue, et aussi pour la culture, dans la façon que les enfants sont en relation avec les adultes, avec les autres enfants. C'était très pertinent. (Professionnelle)

On avait vraiment une animatrice autochtone, puis qui parlait la langue innu-aimun fait que ça, c'était vraiment bien. Puis qui était en mesure de faire des témoignages en lien avec le contenu, c'était une belle richesse. (Professionnelle)

Dès le départ, on voulait vraiment qu'il y ait une animatrice qui soit elle-même autochtone, puis que ce soit elle qui soit porteuse, parce que oui, nous on sait ce qu'on peut faire, on a les outils, toutes les stratégies qu'on peut utiliser, puis le genre d'activités qu'on peut faire, mais on sait pas, dans la vie quotidienne, ça ressemble à quoi, « Est-ce que c'est le même genre d'activités que ce que moi je faisais à la maison avec mes enfants? », « Est-ce que c'est d'autres activités? » (Professionnelle)

En étant avec une intervenante [autochtone], elle commençait toujours à partager son expérience par rapport à ce qu'on avait vécu, l'atelier. Fait que ça incitait un peu plus les familles après ça, à embarquer pour partager. (Professionnelle)

Plusieurs des personnes formées dans un milieu allochtone ayant inclus une personne autochtone dans l'implantation ont d'ailleurs souligné l'importance que cette personne a eue et ont identifié cette présence comme élément favorisant la sécurisation culturelle.

La présence d'une intervenante autochtone a grandement bonifié les rencontres. (Personnel scolaire)

Avoir une personne innue avec nous dans les rencontres. (Personnel scolaire)

Perspectives concernant les éléments adaptés

Les personnes ayant participé à l'implantation ont offert leur perspective sur certaines modifications spécifiques. D'ailleurs, nous demandions aux personnes formées leur niveau de satisfaction en lien avec diverses modifications effectuées. Les réponses données à ces questions ont démontré unanimement une grande satisfaction, avec un niveau de satisfaction variant de 95 % à 98 %.

Document « En route vers la sécurisation culturelle » pour les professionnelles

Les professionnelles se rappelaient difficilement le contenu de ce document. Certaines, notamment celles avec une plus grande expérience, se rappelaient l'avoir lu mais ne pouvaient commenter spécifiquement celui-ci. Une professionnelle souligne comment elle l'a intégré dans sa pratique :

[Le guide] donne des conseils qui sont plus généraux, mais adaptés aussi à cette population-là. Fait que je trouvais que ça vient, comme, plus te coller aussi à leur réalité. T'sais, des fois on va être porté à parler de vocabulaire, les animaux de chez nous, puis les animaux de la ferme, alors que, pour eux, bin c'est peut-être plus les animaux de la forêt qui sont plus pertinents. Fait que t'sais, des fois, d'adapter un petit peu notre vocabulaire aussi à ça. (Professionnelle)

Ainsi, le document a été moins utilisé par les professionnelles ayant déjà travaillé en contexte autochtone, celles-ci étant souvent déjà familières avec les informations qu'il contenait. Elles reconnaissent toutefois la pertinence du contenu, particulièrement pour les personnes ayant peu d'expérience ou de connaissances en matière de sécurisation culturelle.

Il a également été suggéré que le contenu relatif à la sécurisation culturelle aurait gagné à être intégré directement à la formation en présentiel, plutôt que présenté sous forme de lecture

à part. Selon les professionnelles, une telle intégration aurait favorisé les échanges, permis d'approfondir le sujet des pratiques culturellement sécurisantes, et contribué à ce que l'ensemble des personnes appelées à implanter le programme se sentent davantage à l'aise et mieux outillées.

Atelier thématique

Parmi les 46 personnes formées ayant donné leur avis sur cet ajout, 98 % se sont dites satisfaites. Certaines personnes autochtones ont toutefois soulevé des questions à savoir à qui l'atelier s'adressait, considérant que le contenu est quelque chose qui est déjà connue des personnes autochtones. Il leur semblait ainsi que celui-ci est plus utile pour les allochtones qui ne connaissent pas déjà cette réalité. Pour d'autres, même si le contenu n'était pas nécessairement nouveau, la valeur est dans la considération perçue :

Je m'en rappelle que ça m'avait vraiment touchée par exemple, je trouvais ça tellement le « fun » d'avoir un programme qui avait à cœur finalement une façon différente. Mais t'sais la vidéo en tant que telle, je m'en rappelle pas exacte, mais je me rappelle la sensation que j'avais là, que je trouvais ça tellement... c'est valorisant de savoir que y a des programmes qui sont adaptés à notre vision puis à notre façon de faire là, qui peut être vraiment différente, fait que j'étais très très très satisfaite. (Parent 4).

D'autres parents ont souligné des éléments spécifiques qui ont retenu leur attention.

Ce que j'aimais, c'est d'encourager les parents à parler innu-aimun à nos enfants. (Parent 18)

Quand ils disaient, ben admettons, les enfants innus, ils ont un retard quand même d'un an quasiment par rapport aux enfants qui parlent juste une langue, ça j'ai trouvé ça intéressant. (Parent 19)

Ça m'a touché du fait que mes enfants parlent pas innu. Ça m'a touché sur beaucoup de choses, puis que, on arrête pas de me dire « Tu devrais parler en innu ». Faut pas oublier quand même, mais il faut respecter le fait que si la personne, elle veut parler en innu, c'est son choix. Au bout du compte, c'est ça, et s'il parle juste un peu innu, tant mieux. S'il parle pas, tant mieux aussi. Ça m'a comme ouvert un peu l'esprit dans tout ça là parce que moi, je me le faisais dire par mes proches. (Participante)

Des professionnelles ont également beaucoup aimé apprendre sur le bilinguisme et ses effets.

J'ai beaucoup aimé, un en particulier, qui explique pourquoi ça peut être plus long d'apprendre plusieurs langues, parce que oui, je m'en suis rendu compte. Ça m'a vraiment fait comprendre que oui, les mots en innu-aimun décrivent le mot, l'action, la définition du Petit Robert, fait que oui, ça, ça m'aide à comprendre pourquoi on devait laisser un six mois de plus, parce que les mots sont immensément longs pour certains. Fait que d'expliquer pourquoi, ben c'est bien, surtout pour les personnes allochtones. (Professionnelle)

Les personnes ayant participé à l'implantation du programme et animé les ateliers ont souligné que le contenu de l'atelier thématique était particulièrement chargé sur le plan émotionnel, suscitant chez plusieurs des réactions émotives. À ce sujet, certaines animatrices allochtones ont exprimé que l'aspect sensible du contenu pourrait être moins bien accueilli lorsqu'il est transmis par une personne allochtone. Cette perception a parfois engendré chez elles des appréhensions ou un certain inconfort à l'idée d'animer l'atelier.

C'est un atelier qui est très très bien reçu là en général, mais la première vidéo a fait réagir. Il y a des gens qui m'ont dit qu'ils ont eu des larmes. À un moment, on aborde brièvement les pensionnats. Puis il y a une maman à un moment donné qui a répondu à une

intervenante qui est allochtone et, si ça avait été une intervenante autochtone, ça aurait peut-être été différent, elle lui a dit « Oui, mais c'est toi là, c'est ton peuple, c'est ta culture qui nous a persécuté ». (Professionnelle)

J'avais quelques craintes parce que t'sais souvent en fait, je voulais pas paraître comme de la blanche, tu sais qui s'en va dire, « C'est de même ». Ça me, ça m'écœure là, tu sais. (Professionnelle)

J'avais plus d'appréhension pour le premier atelier, mais une fois que le premier atelier était passé, que je voyais que les parents étaient quand même très réceptifs, très accueillants, on était vraiment, tout le monde était en mode écoute et en mode acceptation et tout ça fait que je pense que ça m'a comme rassurée. Puis après ça, tout a bien été finalement. (Professionnelle)

Cela dit, certaines ont plutôt cadré leur perspective comme une d'ouverture et d'acceptation du besoin de s'adapter à comment le tout allait être reçu plutôt que de présupposer les réactions.

Je me disais « Mais là, va vraiment falloir laisser le temps et accepter les émotions ». Si moi, ça vient me chercher, moi c'est pas des histoires que j'entends autour de moi, c'est pas quelque chose que ma famille a vécu. Va falloir prendre le temps d'accueillir les émotions des familles. Fait que j'avais pas peur de comment elles allaient le prendre, je me demandais juste à quel point il allait falloir s'adapter. (Professionnelle)

Certaines personnes autochtones ont soulevé des interrogations quant à la pertinence d'aborder certains sujets particulièrement sensibles, comme celui des pensionnats, ne percevant pas de lien direct ou nécessaire avec la thématique du développement du langage.

Il y a juste un petit bout sur les pensionnats, peut-être que j'ai aimé moins là. Je sais que c'est notre histoire, mais d'aller chercher des témoignages, des personnes encore dans leurs émotions. C'est peut-être moins ça parce que... C'est pas ça que le programme ciblait. C'est plate pour nous. Comme moi, je suis de la 2^e génération. Revenir là, c'est comme c'est encore. Ben on n'essaie pas d'oublier, on veut guérir, mais là, revenir à chaque fois sur le sujet, ça commence à être redondant, puis un peu plus tannant... Mais c'est vrai aussi que le pensionnat, quand ils sont allés, ils ont été obligés de ne plus parler de leur langue. (Professionnelle)

Tel qu'il sera présenté plus loin dans la section sur la gestion du projet, l'équipe avait des sujets généraux à aborder avec les personnes faisant des témoignages pour les nouvelles vidéos de la série *Les langues du cœur*. Les pensionnats n'en faisaient pas partie. Certaines personnes faisant les témoignages ont spontanément abordé des sujets qui leur semblaient pertinents au regard des orientations générales données, dont les pensionnats. L'équipe souligne que c'était un sujet assez central dans les témoignages en lien avec l'engagement parental, la stimulation des enfants et les enjeux linguistiques. Ainsi, les scénarios finaux des vidéos ont été déterminés en fonction des témoignages des personnes autochtones et des messages qu'elles souhaitaient transmettre, et ces scénarios ont été validés par le comité opérationnel. Il demeure néanmoins qu'il s'agit d'un sujet délicat sur lequel diverses personnes autochtones peuvent avoir des opinions divergentes. La plupart des rétroactions reçues au cours de l'évaluation de l'implantation concernant l'atelier thématique, dont certaines sont citées en début de section, sont positives et n'ont pas soulevé d'enjeux en lien avec les témoignages portant sur les pensionnats. Il demeure toutefois possible que ce sujet soit plus sensible pour certaines personnes et que les professionnelles qui mettent en place le programme pourraient aussi y être plus exposées, visionnant plus de fois ce vidéo selon le type d'implantation et le nombre de personnes suivant la

formation.

Les ajouts de sécurisation culturelle au sein des ateliers existants (vidéos et contenu additionnels)

Les personnes formées ont indiqué être satisfaites des vidéos supplémentaires à 96 % (n=46) et à 97 % (n=37) avec du contenu spécifique aux contextes autochtones présenté par les intervenantes ou animatrices.

Toutes les petites capsules vraiment plus par rapport à la sécurisation culturelle... je trouvais ça « fun » que les vidéos soient faites avec des personnes qui sont autochtones, d'avoir des commentaires, puis leur façon de voir tout ça aussi. T'sais, je trouvais ça le « fun ». Puis, c'était touchant aussi, des fois t'sais. (Professionnelle)

Je dirais même, c'est pour ça [le fait que les enjeux autochtones étaient abordés] que je dis que tout le monde devrait le regarder. (Éducatrice 12)

Ainsi, les ajouts destinés aux familles autochtones ont été très appréciés et leur valeur ajoutée largement reconnue, certains participants ayant même souhaité qu'il y en ait davantage. Un point de réflexion semble toutefois se dessiner pour l'équipe de Mots d'enfants® concernant les manières de présenter le programme et son contenu de sécurisation culturelle, que ce soit lorsqu'elle le présente aux milieux d'implantation ou lorsque les milieux d'implantation le présentent aux personnes qui seront formées. Pour l'équipe de Mots d'enfants®, le programme vise diverses clientèles, dont les clientèles allochtones qui représentent la majorité des utilisateurs au Québec. Le contenu orthophonique est prévu indépendamment de la langue et de la culture des enfants. Il est donc présenté d'emblée, avec des ajouts de sécurisation culturelle pour les contextes autochtones. Ainsi, l'équipe décrit Mots d'enfants® comme étant d'abord un programme d'orthophonie pour tous, ensuite un programme de sécurisation culturelle pour les contextes autochtones. Les attentes et les perceptions partagées par certaines personnes ayant participé à l'évaluation de l'implantation illustrent une différence avec les visées de l'équipe. Des personnes ont soulevé que le contenu principal en orthophonie ainsi que les astuces pour le développement du langage se trouvent majoritairement dans le contenu standard. Le contenu autochtone, quant à lui, est plus court, plus sommaire, et vient nuancer, voire contredire, le contenu standard selon leur perspective. Cette organisation de l'information a été perçue par certains participants comme donnant au contenu autochtone un statut secondaire. Le programme est alors parfois perçu non pas comme un programme autochtone en soi, mais comme un programme allochtone auquel quelques éléments autochtones ont été ajoutés, ce qui semble contredire l'idée que ces personnes s'étaient faite de ce programme.

Mais moi, quand ils m'ont dit qu'il était avec eux autres, là ce que je pensais, c'était que c'était une vidéo pour le contexte, genre en général le langage, ces choses-là. Puis, à chaque fois, il y avait une vidéo, mais comme pas beaucoup, peut-être cinq minutes sur le contexte autochtone. Fait que je me suis dit « Sûrement qu'il va avoir une vidéo juste après ». Mais il n'y avait plus de contenu. C'est ça, fait que je sais pas trop, mais moi, c'était ce bout-là. (Éducatrice)

Ouais, c'est d'ajouter des petites choses, les vidéos qu'on voyait là sur les parents blancs, ben, faire un peu la même chose avec des parents autochtones aussi. Mais c'est comme un peu plus... de pouvoir avoir le choix finalement, t'sais quasiment que je sois pas obligé de regarder celle-là avec les blancs. Je peux-tu juste regarder celle-là avec les Autochtones, tiens, ça va me dire la même information. Finalement, on dirait qu'on se sentait un peu

obligé d'écouter celles en français parce que celles en innu-aimun étaient comme moins élaborées. (Parent)

Audio en innu-aimun (lecture des parties écrites et traduction des vidéos de sécurisation culturelle)

Les personnes formées se sont déclarées satisfaites à 95 % avec cette modification, et les personnes formées autochtones, à 92 %.

Concernant la possibilité d'écouter en innu-aimun le contenu écrit en français, spécifiquement, les personnes formées autochtones indiquent que, même si elles ne l'ont pas toujours utilisé (par ex., parce qu'il est plus facile de lire en français), les personnes autochtones ont aimé et trouvé intéressant que l'option soit présente. « *Je lisais en français, puis je l'écoutais. C'était une très bonne traduction, je trouvais.* » (Parent 4). Il est à noter que certaines personnes ont soulevé qu'elles ont parfois oublié que c'était possible ou ne remarquaient pas le petit bouton.

Lors de la deuxième phase, les vidéos de sécurisation culturelle étaient disponibles en innu-aimun. Les implantations avec les parents se sont faites en groupe et certaines dans les milieux éducatifs également. Selon les parents présents ou le personnel visé lors des rencontres, les vidéos ont été écoutées par les parents, parfois en innu-aimun et parfois en français, et, dans les milieux éducatifs, elles ont été écoutées en français. Dans les milieux éducatifs, le personnel autochtone en apprentissage autonome et celui qui recevait la formation en groupe mais qui est allé en ligne pour rattraper en cas d'absence ou pour revoir le contenu pouvait aussi accéder aux vidéos en innu-aimun. Certaines personnes ont regardé la version en innu-aimun, alors que d'autres ont préféré les regarder en français, notamment les personnes qui se réapproprient leur langue et qui avaient plus de difficulté à comprendre le dialecte utilisé.

Les personnes allochtones ont souligné que c'était intéressant pour se familiariser avec l'innu-aimun.

J'ai écouté un peu les audios, mais c'est sûr que moi, je les comprenais pas, mais je trouvais ça intéressant de voir la langue, puis de voir à quel point que « Oh Ok! ». Les mots, ça a l'air vraiment différent à la longueur. Les sons qui sont utilisés aussi, fait que je trouvais ça vraiment plaisant. (Professionnelle)

Les différences de dialectes ont parfois rendu l'audio en innu-aimun difficile à comprendre pour certaines personnes. Si cela ne posait aucun enjeu pour certaines, d'autres – notamment celles qui sont en processus d'apprentissage ou de réappropriation de leur langue – ont mentionné que la différence de dialecte pouvait représenter un obstacle à la compréhension.

J'écoutais un vidéo en dialecte Pessamit, puis mon cerveau là, à un moment donné, là, j'étais comme je pense que là, je vais l'écouter en français. Tu sais fait que finalement j'ai pas pu l'écouter en innu puis mais c'est super [que ce soit disponible en innu] (Professionnelle)

Globalement, même si les pistes audios n'ont pas toujours été écoutées ou pleinement comprises, les participants ont exprimé leur appréciation de la présence de l'innu-aimun dans les ateliers.

Modalité Ateliers parents-enfants

La modalité Ateliers parents-enfants a été largement appréciée, tant par les personnes ayant reçu le programme que par celles qui l'ont mis en place. Elles ont souligné que ce format favorise les échanges entre parents, créant un sentiment de communauté. Il permet aux parents de se retrouver, de discuter, de partager leurs expériences et de constater qu'ils ne sont pas seuls face aux défis liés au développement du langage de leur enfant. Par ailleurs, les ateliers offrent également aux enfants des occasions d'interagir entre eux et de sociabiliser.

En groupe, ben, on peut parler entre parents, échanger, mettons. Puis l'enfant aussi, il a beaucoup de « fun » avec d'autres enfants, puis il peut jouer avec d'autres enfants. (Parent)

L'échange avec les parents, oui, en présentiel, j'aimais ça. C'est intéressant pour les enfants qui interagissent ensemble, puis en même temps, ben ça rassure. Je sais pas comment dire mais ça me rassure un peu de voir que je suis pas tout seul en tant que parent à vivre ça là, genre, l'inquiétude que ton enfant parle pas encore. (Parent)

Du point de vue des personnes qui mettent en place le programme, les ateliers parents-enfants leur permettent d'observer directement les familles dans leurs interactions tout en permettant de guider et d'outiller les parents de manière concrète. Selon ces personnes, cette modalité permet également un meilleur engagement et une participation plus active des parents lors des ateliers.

Certaines difficultés associées à cette modalité ont tout de même été soulevées. Certains parents n'ayant pas fait les ateliers en groupe ont exprimé, lorsque questionnés sur leur intérêt pour ce genre de modalité, qu'ils n'auraient pas apprécié de faire les ateliers en groupe. Les raisons évoquées sont le manque de temps pour se déplacer en présentiel, la difficulté à se libérer de leurs obligations professionnelles, ainsi que la préférence pour un format individuel permettant de se concentrer et d'avancer à leur propre rythme. Pour certaines personnes plus réservées, les ateliers en groupe peuvent aussi être perçus comme intimidants, notamment en raison de l'obligation de s'exprimer devant un groupe.

En groupe, j'aurais adoré ça parce ça nous permet de nous donner des trucs et qu'on n'est pas les seuls à vivre ça. Parce qu'on se sent souvent coupable vis-à-vis de nos enfants. Puis tu sais, de s'encourager, ça j'aurais aimé ça, cette ambiance-là. Mais pour être tout seul, ça aussi parce que, faut pas oublier, les Autochtones sont gênés de base, donc pour s'exprimer ils ont beaucoup de misère ou de ce qu'ils vivent aussi. On sait jamais. (Parent)

Certains parents ont aussi moins vu l'intérêt de se déplacer, sachant que le contenu peut être consulté de manière individuelle à domicile.

Quand on était devant l'écran, j'aimais pas ça, là. Les vidéos, c'était plate là. J'aurais pu écouter ça chez nous. (Parent)

Les ateliers en groupe peuvent également présenter des défis d'organisation pour les personnes responsables de l'implantation du programme. Il est difficile de trouver un créneau qui tienne compte à la fois des horaires et des disponibilités des professionnelles, ainsi que des moments les plus propices pour les parents. Il a été suggéré d'organiser les ateliers en évitant les périodes les plus chargées de l'année, telles que la rentrée scolaire ou la période de la chasse, et de veiller à ne pas les planifier durant les heures de travail des parents concernés.

Fiches d'activités visuelles

Les personnes formées se sont déclarées satisfaites à 98 % avec cette modification (n=40). Cela dit, lors des entrevues avec les personnes formées et les professionnelles, il a été soulevé que les fiches d'activités ont été peu utilisées. Les personnes qui ont reçu le programme se sont davantage concentrées à suivre les ateliers et le contenu plus théorique; l'intégration d'activités en dehors des ateliers, élément facultatif du programme, a été plus difficile. Lorsqu'elles l'ont été, c'est la version imagée préparée pour les contextes autochtones qui était la version la plus consultée. Les personnes avec davantage de difficultés de lecture ou en français ont particulièrement apprécié la version imagée.

La lecture est un peu plus difficile pour elles tandis que là, quand il y a des images, on dirait que ça devient comme plus facile, peut-être à comprendre aussi, c'est plus résumé, ça devient plus simple. Fait que moi je trouvais que c'était un bel ajout (Professionnelle)

L'idée de voir les activités des fiches en format vidéo a également été soulevée, « *justement en proposer quelques-unes, filmées?* » (Éducatrice 12) pour permettre une meilleure compréhension et, surtout, augmenter la probabilité que les personnes formées les mettent en pratique.

J'ai l'impression que c'est des [personnes] aussi qui ont besoin de voir, non seulement pour mieux comprendre, mais aussi... rendre la chose plus accessible, moins intimidante. Elles sont bien dans leurs petites routines, dans leurs activités. Donc l'introduction de nouvelles activités comme ça, ça demande quand même de la préparation, des efforts. Si déjà le matériel était imprimé et qu'il y avait des vidéos, ou encore si on venait en classe pour les animer une première fois, puis les laisser les animer d'autres fois. Je crois que ça, ça l'aiderait beaucoup à justement la réalisation de ces activités-là. (Professionnelle)

Pour les implantations en milieu éducatif, il a également été suggéré d'ajuster les activités afin qu'elles soient mieux adaptées à un contexte de groupe. Les activités proposées ont dû être repensées pour pouvoir être intégrées dans le quotidien des éducatrices et du personnel scolaire. Parmi les activités proposées qui ont été ajoutées, des commentaires plus spécifiques sont ressortis sur les comptines ainsi que sur le bâton de parole. L'activité de comptine, utilisant l'enregistrement d'une comptine, ainsi que celles qui sont partagées par des personnes autochtones dans une des vidéos de la série *Les langues du cœur*, ont particulièrement été appréciées et ont parfois stimulé de nouvelles idées.

Ah oui, vos comptines. Avec une [collègue], on a fait une trousse de stimulation pour les enfants autochtones avec des objets sécurisant culturellement. Et puis, après avoir vu vos trucs, ça m'a donné l'idée de faire un recueil de chansons pour mettre dans nos trousse. Donc, en parlant avec [les responsables du programme], on m'avait dit que je pouvais en prendre une, donc ça l'a été bénéfique parce que j'ai vu que là-dedans, c'était les comptines. (Professionnelle)

Il y avait les comptines, je trouvais ça vraiment intéressant qu'il y ait les comptines dans les activités. Je trouve que c'est important pour les enfants, ça rend ça dynamique aussi, fait que ça je trouvais ça vraiment intéressant (Professionnelle)

Il a été soulevé que les activités culturelles proposées ne rejoignent pas toujours toutes les communautés, en particulier le bâton de parole. Les personnes ont alors mentionné qu'il pourrait être bénéfique de proposer davantage d'options d'activités culturelles.

Le bâton de la parole n'est pas une coutume chez [toutes les communautés autochtones]. Peut-être donner des exemples d'activités de stimulation qui rejoignent chaque communauté autochtone. (Personnel scolaire)

Comme « Regarde la voiture rouge et brrrr ». Ça sera pas de même. On va être en train de, mettons, de faire à manger, puis « Oh, on fait de la banique. Tu me donnes de la farine? Combien on en met? Combien on doit en mettre? » C'est dans les actions concrètes de la vie de tous les jours qu'on fait apprendre à nos enfants. On n'est pas dans le jeu ludique où qu'on invente. C'est tout ce côté-là, je pense qu'on pourrait adapter. Ça peut être aussi aller à la chasse, aller poser des collets. Ça reste ludique à quelque part, mais c'est un ludique pertinent, où qu'on apprend des choses, l'enseignement vient vraiment coller là aussi aux paroles. Quelque chose de culturel concret dans l'apprentissage, un enseignement qui va être à la couleur des autochtones. Ramasser des bleuets, par exemple. « On s'en va ramasser des bleuets ». Des choses comme ça, puis de voir l'image d'un parent et de dire « Ah regarde, y'en a beaucoup ». C'est des choses comme ça, je pense qu'il faut être dans le concret, dans quelque chose qui parle au niveau de la culture. (Parent 2)

Moi, c'est l'aspect vraiment culturel innu et tout. C'est le fait, mettons la chasse. Développer

sur ça. C'est pour l'enfant, parce qu'on est plus porté vraiment à aller en territoire, connaître les termes utilisés, mettons pour la chasse, pour la cueillette, t'sais les petites billes et tout ça là. (Parent 4)

De plus, lors de la première phase, certaines professionnelles allochtones ont souligné le besoin de préciser les enseignements culturels derrière certaines activités proposées, ou à tout le moins l'importance de ces enseignements culturels pour les parents, communautés, Nations et donc la nécessité que ces activités soient dirigées par une personne ayant ces savoirs. Des ajustements à ce propos ont été effectués avant la deuxième phase par l'équipe, notamment en précisant dans la documentation que les activités culturelles doivent être menées par des personnes autochtones.

Tu sais, je peux pas décider « On fait un bâton de parole avec la ficelle », Non, il faut le cuir. Ce sont des belles activités mais quand tu es dans un milieu vraiment autochtone, tu peux pas dire, « Je vais prendre la petite corde jaune, ça va faire pareil ». Non, il faut acheter le cuir, faut que t'aïlles les bonnes plumes, fait que c'est pas un enjeu mais c'est à prendre en considération parce que tu peux pas t'approprier le bâton de parole n'importe comment. Donc ça, je l'ai appris. Il y a beaucoup de belles idées... je me serais pas fait lancer des roches là, tu sais, à sortir avec ma laine rose, puis mes plumes de couleurs. Sauf qu'eux, ils vont l'apporter à la maison, ça va être exposé dans le vestiaire ou dans le local. On met des photos. On dénaturalise pas quelque chose qui a une signification. (Professionnelle)

Fiches résumés aide-mémoire

Les personnes formées se sont déclarées satisfaites à 95 % avec cette modification (n=38). Telles que les fiches d'activités, il semble que les fiches aide-mémoire ont été peu utilisées. Certaines personnes ont mentionné qu'elles ont apprécié qu'elles soient disponibles avec des parties en innu-aimun alors que, pour d'autres, l'innu-aimun écrit a été peu utile. En effet, pour certaines personnes, l'utilisation de l'innu-aimun standardisé pour la version écrite donne un ton trop formel au document, alors que d'autres ont aussi mentionné avoir de la difficulté à écrire ou à lire en innu-aimun. Lors du processus d'adaptation, le comité opérationnel a tenu compte de divers avis des partenaires afin d'arriver à une décision sur l'écrit qui allait être disponible dans le programme. Cette décision n'était pas simple et des perspectives divergentes ont été exprimées. L'évaluation de l'implantation vient souligner l'expérience et la perspective des personnes qui ont implanté ou reçu le programme, soulignant cette variété d'attentes en lien avec l'innu-aimun écrit.

Ben non, j'ai passé par-dessus parce que justement c'est plus facile pour moi de lire en français qu'en innu. Ça prend, tu sais, je sais lire l'innu, mais une phrase ça me prend une minute à la comprendre, à pouvoir déchiffrer, t'sais. Je vais aller dans la facilité, c'est sûr, mais c'est toujours apprécié de l'avoir, l'innu-aimun, fait que moi ça me dérange pas tant là. (Parent 3)

Non, parce que en fait... C'est comment que c'est écrit, c'est à l'ancien, c'est plus, là nous on abrège vraiment, quand qu'on l'écrit en innu, tu sais, mais c'est sûr que c'est des longs mots, fait que j'ai pas pris le temps par exemple, de regarder ça. (Parent 6)

Ça permet de se rappeler de ce qu'on a parlé. (Éducatrice 12)

Il fallait imprimer tu sais, il y avait des espèces, de petits résumés des fois qu'on pouvait imprimer. Ça aussi, je trouvais que c'était bien, c'était pertinent, fait que j'ai comme essayé de me faire un cartable avec les petits résumés. (Professionnelle)

J'ai aussi remis la version imprimée des fiches-résumés parce que les [personnes formées] ne les avaient pas imprimées pour elles-mêmes, donc elles m'ont demandé la version en français, là, des fiches-résumés. (Professionnelle)

Mais souvent, ça se répétait, en français, puis en innu, mais est-ce que c'est nécessaire? Je sais pas, parce que lire l'innu, c'est très difficile. j'ai vu les feuilles, je les ai même pas lues en innu. (Professionnelle)

Grilles de développement

Des éléments généraux concernant les enfants autochtones ou bilingues avaient été ajoutés dans l'introduction des grilles de développement avant la première phase. Au cours de la deuxième phase, un processus d'adaptation des grilles et de leur traduction en innu-aimun a été mis en branle.

Lors de la première phase, très peu de personnes nous ont parlé de leur utilisation de celles-ci.

Les grilles de développement pour le langage, ça, je les ai utilisées quand même souvent avec des nouveaux enfants. (Professionnelle)

Celles-ci semblent avoir été un peu plus utilisées, ou à tout le moins elles ont été considérées ou leur emploi a été questionné, lors de la deuxième phase.

Au moins, ça semble avoir réveillé un petit peu des questionnements, puis justement, tu sais, elles sont au fait de « Y'a tel outil », puis « Ah oui, je vais le remplir ». Puis il y avait des considérations, si j'aborde avec le parent, [l'enfant] vient d'avoir deux ans, je vais aller avec la grille un petit peu plus jeune, fait que tu sais, naturellement il y avait des choses qu'elles faisaient, mais je pense ça a bonifié aussi. (Professionnelle)

Puis elle a essayé de nous montrer comment faire, peut-être avec le parent, genre parce que tu peux leur remontrer une grille d'observation. Tu peux leur donner des petites affaires avant de dire... c'était vraiment ça notre appréhension là, genre, on nous donne des outils pour aider l'enfant mais il faut qu'on se sente, qu'on s'appuie avec ça parce que sinon ça sert pas à grand-chose. On fait déjà du mieux qu'on peut. (Éducatrice)

Pendant les rencontres de bilan, ben on a discuté un peu plus des enfants, on a rempli les grilles de développement ensemble parce qu'elle est, elle n'avait pas encore été remplie, donc on a fait ça ensemble. Ça nous a permis de discuter des défis de ces enfants-là et de faire des liens avec les stratégies de stimulation du langage qui avait été vues durant le parcours Mots d'enfants. (Professionnelle)

Non, il y a vraiment un grand décalage c'est pour ça que quand j'ai vu au niveau de la grille de développement, là, c'est marqué, t'sais qu'il peut avoir un décalage jusqu'à six mois qui est comme une période de silence oui, fait que j'ai fait comme « Ah oui, effectivement ». (Professionnelle)

On s'était dit que ça serait bien que les grilles de développement soient traduites. Quand je l'ai demandé aux participantes, elles m'ont dit, « Ah oui, on aimerait ça ». C'est sûr qu'elles aimeraient, elles aiment tout le temps ça, tu sais? Elles ont un super bon français, mais elles sont toujours en train de traduire. C'est des fiches d'observation, tu sais, avec les éléments à observer dans une langue. On n'a pas d'outils de traduction. Je n'ai pas la finesse sémantique. (Professionnelle)

Certaines personnes ont soulevé que, justement, puisque les grilles ne leur semblaient pas adaptées à leur contexte, elles ont préféré ne pas les utiliser.

On dirait qu'il faudrait une grille d'évaluation à la fin. Mais, elle est-tu adaptée pour les autochtones? C'est, je pense, le pourquoi que je m'en suis pas [servi]. (Éducatrice)

Dans d'autres milieux, c'est aussi l'orientation générale des grilles ainsi que la disponibilité d'autres outils dans leur milieu de travail, qui a mené au non-usage des grilles.

Personnellement, moi je les ai pas utilisées parce que je voulais partir plus de la grille d'observation qu'on a. On avait déjà travaillé sur une grille d'observation en lien avec ça, fait que c'est plus pour ça. Ça tombe moins aussi dans la normalité, qu'est-ce qui est normal, qu'est-ce qui est pas normal. La grille d'observation [qu'on a développée], c'est plus « Est-ce que l'enfant est capable de le faire ou non? » sans clairement poser un jugement si c'est normal ou non. Fait que, c'est ça, on n'a pas utilisé cet outil-là oui. (Professionnelle)

Difficultés soulevées concernant des éléments qui n'ont pas été adaptés

Un point soulevé par les personnes ayant participé à l'évaluation de l'implantation est que les façons d'expliquer, d'apprendre et de faire apprendre peuvent être différentes en contextes autochtones. Les abstractions et les concepts plus généraux ne sont pas toujours en adéquation avec les langues autochtones et les façons d'apprendre des peuples autochtones. La structure initiale de Mots d'enfants® est assez réflexive et elle a pu mener à des incompréhensions ou du désintérêt de la part de personnes autochtones, puisque le but n'était pas toujours clair pour elles. C'est particulièrement le cas des questions de réflexion qui suivent l'écoute des vidéos. Lorsque le programme était offert en apprentissage autonome, les questions écrites n'ont pas toujours été bien comprises par les personnes autochtones, particulièrement chez les éducatrices.

Ben c'était plus les questions. Ils l'ont dit par texte. Mais tu sais, il y a des mots, « C'est quoi qui veut dire? » mettons. C'est « Qu'est-ce que ça veut dire cette phrase-là? » dans le fond. D'un côté, on comprenait pas trop les questions-là aussi tout le temps (Éducatrice 2)

Des fois, c'était plus compliqué, mais j'essayais. J'essaye du mieux que je pouvais de répondre. [C'était] trop d'informations pour une question. (Éducatrice 11)

Il fallait des fois que je les relise pour comprendre, dans le fond. C'est peut-être moi, ma compréhension. C'était tout le temps des questions presque d'école. Je pense que c'est plus personnel à moi de devoir lire pour comprendre parce que des fois, je perds le fil là. (Éducatrice 12)

J'y répondais, mais il y a quelques questions que j'étais, comme, je savais pas quoi dire. Ouais, je savais juste pas quoi répondre. (Éducatrice 13)

Mais il y avait des fois certaines questions que j'avais pas de réponse, fait que je savais pas trop des fois quoi marquer. (Parent 6)

Certaines personnes ont souligné que ça aurait probablement aider d'avoir quelqu'un qui peut expliquer les questions ou reformuler différemment.

On aurait pu poser une question, « C'est quoi ça veut dire ça déjà? », « Qu'est-ce qu'ils veulent dire dans leurs questions? ». t'sais formuler, mais peut être dans un autre sens que comment qui l'ont marqué dans [l'outil web] (Éducatrice 1)

Certaines personnes autochtones en apprentissage autonome n'ont rien trouvé de spécifique à souligner au regard des questions de réflexion.

J'avais bien écouté [les vidéos], j'avais répondu aux questions [de réflexion], t'sais, je trouvais que ça englobait déjà tout, mais le quiz est un petit peu des fois de trop. (Parent 2)

Mais, habituellement, t'écoutes la vidéo, puis après tu réponds aux questions parce que, veux, veux pas, les réponses sont dans la vidéo. Des fois tu peux « checker », tu peux regarder un peu avant puis après regarder la vidéo, puis ça se fait bien. Mais non pas de difficulté à répondre. (Éducatrice 10)

D'autres encore ont plutôt souligné que c'était long, plutôt que compliqué, d'y répondre et après discussion avec la professionnelle en charge, elles ont modifié leur approche de réponse pour

limiter le temps passé à y répondre. Le document de recommandation a d'ailleurs intégré cette approche, soit de proposer de répondre à une seule question par vidéo, au choix de la personne formée.

[La personne] m'a dit « Choisis une à deux questions, puis réponds simplement là ». Je voulais bien faire, je suis comme un peu perfectionniste, fait que j'ai mes réponses avec quatre phrases quasiment là, mettons. Bien écrire, faire attention à la syntaxe puis tout. (Parent 3)

Une professionnelle allochtone, qui a préféré offrir la formation en groupe plutôt qu'en formule autonome, souligne sa perspective sur les questions de réflexion et l'apprentissage en contextes autochtones :

Normalement, on regarde le vidéo, on répond à des questions de réflexion personnelle. Cette partie-là aussi c'est, selon moi, pas assez adaptée parce que je le vois maintenant avec [mes années] d'expérience [en contexte autochtone], je vois bien que ça fonctionne pas de faire ce genre de choses comme ça. Là encore, on parle de quelque chose de concret et on pose des questions sur la situation concrète pour qu'ensuite ils puissent comme réfléchir. Et ce que j'ai vu aussi, c'est [que] d'avoir filmé toutes [les personnes formées] a eu un plus grand impact que plein d'autres vidéos qu'on a regardées. Parce que de se revoir en train de faire ci ou en train de faire ça, avec les retours qu'on faisait ensemble, ça a été plus aidant pour les [personnes formées] que d'essayer de répondre aux questions. (Professionnelle)

Cela dit, cette perspective sur les questions de réflexion n'était pas présente dans tous les milieux. Un parent, ayant reçu le programme par des ateliers parents-enfants, souligne pour sa part que « *les questions, là, ça nous aidait à réfléchir* » (Parent 18), indiquant y avoir trouvé une pertinence. Des professionnelles ayant animé les ateliers parents-enfants indiquent également que les échanges entre les parents se sont bien déroulés ainsi que la façon dont elles ont intégré les questions pour favoriser les échanges.

On faisait toutes les activités, on a fait nos rencontres, on jasait, les parents jasaient, t'sais, on discutait. Les discussions avec les parents, ça allait super bien. (Professionnelle)

« Qu'est-ce que vous avez observé dans la vidéo? » Et puis on revient dans les échanges avec ça. Bien, je trouve que c'est plus facile pour les familles quand c'est visuel que quand c'est juste dit verbalement. De voir l'action puis de dire « Ok, est-ce que je suis capable de faire les liens avec ce qu'il faut que je mette en pratique? » (Professionnelle)

Il semble donc que l'enjeu soit particulièrement présent dans le contexte de l'apprentissage autonome, les autres modalités permettant à la personne en charge d'expliquer, de reformuler, voire de modifier les questions posées à la suite des vidéos. La documentation du programme précise que la personne offrant le programme est invitée à reformuler les questions dans ses mots ou dans sa langue, de même qu'à laisser tomber celles qui semblent moins pertinentes. Il pourrait toutefois s'avérer pertinent de présenter quelques formulations différentes pour toutes les modalités, afin de faciliter la compréhension des personnes formées, mais également le travail des professionnelles qui posent ces questions.

Quelques autres éléments en lien avec les styles d'apprentissage ou les difficultés liées aux abstractions ont été soulevés. Par exemple, un parent nous indique que certaines idées d'activités ne concordaient pas non plus toujours avec les styles d'apprentissage fréquemment rencontrés en contextes autochtones.

Ce que j'aurais peut-être ajouté aussi, mettons quand il disait, demandes-y, est-ce que c'est en haut ou en bas, d'avoir la traduction ou d'avoir une petite liste de mots, que oui, ils sont écrits en français là dans le programme, mais de faire la petite liste de mots, ça nous aurait donné en tant que parent des exemples de quoi poser comme question à notre

enfant. Puis c'est vrai qu'on a moins tendance à faire ça, nous chez les Innus, d'aller alimenter la conversation. Mais d'avoir comme une petite liste de quelles questions poser finalement pendant qu'on fait les jeux avec eux. (Parent 2)

Dans un autre milieu, il a plutôt été soulevé que les éléments de contenus liés aux concepts abstraits et à la catégorisation étaient difficilement applicables dans le contexte de l'innu-aimun, de même que les jeux de devinettes, proposés dans certaines activités.

Puis je pense que la stratégie qui était plus difficile à transférer en innu-aimun, c'était celle sur la catégorisation, des jeux de devinettes de catégorisation. Bon déjà, c'est pas naturel chez les intervenants d'en faire. Mais aussi, en innu-aimun, bin, il y a pas nécessairement un mot pour chaque catégorie, donc on galérait un peu en atelier pour donner des exemples. Fruits, ok, fruits ça existe pas en innu-aimun. Légumes? Légumes, ça existe pas en innu-aimun. Moyen de transport? Ben, c'est le même mot que voiture. (Professionnelle)

Dans un autre milieu, encore, on a souligné que la structure des ateliers, individuels ou parents-enfants, qui repose sur une longue période plus théorique avec les vidéos, suivies d'activités pratiques, pourrait être revue pour être plus en ligne avec les façons d'apprendre en contextes autochtones.

Que ça soit plus morcelé, parce que t'sais, la plupart de nos familles sont pas capables de se concentrer dans le théorique très longtemps. On perd leur intérêt fait que c'est aussi d'adapter les ateliers au rythme des Autochtones. Donc tu sais, tu donnes un peu de théorie, puis on fait de la pratique. Je pense aussi faut vraiment morceler à ce niveau-là. Je pense que le programme à ce niveau-là manque un peu d'adaptation. (Professionnelle)

Finalement, dans un milieu, il a été souligné que « *certaines me disaient qu'elles ne comprenaient pas certains mots : accès verbal, inintelligible, etc. Définir les mots-clés* » (Personnel scolaire). Il est à noter que les mots donnés en exemple ne sont pas présents dans le programme, mais ils ont pu être utilisés par les personnes effectuant l'implantation.

Offre en contexte hors communauté et dans les familles avec un parent allochtone

Certains éléments spécifiques aux familles vivant hors communauté ont été soulevés par les parents formés, ou encore par les professionnelles ayant implanté le programme en contexte urbain ou hors communauté. Certains de ces parents qui ont reçu le programme sont autochtones. Parfois, l'enfant est autochtone mais le parent autochtone n'est pas dans la vie de l'enfant, donc le parent présent est allochtone et ne sait pas comment intégrer des aspects culturels ou ne peut pas le faire. Dans d'autres familles, le parent autochtone ne vit pas nécessairement sa culture de façon à ce que l'autre parent perçoive que celle-ci a un impact sur le langage des enfants.

La question de la langue autochtone, qui n'est pas toujours parlée par les parents en contexte hors communauté, est revenue à quelques reprises.

Quand on est en région urbaine, le commentaire qui peut sortir, c'est « Oui mais moi, je veux ben là, mais je ne parle pas ma langue d'origine ». Puis pourtant, dans la vidéo, on dit de parler sa langue d'origine ou la langue avec laquelle ils sont confortables, mais les gens restent beaucoup avec les messages de la langue d'origine. (Professionnelle)

Je lui parlais en innu-aimun le plus souvent possible, puis il était bon, il était bon quand il était jeune, c'est juste qu'il comprenait plus le français. C'est pour ça que j'ai favorisé le français, parce qu'on est dans une, c'est une ville pour francophones, fait que faut qu'il aille à l'école. (Parent)

En lien avec ceci, certains parents se sont donc questionnés sur les décisions qu'ils ont prises en lien avec l'usage du français et de leur langue autochtone, amenant aussi parfois des

questionnements liés à l'identité et la culture.

Je sais pas comment faire pour y parler en innu-aimun, parce que je suis plus compétente pour y parler en français. Je me suis plus formée personnellement pour ça. C'est le ton en innu-aimun, puis en français, c'est différent. Je sais pas comment le, l'impliquer quand je parle en innu-aimun, tu sais, c'est comme une rééducation que je vais devoir faire. Il va falloir que je trouve des moyens pour que je puisse faire les mêmes choses en innu-aimun. (Parent)

Pour certaines familles hors communauté, le rôle des aspects de sécurisation culturelle leur apparaissait plutôt comme intéressant mais pas nécessairement pertinent à leur situation.

Moi je l'ai visionné quand même. Par curiosité, pour en apprendre plus, c'est plus ça. Et c'est ça au niveau, ouais, tout ce qui était au niveau de la langue, les différentes communautés, les spécificités de chaque communauté, ça c'était intéressant. Mais ma conjointe [qui est Autochtone], ça l'a pas vraiment attirée. Elle a jamais appris ça. Dans le fond, elle a jamais vécu sur une communauté. (Parent)

Cela a également transparu dans le discours de professionnelles.

D'emblée, il faudrait pas non plus se dire chaque personne qui est autochtone, on la met au niveau du Mots d'enfants sécurisation culturelle. Il faudra avoir une considération par rapport à c'est quoi, eux, leurs besoins. (Professionnelle)

Finalement, une professionnelle souligne qu'elle se questionne sur les façons dont la sécurisation culturelle et l'offre du programme en langue autochtone pourraient réellement s'actualiser en contexte urbain où des personnes de plusieurs Nations feraient partie d'un même groupe.

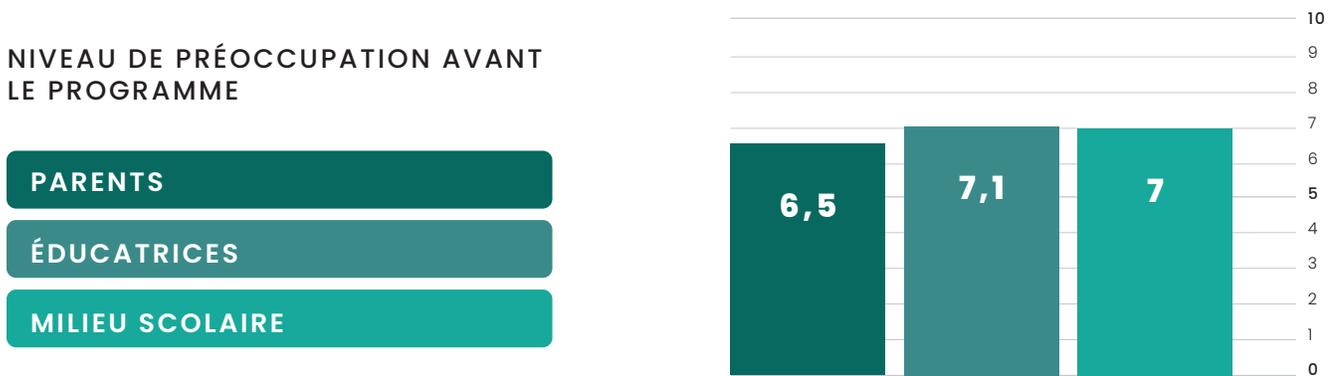
Je pense aussi, c'est peut-être un peu plus dur pour le milieu urbain. Parce qu'il y a plusieurs nationalités. Il peut avoir des Attikameks, puis [des] Innus. Je parle de Québec. Donc, c'est pas les mêmes Nations, déjà, fait que ça va prendre probablement une personne attikamek, une personne innue, je sais pas. Parce que si c'est pour parler la langue, s'adapter à leur réalité, ça va prendre une personne de leur Nation pour pouvoir donner ça. Mais est-ce que c'est faisable? Je sais pas (Professionnelle)

Il semble donc pertinent que l'équipe de Mots d'enfants® réfléchisse, en collaboration avec les partenaires et familles hors communauté et en milieu urbain, aux possibles spécificités dont il faut tenir compte pour offrir le programme lorsque les parents vivent hors communauté et, en particulier, lorsqu'un seul des parents est autochtone.

Effets du programme

Afin de situer les perceptions sur les effets du programme, nous avons demandé aux personnes formées de nous indiquer quel était leur niveau de préoccupation global sur le langage de leur enfant ou des enfants dont elles s'occupent avant de suivre le programme, selon une échelle de 0 (pas du tout préoccupé) et 10 (extrêmement préoccupé). Le niveau de préoccupation moyen des 53 personnes formées était de 6,8. Plus spécifiquement, et tel qu'illustré au graphique 4, les parents avaient un niveau moyen de préoccupation de 6,5 (intervalle de 2 à 10; niveau moyen pour la phase 1 : 6; niveau moyen pour la phase 2 : 7,8), les éducatrices, de 7,1 (intervalle de 4 à 10; niveau moyen de 7,3 pour la phase 1 et de 6,5 pour la phase 2), et le personnel scolaire, de 7 (intervalle de 1 à 10). Deux niveaux ont été donnés le plus souvent, soit 7 et 8, chacun ayant été donné par 12 personnes, ou 23 % des personnes ayant répondu. Un peu plus du tiers des personnes ayant répondu (n=19; 36 %) ont donné un score de 6 ou moins.

Graphique 4 : Niveau de préoccupation avant le programme



Parmi les personnes formées, certaines ont précisé pourquoi elles avaient mis un certain score pour leur préoccupation.

J'ai l'impression de constater davantage de difficultés de langage à l'entrée des enfants au préscolaire. (Personnel scolaire 14)

Car la moitié de ma classe a un problème de langage; la prononciation, construction des phrases, ne comprennent pas les consignes données. (Personnel scolaire 19)

Du côté des professionnelles, certaines ont également soulevé plus directement leurs inquiétudes dans les entrevues; néanmoins, comme plusieurs ont été impliquées dans la décision d'implanter le programme, la perspective que la situation était préoccupante ou du moins qu'il y avait des besoins à cet égard était un peu prise pour acquis.

Quand je suis rentrée, ça a été vraiment un choc de voir à quel point il y a un très grand besoin de ce côté-là. Puis, des fois, on dirait que je sais pas si, peut-être, les éducatrices s'en rendent pas toujours compte, ou elles se disent, ben il apprend deux langues. (Professionnelle)

Effets pour les enfants

Les personnes formées ont en majorité indiqué avoir observé des changements positifs dans le comportement général de leur enfant ou des enfants dont elles s'occupent (61 %; n=49), et des changements positifs en lien avec le langage chez ceux-ci (73 %; n=48). Le graphique 5 illustre la distribution selon les groupes de personnes formées. On y voit que les changements perçus en lien avec le langage ont été très fréquents chez les parents (85 %) et les éducatrices (82 %), et ont été plus souvent remarqués que des changements dans le comportement pour ces deux groupes. Dans le milieu scolaire, il y a quelques personnes qui se questionnent à savoir comment distinguer les effets du programme de d'autres éléments qui pourraient avoir influencé le développement des enfants ou qui soulignent que trop peu de temps s'est écoulé pour constater un changement.

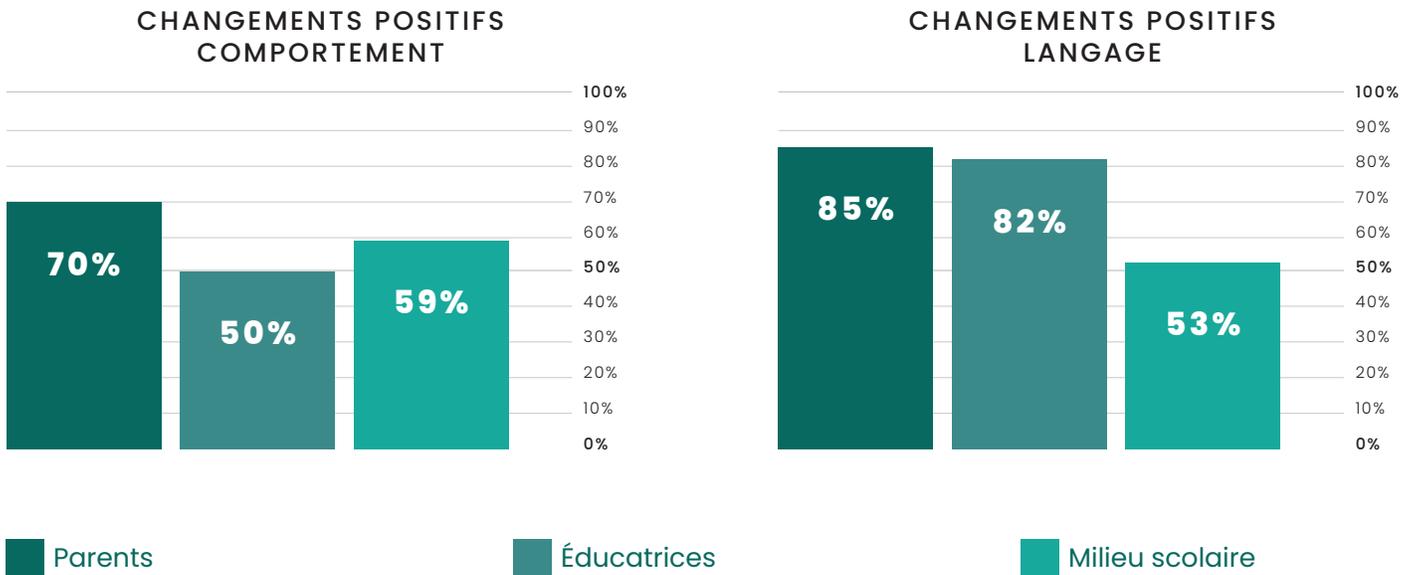
Est-ce le temps passé ensemble qui fait que le jeune s'améliore? (Personnel scolaire 1)

Progrès en lien avec la formation ou la maturation des enfants? Ou un mélange de tout cela peut-être. (Personnel scolaire 5)

Ça ne fait pas assez longtemps pour observer les progrès. (Personnel scolaire 13)

J'avais amorcé un grand virage dans ma classe pour le langage. Je ne crois pas que Mots d'enfants a permis la progression tout de suite, mais l'addition des infos que j'ai maintenant me permettra d'y arriver plus facilement. (Personnel scolaire 6)

Graphique 5 : Perceptions de changements positifs chez l'enfant ou les enfants visés



De plus, la grande majorité (83 %) des personnes formées a soutenu avoir constaté que les enfants réagissaient aux stratégies de stimulation qu'elles utilisaient durant ou après avoir fait les ateliers (58 % en accord; 25 % fortement en accord). À l'énoncé « Les ateliers m'ont donné le goût de valoriser/ je valorise davantage ma langue maternelle dans mes interactions avec mon enfant/les enfants dont je m'occupe », 71 % des personnes répondantes étaient en accord. Les entrevues nous permettent d'étoffer que des parents et éducatrices autochtones ont soit répondu être en désaccord ou ont choisi la position neutre parce que c'était déjà ce qu'ils faisaient au quotidien.

La plupart des parents ont constaté au moins un changement en lien avec le langage chez leur enfant. La distribution des changements constatés par les parents est illustrée au graphique 6. Les progrès les plus fréquents était que leur enfant avait plus le goût de communiquer et qu'il disait plus de mots ou utilisait des mots plus précis (85 %). Un parent indique « *Elle m'a dit sa première phrase durant le programme* » (Parent 9) alors qu'un autre soulignait que l'enfant ne faisait que des sons avant le programme alors que l'enfant prononce maintenant clairement des mots tels que « *maman* » ou « *quoi* » (Parent 16). Un autre parent mentionne que son enfant ne communiquait qu'avec des signes avant le groupe et que « *depuis, mon petit bébé a commencé à dire des mots* » (Parent 17). Une professionnelle rapporte qu'un adulte significatif lui a dit « *[qu'] il trouvait [que l'enfant] était plus ouverte. Il savait qu'elle comprenait les mots même si elle répétait pas* » (Professionnelle).



Graphique 6 : Progrès constatés par les parents



Certains ont noté d'importants changements, notamment sur le comportement et les interactions sociales.

Il a des amis astheure à l'école, il s'est fait inviter à sa première fête d'enfants. Et ça, c'est toutes des petites réussites que j'ai pu vivre au courant des mois qu'on a commencé à faire l'atelier. Tout ça fait que je pense que ça a beaucoup aidé là, je te dirais pour sa sociabilisation, puis c'est ce qui me stressait le plus. Mais astheure je me sens tellement moins stressée pour l'année prochaine aussi, t'sais fait que ça a beaucoup aidé, oui (Parent 2)

Ça a été un gros changement entre le premier puis le dernier atelier. L'évolution était vraiment très belle. Il est tout le temps fier, il apprend des comptines, puis, tu sais, c'est ça il commence à chanter. Moi je le vois là, il est de bonne humeur. Puis lui, il parle plus. (Parent)

Certaines professionnelles concernées avaient plus de difficultés à déterminer s'il y avait eu des changements concrets pour les enfants ou ont rapporté qu'elles n'avaient pas, volontairement, visé cet objectif lors de l'implantation.

Mon but [avec les éducatrices] n'était pas que les enfants améliorent leur langage. C'était pas possible par rapport à où on était actuellement. (Professionnelle)

Pour les enfants, je ne peux pas nécessairement te répondre là-dessus... Mais bon par contre, ça a dû faire un plus c'est sûr parce que le fait de prendre du temps avec n'importe quel enfant avec besoin ou pas. C'est toujours agréable de prendre un temps, c'est du temps de qualité avec leurs parents. (Professionnelle)

Il est possible que le type d'implantation et le niveau de contact avec les enfants aient joué un rôle dans cette capacité ou non à voir des effets, puisque les professionnelles qui animaient les ateliers parents-enfants ont généralement soulevé qu'elles avaient constaté des changements, à tout le moins chez certains enfants, et même si cela ne voulait pas nécessairement dire qu'elles n'avaient plus d'inquiétudes pour les enfants chez qui elles constataient des progrès.

*Moi je trouvais en dernier que les enfants comprenaient plus, puis essayaient plus.
(Professionnelle)*

Un petit peu au niveau du langage, par exemple un enfant qui dirait plus de mots, qui commence à s'exprimer un peu plus verbalement. Puis, je dirais niveau des interactions sociales, donc le contexte de groupe via le Parents-Enfants, je pense que ça a suscité, veut, veut pas, les enfants, c'était comme un contexte familial, c'était récurrent de semaine en semaine, on voyait les visages familiers avec les enfants. Je pense qu'au niveau des interactions sociales, c'est pas tous des jeunes aussi qui bénéficient de place en service de garde, certains, oui, mais d'autres non. Fait que je pense que ça l'a pu être un bel apport à ce niveau-là aussi. (Professionnelle)

Bénéfices pour les personnes formées

Ce qui est ressorti de manière unanime pour les effets du programme, ce sont des bénéfices perçus par les parents et le personnel du milieu éducatif pour eux-mêmes. Bénéfices qui ont d'ailleurs aussi été notés par les professionnelles. Le graphique 7 souligne divers bénéfices perçus par les personnes formées, le plus fréquent étant d'avoir pu intégrer des techniques ou activités de stimulation du langage proposées par Mots d'enfants® dans leur quotidien.

Graphique 7 : Bénéfices pour les personnes formées



Bénéfices pour les personnes formées, perçus par les personnes implantant le programme

Lors des entrevues auprès des professionnelles ayant implanté le programme, il est ressorti que plusieurs d'entre elles ont pu constater des bénéfices pour les personnes formées ou encore, ont rapporté que les personnes formées leur avaient partagé qu'elles se sentaient soutenues ou qu'elles avaient appris.

Faire des retours avec les [personnes formées] sur les conseils de base qui, des fois, peuvent être comme « Ben, ça va de soi », mais des fois, juste de se faire rafraîchir. Justement, les stratégies qu'on peut faire, c'est de se mettre à la hauteur de l'enfant. J'ai trouvé ça pertinent parce que, des fois, on va arriver, puis on va voir des éducatrices qui sont debout,

puis qui vont parler avec les enfants, mais qui sont au niveau des genoux quasiment, ben t'sais juste quand je vois après ça, les éducatrices qui vont se pencher pour parler après ça avec les enfants, mais je me dis « Ah, déjà, là, c'est un beau pas de fait » dans ce temps-là. (Professionnelle)

Je les voyais. [Les personnes formées] avaient pensé à leur activité, y en a qui avaient pensé plus que d'autres, mais elles avaient pensé à leur activité. Puis, quand elles faisaient l'activité, on voyait qu'elles essayaient de remettre en place des choses dont on avait parlé, donc c'est sur ce moment-là, vraiment je l'ai vu. (Professionnelle)

Fait que pour le soutien, ça marchait avec les parents, ça, [ils] me l'ont [tous] confirmé, ils l'ont verbalisé. (Professionnelle)

Il y avait cette sensibilisation-là de dire, on n'est pas en train de chercher, « Voyons, c'est quoi son problème? » ou, « C'est quoi sa difficulté? ». C'est que, au moins, on voit du progrès, puis on voit que [l'enfant] répond à la stimulation qui est offerte. (Professionnelle)

Il y avait des choses qu'elles faisaient [déjà], mais je pense que ça a bonifié aussi. (Professionnelle)

Mais je pense que, au niveau d'être plus sensible, puis d'aborder plus avec le parent justement de « Ok, il faudrait qu'on y aille avec une référence », je pense que, à ce niveau-là, ça peut avoir fait une petite différence. Au moins, ça semble avoir réveillé un petit peu des questionnements, puis justement, tu sais, elles sont au fait de « Y'a tel outil », puis « Ah oui, je vais le remplir ». (Professionnelle)

Puis les éducatrices, les enseignantes ont beaucoup, beaucoup apprécié l'information qu'on a reçue, puis la réflexion derrière tout ça, les activités, ça a été très positif. (Professionnelle)

Puis, de travailler la conscience phonologique avec les [enfants], parce que les lettres sont pas prononcées pareil en français qu'en innu, donc c'est important. Des fois, on dit « y a des difficultés au niveau du langage », mais lui, le « u » c'est le « ou » donc c'est un transfert aussi qui est pas fait, t'sais faut le comprendre. Puis je pense que Mots d'enfants a amené cette compréhension-là. (Professionnelle)

Certaines ont souligné qu'étant donné les courts délais d'implantation ou entre la fin de la formation et la collecte pour l'évaluation de l'implantation, elles ne pouvaient savoir si le programme allait mener à des changements de pratique concrets ou pérennes. Certaines ont également soulevé que des changements seront probablement plus perceptibles au moment où les groupes changeront.

Les stratégies qui ont été abordées dans le groupe mais aussi avec leur futur groupe. Parce que je me dis, les enfants vont changer, puis là ben il va falloir qu'elles apprennent à connaître les nouveaux enfants qui vont arriver dans leur groupe aussi. (Professionnelle)

Je pense que ça l'a vraiment changé leur vision, ou leurs attentes, envers les enfants autochtones. Je pense que ça leur amène une meilleure compréhension. Est-ce que ça l'a fait changer leurs pratiques? Probablement pas encore. (Professionnelle)

Je pense que d'espacer ça peut avoir du bien dans le sens que les gens ont plus de temps de mettre les stratégies de chaque cours en place. Mais en même temps, si on étire ça trop dans le temps, je pense qu'on va en perdre aussi, fait que je suis comme ambiguë sur la durée. (Professionnelle)

Des fois, quand on ouvre des formations comme ça, c'est une réflexion de, ben c'est souvent, ils ont leur année déjà planifiée. Fait qu'ils vont intégrer des petites choses, mais le vrai changement va peut-être être dans l'année prochaine, la façon qu'on va accueillir nos élèves, c'est tout ça. Ça va être à réfléchir. (Professionnelle)

Pour d'autres, elles ont constaté que le rapport aux bénéfiques était variable selon les participants.

Donc y a eu quand même une réflexion. Est-ce que tout le monde a appris? Difficile à dire. Mais certaines personnes, oui. (Professionnelle)

J'ai vraiment senti que ça a fait beaucoup de chemin avec les personnes [formées], qui sont très ouvertes, très bienveillantes. Elles avaient les yeux pétillants de dire, « Enfin, je comprends comment faire pour que cet enfant-là, il aille un petit peu plus loin ». Puis quelques personnes que je sentais plus fermées. Ben je sens qu'elles ont quand même été déstabilisées. Puis peut-être que l'ouverture va arriver. (Professionnelle)

Dans un milieu où la professionnelle trouvait que les personnes formées n'intégraient pas beaucoup les techniques de stimulation, celle-ci a fait du modelage pour les inciter.

Souvent, c'étaient des choses en modelage, que j'allais faire que dans la routine, t'sais juste aller manger puis, on nomme « qu'est-ce que tu es en train de manger? », les couleurs à travers tout ça. Dans le quotidien, elles saisissent pas toujours ces opportunités-là, tandis que nous, du côté allochtone, ben on parle tout le temps. Mais t'sais moi je me disais, « Elles vont se tanner de m'entendre ». (Professionnelle)

Un parent a aussi rapporté qu'une professionnelle impliquée avait souligné ses progrès.

Même l'orthophoniste, elle a remarqué, elle m'a dit la différence de comment je communique avec mon enfant. (Parent 3)

Pour les milieux de garde, il a été rapporté que la partie qui explique comment parler aux parents semblait très utile pour soutenir les éducatrices formées.

Des fois, c'était comme, elles savaient pas trop comment aborder ça, avec les parents. Fait que je trouvais ça bien qu'il y a eu cet ajout-là. Parce que des fois t'sais, on veut aussi intervenir de la bonne façon avec les parents mais pas perdre le lien de confiance non plus en même temps. Fait que je trouvais que c'était une bonne idée d'ajouter ça là. (Professionnelle)

Je pense que c'était beaucoup aussi leurs questionnements par rapport à « Comment qu'on apporte ça aux parents, que l'enfant a besoin? ». Il y avait beaucoup, je pense, d'appréhensions de leur part, que les parents allaient pas tout le temps juger pertinentes leurs interventions. Je pense que, au niveau d'être plus sensibles, puis d'aborder plus avec le parent justement de, « Il faudrait qu'on y aille avec une référence », je pense que à ce niveau-là, ça peut avoir fait une petite différence. Au moins, ça semble avoir réveillé des petits questionnements, puis justement, tu sais, elles sont au fait qu'il y a des outils. (Professionnelle)

Finalement, nous notons que, dans plusieurs sites d'implantation en milieu éducatif, le matériel était rendu disponible, au-delà de la plateforme de Mots d'enfants®, par d'autres moyens technologiques utilisés par le milieu (sans devoir se connecter sur la plateforme de Mots d'enfants®) ou par le biais d'un cartable disponible sur les lieux de travail, mais qu'il a été très peu imprimé pour chaque personne formée par les professionnelles effectuant l'implantation. Certaines personnes formées ont rapporté avoir elles-mêmes imprimé le contenu qui leur paraissait utile à avoir sous la main. Certaines professionnelles, lorsque questionnées lors de l'entrevue pour l'évaluation, ont souligné que les personnes formées ont semblé peu mobiliser les ressources de la plateforme.

Certaines, je voyais qu'il fallait que je fasse plus de liens... Puis là, c'est comme des fois, c'est comme le néant complet, je dis « Ah, t'sais, il y avait un escalier ». Je ressors les outils mais, clairement, elles n'ont pas les outils en main, proches. (Professionnelle)

Je pense qu'il y a peu [de personnes formées] qui sont retournées sur la plateforme après les rencontres de formation, que ce soit pour faire les quiz, pour aller récupérer des documents, les imprimer. Donc, je pense que c'est pas par manque d'intérêt, je pense que c'est... Juste parce que c'est comme un obstacle de plus de devoir retourner sur la plateforme, trouver les activités pour les imprimer. Probablement que si on avait déjà les fiches imprimées remises aux [personnes formées], ça aurait facilité la réalisation de ces activités-là. (Professionnelle)

Ainsi, certaines se sont questionnées lors des entrevues à savoir si cela pourrait avoir eu un effet sur la capacité des personnes formées à mobiliser facilement et rapidement les contenus appris et à mettre en place des activités spécifiques de stimulation.

J'ai abordé ce qui est abordé dans les vidéos avec les éducatrices là, mais c'est vrai que j'ai pas pensé, mais j'aurais pu aussi les imprimer, qu'on puisse les regarder ensemble. (Professionnelle)

Malgré l'accessibilité relative du matériel sur la plateforme, il apparaît important que les membres du personnel scolaire possèdent leur propre copie papier des documents du programme.

Bénéfices perçus par les parents, pour eux-mêmes

Parmi les parents, certains ont mentionné avoir changé certains de leurs comportements généraux ou leur attitude, en ayant appris certaines choses en lien avec le développement du langage de manière générale.

Ce n'est pas notre faute nécessairement, s'ils ont des problématiques de langage. Ce que je veux dire, c'est plus, pas de la culpabilité, mais ça enlève certaines pressions, j'ai l'impression. (Parent 5)

Ça m'aide beaucoup par exemple. (Parent 16)

D'autres ont souligné les apprentissages qu'ils ont faits, leur permettant d'offrir un meilleur environnement pour la stimulation du langage chez les enfants.

Je vois que les conseils qui sont donnés, qu'on les applique, ça aide l'enfant à se développer autant son comportement que sa parole, fait que c'est autant bon pour le comportement que pour le langage. (Parent 1)

Apprendre de nouvelles façons de communiquer (Parent 13)

Pour certains encore, par leur formation ou leur expérience, ils soulignent ne pas avoir nécessairement eu l'impression d'apprendre sur la stimulation du langage en général, mais ont rapporté avoir appris sur le langage en contextes autochtones.

De plus, pour des parents, le programme les a fait réfléchir à savoir s'ils étaient ou avaient été de « bons parents ». Ces réflexions étaient somme toute positives dans le sens où cela les a amenés à porter attention à leur interaction avec leur enfant et ils se sont dit valorisés dans leur rôle parental. Pour un petit nombre, toutefois, la culpabilité a semblé plus présente.

C'est sûr que ce qui est difficile, par exemple, c'est de savoir que tu ne fais pas la bonne chose. Je ne sais pas comment le dire, c'est sûr que ça fait mal en tant que parent, mais ça aide, ça nous pousse à nous améliorer. C'est ça qui m'a aidé, tu sais, « Oh non, c'est pas comme ça qu'il faut que je parle à mon enfant ». Oui, ça m'a aidé, ça m'a vraiment aidé. (Parent 3)

Finalement, pour des parents, Mots d'enfants® a apporté des éléments utiles pour stimuler le langage pour un ou plusieurs autres de leurs enfants, soit des enfants plus vieux ayant des difficultés liées au langage ou des enfants plus jeunes.

Bénéfices perçus par les membres du personnel en milieu éducatif, pour eux-mêmes

En premier lieu, à l'énoncé « Je me sens outillée pour bien accompagner le développement du langage des enfants », 93 % des répondantes étaient d'accord.

En second lieu, parmi les bénéfices remarquables par les membres du personnel en milieu éducatif, il y a l'idée de mettre en pratique des savoirs qu'elles possédaient déjà.

Il y a des choses que déjà moi je sais, faut se baisser pour parler à l'enfant, de pointer les images dans les livres, puis tu sais moi je me dis, je le fais déjà. Ben je vais le faire plus les prochaines fois. (Éducatrice 12)

D'autres soulignent de nouveaux apprentissages qu'elles ont faits.

On a aimé ça avoir le contexte autochtone, c'était le « fun ». Comment leur apprendre aussi là parce que des fois, c'est une langue compliquée là. Fait que même pour moi, genre ça m'aide à moi. (Éducatrice 10)

Ça m'a beaucoup aidé. Je veux dire les défis que je dois faire. Ça me permet de l'intégrer dans ma routine, tout le temps. (Éducatrice 11)

Avec les bébés, avant, je leur parlais pas. Là, je fais des bruits, ils m'imitent. Avant, je faisais pas ça (Éducatrice)

Je suis des cours en stimulation langagière alors je ne sais pas si c'est à cause de ces ateliers que je sais déjà les stratégies. Pour moi, aborder le bilinguisme a été un plus. (Personnel scolaire)

Puisque mon travail consiste à appliquer des stratégies efficaces en stimulation du langage et d'accompagner les parents à soutenir leur enfant dans les défis langagiers, je dois dire que cela fait partie de mon quotidien au travail, mais cela m'a permis une meilleure compréhension de la langue innue et des défis (Personnel scolaire)

Validation de mes questionnements à savoir si c'était considéré comme un trouble du langage ou non. (Personnel scolaire 2)

Beaucoup de prises de conscience au niveau de la réalité autochtone et des défis rencontrés au quotidien. (Personnel scolaire 7)

Très belle expérience, j'ai appris beaucoup de choses sur le développement du langage et sur la culture autochtone. Permet de comprendre la réalité autochtone, leur façon d'apprendre et de transmettre leurs connaissances. (Personnel scolaire 10)

Si une personne en milieu scolaire note qu'elle a « *la chance d'utiliser plusieurs techniques apprises dans les ateliers* » (Personnel scolaire 8), d'autres personnes formées en milieu éducatif remarquent qu'elles n'ont pas encore eu le temps d'intégrer des éléments du programme, malgré une expérience positive, et que du temps sera nécessaire pour le faire.

Faut juste que je mette plus en pratique pour voir un peu les résultats, faudrait que je le fasse encore plus [pour observer des changements positifs dans le comportement général des enfants]. (Éducatrice 11)

Les nouveaux outils je vais les utiliser. (Éducatrice 12)

Des effets pour les stagiaires qui sont avec des éducatrices formées ont aussi été soulevés.

J'ai appris ça dans Mots d'enfants, je le fais, puis [la stagiaire] m'observe, puis là ben elle l'apprend correctement. C'est pour qu'elle apprenne finalement, et on dirait même si admettons, je commence à peine à le faire, je sens que t'sais j'ai envie de le faire correctement, fait que on dirait que je le vois plus comme ça. (Éducatrice)

Bénéfices pour les professionnelles implantant le programme

Des bénéfices ont aussi été rapportés par les professionnelles pour leur pratique dans le milieu où le programme a été implanté, par exemple en rappelant de questionner les parents sur les mots que l'enfant peut dire dans sa langue maternelle, et non qu'en français, pour bien comprendre et évaluer la situation d'un enfant. Certains bénéfices étaient nommés très spécifiquement, alors que d'autres ont simplement souligné des bénéfices de manière générale.

Même moi depuis ce temps-là t'sais, je répète un peu plus souvent aux parents, t'sais « Parler à votre enfant dans la langue que vous êtes le plus à l'aise ». Si c'est en innu-aimun, si c'est une autre langue autochtone, t'sais parler dans la langue que vous êtes le plus à l'aise avec votre enfant. Fait que t'sais, moi, de mon côté, j'ai eu ce changement là aussi. (Professionnelle)

Je pense c'est pas que j'ai quelque chose de nouveau mais qui est venu concrétiser ce que je comprenais déjà. (Professionnelle)

Ça m'a juste comme, permis de, en même temps, valider des choses, puis d'apprendre davantage... Ça m'a fait réaliser toutes sortes de choses. (Professionnelle)

Des bénéfices au-delà de Mots d'enfants® ont aussi été rapportés, par des apprentissages plus généraux sur les contextes autochtones et sur leurs façons d'agir ou d'intervenir avec la population autochtone.

Ça me permet de reprendre un peu ces choses-là [le contenu de Mots d'enfants], même si je ne partage pas les vidéos et tout là, mais au moins les conseils de base, je trouve ça quand même pertinent [pour son travail dans un autre milieu en contexte autochtone]. (Professionnelle)

Référence post-intervention

Dans certains milieux, il n'y a pas eu ou il y a eu peu de référence post-intervention, compte tenu des mécanismes de recrutement (par ex. les enfants étaient déjà sur des listes d'attente) ou des pratiques déjà en place dans le milieu.

En plus, puisque je vois aussi déjà des enfants des groupes [intervention individuelle en orthophonie], on sait déjà un peu c'est qui les enfants qui ont plus ou qui auraient plus besoin [de suivi]. (Professionnelle)

On a fait un bilan, mais les services étaient déjà tous mis en place. On s'est rendu compte que tout était déjà installé. (Professionnelle)

Quand nos gestionnaires avaient décidé qu'on embarque ce projet-là, il y avait une entente, à savoir qu'on voulait que ça soit idéalement des gens qui sont déjà dans nos listes d'attente. [Et donc, pour le] bilan, de discuter un petit peu plus de c'est quoi la suite des choses. J'ai pas vraiment eu de référence à faire. C'était toutes des jeunes qui étaient en attente déjà. Des fois, j'ai eu des clarifications à faire pour certains parents sur la structure des services. Veut, veut pas, ça peut être un peu mélangeant pour eux aussi, à savoir qu'ils peuvent être référés oui, dans nos services, mais là, il y a le fonctionnement, avec le principe

de Jordan, donc à savoir, est-ce qu'ils sont en attente dans les deux? J'ai essayé de clarifier des choses. Il y en a qu'on a vu quand même une petite évolution, mais qui restait quand même avec des écarts suffisamment importants. C'était des jeunes que les besoins étaient assez criants. (Professionnelle)

Dans d'autres milieux, les effets étaient perceptibles.

[Les éducatrices] le faisaient déjà, mais je pense que maintenant, elles sont peut-être plus attentives. Quand j'ai fait le tour l'autre jour, pour voir qui étaient les enfants qui, selon elles, avaient besoin d'aide pour le langage. J'ai beaucoup de noms qui sont sortis quand, avant, je pense y en a certains qu'elles ne m'auraient pas donnée. Donc ça je pense que ça aide quand même à être plus attentif à des petites difficultés pour les enfants. (Professionnelle)

On a mis l'enfant en orthophonie de surveillance parce qu'il y a eu une grosse évolution durant les ateliers, ça a débouillé. C'est un enfant qui disait quelques mots isolés. Puis, à la fin, écoute, il est compréhensible et y'a même commencé les débuts de combinaison de mots. Pour le parent, ça lui convenait de le mettre en surveillance. (Professionnelle)

On a vu un changement dans nos listes d'attente. On a fermé des dossiers parce qu'il y avait plus besoin de suivi en orthophonie, là sont plus en liste d'attente. (Professionnelle)

Il est à souligner que, dans certains milieux, les approches pour le bilan avec les parents, pouvant mener à des références post-intervention, ont été adaptées afin de s'assurer de répondre aux besoins des familles. Cette approche a permis d'effectuer des références vers des services, parfois spécialisés, parfois plus généralistes, mais qui convenaient à tous, parents comme professionnelles concernées.

On est allé vraiment dans « Qu'est-ce que vous vous attendez pour la suite? », « Qu'est-ce que vous souhaitez? », « Comment vous voyez ça? ». Au lieu d'y aller dans t'sais, nous, on a observé telle ou telle chose, fait qu'on devrait peut-être faire ça. On est vraiment parti d'eux, leurs observations, leurs inquiétudes. Puis après ça, on a eu une discussion avec eux sur le sujet. Mais on partait vraiment de leurs inquiétudes à eux. On amenait pas d'emblée quelque chose pour comme leur faire, ben je dis de leur faire peur mais, t'sais, pour se montrer comme vraiment plus en position d'expert alors que on l'est pas finalement, c'est pas nous les experts. C'est eux premièrement l'expert de leur propre enfant parce qu'ils côtoient leurs enfants beaucoup plus que nous, ce qu'on a observé. Puis au niveau autochtone parce que nous, on est clairement pas autochtone. Fait que t'sais, on est vraiment aller comme ça. Puis je pense qu'ils ont apprécié aussi. (Professionnelle)

Toutes les autres familles voulaient qu'on les accompagne, soit pour des références [dans le réseau], soit pour des références via le principe de Jordan. (Professionnelle)

Dans une situation où la lecture des besoins de l'enfant divergeait en partie entre les parents et l'équipe d'implantation, les professionnelles ont ouvert le dialogue pour offrir une référence pour des besoins globaux, en lien avec des aspects que les parents avaient également remarqués.

Fait qu'on est vraiment aller « Ben, écoutez, c'est peut-être ça, mais c'est peut-être aussi pas ça, est-ce que vous avez observé que votre enfant fait telle ou telle chose? » Puis là le parent est comme « Ah oui, oui, c'est vrai, j'ai observé ça ». « Est-ce que vous seriez d'accord qu'on aille vers une référence, comme pour les besoins globaux, pour aller juste travailler peut-être [ce qui a été soulevé]? » Tu vois, là, ça, ça a bien passé, les parents étaient en accord avec ça, fait qu'on est allé de même. (Professionnelle)

Mon idée, c'est que ce serait mieux dans le continuum développement global. Mais si le parent avait voulu juste le continuum langage, ben on l'aurait orienté juste de ce côté-là. Puis c'est le parent finalement [qui a choisi]. T'sais, j'ai dit « Ben, parce qu'on peut faire

deux orientations, c'est à vous de choisir ». (Professionnelle)

Il semble donc primordial de considérer, en particulier lorsque le recrutement des parents n'est pas fait à partir d'une liste d'attente pour des services en langage, le dialogue avec le parent pour permettre l'identification des besoins de la famille et la référence vers les services les plus appropriés selon la situation. Il demeure néanmoins possible que des incompréhensions surviennent, notamment lorsque d'autres services sont impliqués avec les familles et que des liens ne sont pas faits entre ces services et l'équipe qui implante Mots d'enfants®. Dans une situation précise, une personne intervenante impliquée auprès de la famille dans un autre contexte que Mots d'enfants® avait indiqué à la famille de parler en français à son enfant. À la suite de l'intervention de la professionnelle autochtone offrant Mots d'enfants®, précisant l'importance de parler la ou les langues avec lesquelles elle est le plus à l'aise, la famille a accepté la référence en orthophonie.

Il y a eu comme un malentendu avec un parent. On pense que c'est un petit peu pour ça aussi qu'il s'est pas présenté pour nous rencontrer, là, pour pouvoir mettre en place les services. Mais ça a été fait avec [l'intervenante de l'organisation autochtone], puis le parent a accepté de référer son enfant en orthophonie, pour recevoir les services, sachant qu'il pouvait continuer de parler en innu avec ses enfants. (Professionnelle)

Rôle de l'orthophoniste-conseil

Bien que ce n'était pas un élément ciblé de l'évaluation de l'implantation, les analyses des données récoltées nous poussent à émettre l'hypothèse que la façon d'implanter le modèle concrètement dans un milieu et les responsabilités de l'orthophoniste dans son milieu (au-delà de Mots d'enfants®) ont affecté le rôle qu'elles ont assumé ainsi que leur niveau d'implication avec le programme. Le rôle joué et l'implication prise par les orthophonistes ont, à leur tour, pu avoir un effet sur les bénéfices perçus et les orientations post-intervention. Il est aussi possible qu'ils aient eu un effet sur le sentiment d'adhésion des personnes formées ainsi que sur leur capacité à intégrer certains éléments du programme dans le quotidien, particulièrement pour les milieux éducatifs.

C'est une orthophoniste qui a animé tous les ateliers, fait que peut-être que les gens ont un petit peu plus adhéré parce qu'ils voyaient comme la plus-value d'avoir un service spécialisé avec une orthophoniste, fait qu'il y a ça qui a pu jouer. (Professionnelle)

En somme, les milieux où l'orthophoniste a joué un rôle important, par exemple en animant les groupes ou les ateliers parents-enfants, semblent avoir obtenu une plus grande adhésion, avoir intégré plus d'éléments facultatifs, avoir mené à une plus grande intégration des stratégies, et avoir mené à un meilleur suivi post-intervention. Les contextes où l'orthophoniste était plus limitée dans son rôle, par ses autres obligations et les limites de son poste, et s'en tenait plus strictement au rôle prévu par le programme, ont semblé faire état de plus d'écueils, d'identification moins directes ou moins concrètes de bénéfices et d'intégration des stratégies, et de peu de références ou de suivis post-intervention.

Adhésion et faisabilité au quotidien

Pour cet axe, les questions qui ont guidé notre analyse sont les suivantes :

- Qu'est-ce qui fait que ça fonctionne dans leur quotidien ou, en contrepartie, qu'est-ce qui rend difficile l'implantation de la formation ou l'adhésion à la formation?
- Est-ce que le modèle semble pertinent et utile dans leurs fonctions?
- Est-ce que c'est possible et réaliste d'implanter le programme dans leur quotidien, compte tenu de leurs circonstances, personnelles ou professionnelles?

Adhésion au modèle

Adhésion des professionnelles

Les professionnelles impliquées ont, globalement, adhéré au modèle. Dans plusieurs sites, les professionnelles ont été impliquées soit dans le processus d'adaptation (phase 1), soit elles ont joué un rôle dans la décision de participer à l'implantation de Mots d'enfants® dans leur milieu (phase 2). Il semble donc que celles-ci avaient déjà une certaine adhésion au modèle, même si elles n'avaient pas toujours compris l'entièreté du modèle au moment de l'implanter. Les organismes de la phase 1 ont été impliqués dans les comités aviseur et opérationnel, quoique les professionnelles qui ont offert le programme, elles, ne l'ont pas toujours été. Il est donc important de prendre en compte que les milieux avaient investi de leur temps et de leurs ressources pour ce projet, et que l'adhésion au niveau organisationnel était indéniable.

Cette adhésion s'est maintenue une fois l'implantation terminée. Pour certaines, l'implantation a permis d'exposer des limites du programme. Cela dit, aucune n'a remis en doute la pertinence du programme en tant que tel et elles ont plutôt souligné où et comment le programme pourrait être amélioré ou encore comment l'implantation pourrait être améliorée. Pour d'autres, l'adhésion a même été renforcée après la formation, se rendant compte qu'il y avait des éléments additionnels qu'elles n'avaient pas compris ou perçus avant ce moment. Pour d'autres, l'adhésion s'est renforcée par l'implantation, découvrant toutes les possibilités du programme.

Pour celles qui n'ont pas été impliquées dans la décision d'implanter le programme dans leur organisation, l'adhésion a également été présente. Certaines ont fortement adhéré, alors que d'autres ont aussi soulevé des éléments qui restreignaient leur adhésion ou encore des éléments qu'elles ont perçus comme pouvant éventuellement faciliter l'implantation ou ajuster le programme.

Cette année, c'est un investissement, c'est, on va dire, un petit coup à donner. C'est un après-midi qui est plus « rock and roll » [quand le personnel est en formation] mais faut l'investir parce que c'est très gagnant. (Professionnelle)

Je trouve que c'est pertinent, c'est important d'aller outiller les personnes qui travaillent avec [les enfants autochtones]. (Professionnelle)

Je trouve ça toujours pertinent d'avoir des nouvelles façons de faire pour stimuler le langage. (Professionnelle)

Je pense que j'aimerais ça continuer. Il y a des vidéos qu'on n'a pas eu le temps de visionner, il y a du contenu qu'on n'a pas eu le temps d'approfondir non plus. (Professionnelle)

Une fois que j'ai eu la formation, que j'ai vu qu'il y avait ça aussi, avec l'observation dans le milieu et tout ça, là, je trouvais ça encore plus intéressant... Que les personnes sur place de la communauté participent elles-mêmes grâce à leurs connaissances et leurs nouvelles compétences, qu'elles participent au dépistage et à la mise en œuvre d'un suivi. (Professionnelle)

Selon l'évaluation de l'implantation, il n'y a qu'un milieu au sein duquel l'adhésion de l'orthophoniste semblait limitée avant l'implantation, notamment parce que le programme repose sur le travail de professionnelles, d'intervenantes qui ne sont pas des orthophonistes. Une fois le programme implanté, celle-ci semblait désormais y adhérer.

Il y en avait une qui a été, je vous le dis, elle était sur les « breaks ». T'avais l'impression de voir relever la terre en avant d'elle, tant qu'elle était sur les freins. Bien elle a dit « Sais-tu, finalement c'est très bien, je suis contente ». Cette personne était très très réfractaire. Je pense que le fait d'avoir eu une éducatrice qui était capable de respecter sa zone à elle, vraiment pur orthophonie, puis qu'elle a vu que l'éducatrice était capable de mener à bien le projet. (Professionnelle)

Dans les sites où des changements de gestionnaire ont eu lieu, il a parfois fallu que les professionnelles jouent un rôle plus important qu'initialement prévu ou qu'elles expliquent la pertinence de ce programme à la nouvelle gestion, illustrant leur adhésion au modèle.

J'ai dit [à la nouvelle gestionnaire] que c'était quand même assez important que les filles le fassent, qu'elles embarquent là-dedans. Fait que tu sais, elle a vu que c'était super important et elle a réussi à leur accorder du temps le matin, à peu près 1 h, donc les filles étaient remplacées pour aller faire [le programme]. Fait que ça, j'ai trouvé que c'était super bien et il y avait une belle ouverture pour encourager les filles à le faire. (Professionnelle)

J'ai été lire, visionner les vidéos, me faire vraiment une liste des points que je trouve important de faire un retour avec les filles, puis de s'assurer de la compréhension aussi pour certains aspects là. (Professionnelle)

Les professionnelles ont soutenu et encouragé l'utilisation des ressources du programme auprès des personnes formées et certaines ont souligné leur désir de conserver leur accès au programme étant donné leur perception de son utilité.

J'aimerais ça garder mon accès au site, aux vidéos. (Professionnelle)

Je voulais pas non plus leur imposer de faire les activités parce que ça reste facultatif. Mais t'sais, je leur ai mentionné quand même que moi, je trouve que c'est intéressant de reprendre ces activités, justement pour mettre en application les stratégies qui étaient abordées. C'est une belle façon de les mettre en application. Puis en même temps pour les enfants, c'est plaisant aussi là, ça reste dans le jeu, dans le plaisir. (Professionnelle)

Je me suis vraiment assise avec l'enseignante, puis j'ai regardé, c'était quoi les besoins et les préoccupations qu'elle avait. Puis j'essaie de faire des liens, justement, avec les différents ateliers... Je serais rendue, dans le fond, à aller animer des activités ou d'essayer de développer des activités avec les enseignantes pour voir « Ok, selon le profil de tes élèves, qu'est-ce qu'on pourrait mettre en place? » (Professionnelle)

Utiliser ça aussi pour donner des idées d'activités. Bon, il pleut, il neige, il fait très froid, qu'est-ce que tu peux faire? Moi j'ai vu ça dans Mots d'enfants, il y avait telle activité à faire. (Professionnelle)

Dans certains milieux, l'emphase ou l'utilité était liée à des éléments spécifiques du programme.

Mon désir, c'est de les amener à les utiliser, ces stratégies-là, mais de façon intentionnelle, plutôt que de « Oui, oui, je le fais tout le temps ». Non, on n'a pas besoin de le faire tout le temps non plus. Faut que tu saches pourquoi tu le fais. (Professionnelle)

Les outils que [Mots d'enfants proposait], on les avait pas encore. Puis j'étais curieuse de savoir aussi quels outils allaient être utilisés, puis surtout si ça fonctionne. (Professionnelle)

Ma vision, c'est vraiment de développer une ouverture avec mon personnel pour favoriser justement le vocabulaire [innu]. (Professionnelle)

Dans les milieux éducatifs, il semble que les objectifs que les professionnelles visaient, à court terme, avec le programme étaient particulièrement liés à la formation et la sensibilisation des personnes formées. L'objectif d'améliorer la situation du langage chez les enfants était perçu comme un objectif à plus long terme dans lequel Mots d'enfants® était un outil utile et pertinent pour initier le processus.

L'idée, c'était de les former, que tout le monde ait la même formation en même temps. Et puis une formation de qualité avec un vrai suivi, la plateforme et tout ça. Après, est-ce que ça va se rendre aux enfants? Je ne sais pas pour l'instant, peut-être. J'espère que mon travail fera une différence pour certains enfants, mais j'en suis pas certaine à 100 %. (Professionnelle)

Mon but n'était pas que les enfants améliorent leur langage. C'était pas possible par rapport à où on était actuellement. C'était vraiment « essayons qu'elles interagissent plus » et que, à l'intérieur des interactions, elles essaient d'utiliser un peu plus de stratégies. (Professionnelle)

Mon intention à plus long terme, c'est vraiment de faire en sorte d'augmenter la qualité des interactions entre les adultes et les enfants dans le contexte de classe...Tu sais, fait que l'objectif du programme, je le vois, mais vraiment à plus long terme que la fin du programme en tant que telle là. (Professionnelle)

Toujours dans les milieux éducatifs, les professionnelles ont également souligné qu'elles voyaient l'utilité étendue de Mots d'enfants®, au-delà des personnes formées lors de cette première implantation.

J'étais vendue dès le départ, puis je savais que nos enseignants aussi allaient embarquer. Tu sais, c'est quelque chose que, je pense, tous les enseignants devraient entendre. C'est pas juste pour le préscolaire. Je pense que c'est une réalisation, une compréhension de comment est-ce qu'ils apprennent une nouvelle langue, qui serait vraiment gagnante pour toute notre école. (Professionnelle)

Je trouve que c'est vraiment pertinent, puis c'est bien monté, c'est bien expliqué. Je trouve que ça a été super bien. Je pense que c'est important que ce soit plus partagé encore, puis que plus de monde puisse avoir accès à ça, surtout que ce sont des conseils de base aussi. T'sais, je pense que ça pourrait être bénéfique pour plusieurs enfants, qui sont en attente. Des fois, c'est difficile d'avoir un suivi en orthophonie... Juste d'avoir au moins les conseils de base, je trouve que déjà, ça aide l'enfant. (Professionnelle)

Pour certains points au niveau de la sensibilisation, je pense que oui, c'est quand même très pertinent pour l'ensemble du personnel, parce que les élèves vont quand même se rendre jusqu'en 6^e année. Donc, Mots d'enfants, c'est bon pour préscolaire, peut-être aussi premier cycle. Mais au-delà de ça, je pense que c'est vraiment au niveau de la sensibilisation, puis là

compréhension de la culture qui serait bon pour le personnel au complet, autant les éducatrices spécialisées que les enseignants, puis même les gens en service de garde parce que les gens au service de garde, ils dînent quand même aussi avec nos élèves là.
(Professionnelle)

Moi je trouve ça tout le temps pertinent là, faudrait idéalement tout le monde y passe là.
(Professionnelle)

Similairement, un parent a souligné l'importance de faire circuler le programme dans les milieux éducatifs allochtones.

Ça aurait été le « fun » de suivre ces cours-là pour les allochtones dans les CPE, les garderies en milieu urbain parce qu'il y a de plus en plus d'Autochtones qui arrivent en ville, donc ça serait pertinent là pour eux d'aller voir ça justement là, qu'est-ce que la langue innue?
(Parent)

Elles voient aussi l'importance que les parents soient impliqués et reçoivent aussi la formation, ou du moins quelques outils, illustrant leur adhésion.

Tous les parents devraient avoir accès à ça, puis avoir une petite présentation, faire un résumé des thèmes. Puis ça me dit que j'aimerais vraiment faire un groupe de parents... Je me dis, pour nous, c'était évident, parce qu'on est dans ce domaine-là, mais pour bien des parents qui connaissent pas le développement de l'enfant, c'est des choses intéressantes. C'était facile à comprendre par n'importe quel parent. (Professionnelle)

D'avoir les conseils de base, je me dis que c'est jamais perdu, que les parents puissent être au courant de ça. Des fois, ils peuvent se sentir dépassés, puis dire « Je sais pas quoi faire » ... Je pense que ça peut aider les parents. (Professionnelle)

Il est aussi à souligner que les outils disponibles gratuitement, par exemple l'atelier thématique en libre accès, ont aussi été utilisés plus largement avec le personnel de certains milieux qui n'était pas inscrit au programme. D'autres milieux projettent aussi déjà une suite pour réinvestir les apprentissages, incluant la planification pour l'an prochain dans les milieux éducatifs.

Je pensais plus le faire sous forme de style de bavardage thématique, d'envoyer une invitation en disant « Avez-vous des questions en lien avec cette thématique-là? ».
(Professionnelle)

Oui, souvent ce qu'on fait, c'est qu'on rajoute des petites choses à ce qu'on a déjà planifié [en cours d'année]. Mais t'sais, quand on commence une nouvelle année, là on va vraiment faire des plus gros changements. (Professionnelle)

Les vidéos, pièces centrales du programme, ont été identifiées comme un élément important qui favorisait l'adhésion au modèle – que ce soit pour la facilité d'en comprendre le contenu, leur durée ou la légitimité qu'elles donnent au contenu présenté :

Ben les vidéos, il y a beaucoup de subtilité versus lire. Est-ce que tu lis pour vrai? Est-ce que tu comprends ce que tu lis? As-tu de la difficulté, es-tu dyslexique? Je veux dire, je sais pas, moi. (Professionnelle)

Les petites vidéos sont courtes aussi, ça s'écoute bien. (Professionnelle)

Parce que, t'sais, y a une notion d'éducation qui est passée par les vidéos que, moi, ça passerait peut-être pas si je le disais. Y'a certains parents « T'es qui toi pour me dire comment élever mon enfant? » versus, c'est une plateforme. (Professionnelle)

Il semble que, lorsqu'il y avait une plus grande intégration d'éléments du programme, par exemple les éléments facultatifs de vidéo-rétroaction ou des visites d'observation, l'adhésion s'en trouvait renforcée, car les professionnelles voyaient de manière plus concrète les effets potentiels du programme chez les personnes formées. Néanmoins, tel qu'il sera soulevé à la section suivante sur la faisabilité au quotidien, la possibilité ou l'intérêt de réaliser ces composantes a varié selon les sites d'implantation.

Adhésion des personnes formées

Un point à souligner d'entrée de jeu pour comprendre l'adhésion des personnes formées touche l'offre et la disponibilité des différents parcours de formation et leurs possibles effets sur l'adhésion des personnes formées. Pour la première phase, seul le parcours de formation le plus long avait été adapté (*Début du langage* ou *2-3 Go!*). Lors de la deuxième phase, toutes les implantations auprès des parents se sont faites en groupe avec le parcours de formation *Début du langage*. Comme ces parcours se composent d'un total de sept ateliers avec celui thématique, l'engagement nécessaire était conséquent pour toutes les parties impliquées. De plus, certaines parties de ces parcours de formation pouvaient ne pas rejoindre les besoins de certaines personnes formées et des enfants visés, car le contenu y est générique et vise un large éventail de niveau de développement langagier pour tous les enfants de deux à cinq ans. En conséquent, du contenu touchant l'émergence du langage pouvait être perçu comme n'étant pas pertinent pour les personnes dont les enfants parlaient déjà, notamment pendant les premiers ateliers, ce qui pouvaient démotiver les personnes formées. D'autre part, c'était parfois le contenu concernant les phrases qui ne correspondait pas aux besoins lorsque les enfants ne parlaient pas encore.

Cela étant dit, même avec les différents parcours de formation (offerts dans les milieux éducatifs lors de la deuxième phase), et sans remettre en question leur intérêt pour Mots d'enfants®, certaines personnes ont trouvé que le contenu n'était pas complètement adapté aux besoins des enfants dont elles ont charge et auraient souhaité du contenu encore plus adapté.

C'était plus pour les plus vieux, comme on dit, c'est plus pour les deux ans, 18 mois et plus. Je pense peut-être qu'il a manqué [de contenu] pour mon groupe à moi. Ben, j'en cherchais. (Éducatrice).

Lors de la première phase, les implantations étaient aussi une façon de voir si le contenu par atelier convenait, considérant les ajouts de sécurisation culturelle. Rapidement, il est apparu qu'il y avait trop de vidéos par atelier et l'équipe du programme a exploré une nouvelle façon de faire qui a été proposée aux sites d'implantation de la première phase. Ces nouvelles orientations ont été formalisées dans les documents d'accompagnement de la deuxième phase. Ces changements ont été effectués pour susciter et maintenir l'adhésion des personnes formées.

Ce qu'on a décidé de faire, parce qu'on trouvait, après les deux premières rencontres, que les parents rendus à la troisième vidéo, ils écoutaient moins, ça semblait comme plus lourd. On voyait qu'ils étaient comme dus pour une pause, fait qu'on a décidé de couper la dernière vidéo. Puis de juste comme la résumer dans nos mots, tu vois, je trouve que ça, ça a été bénéfique parce que justement on arrivait à donner l'essentiel du contenu et les parents étaient vraiment plus attentifs et disposés que quand on donnait vraiment les trois, plus la vidéo sécurisation culturelle. (Professionnelle)

Globalement, les personnes formées ont trouvé le contenu compréhensible et intéressant, que ce soient les vidéos, le contenu écrit (pour les personnes en apprentissage autonome), ou le contenu livré par des animatrices ou intervenantes; les personnes ayant participé à l'évaluation de l'implantation étaient en accord avec ces énoncés dans un intervalle allant de 92 % (Le contenu écrit des ateliers était compréhensible) à 100 % (Le contenu des vidéos était compréhensible).

À la question quant à savoir leur degré d'accord avec l'énoncé suivant, « Le contenu était pertinent au regard de la situation de mon enfant (ou des enfants dont je m'occupe) », 84 % étaient en accord. Parmi les personnes formées, 78 % ont soutenu avoir apprécié de bénéficier de conseils personnalisés. Pour la majorité des autres réponses (18 % des répondantes), c'est plutôt qu'elles ont soulevé ne pas avoir reçu de conseils personnalisés dans le cadre de Mots d'enfants®.

Pour les personnes qui ont reçu le programme en intervention individuelle, en ateliers parents-enfants ou en formation de groupe, nous leur avons demandé si la durée des rencontres ainsi que le rythme proposé leur convenaient; celles-ci étaient respectivement d'accord à 84 % et 94 % avec ces énoncés.

On manquait parfois de temps puisque nous avons beaucoup de choses à dire. Plusieurs petites rencontres peut-être? On manquait de temps parfois et aussi d'attention en fin de rencontre. (Personnel scolaire 5)

Rencontres plus longues pour permettre plus d'échanges. Activités pratiques à faire en groupe. (Personnel scolaire 7)

Rencontres un peu trop courtes. Toujours pressées par le temps. (Personnel scolaire 14)

Parmi celles ayant fait le programme en ateliers parents-enfants ou en groupe, 96 % ont apprécié de le faire en groupe. De plus, 85 % ont souligné que ce format leur avait permis d'échanger avec d'autres parents ou d'autres membres du personnel de leur milieu. Toutes déclarent avoir pu s'exprimer lorsqu'elles le souhaitaient et 94 % ont trouvé que le temps accordé aux échanges entre les personnes formées était adéquat.

Adhésion des membres du personnel du milieu éducatif

Les personnes du milieu éducatif composent un groupe pour lequel l'adhésion au programme est importante à considérer. Elles reçoivent la formation dans le cadre de leur emploi et l'organisation pour laquelle elles travaillent a investi des ressources pour outiller leur équipe. De plus, si elles n'y adhèrent pas, il est peu probable que les apprentissages souhaités soient réinvestis auprès des enfants.

À la question quant à savoir le degré d'accord avec l'énoncé suivant, « Les ateliers étaient pertinents pour mon travail en tant qu'éducatrice, enseignante ou selon votre poste », 100 % des répondantes étaient en accord.

Certaines personnes ont soulevé qu'elles avaient déjà des questionnements en lien avec le langage, qui ont stimulé leur intérêt à prendre part à ce programme et soutenu leur adhésion au modèle. Pour d'autres, l'intérêt pour le contenu et la reconnaissance de son utilité a suscité l'adhésion.

C'est pour ça j'ai dit oui, justement parce que je prenais conscience de ces questions, des besoins des enfants pour le langage, comment que moi je pourrais [y contribuer]. (Éducatrice 12)

Je trouvais ça vraiment intéressant, fait que c'est plus facile. (Éducatrice 11)

C'était utile comme, comment qu'on parle aux parents, ça, ça m'a aidé parce que j'étais pas à l'aise de parler aux parents encore. (Éducatrice 13)

J'en prends conscience aujourd'hui, c'est que on dirait avant j'étais moins inquiète parce que je me disais « Oh, y'apprend deux langues, c'est normal ». Puis l'orthophoniste, elle venait pas aussi souvent, avant. On vient de commencer à la recevoir plusieurs jours par semaine, mais avant, elle venait pour un ami ou deux, puis là c'est

beaucoup. Là j'ai dit « Ok », ça m'a comme réveillée. Là, c'est comme peut-être qu'avant qu'il soit rendu là-bas, je devrais faire ci, je devrais faire ça. (Éducatrice)

Le fait que le programme soit en partie en innu-aimun et que les considérations culturelles y soient importantes a également soutenu l'adhésion des personnes formées.

C'est sûr la première fois que j'ai vu ça, j'étais comme « Waouh, il est en innu-aimun ». Parce que moi, au début, je pensais que c'était vraiment juste orthophonie, puis français, français, français... Mais quand j'ai vu ça, j'étais là, « Wow ». Je trouvais qu'ils valorisaient vraiment la langue autochtone, de reconnaître notre identité là-dedans. (Éducatrice 11)

Notamment, les personnes formées voyaient le programme comme un outil pour soutenir l'usage de la langue maternelle, renforçant le sentiment d'adhésion.

C'est le « fun » de comprendre sa langue maternelle, puis de la parler. Je trouve ça, c'est quelque chose que je veux pour mes amis aussi là. (Éducatrice 11)

Les éducatrices ayant fait des cours ou ayant complété leur formation en éducation à la petite enfance ont vu leur sentiment d'adhésion affecté par le fait qu'elles avaient déjà vu la plupart du contenu présenté dans Mots d'enfants®, dans les portions de contenu orthophonique lors de leur formation qui comprenait plusieurs éléments de connaissances sur le développement du domaine langagier; elles trouvaient le programme un peu long par moment. Elles reconnaissent néanmoins qu'elles ne mettaient pas toujours ce savoir en pratique (voir la section « Effets du programme » plus haut pour une discussion approfondie sur ce point).

J'ai l'impression que c'est, comment je dirais ça, c'est des choses que j'ai déjà entendues dans mon cours... mais je m'en rappelle encore... En résumé : Il y a de la longueur, je trouve... On dirait, j'ai comme deux visions, je sais pas comment, je sais pas quel mot utiliser mais admettons... Donner un compte rendu et une formation. Ben oui et non. Parce qu'on va juste vouloir le compte rendu, on verra pas la version plus longue... Non, finalement je pense, c'est mieux de le garder comme ça. (Éducatrice 12)

C'est pas mal des matières qu'on connaît de base. Ben, si t'as fait ton AEC, ça t'aide, mais t'sais la plupart des choses, je le savais. (Éducatrice 10)

Cet élément a aussi été soulevé par les professionnelles soutenant l'implantation.

Faire des retours avec les éducatrices sur les conseils de base qui, des fois, peuvent être comme « Ben, ça va de soi », mais des fois juste de se faire rafraîchir, justement, sur ces notions de base. (Professionnelle)

Je les sentais quand même assez confiantes par contre, au niveau de comment elles stimulent le langage au quotidien. (Professionnelle)

De plus, dans certains contextes, ce sont surtout les éléments en lien avec les contextes autochtones qui étaient soulevés comme étant ce que les membres du personnel devaient apprendre. Ainsi, il ne semble pas surprenant si l'adhésion au contenu orthophonique était moins présente. Néanmoins, certaines professionnelles sentaient une certaine pression à offrir du contenu supplémentaire pour favoriser l'adhésion.

J'ai une collègue qui est enseignante et éducatrice à la petite enfance, toutes des belles compétences... par contre, elle est allochtone, puis les enfants [dont elle s'occupe] sont autochtones, donc ça vaut la peine. Fait que là, elle a compris puis après ça, elle l'a pris plus au sérieux. Et ça lui a permis de comprendre aussi les enjeux du langage. Aussi, pourquoi on demandera jamais à un parent de parler français (Professionnelle)

Ce qui a été attractif, je pense, pour la majorité des participantes, c'était le volet Sécurisation culturelle (Professionnelle)

J'avais crainte que, si je leur donnais pas plus, j'allais pas plus en profondeur dans certains aspects, qu'elles allaient demeurer un peu distantes. « Ça m'apporte quoi de plus dans le fond? » (Professionnelle)

Cela trouve écho dans ce que les personnes de ces milieux soulignent comme éléments appréciés du programme.

J'ai apprécié en apprendre davantage sur le milieu culturel innu, ainsi que leur intégration dans la communauté des allochtones. J'ai apprécié avoir [une personne] de la communauté innue pour nous faire part de ses expériences. (Personnel scolaire 12)

L'invitée qui est venue nous partager des exemples concrets de la réalité des communautés, raconter des expériences vécues. (Personnel scolaire 11)

La présence d'une dame qui nous explique le contexte des peuples autochtones, culture, langue, défis, histoire. (Personnel scolaire 9)

Les personnes formées en milieu éducatif soulignent toutefois l'utilité perçue du programme pour les nouvelles employées.

Je trouve que ce serait vraiment bien de proposer [Mots d'enfants] aux nouvelles parce que je trouve ça vraiment pertinent. Parce que ça donne des idées, ça donne le pourquoi on fait ci, pourquoi on fait ça, pourquoi on se baisse, il faut se baisser, tous les petits trucs comme ça. C'est que moi, il y a des choses que je mets déjà en pratique, ça fait longtemps, mais c'est juste ça m'a fait de rappeler pourquoi je fais ça, mais moi je trouve que si c'était un petit peu moins long, le proposer aux employés, mais peut-être un peu plus condensé. (Éducatrice 12)

De plus, certains éléments du programme ont suscité moins d'adhésion chez certaines, mais pas de manière unilatérale. Pour certaines, c'était le fait que les vidéos mettaient en scène des interactions individuelles et qu'elles voyaient moins l'application directe dans leur contexte de travail, avec un groupe d'enfants. Pour d'autres, les défis ne semblaient pas correspondre à leur réalité.

Les défis, non, mais les vidéos, oui. Puis je répondais aux questions, puis au quiz. Les défis, plus ou moins. On dirait ça s'adressait plus aux parents, non? Je me suis même demandé si j'étais dans le bon programme, si j'étais dans les parents, ou les éducatrices. On dirait, je le voyais comme un défi pour chaque enfant. (Éducatrice 12)

Adhésion des parents en ateliers parents-enfants

Les parents ayant participé aux ateliers parents-enfants ont été peu explicites sur des éléments pouvant souligner directement leur adhésion, ou leur manque d'adhésion au modèle, au-delà de leur appréciation du programme déjà soulevée plus tôt dans ce rapport (en très grande partie positive), et au-delà des réponses aux questions fermées dont les résultats sont présentés au début de la présente section (résultats encore une fois très positifs globalement).

Certains parents ayant reçu le programme en format ateliers parents-enfants ont soulevé des éléments qui ont limité leur adhésion au programme. Notamment, une personne a soulevé le fait qu'elle aurait souhaité que les ateliers soient offerts par ce qu'elle appelle « un professionnel », alors que certains parents ont aussi relevé qu'ils auraient souhaité une plus grande implication de l'orthophoniste, notamment qu'elle voit leur enfant.

J'aurais aimé mieux que ce soit un professionnel qui nous parle et qui explique ce qui provoque le retard langagier. (Parent)

J'aurais aimé que l'orthophoniste voit, rencontre l'enfant. C'est pas l'enfant qu'elle a rencontré, c'est nous autres, c'est ça, là, je trouve ça plate. (Parent)

Considérant la structure et le but du programme, il est possible que leur manque d'adhésion découle d'une mécompréhension liée à la façon dont le programme leur a été présenté. De plus, puisque ce sont souvent des parents qui n'ont pas été présents à tous les ateliers, il est aussi possible de questionner si l'adhésion plus limitée a été liée à l'expérience des ateliers initiaux ou à leurs absences répétées. Cela dit, ces parents ont globalement adhéré au programme. Ils ont souligné des aspects qu'ils ont appréciés du programme. Deux des facteurs nommés par ces parents et par les autres parents semblent avoir particulièrement favorisé l'adhésion. Il s'agit d'abord de la mise en pratique immédiate des stratégies et activités dans la deuxième partie de ces rencontres, avec leur enfant.

J'aimais le fait qu'après [les vidéos], on avait comme des activités à faire avec nos enfants, par rapport aux ateliers, fait qu'on mettait nos trucs qu'on nous avait appris [en pratique]. (Parent)

L'autre élément est la possibilité d'échange entre les parents et d'interactions entre les enfants, particulièrement lorsque leur enfant n'avait pas d'interactions fréquentes avec d'autres enfants de leur âge.

Comme quand on joue avec elle, puis que ça soit plus amusant pour qu'elle apprenne, au lieu de juste répéter, admettons. (Parent)

Les possibilités d'échanges et de soutien entre les parents ont été observées par les professionnelles.

Les dyades s'observent un peu et voient ce qui se passe de l'autre côté. Et ça permet un échange, t'sais les parents apprennent à se connaître. Il y a comme une convivialité qui se développe entre parents. Puis ils finissent par s'outiller entre eux. (Professionnelle)

Pour d'autres parents, la compréhension du programme était plus en ligne avec ce qu'ils déclarent en avoir retiré.

J'avais compris que ça allait m'aider un peu pour que mes enfants commencent à parler. (Parent)

Le fait qu'il y ait parfois eu peu de parents a permis à ceux présents de bien adhérer au programme.

J'appréciais ça le fait que j'avais plus de temps pour mes questions, puis des trucs qu'on me donnait là. (Parent 20)

Adhésion en lien avec l'apprentissage autonome

Pour les personnes en apprentissage autonome, le rythme prévu a convenu à 71 % des personnes formées (parents et éducatrices). Si toutes ont répondu que compléter un atelier leur prenait une heure ou moins, l'estimation de la durée d'investissement pour un atelier la plus fréquente était de moins de 30 minutes (42 % des personnes répondantes). Une éducatrice souligne que « *c'est pas trop long parce que les épisodes sont petits* » (Éducatrice). La majorité (73 %) effectuait un atelier au complet à la fois, alors que les autres morcelaient parfois ou toujours le contenu. La majorité (70 %) trouvait aussi que le contenu par atelier était suffisant/adéquat, et les autres

personnes sondées trouvaient qu'il y avait trop de contenu par atelier.

La formation de manière autonome exige un bon niveau d'adhésion afin que les personnes complètent la formation. Pour les parents, il était indéniable que c'était un choix utile, leur offrant une flexibilité dans un horaire chargé. Pour les éducatrices, celles dont le milieu de travail leur a offert les ressources nécessaires pour se dédier à la formation (libération de temps, accès à un ordinateur) ont apprécié de faire la formation en formule autonome et de pouvoir se concentrer sur les apprentissages. Celles dont les ressources du milieu étaient plus limitées ont eu plus de difficultés à persévérer dans le programme, bien que la plupart l'ont tout de même complété.

Malgré l'appréciation du programme et du soutien offert, la plupart des personnes ayant suivi l'apprentissage en formule autonome auraient souhaité un peu plus d'interactions et de rencontres exclusivement dédiées à ceci. Malgré une structure établie par Mots d'enfants® pour les suivis avec les personnes en formation autonome, les professionnelles ont parfois ajusté cette structure à la réalité de leur milieu.

*On n'a pas fait de rencontre mi-parcours officielle exactement parce que, à chaque deux semaines, je faisais ma petite tournée puis j'allais voir. Je trouvais que c'était moins pertinent, peut-être, vu que si on avait quelque chose, ben on pouvait se le dire. Puis souvent, ben, j'avais pas tant de commentaires non plus qui me revenaient.
(Professionnelle)*

Il est possible de se questionner sur l'effet que cela a pu avoir sur l'adhésion des personnes formées. Dans ce milieu, les personnes formées font parties de celles qui ont souligné que des rencontres dédiées, tel que prévu au programme, auraient été souhaitables. De plus, dans tous les milieux en formation autonome, l'amorce de la formation a été une étape relativement complexe.

Ça a été long à pouvoir amorcer parce que moi, j'avais regardé les vidéos mais là j'allais voir les filles puis finalement « T'as-tu regardé? ». Puis « Ah, ben non ». « Non, j'ai pas eu le temps », « Ah non, pas encore » ... J'ai l'impression que, s'il y a comme pas de date précise, ben ça s'échelonne dans le temps, puis ça finit plus là. (Professionnelle)

Plusieurs personnes n'ont pas débuté la formation au moment prévu et l'établissement de « dates limites » ou l'annonce de la rencontre de mi-parcours a été nécessaire pour que les personnes débutent la formation. Dans les milieux où la structure a été plus flexible, il semble aussi que la capacité des professionnelles à engager la conversation et les réflexions avec les personnes formées a été plutôt limitée – possiblement en lien avec un sentiment d'adhésion et d'engagement plus faible avec le contenu.

Dans mon plan de match, t'sais, on aurait eu des échanges, on aurait parlé. Mais on n'en a pas vraiment eu. (Professionnelle)

Ça a été vraiment plus de poser des questions, de faire du renforcement positif. Puis quand j'avais un « Oui », ah, « Ok, comment ça a été? » ou « Qu'est-ce que t'as fait? », « Tu trouves ça pertinent? » Mais bon, c'est des gens de peu de mots. (Professionnelle)

Lors de la première phase, certaines personnes formées ont aussi souligné avoir pensé abandonner puisque le contenu de certains ateliers ne leur semblait pas correspondre à la situation de leur enfant ou des enfants à leur charge. Le soutien de la personne responsable de l'implantation, soulignant la pertinence du contenu dans d'autres ateliers, a généralement permis à celles-ci de persévérer. Lors de la deuxième phase, le personnel en milieu éducatif a pu recevoir une déclinaison du programme plus adapté à sa situation puisque toutes les déclinaisons étaient disponibles, réduisant cette limite à l'adhésion. Aucun parent n'a suivi le programme en formation autonome lors de la deuxième phase, mais il est possible de supposer que la

disponibilité des déclinaisons plus adaptées aurait le même effet chez ceux-ci. Néanmoins, les professionnelles croient important de conserver le mode autonome ou, à tout le moins, un mode hybride (autonome combiné à des rencontres individuelles ou de groupe), selon le profil et les contraintes des personnes et de leur milieu.

Faisabilité dans le quotidien

En parallèle à la question de l'adhésion vient celle déterminant s'il est possible et réaliste d'implanter le programme dans le quotidien des professionnelles impliquées et celui des personnes formées. Cet élément est aussi important pour contextualiser les résultats présentés en lien avec les effets perçus chez les enfants visés. En effet, il sera difficile de constater des effets chez ceux-ci, si les stratégies et techniques proposées ne sont pas intégrées par les personnes formées.

Faisabilité dans le quotidien des professionnelles

Pour les professionnelles, le soutien organisationnel est un aspect incontournable pour assurer une implantation pérenne du programme. Cela requiert non seulement le temps en intervention ou en soutien direct, mais également tout le temps nécessaire à la formation, à la maîtrise du contenu, à la préparation des rencontres et à la mise en place des suivis durant l'implantation, mais également après l'implantation (par ex. rencontres de bilan, observations, renforcement des apprentissages prévu l'année suivant l'implantation), selon les éléments implantés dans le milieu.

Je vais essayer de voir, « Est-ce qu'elles vont les mettre en pratique, ces chansons-là? », « Est-ce qu'elles vont en faire [des activités de stimulation]? ». C'est ça que je vais aller [voir], m'informer. (Professionnelle)

Certaines ont soulevé qu'il leur était parfois difficile de se dégager du temps pour maîtriser le contenu des ateliers, pour bien planifier le déroulement (par ex. choix des vidéos ou des activités) et pour consulter avec les autres professionnelles impliquées. Pour d'autres, elles bénéficiaient d'une autonomie plus large quant à l'organisation de leur temps, et que l'importance qu'elles ont accordée à Mots d'enfants® a fait en sorte qu'elles ont intégré toutes ces étapes dans leur horaire afin d'en assurer l'implantation. Puisqu'il s'agissait d'un projet-pilote, certains milieux ont investi plus de ressources qu'il avait été prévu pour soutenir l'implantation, mais considèrent que ça ne pourrait être le cas dans une implantation plus généralisée. Cela dit, les milieux reconnaissent aussi que le temps dévolu à la maîtrise du programme est plus important lors de la ou des premières implantations et que celui-ci serait moindre lors d'implantations subséquentes. Néanmoins, plusieurs éléments continueraient de demander beaucoup de temps de leurs ressources.

Ce qui a été moins réaliste, c'est que ce qu'on nous avait dit que ça allait prendre comme temps pour l'orthophoniste. Ça a pris plus de temps, beaucoup là, et plus d'accompagnement que prévu. Au départ, je pense, ça demande plus de support aux [personnes qui animent les ateliers parents-enfants], puis de moins en moins. Et je pense que c'est normal que tu accompagnes ces personnes. Quand c'est rodé, sûrement que ça demande moins de temps. Quand tu commences un groupe comme ça, on peut pas dire on avait dit que c'était une heure, donc c'est une heure. J'ai pas beaucoup de temps pour donner tout ce support-là, c'est ça qui est pas facile. (Professionnelle)

Quand on s'embarque dans un projet, on s'embarque. On est embarqué, ça allait de soi qu'il fallait mettre les conditions gagnantes pour que ça marche. Il faut que tout le monde fasse sa part; puis notre part, c'était de donner, fournir des ressources pour que ça marche. Là où j'ai eu plus de misère, puis je me suis vraiment arrêtée. On est dans un contexte où on a vraiment beaucoup d'enfants en liste d'attente. Chaque journée d'orthophonie est importante, vraiment beaucoup. C'est là où j'ai besoin d'être plus convaincue de l'apport

concret, puis que c'est la bonne chose à faire. On a beau dire, « Il y a une famille pour qui ça a été un succès, c'est toujours bien ça ». Effectivement, on n'est pas contre ça, mais on va se le dire, c'est quand même beaucoup d'énergie, de temps. (Professionnelle)

De plus, selon leur parcours professionnel et leur expérience, la maîtrise du programme était plus fluide pour certaines.

Je pense qu'avec la plateforme, les documents, les notes qui sont déjà fournies, c'était facile à faire. (Professionnelle)

Dans certains milieux, puisqu'il y a généralement au moins deux professionnelles impliquées (intervenante ou responsable pédagogique et orthophoniste-conseil), une d'elles est parfois devenue celle qui connaît bien le programme et qui dirige et oriente davantage la mise en place du programme. Ainsi, si l'orthophoniste est celle qui a pu bien maîtriser le programme, elle a pu soutenir et orienter l'intervenante ou la responsable pédagogique dans ses interventions et suivis; si c'est l'intervenante ou la responsable pédagogique qui a pu dégager du temps pour bien connaître le programme, celle-ci utilise le programme comme outil principal et consulte l'orthophoniste-conseil au besoin.

Malgré une bonne autonomie et une forte adhésion à Mots d'enfants®, il demeure que chaque nouvel élément doit être intégré consciemment dans l'horaire et les étapes qui consomment plus de temps peuvent être plus difficiles à intégrer. Il s'agit généralement d'éléments facultatifs du programme (observations ou vidéo-rétroactions, par exemple). Bien qu'ils pourraient soutenir encore plus les acquis, ils ne sont pas essentiels à l'implantation.

Là, je suis rendue... c'est tout le temps la gestion du temps, là, qui est difficile. Je serais rendue dans le fond à aller animer des activités ou d'essayer de développer des activités avec les enseignantes pour voir « Ok, selon le profil de tes élèves, qu'est-ce qu'on pourrait mettre en place? » (Professionnelle)

Faisabilité dans le quotidien des membres du personnel du milieu éducatif

Pour les membres du personnel en milieu éducatif, le soutien organisationnel était tout aussi central. Ce soutien inclut d'abord les ressources allouées pour suivre le programme, par exemple s'assurer d'avoir du temps libéré (être remplacée pour faire les ateliers pendant le temps de travail usuel) ou compensé (en dehors des heures de travail et payée). Cette évaluation ne concernait pas l'assiduité mais nous soulignons que les professionnelles nous ont mentionné que la présence du personnel aux ateliers offerts en groupe était bonne et l'observation des données sur la plateforme d'API-Enfance pour les personnes en apprentissage autonome indique que la majorité a visionné le contenu prévu.

Tel que soulevé dans la section portant sur les effets du programme, les personnes formées mentionnent avoir intégré certains éléments du programme dans leur quotidien, mais souvent elles jugent qu'elles pourraient le faire mieux ou plus. Pour certaines, le programme est arrivé à un bon moment dans leur planification et elles entrevoient une réelle possibilité de mettre en place les stratégies :

On est en train de faire les dossiers éducatifs, puis je me suis comme rendue compte que t'sais à [tel] mois, ils sont censés être rendus là, fait que ça m'a comme réveillée un peu. Puis je me suis dit, bon bin justement faut qu'on regarde des actions un peu plus spécifiques. C'est comme arrivé au bon moment [Mots d'enfants] pour, justement, ça va m'aider à faire des activités sur la stimulation du langage, (Éducatrice)

Certaines ont nommé que du soutien de la part des professionnelles dans leur local et avec leur groupe les aiderait grandement afin de pouvoir véritablement mettre en pratique les stratégies et techniques apprises. Elles ont mentionné que ce soutien leur serait utile, car il leur était parfois

difficile de faire la transposition des apprentissages du programme, qui mettait en scène des interactions dyadiques adulte-enfant, à leur contexte de groupe. Le soutien qu'elles souhaiteraient recevoir inclut, notamment, que les professionnelles les observent (élément prévu, mais facultatif, au programme), de la modélisation par les professionnelles dans leur groupe pour voir les stratégies en action dans leur réalité, ou encore des conseils précis et la préparation du matériel pour la tenue d'une activité de stimulation (qui pourrait être une des activités proposées comme élément facultatif par le programme).

Dans un milieu scolaire, les professionnelles ont demandé aux personnes formées d'identifier comment elles allaient intégrer les apprentissages pour favoriser le transfert dans le quotidien. Le moment et la méthode de collecte dans les milieux scolaires ne permettent cependant pas d'avoir la perspective des personnes formées quant à l'intégration réelle dans leurs classes.

Juste que les enseignantes répondent une fois après chaque atelier, « Comment vous pensez de le faire vivre dans vos salles de classe jusqu'à la fin de l'année? ». Qu'elles soient capables de donner des pistes pour que ça aboutisse. (Professionnelle)

Finalement, une professionnelle reconnaît que le contexte spécifique pour une éducatrice a pu jouer contre une réalisation telle que souhaitée pour celle-ci, combinée à la réalité du roulement et du recrutement difficile de personnel dans les milieux de garde.

Une personne qui a pas vraiment de cours là-dedans, qui a un groupe difficile, qui trouve ça difficile. C'était l'hiver, il y a eu beaucoup de roulement de personnel dans ce groupe-là, donc c'était difficile, c'était le contexte, pas la personne. Même moi, avoir été dans ce groupe-là avec tout ce qui avait globalement là-dedans, des fois j'aurais fait « tant pis ta formation ». C'est pas pour l'excuser, mais je me dis, elle est rentrée travailler, son groupe est en sécurité et des activités sont faites et... t'sais, pénurie de main-d'œuvre on y a passé nous autres aussi. (Professionnelle)

Faisabilité dans le quotidien des parents en ateliers parents-enfants

La présence des parents aux ateliers parents-enfants a été très variable selon la phase et le milieu d'implantation. La présence d'une bonne proportion de parents à chaque atelier a été notée lors de la première phase. Pour la deuxième phase, un milieu a eu de la difficulté à réellement engager les familles recrutées dans le processus, et la présence aux ateliers des quelques parents ayant débuté le programme a été sporadique pour la plupart. Dans l'autre milieu, un petit nombre de familles était inscrit; certaines familles ont été plus présentes que d'autres, mais il y avait tout de même un minimum de deux familles par atelier.

Il y a d'abord la difficulté de certains parents à se libérer un matin de semaine lorsqu'il s'agit habituellement d'un moment où ils travaillent. Cette difficulté est renforcée par le fait que les ateliers s'étalent sur sept semaines, ce qui peut être un véritable frein à la participation de certains parents. Ensuite, certains parents ne rapportant pas de contraintes liées à un emploi et ayant une bonne compréhension et adhérant au modèle, ont tout de même éprouvé de la difficulté à être assidus. D'autres devaient jongler avec l'état de santé de plusieurs de leurs enfants.

Je me dis que j'aurais dû venir plus souvent. (Parent)

J'ai eu une famille, t'sais si t'as un bébé malade à la maison, mais tu peux pas te déplacer avec un enfant, puis un bébé qui est malade (Professionnelle)

Cela dit, pour les parents ayant pris part aux ateliers, ceux-ci avaient l'occasion, lors de la deuxième partie des ateliers, de mettre en place les stratégies apprises dans leurs interactions avec leur enfant. De plus, ils expérimentaient aussi une activité interactive (parmi celles proposées par le programme ou tel que décidé par la professionnelle en charge du groupe).

Ainsi, la plupart ont rapporté avoir été en mesure de poursuivre l'intégration des stratégies et que cela se faisait assez simplement. Certains ont même indiqué dédier des moments à des activités spécifiques pour la stimulation du langage, puisqu'ils avaient été exposés à ce que cela permettait de faire avec leur enfant. Les professionnelles ayant offert les ateliers parents-enfants soulignent aussi que les parents ont apprécié de les voir donner des exemples de façons d'interagir.

Je prenais plus le temps avec lui pour stimuler le langage, par exemple dans le bain, puis aussi de décrire beaucoup les choses. Puis aussi d'attendre que l'enfant, cinq secondes... ça, ça m'a vraiment aidé de le voir, d'y laisser le temps d'assimiler ce que je venais de dire comme consigne, mettons. Je me suis rendu compte que je donnais beaucoup de consignes en même temps. (Parent 20)

Les activités, c'était vraiment parents-enfants. Des fois, je prends un peu de place, ça, je me connais, mais tu sais, ça aidait le parent. « Ah! Bien ok, oui, c'est une bonne idée, on va faire ça, nous autres aussi ». (Professionnelle)

Faisabilité dans le quotidien de ceux en apprentissage autonome

Pour ceux ayant reçu la formation en apprentissage autonome, parents comme éducatrices, il a parfois été difficile d'être discipliné. Une éducatrice disait « Si j'ai manqué un atelier, ben je vais le faire dans la journée, puis peut-être demain l'autre. » (Éducatrice 2). Tel que mentionné précédemment, cette évaluation ne visait pas à documenter l'assiduité. Toutefois, l'observation des données sur la plateforme d'API-Enfance pour les personnes en apprentissage autonome, parents comme personnel du milieu éducatif, indique que la majorité a visionné le contenu prévu.

Selon les personnes formées et les professionnelles, avoir un moment préétabli pour les ateliers facilite l'apprentissage ou leur semblait être un facteur facilitant pour recevoir le contenu. Les personnes en apprentissage autonome ont également évoqué une gradation de ce qui est possible et de ce qui l'est moins. Suivre les ateliers était l'étape la plus réalisable. Intégrer certaines stratégies dans le quotidien, les échanges usuels avec leur enfant ou les enfants de leur groupe était parfois possible, mais parfois plus difficile, puisqu'il implique un engagement volontaire en dehors du temps de l'atelier et suppose un changement dans les pratiques usuelles d'interaction. Le programme propose aussi des éléments facultatifs, par exemple les activités interactives. Ces activités étaient considérées comme étant plus difficiles à intégrer. Le programme précise que, bien qu'elles soient souhaitables, ces activités spécifiques ne sont pas essentielles si les techniques et stratégies sont investies dans le quotidien.

Gestion du projet

Tel que présenté dans le mandat, c'est à l'automne 2024 qu'API-Enfance et le CIUSSS-CN ont demandé d'inclure au sein de l'évaluation de l'implantation un axe venant documenter le processus d'implantation du point de vue de leur personnel impliqué dans la gestion de la démarche du projet, qui sera ici désigné comme l'équipe du projet. Cet axe vise ultimement à mettre en lumière les facteurs ayant soutenu le projet ainsi que les enjeux et défis rencontrés par ceux-ci. Si la présente évaluation touche à certains aspects liés à l'idéation et la démarche d'adaptation et de développement du programme, il est important de rappeler que le mandat proposé ne visait pas à évaluer le processus d'adaptation du programme, soit le travail des comités aviseur et opérationnel; ainsi, toute cette section porte sur les données récoltées auprès d'employés des deux organisations et non auprès des membres de ces comités.

Mise en contexte de l'émergence du projet

Nous avons souligné dans l'introduction de ce rapport que le développement de Mots d'enfants® pour les populations et les contextes autochtones a été initié à la suite d'une demande du CAAQ

en 2020. La demande du CAAQ envers le CIUSSS-CN était d'obtenir des outils pour mieux former le personnel éducatif de ses deux services de garde concernant la stimulation du langage. Mots d'enfants® était alors en développement et l'équipe du programme a commencé à chercher un moyen afin que le CAAQ puisse y avoir accès. La mémoire de la genèse de ce projet est affectée entre autres par des changements de gestionnaires, autant chez API-Enfance qu'au CIUSSS-CN.

Néanmoins, certains constats se dégagent en lien avec cette étape. En premier lieu, il est possible de se questionner sur la diffusion et la connaissance des appels à projets au sein du réseau de la santé et des services sociaux et sur la communication entre les différents niveaux de gestion, puisque les personnes qui ont participé à cette évaluation soulignent qu'il a été complexe et long avant d'obtenir des informations sur un moyen pertinent de soutenir leur initiative. En second lieu, s'il semble que l'opportunité utilisée (l'appel à projets en sécurisation culturelle du MSSS) ne s'accordait pas entièrement avec la portée et la visée initialement voulues, les exigences de l'appel à projets ont mené à un projet plus complexe, demandant une démarche partenariale plus intensive.

D'ailleurs, sur ce point, l'octroi a été fait par le MSSS avec des attentes spécifiques, notamment d'expérimenter non seulement en milieu urbain, mais également dans un milieu éloigné. Ce que le projet aura été et aura permis de faire n'était ni envisagé ni envisageable au début de l'expérience, sur la base du projet initialement soumis au MSSS.

*Je ne pensais pas qu'il y aurait autant [d'adaptations]. Je m'attendais pas à ce que ce soit autant de travail, je m'attendais pas à ce qu'il y ait autant de milieux d'expérimentation. Il y a eu un intérêt qui s'est déployé sans qu'on fasse de gros efforts, pour être honnête.
(Gestion)*

Notre appel à projets a été retenu mais, finalement, ça a été un projet beaucoup plus gros que ce [qui avait été] estimé au départ. Il était pas question de faire plein d'adaptation, on pensait pas qu'on ferait des nouveaux vidéos nécessairement non plus (Gestion)

Selon l'équipe, si le projet a pris autant d'ampleur, c'est grâce à deux facteurs de soutien incontournables, soit l'accueil favorable qu'il a reçu et les rehaussements de budget octroyés par le MSSS.

Deux comités pour diriger le projet

Pour rappel, le projet a été dirigé par deux comités. Le comité aviseur, regroupant les gestionnaires d'organisations et de ministères impliqués, donnait les orientations générales du projet. Le comité opérationnel, regroupant des acteurs terrains des organisations et des représentants autochtones des milieux, avait la charge du processus d'adaptation.

Comité aviseur

Pour le comité aviseur, des organisations membres étaient déjà identifiées lors de l'idéation du projet (par ex. CAAQ, MSSS), alors que d'autres, des organisations autochtones ou desservant une clientèle autochtone, notamment en milieu éloigné comme exigé par le MSSS, ont été sollicitées une fois le financement pour le projet obtenu. Plusieurs des personnes sollicitées ont démontré un intérêt et ont aussi partagé des contacts dans leur réseau concernant des organisations qui pourraient être intéressées par la démarche. Une membre de l'équipe du projet, attirée au comité opérationnel, était présente aux rencontres du comité aviseur afin de servir de « courroie de transmission » entre les comités.

Si des défis ont été nommés, principalement en lien avec le niveau variable de présence aux rencontres, ceux-ci ont semblé relativement mineurs à l'équipe de projet. Celle-ci nous souligne plutôt le rôle clé que celui-ci a joué sur deux fronts interreliés. D'abord, et conjointement au comité

opérationnel, le comité a joué un rôle important dans le développement du projet, tel que prévoir plus d'éléments de sécurisation culturelle et d'inclure et recruter plus de milieux d'implantation. Ensuite, par leur mobilisation pour obtenir des rehaussements de financement auprès du MSSS.

Les partenaires souhaitaient qu'on en fasse plus. D'avoir des partenaires, des représentants au comité aviseur de chacun des organismes ou instances qui siégeaient autour de la table, ça donne de la crédibilité à la démarche. J'avais dit au ministère, « Écoutez, les partenaires disent qu'ils peuvent regarder ailleurs pour avoir du financement. Qu'est-ce que vous souhaitez? ». Puis ils m'ont dit « Fais-nous une demande ». Ils voulaient continuer d'être le principal bailleur de fonds de ce projet-là. (Gestion)

Comité opérationnel

Pour ce comité, les membres avaient accès au programme et il était généralement attendu qu'ils aient consulté celui-ci en amont des rencontres. Parmi les facteurs ayant soutenu la démarche, les participantes à l'évaluation soulignent l'engagement des partenaires dans un travail dynamique comportant plusieurs allers-retours pour développer et peaufiner les modifications et le nouveau contenu. Par exemple, pour les témoignages filmés en innu-aimun, l'équipe de montage vidéo a dû faire appel à des partenaires autochtones pour traduire le contenu et le rendre compréhensible par l'équipe, de manière à choisir les extraits les plus pertinents et savoir à quels endroits faire les coupures.

De plus, pour les nouvelles vidéos, les grandes thématiques étaient décidées avec le comité opérationnel avant de procéder aux entrevues avec les personnes autochtones. Les lignes directrices ont été utiles pour certaines personnes qui figeaient devant la caméra. D'autres personnes ayant participé aux vidéos ont témoigné plus librement sur les thèmes suggérés et ont apporté des points qui n'avaient pas été entrevus dans les scénarios initiaux. Ainsi, l'équipe a *« pris les témoignages, puis on a changé les scénarios pour être certains de véhiculer le message qui venait des personnes autochtones elles-mêmes et non pas qui avait été orienté » (Gestion)*. Un pré-montage de chacune des nouvelles vidéos a été présenté au comité opérationnel avant que le sous-contractant en montage vidéo les finalise.

Deux principaux défis ont été rencontrés par ce comité. D'abord, si le projet visait une réelle co-construction du nouveau contenu et des adaptations, les membres de l'équipe ressortent de l'expérience avec une impression d'avoir produit quelque chose qui était plus que de la consultation, mais qu'ils ne qualifieraient pas non plus de totale co-construction, puisqu'il a été difficile d'obtenir des idées et suggestions provenant directement des membres du comité. Les membres de l'équipe auraient souhaité être en mesure de mieux utiliser l'expérience et les connaissances des personnes autochtones membres du comité et que celles-ci se sentent plus à l'aise d'y contribuer.

En contrepartie, le second défi est que, si l'équipe était preneuse des idées communiquées dans le cadre de ce comité, il a tout de même fallu faire des choix puisqu'il ne leur était pas possible de tout faire, considérant les ressources (humaines, financières) disponibles et le temps prévu pour tout effectuer. C'est d'ailleurs une fois le travail commencé que l'ampleur des adaptations et de la création de nouveau contenu a vraiment été exposée par ce comité et a contribué à émettre des demandes de rehaussement.

Implantation du programme et coordination

Recrutement des milieux d'implantation

Pour le recrutement des milieux d'implantation, il y a eu des demandes reçues directement par API-Enfance ou le CIUSSS-CN, parce que les personnes avaient entendu parler du programme ou du projet de sécurisation culturelle spécifiquement, ainsi qu'à la suite de suggestions de membres du comité aviseur, notamment pour recruter le milieu dit éloigné. Il a été souligné que « *c'est vraiment aidant ou quasi essentiel d'avoir un contact* » (*Gestion*) dans les communautés ou organisations afin de recruter les milieux qui ont pris part au projet, peu importe la phase. De plus, une membre de l'équipe souligne le rôle que les vidéos produites pour le programme ont joué dans le recrutement des milieux d'implantation.

Il était initialement prévu de faire la deuxième phase d'implantation dans les mêmes milieux que la première phase. Cependant, dans certains milieux, il n'était pas possible de le faire, notamment parce que tout le personnel avait été formé. L'équipe a identifié de nouveaux milieux d'implantation, à l'aide des partenaires du projet et à partir des demandes adressées directement à l'équipe par des milieux potentiels. Puisque les adaptations plus ciblées ont été faites principalement en innu-aimun et avec des partenaires innus, ce sont donc des milieux innus qui ont été recrutés pour valider ces adaptations. L'équipe avait expérimenté le processus d'adaptation avec cette Nation et aurait aimé valider qu'il convenait aussi pour d'autres Nations, mais savait que ça ne serait pas possible vu l'échéancier et le budget restant.

Visite des milieux d'implantation et accompagnement

Les membres de l'équipe soulignent l'importance de rencontrer les personnes impliquées en personne, ne serait-ce qu'une fois, afin de créer des liens entre celles-ci. De même, comprendre la réalité « terrain » de chaque milieu est un atout pour la gestion et la coordination du projet. Pour la majorité des milieux de la phase 1, des contacts en personne ont eu lieu à divers moments du processus d'adaptation. Pour la deuxième phase, une membre de l'équipe explique que « *c'est des gens qui n'ont pas coconstruit le projet avec nous, et que ce serait pertinent de les accompagner en personne* » (*Gestion*). D'ailleurs, à la suite de la deuxième phase, les membres de l'équipe ont identifié que « *la formation c'est une chose, mais l'accompagnement, c'est un incontournable* » (*Gestion*) pour s'assurer de la bonne compréhension des partenaires et pour qu'ils se sentent soutenus.

Un autre enjeu lié à l'accompagnement est le leadership que l'équipe de Mots d'enfants® a dû prendre pour s'assurer de la poursuite de l'implantation lorsque des personnes responsables de l'implantation dans certains milieux ont dû quitter en cours de projet. Considérant ces expériences dans des petits milieux, l'équipe souligne l'importance d'avoir une équipe sur laquelle les milieux peuvent compter ainsi que la nécessité de prévoir les possibles besoins de formation et d'accompagnement sur le long terme.

Nombre limité d'intervenantes autochtones et sécurisation culturelle

Un des enjeux auquel l'équipe a été confrontée est le nombre limité de personnes autochtones dans les rôles professionnels pour assurer l'implantation du programme. Lors de la démarche d'adaptation, l'équipe avait envisagé que la sécurisation culturelle du programme passerait en grande partie par le fait d'être offert par des personnes autochtones travaillant dans des organisations et communautés autochtones avec, au besoin, le soutien d'un CIUSSS ou CISSS local. Lors des implantations, les membres de l'équipe ont été confrontés au fait que très peu des personnes en charge de l'implantation et de la formation étaient autochtones. Tel que mentionné précédemment dans ce rapport, cette réalité n'est pas spécifique à Mots d'enfants®, mais est plutôt caractéristique de l'organisation des services dans plusieurs de ces milieux. L'équipe souligne qu'elle croyait toutefois dans les capacités des personnes allochtones impliquées, mais

qu'elle n'a pas pu implanter le programme totalement comme elle l'aurait souhaité.

Perspectives sur l'implantation en contextes autochtones – entre autonomie et accompagnement

Au regard des besoins soulevés en termes d'accompagnement au démarrage et en cours d'implantation, de même que les enjeux de roulement de personnel dans des petites équipes des milieux d'implantation, l'équipe de Mots d'enfants® se questionne s'il est réaliste d'envisager que les milieux autochtones puissent éventuellement devenir autonomes pour offrir Mots d'enfants®, du moins à court terme. Les besoins d'accompagnement perçus requerraient un budget important, ce qui n'est pas disponible pour le moment. Plus largement, l'équipe indique qu'elle aimerait poursuivre le travail, mais précise que les milieux partenaires devraient préalablement faire la démonstration du besoin et de leur intérêt à s'engager dans ce projet.

Structure de financement et échéanciers : Expérience durant le projet et réflexions pour l'avenir

Gestion des échéanciers du projet dans le travail en collaboration avec des partenaires autochtones

Un des enjeux rencontrés par l'équipe du projet a été de conjuguer l'atteinte des objectifs ciblés dans les échéanciers déclarés et approuvés par le MSSS avec la réalité de la collaboration en contextes autochtones. Tel que le souligne une membre de l'équipe, « *des fois, on se sentait comme un petit peu coincées dans le budget, dans l'échéancier, "Non, vous pouvez pas extensionner ci ou ça" » (Gestion)*. Une autre membre indique, en parlant de la demande de rehaussement budgétaire favorablement accueillie par le MSSS :

On a dit « Pour faire ce qu'on veut faire, ce que les gens veulent faire, il nous faut plus d'argent ». Mais la réalité, c'est que c'est pas juste de l'argent. En plus, ce qu'il nous fallait, c'est du temps. Et ça, c'était non négociable. (Gestion)

Les membres de l'équipe nous ont souligné l'importance de bâtir les relations, ce qui demande du temps, mais également que les modes de fonctionnement dans ces communautés et organisations n'étaient pas ceux du réseau public. L'important pour l'équipe du projet a toujours été de respecter le rythme et le niveau d'implication souhaité des partenaires. L'équipe aurait voulu avoir plus de temps pour effectuer le travail du projet, ce qui a même mené à des décisions de ne pas faire certaines modifications, parce que, au-delà des aspects budgétaires, le temps imparti au projet n'allait pas permettre de mener à bien ce travail avec les disponibilités des ressources autochtones.

L'équipe souligne la nécessité de repenser la notion d'échéancier dans les projets effectués par et pour les communautés autochtones et que « *ça devrait pas être à nous de devoir faire ces adaptations, ça devrait être déjà dans comment ce genre d'appel à projets est conçu » (Gestion)*. Dans ce projet, API-Enfance a pris la responsabilité financière de dépenses qui auraient dû être facturées au projet mais n'ont pas pu l'être, puisque les échéanciers étaient terminés, afin de respecter ses engagements envers les partenaires. Les équipes qui gèrent les projets prennent des décisions pour le bien du projet, ce qui implique une charge mentale additionnelle, ainsi que du travail additionnel, pour être en mesure d'utiliser tous les fonds du projet dans le temps imparti. Si ces décisions se comprennent aisément, cela fait tout de même en sorte que la reddition de compte actuelle semble illustrer que les échéanciers demandés sont réalistes (les fonds ayant été dépensés), alors que lorsqu'on demande réellement aux équipes comment elles fonctionnent, on constate alors que soit des éléments n'ont pas pu être faits, faute de temps, soit les dépenses ont été payées par d'autres sources.

Poursuite du projet : Pérennisation du financement et des mandats

L'équipe de Mots d'enfants® a mis en lumière deux aspects centraux et interreliés à la poursuite du projet de sécurisation culturelle, soit :

- Un financement récurrent pour l'implantation, l'accompagnement et le soutien des divers sites d'implantation.
- L'assignation de mandats pour le soutien et la coordination du volet Sécurisation culturelle du programme.

Les membres de l'équipe sont d'avis que ces aspects devraient s'inscrire en parallèle d'un mandat de coordination provinciale, qui pourrait être octroyé au CIUSSS-CN. Ce mandat permettrait de soutenir d'autres milieux lors de l'implantation de Mots d'enfants®, sous toutes ses déclinaisons.

Besoin d'un budget permettant une planification à plus long terme

Concernant d'abord le financement, l'équipe reconnaît que des financements non-récurrents pour le développement et l'adaptation d'un programme et son contenu peuvent être adéquats. Cependant, les membres voient difficilement comment le programme peut être véritablement déployé plus largement si des financements par projet doivent toujours être demandés. Le financement par projet limiterait les capacités à déployer le programme dans une approche de sécurisation culturelle, car les ressources seraient figées dans le cadre temporel de ces projets. Ces ressources sont essentielles pour assurer une implantation rigoureuse et pertinente. L'équipe déploie toute l'énergie possible pour trouver des opportunités pour soutenir les suites de ce projet.

Définir un mandat ou des mandats spécifiques pour soutenir le volet Sécurisation culturelle

Les membres de l'équipe voient la nécessité de mandats spécifiques pour le soutien (formation, démarrage, accompagnement) des milieux implantant le volet Sécurisation culturelle et aussi pour la gestion plus largement des relations avec les diverses communautés et organisations autochtones qui implantent le programme. Sans ces ressources, elles voient difficilement comment le projet pourrait se poursuivre. Cette coordination, assurée par le CIUSSS-CN, était prise en charge par le financement du projet de sécurisation culturelle, qui venait à échéance le 31 mars 2025. Une partie ou la totalité de ces éléments pourraient, potentiellement, faire partie du mandat provincial précédemment présenté ou pourraient relever d'une autre organisation, selon les choix faits par les parties impliquées dans les décisions sur l'avenir du projet. Certains membres de l'équipe précisent que de recruter une personne autochtone au sein de l'équipe en charge du projet de sécurisation culturelle pourrait s'avérer pertinent pour plusieurs raisons, tel que faciliter le travail relationnel ou encore permettre de dégager des éléments à discuter avec les partenaires « à l'interne » plutôt que de toujours s'appuyer sur les partenaires.

Partenariat CIUSSS-CN et API-Enfance pour le volet Sécurisation culturelle

Le partenariat entre le CIUSSS-CN et API-Enfance au cours de ce projet a mis de l'avant certaines forces, notamment leur capacité à travailler en équipe et leur complémentarité. En effet, les deux organisations collaborent depuis quelques années. De part et d'autre, les membres ont souligné la force de cette collaboration et la complémentarité des organisations dans la réalisation du projet de sécurisation culturelle. Cette collaboration s'est réalisée principalement par le travail de quelques personnes relevant de chacune des organisations. Cela dit, en envisageant la pérennisation du projet, les réalités organisationnelles différentes soulèvent des questionnements sur les transformations de ce partenariat, de même que sur le fait qu'il y a incertitude face au manque de financement pour les étapes subséquentes.

Les personnes qui ont travaillé à la gestion et à la coordination du projet de sécurisation culturelle n'avaient, pour la très grande majorité, pas d'expérience spécifique en contextes autochtones. Plusieurs nous ont évoqué un intérêt, une sensibilité, des connaissances générales ou encore l'importance du savoir-être pour naviguer ces relations. Elles ont aussi suivi différentes formations afin de s'outiller. Le principal défi lié à cette réalité est une perception que le travail qui a été effectué était beaucoup plus que ce qu'elles avaient envisagé en débutant leur travail sur le projet. Au-delà des aspects budgétaires de cette charge de travail, qui ont été pris en compte par le rehaussement budgétaire, la petite équipe du projet était en surcharge, n'ayant pas le temps de recruter et de former quelqu'un pour les accompagner dans ce projet qui se déroulait à une vitesse soutenue. Ainsi, les personnes ayant effectué le travail opérationnel du développement et des adaptations, ont, selon leur poste, soit dû faire du temps supplémentaire pendant une longue période, soit été pris dans des échéanciers serrés pour réaliser toutes les étapes pour rendre les déclinaisons du programme prêtes au moment où les milieux d'implantation allaient les réaliser. L'ampleur du travail est le fruit des multiples adaptations à réaliser dans chaque déclinaison, mais également un corollaire des multiples suivis et relances effectués auprès des partenaires concernant les adaptations et la traduction, pour tenter de réaliser le travail dans les échéanciers initiaux. Ainsi, malgré le défi, l'engagement des personnes de cette équipe, les apprentissages faits sur les contextes autochtones et leur mise en application, de même que le travail d'équipe ont permis à l'équipe de compléter le projet. Les membres de l'équipe nous ont d'ailleurs souligné qu'ils ont apprécié travailler sur ce projet et nous ont nommé différents apprentissages faits ou encore en cours. Par exemple, plusieurs nous ont parlé d'acquisition de connaissances et d'ouverture, une personne se dit satisfaite d'avoir été en mesure d'avoir des témoignages vidéo de personnes de plusieurs Nations, et une autre nous parle particulièrement des liens qu'elle a tissés.

Perspective sur les possibilités d'expansion

Quelques personnes ont abordé ce qu'elles entreverraient pour les suites du projet si du financement était disponible et qu'un intérêt était présent parmi d'autres partenaires autochtones. La plupart ont soulevé qu'elles auraient une meilleure idée de la charge de travail, mais également que certains éléments seraient simplifiés puisque certaines adaptations pourraient être transférables assez facilement. Il demeure toutefois que d'autres aspects demeureraient à développer spécifiquement pour le milieu, la communauté ou la Nation ciblée.

Une autre personne, reflétant sur son expérience avec le programme standard, se questionne sur les façons de s'assurer que le programme soit offert comme il est prévu et sur les moyens pertinents à prendre avec les partenaires pour s'en assurer.

Mots d'enfants, s'il n'est pas bien appliqué, donnera jamais les effets escomptés. Il faut s'assurer que les intervenants qui le dispensent soient toujours bien formés, qu'ils appliquent le programme tel qu'il est prescrit et qu'on s'en assure. Mais il y a peu ou pas de mécanismes qui assure cette vigie-là et ça, à mon avis, c'est hyper important, parce qu'on dénature des programmes, on les dilue. J'avais déjà dit à quelqu'un que le problème, c'est pas Mots d'enfants, c'est la façon dont il est appliqué ou pas. Qu'est-ce qu'on peut mettre en place pour assurer ça, collectivement? Il faudrait que les membres [du comité aviseur] se questionnent aussi, je pense sur ces façons de faire. (Gestion)

Finalement, nous soulignons que ce projet semble avoir mené certaines personnes à une réflexion plus large sur la question de la sécurisation culturelle dans les services de santé et les services sociaux. Si, d'une part, cela a mis en lumière le peu d'actions concrètes encore réalisées dans leur secteur d'activités, les membres de l'équipe espèrent que leur initiative bénéficie d'une visibilité qui permet d'inspirer d'autres actions en ce sens.

Les éléments de succès à faire ressortir

Pour conclure cette section, nous vous présentons quelques points de succès que les membres de l'équipe souhaitaient mettre de l'avant.

Le plus grand succès c'est la satisfaction des participants, des personnes autochtones elles-mêmes. C'est d'avoir réussi à faire avec eux quelque chose qui est acceptable du point de vue de leurs valeurs, de leurs cultures. C'est pas juste que ça répond à des objectifs cliniques, c'est en concordance avec leur vision. C'est ce qui fait que ça a plus de chance de se poursuivre. C'est pas juste un projet auquel ils ont participé, c'est un projet qu'ils ont créé. (Gestion)

Une innovation apportée par le projet qui pourrait s'étendre au-delà de celui-ci est le partenariat entre le réseau public de la santé et des services sociaux et le secteur communautaire.

Ce nouveau partenariat santé-communautaire, j'aimerais bien que ça ressorte. C'est quand même quelque chose [que] je trouve positif. C'était une bonne façon, d'un point de vue gestionnaire, d'utiliser des ressources externes pour desservir ta liste d'attente. Aussi, ça permet d'avoir un service plus sécuritaire parce que c'est pas dans les bureaux de santé-services sociaux. Donc je trouve que c'est, et pour les autochtones et en général, bien, en fait. (Gestion)

Un membre de l'équipe souligne que le projet de sécurisation culturelle a permis à Mots d'enfants® d'être plus inclusif et que des innovations apportées par le travail de ce projet sont utiles au-delà des contextes autochtones.

C'est une réflexion vraiment. On parle d'inclusion. J'ai toujours essayé de m'adapter aux enfants les plus en difficulté et quand je trouvais des manières de présenter les choses faciles, qui pouvaient être accessibles pour les personnes les plus en difficulté, bien, pour moi, je voyais pas de raison que je fasse plus compliqué pour les autres, en fait. C'est cette optique-là, c'est « On a trouvé une meilleure manière de faire ou, plus imagée, plus illustrée. On le partage à tout le monde ». (Gestion)

Parmi les éléments mentionnés qui jouent un rôle d'inclusion, notons les fiches d'activités simplifiées et imagées, les fiches aide-mémoire revues, le bouton de lecture orale du texte écrit, et la réponse orale aux questions de réflexion, qui sont ou pourraient être accessibles pour l'ensemble de la population visée par le programme, au Québec ou dans les autres lieux d'implantation. Des personnes implantant le programme Mots d'enfants® dans sa version standard ont rapporté à un membre de l'équipe que les parents comprenaient mieux les fiches dans leur version simplifiée et imagée et qu'ils les trouvaient pratiques.

Ça nous a permis d'avoir un retour sur notre travail global et de se dire, oui, on va réadapter nos fiches d'activités pour les résumer et pour que ce travail soit disponible pour tout le monde. (Gestion)

Ainsi, le projet de sécurisation culturelle, en prenant en compte le point de vue des différentes personnes et organisations autochtones impliquées, aura permis l'amélioration globale de Mots d'enfants®.

Défis et facteurs de soutien à l'implantation

Une des retombées souhaitées par le comité aviseur était d'établir des balises pour l'implantation du modèle dans d'autres contextes autochtones similaires à ceux du projet actuel. Ainsi, pour cet axe, les questions qui ont guidé notre analyse sont les suivantes :

- Quels ont été les défis liés à l'implantation, et ceux-ci varient-ils selon les milieux d'implantation?
- Quels facteurs semblent avoir soutenu l'implantation, et ceux-ci varient-ils selon les milieux d'implantation?

Pour rappel, lors de la phase 1, les organisations étaient toutes impliquées dans le processus d'adaptation (comité opérationnel) et dans les grandes orientations (comité avisé). Les implantations futures se feront dans une diversité de sites avec un niveau d'implication potentiellement très différent; la phase 2 a permis de constater l'implantation dans certains sites qui n'avaient aucunement été impliqués dans l'adaptation, mais qui ont toutefois pris part au comité avisé à partir du moment où ils ont décidé de participer à cette phase d'implantation. Les résultats du présent axe reprennent, en partie, des résultats soulevés dans les axes précédents. Ceux-ci sont réorganisés afin d'identifier les facteurs de soutien et les défis rencontrés, et ils sont présentés selon qu'ils relèvent d'une modalité ou d'un milieu spécifiques ou selon qu'ils semblent transversaux, structurels ou généraux.

Défis

Défis transversaux et structurels

Parmi les défis transversaux, plusieurs sont de nature organisationnelle. Il y a d'abord le fait que parfois peu de personnes sont en charge ou sont formées pour offrir Mots d'enfants® dans chaque organisation, ce qui peut être lié à des éléments opérationnels (par ex. la taille des organisations et le nombre de postes pouvant s'y rapporter), ainsi qu'au contexte de pénurie et de roulement de personnel. Les difficultés de recrutement et le manque d'orthophoniste étaient, dans certains contextes, particulièrement importants et soulevaient des questionnements sur la capacité à offrir le programme plus largement ou dans l'avenir. Certaines organisations ont dû faire face au départ ou à l'absence d'une personne-clé, soit au niveau des personnes qui offrent le programme ou au niveau de la gestion, apportant dans chaque cas des enjeux importants et un certain niveau d'incertitude. Dans ces contextes, certaines professionnelles ont senti qu'elles n'avaient pas reçu suffisamment d'information et de soutien de la part de leur gestionnaire ou de leur organisation et ont dû communiquer régulièrement avec l'équipe du projet. D'autres personnes ont communiqué avec l'équipe du projet régulièrement afin de pouvoir échanger à propos du programme et de son implantation, puisqu'elles étaient la seule personne mobilisée dans leur organisation.

Je pense qu'il y a beaucoup de facteurs hors de notre contrôle, il y a eu le changement de siège [départ de la personne responsable dans un milieu d'implantation]. (Professionnelle)

J'étais un peu stressée, parce qu'est arrivé quand même plusieurs [imprévus], ça ne s'est pas passé comme on aurait voulu que ça se passe, mais c'est comme ça dans la vie, faut s'adapter. Mais ça a quand même fait en sorte que t'sais, je voulais pas froisser personne. (Professionnelle)

Une fois qu'on a commencé le projet, là parce que ça change tellement que c'était plus la même éducatrice, on a changé d'orthophoniste entre temps, mais je pense qu'on leur a présenté les points positifs, puis elles ont juste embarqué. (Professionnelle)

On s'est dit « Bien oui, peut-être cibler une personne autochtone puis avoir un « back up » si jamais ». (Professionnelle)

On va remettre une affaire au clair, je savais même pas. Je savais même pas vers où je m'en allais. (Professionnelle)

J'aime ça jaser avec quelqu'un d'autre de qu'est-ce que je fais. Mais là, je peux pas en

parler à personne, tu sais. Oui, je peux en parler à mes coéquipiers, mais c'est le « fun » de parler avec quelqu'un qui connaît plus, peut être quelqu'un d'autre qui fait le programme, « Toi, comment tu le fais? », « Comment tu te prends avec ça? ». (Professionnelle)

Quand moi je suis arrivée, le train était déjà en marche pour Mots d'enfants. Fait que moi j'ai couru en arrière du train pour essayer de, tu sais c'est comme dans un film là, tu essaies de te ramasser après le poteau, puis tu t'accroches, là? C'est un peu de même que je me suis sentie. Tout le monde m'a parlé de toutes sortes d'affaires, puis, par la force des choses, c'est comme ça que j'ai atterri. Je commence à savoir un petit peu plus de quoi je parle, mais j'ai pas l'impression que je maîtrise l'ensemble du puzzle par exemple, ça, j'ai pas cette impression-là. (Professionnelle)

Au niveau de la direction, c'était quand même assez instable, donc en fait il y avait personne pour vraiment prendre ce rôle sur le terrain. Donc finalement c'est moi qui ai pris ce rôle-là aussi. (Professionnelle)

Dans ces circonstances, il semblerait utile de prévoir un plan de contingence pour la continuité de l'information s'il n'est pas possible d'avoir la continuité des individus. Cela dit, dans certains milieux, le défi d'implanter Mots d'enfants® dans un contexte de ressources relativement limitées s'inscrit dans un contexte de difficultés en lien avec la continuité et la transmission de l'information plus générale, étant donnée le financement et la structure de certains services (par ex., parce que les services sont donnés à contrat à des ressources externes).

Il n'y avait pas vraiment de liste d'enfants déjà référés. Y avait eu du service par une autre firme jusqu'en juin passé, si j'ai bien compris, mais on n'avait aucun rapport, pas de liste. Donc c'était un peu comme repartir de zéro. Finalement, on m'a sorti une liste et [une professionnelle du milieu] a rajouté à la main des enfants qu'elle voyait. Mais elle savait pas trop pourquoi, quels objectifs? Si l'enfant avait été évalué ou pas dans le passé. (Professionnelle)

Tu sais voir « Ok, c'est quels enfants qui sont référés? ». Parce que t'sais, on avait peu d'informations. Quand je suis arrivée, j'avais pas d'information, à savoir si les enfants étaient référés, s'ils sont en attente. (Professionnelle)

Dans certains milieux, cette continuité de l'information semble avoir eu un effet sur la compréhension que des professionnelles ont eu de leur rôle ou de l'implication et de l'engagement de leur organisation envers le programme.

Un deuxième défi transversal et organisationnel, et même structurel, est le nombre limité de personnes autochtones en poste dans les milieux d'implantation, limitant la capacité des milieux de mettre en place une des stratégies les plus importantes du programme pour assurer la sécurisation culturelle. Il est parfois adjoint à la difficulté de recruter des personnes allochtones avec une solide expérience en contextes autochtones. Ce défi est nuancé selon le type d'organisation – lorsqu'il s'agit d'une organisation autochtone, celle-ci offre un milieu, une communauté qui peut faciliter la compréhension et qui, généralement, offre un cadre soutenant plus directement la sécurisation culturelle, ce qui n'est généralement pas le cas des organisations allochtones. Les milieux peuvent être conscients de certaines limites organisationnelles, sans pouvoir être en mesure d'y pallier dans les circonstances actuelles du marché du travail et considérant les limites opérationnelles des organisations. Bien que cette option comporte également des limites, trouver des possibilités au sein de l'organisation pour un contrat ou tout autre forme d'embauche temporaire d'une ressource autochtone a été une avenue porteuse pour un des milieux d'implantation. Le partage de ressources et la collaboration entre organisations, tel que le modèle proposé alliant les centres d'amitié autochtones et les CISSS/CIUSSS, en est un second à considérer.

Là, on a fait face à l'adversité. C'est vraiment très important que, pour la prochaine cohorte, s'il y en a une, ça prend absolument un intervenant autochtone. Nous, on va former, on va vous soutenir, on soutient en orthophonie, mais ça prend obligatoirement un animateur autochtone, au moins ça. (Professionnelle)

Des irritants technologiques ont été nommés dans certains sites ou modalités d'implantation. Des difficultés de connexion, notamment sur les téléphones et particulièrement pour l'apprentissage autonome (mais pas exclusivement), ont d'ailleurs mené à des prises de position assez marquée.

Application en ligne au lieu d'un site web, double authentification à la connexion à bannir. (Éducatrice)

J'ai fini aujourd'hui, puis j'ai commencé il y a un mois et demi, à peu près 2 mois, ouais il y a 2 mois-là, puis j'ai abandonné des fois. Des fois, je me dis, « Ça me tente plus ». Ouais, c'est ça, là, j'étais comme j'ai pas, j'ai pas lâché, puis j'ai terminé. (Éducatrice)

Des enjeux avec des documents qui ne téléchargeaient pas ainsi que de bande passante pour visionner les vidéos ont également été soulevés dans certains contextes.

L'audio ne suit pas avec l'image vidéo. (Personnel scolaire)

Un autre défi est celui de la continuité du contenu, d'un suivi au-delà de la formation comme telle. L'utilisation des stratégies et techniques de stimulation apprises durant le programme ne semblait pas toujours présente ou pas toujours aussi présente que souhaitée.

Le changement de pratique se fait à plus long terme, ça requiert justement qu'il faut souvent entendre plusieurs fois le même discours pour pouvoir se l'approprier davantage, puis de pouvoir l'incarner plus dans les pratiques. (Professionnelle)

Mots d'enfants®, comme la plupart des programmes, reconnaît que, pour que l'information soit vraiment intégrée et utilisée, il est nécessaire de la mettre en pratique et de bénéficier de suivi et de soutien pour le réaliser. Il n'était pas toujours possible ou envisagé de faire un tel suivi dans les milieux. Dans d'autres, c'est plutôt que ce serait réalisé après le moment de l'évaluation de l'implantation.

C'est sûr que j'aurais peut-être voulu avoir plus de temps [pour chaque atelier]. En même temps, je trouve que ça aurait peut-être pas donner plus de temps pour mettre quelque chose en pratique entre les ateliers. Je pense que là, c'est peut-être à ce moment-ci qu'on va se donner du temps pour pouvoir les mettre en pratique. (Professionnelle)

La mise en place de la formation en tant que telle est un élément qui s'organise bien et qui se mesure bien pour la reddition de compte des organisations. Dans la section portant sur l'adhésion, nous avons soulevé qu'il semble que d'intégrer plus d'éléments du programme, c'est-à-dire les éléments facultatifs qui viennent consolider les apprentissages, favorise l'adhésion au programme. Nous pouvons également supposer que cela a de plus un effet sur les conséquences et bénéfiques du programme, tant pour les personnes formées qu'éventuellement pour les enfants visés. Néanmoins, et encore une fois ce n'est pas exclusif à ce programme, il semble plus difficile d'intégrer ces éléments facultatifs suivant le programme ainsi que le plan de révision des connaissances à plus long terme. Il est évidemment question des ressources disponibles pour offrir ce soutien et suivi, qui peut être plus demandant en termes de ressources (observations individuelles même dans les contextes de formation en groupe). Il nous semble qu'il y a possiblement une question liée à la capacité à justifier cet usage de ressources, qui pourrait être lié à la capacité de documenter les retombées de ces activités plus directement. Il semble important de souligner également que le roulement de personnel fait en sorte qu'il semble pertinent que les milieux éducatifs pensent à un calendrier d'implantation qui prend en compte que des nouveaux employés seront formés périodiquement; le suivi à plus long terme pourrait

s'inscrire dans ce calendrier. Dans tous les cas, il semble que l'équipe de Mots d'enfants® pourrait mettre en place, ou accompagner les milieux d'implantation dans la mise en place, d'une stratégie pour soutenir les investissements qui favorisent l'implantation des éléments facultatifs et à plus long terme.

Un autre défi transversal à souligner est que les rôles et responsabilités répartis entre les différentes professionnelles, notamment lorsqu'elles proviennent de deux organisations distinctes, auraient parfois eu avantage à être plus amplement discutés et balisés entre les organisations. Le programme définit bien les divers rôles, notamment celui de l'orthophoniste-conseil comparativement à celui d'une responsable pédagogique (pour le volet Éducation) ou d'une animatrice ou intervenante (pour le volet Santé/Services sociaux). Néanmoins, dans l'implantation, il arrive que pour diverses raisons, certaines modifications soient faites, entre autres lorsqu'une orthophoniste-conseil s'implique plus que ce qui est requis. Nous avons abordé la variété des rôles pris par les orthophonistes-conseils dans les implantations et l'influence possible de cette diversité sur l'adhésion et les effets perçus plus haut dans ce rapport. Ce que nous soulignons ici, c'est que lorsque toutes les professionnelles étaient employées de la même organisation, la distribution des rôles et responsabilités a généralement semblé plus fluide. Nous supposons que cela relève du fait que l'organisation s'était engagée à implanter le programme par elle-même, que l'orthophoniste était souvent un élément central à la motivation de participer à l'implantation et que les diverses personnes impliquées se connaissent bien, notamment qu'elles savent les connaissances et compétences de leurs collègues. Dans certains milieux d'implantation, l'orthophoniste n'était pas employée par celui-ci. Deux types de situations ont été présentes, soit lorsqu'elles travaillaient à contrat dans le milieu, notamment par le biais du principe de Jordan, soit qu'il s'agissait d'une collaboration entre le réseau de la santé et des services sociaux et un milieu d'implantation.

Dans certains milieux d'implantation, en particulier (mais pas exclusivement) lorsque l'orthophoniste n'était pas employée du milieu, des enjeux liés à l'engagement et au soutien, en cours d'implantation et en lien avec la pérennité du soutien et du suivi, se sont parfois manifestés. Pour certaines, l'engagement souhaité ou requis par le milieu a dépassé les balises usuelles ou celles précédemment discutées. Notamment, certaines des implantations en collaboration ont été confrontées au départ précipité d'une ressource, en particulier du milieu d'implantation, ce qui a aussi causé une redéfinition des rôles et des responsabilités en cours d'implantation, et amené souvent des orthophonistes à prendre un rôle plus prenant qu'initialement prévu. Pour d'autres milieux, c'est plutôt l'inverse, les orthophonistes ont été peu sollicitées ou elles ont répondu aux demandes sans prendre plus d'initiative, et leur participation à l'implantation a parfois été limitée. Par exemple, leur rôle par rapport à des possibles références post-intervention pour les enfants demeurait flou lorsque le programme était offert en milieu éducatif duquel elles n'étaient pas employées, en particulier si elles n'interagissaient pas ou peu avec les enfants et si les personnes formées donnaient peu de retours sur la formation ou sur les enfants de leur groupe.

Lorsque l'orthophoniste n'était pas employée du milieu d'implantation, son niveau d'engagement ne découle pas exclusivement de son intérêt professionnel ou de l'intérêt de son employeur envers le programme. L'orthophoniste demeure tributaire, dans le cadre d'un contrat, du financement octroyé et la spécification de ses tâches. Dans le cadre d'une collaboration (ou d'une implantation au sein d'une seule organisation), l'orthophoniste est tributaire de la gestion de son établissement, incluant l'adhésion et l'engagement pour le cadre collaboratif, si applicable, et envers le programme, ainsi que de la disponibilité des ressources au regard des obligations de services en cours, ou encore de la réaffectation des ressources, si nécessaire. De plus, lors de collaborations ou lorsqu'il y a de nouveaux employés au sein d'une organisation, les différentes personnes ne se connaissent pas et il est possible que le niveau de concertation entre les milieux (ou les personnes) n'ait pas été suffisant et que le niveau de soutien et d'accompagnement qui a été prévu n'a pas toujours bien été estimé.

Vite de même, je sais pas, peut-être au début, c'était flou aussi mon rôle, vu que, on dirait que j'ai comme senti que j'embarquais plus à la mi-parcours. En même temps, on y allait comme ça venait, tu sais, puis qu'on a quand même réussi à monter de quoi de pas pire là. Dans le sens que c'est intéressant je pense. Les rencontres, ça a été bénéfique, j'ose croire. (Professionnelle)

Le bilan la dernière journée, [l'orthophoniste] est venue parler avec chaque parent qui était là. C'était pas ça ma part. En tout cas, je pense. (Professionnelle)

[La personne] n'avait pas d'expérience en langage, puis je pense qu'à un moment donné, elle était mêlée et [l'orthophoniste] a repris ça avec elle. Fait que ça l'a demandé plus de temps, plus d'accompagnement que prévu. C'était du soutien clinique aussi là, parce que c'est quand même une personne qui n'avait pas cette expérience en langage, puis c'est pas demandé non plus par Mots d'enfants. Mais ça reste que tu fais une petite formation puis voilà, tu es laissé à toi-même là-dedans. Au départ, je pense que ça demande plus de support, puis de moins en moins. Quand c'est rodé, sûrement que ça demande moins de temps. (Professionnelle)

Au-delà d'un contexte d'implantation pilote tel que lors des phases ici évaluées, il sera nécessaire que les organisations puissent discuter des avantages et limites de cette approche de collaboration et qu'un plan d'implantation avec des balises claires soit établi entre les organisations. Notamment, il faudra que chaque organisation comprenne bien ce qui est attendu de part et d'autre, ce qui est réaliste et possible pour chacune d'elles, considérant l'expérience et la formation de leur personnel, ainsi que ce qui pourrait être fait advenant une absence d'une des professionnelles.

Un défi qui dépasse le cadre du programme à proprement parler mais qui peut affecter son implantation et ses effets est la valorisation des langues autochtones dans les divers milieux. Certaines professionnelles ont soulevé que des discours dévalorisant ces langues continuent à circuler et que les actions entreprises pour la valorisation des langues autochtones sont parfois limitées dans leur portée.

La valorisation de la langue, c'est très difficile Il y a encore plein de gens qui disent « Je dis les noms des couleurs en français parce que c'est plus court ». Mais c'est pour des raisons sociales. C'est pas juste, « C'est plus court », c'est « C'est plus court parce que ça fait des années qu'on dit à tout le monde autour de toi que parler l'innu, c'est pas bien et que c'est mieux le français ». Donc ça devient une sorte de raison valable de ne pas parler en innu parce que c'est plus court. Mais en fait, à la base en arrière, c'est bien plus compliqué que juste « C'est plus court ». (Professionnelle)

Le dernier défi transversal à souligner est que le niveau d'aisance avec l'implantation d'un programme variait selon les individus. Certaines personnes ont eu très peu recours à l'équipe de Mots d'enfants® alors que d'autres les ont rejoints à chaque semaine, illustrant un défi pour l'équipe de gestion dans la coordination de l'implantation. Pour certains milieux, ce sont plutôt des enjeux liés aux éléments techniques qui ont mené à des consultations répétées; pour d'autres, c'était plutôt les aspects cliniques de l'intervention; finalement, pour certains milieux, les deux types d'enjeux ont fait en sorte que la communication était fréquente avec l'équipe du projet. Le niveau de soutien à offrir a donc parfois été plus élevé qu'envisagé. Dans une visée d'étendre l'implantation, il sera essentiel de pouvoir compter sur une équipe de coordination solide et disponible.

Défis en milieu éducatif

Plusieurs défis en lien avec les services de garde relèvent plus largement de la dévaluation du rôle des éducatrices. Un de ces défis majeurs est la prise de confiance des éducatrices face à leur rôle et leurs compétences, notamment face aux parents.

Je veux que les filles se rendent compte que ce qu'elles font a de la valeur. Mais qu'en ce moment, elles ont oublié parce qu'elles sont dans une dynamique qui est un peu négative. (Professionnelle)

C'est comme je suis pas à l'aise encore [de parler aux parents]. J'essaye par exemple, j'essaye. (Éducatrice 13)

Les [services de garde], ce sont des personnes tellement dévouées puis elles ont tout mon respect. Mais il y a certains parents qui malheureusement ont peut-être moins de considération pour les fonctions qu'elles occupent. [Les éducatrices me disaient] « Si on apporte l'information aux parents comme quoi qu'on a des inquiétudes, ils nous prendront pas au sérieux et on est juste là pour garder leurs enfants »; fait que je pense que ce qu'elles auraient aimé que je fasse, c'est quasiment d'aller observer pour aller moi chercher le parent pour leur dire « Ah, faudrait faire une référence ». Mais je pense pas que c'est le but. (Professionnelle)

Elles ne se trompent pas quand elles me disent quels enfants ont besoin, mais elles ont pas assez confiance en elles pour dire « Je vais le dire aux parents », elles ont peur que les parents jugent ou soient comme fâchés. Alors elles évitent d'en parler. Et là, l'enfant, il est pris en charge plus tard parce que c'est à la prochaine visite du médecin, mais ça fait six mois qu'elles avaient vu que ça pourrait peut-être être problématique. (Professionnelle)

On arrive avec ce programme, dans un contexte complexe qui fait que même si y en a qui seraient plus disposés à le refaire par elles-mêmes, vont être moins disponibles parce qu'elles se sont fatiguées. Le [service de garde] est trop petit, il y a trop d'enfants, y a pas assez d'éducatrices. (Professionnelle)

Un autre élément est la pénurie de ressources, notamment humaines, qui surcharge le quotidien de celles-ci et mène à un roulement de personnel récurrent et de la difficulté à recruter du personnel de soutien. Il en découle, entre autres, qu'il est difficile de trouver un moment pour tenir des rencontres (par ex. qui est absente, qui est disponible pour surveiller les enfants durant la sieste). Si certaines ont évoqué de l'intérêt pour une formule de groupe, elles constataient les difficultés, voire l'impossibilité d'une telle option dans leur milieu.

Je pense que ça serait bénéfique. Par contre, la réalité fait que, si on sort plusieurs éducatrices simultanément du groupe... ben on comprend. Le faire le soir, ben ce sont des parents, donc elles font des grosses semaines là. Fait que ça serait bénéfique oui. Comment? Je sais pas. (Professionnelle)

Y'a certaines éducatrices qui veulent pas le faire le soir et que l'hiver le soir c'est encore pire. Et puis la fin de semaine je pense pas. Mais il y a des éducatrices qui ont proposé, on a des aides éducatrices qui, eux autres, pourraient nous remplacer pendant qu'on fait une formation en même temps. Puis elles, le contraire c'est vrai, elles sont des soutiens au groupe, elles aussi pourraient le faire si on les envoie pour faire la formation. Ouais, et ça ferait l'équilibre, je pense entre ceux qui savent pas quoi faire, t'sais, il y a des aides qui savent pas quoi faire parce que c'est pas tout le monde qui a une formation. (Éducatrice)

Dans un même ordre d'idée, il pouvait être difficile de dégager un espace – autant en termes de temps disponible (par ex. difficile de faire la formation autre que sur le temps de la sieste des en-

fants du groupe) qu'en termes d'espace mental disponible – pour apprendre avec un quotidien surchargé. Le temps de sieste est normalement prévu pour faire de la planification, puisqu'il est difficile de dégager les éducatrices – considérant la pénurie de personnel – pour le faire à d'autres moments. Ce temps limité de planification interfère aussi sur leurs capacités à bien planifier l'implantation des stratégies et techniques apprises, et encore plus sur leurs capacités à planifier des activités spécifiques. Un autre élément à tenir en compte en lien avec ce défi est la pérennité des apprentissages dans le milieu; avec un fort taux de roulement, il est possible de se questionner à savoir combien de temps les éducatrices ainsi formées resteront dans leur milieu, et même, en contexte de garde. Le roulement et la pénurie de personnel a aussi eu une incidence sur la capacité du milieu à les soutenir dans leurs apprentissages et l'intégration de ceux-ci dans leur quotidien puisque ceux-ci n'affectent pas que les éducatrices mais tout le personnel autour de celles-ci.

Il apparaît que l'utilisation de la plateforme dans les deux modalités (autonome et groupe) implantées dans les milieux éducatifs (garde et scolaire) n'a pas souvent incité les professionnelles à imprimer le matériel pour chaque personne participante. Certaines des personnes formées ont imprimé les documents qu'elles jugeaient utiles. Mais pour d'autres, il semble que la « distance » avec le matériel, en ligne, qui n'est pas tangiblement et rapidement utilisable par celles-ci dans le contexte du quotidien, a limité l'usage du matériel et du contenu. Dans un milieu d'implantation, une version imprimée a été créée et centralisée dans un bureau, mais les personnes formées ne sont pas venues l'utiliser. Dans un autre, elles ont été déposées sur l'outil de communication de leur milieu de travail. Il semble donc qu'il faut non seulement promouvoir le matériel, mais le fournir clé en mains afin que les membres du personnel en milieu éducatif l'utilisent. Si elles doivent le monter elles-mêmes, cela apparaît comme une tâche de plus et ça peut être suffisant pour considérer que ça rend le tout trop difficile à ajouter à leur horaire.

Les professionnelles ont aussi noté devoir régulièrement rappeler aux éducatrices l'importance de parler leur langue autochtone.

C'est important que les filles continuent à parler leur langue même si elles la trouvent plus longue et plus difficile ou complexe. Et je leur dis « Continuer à la parler quand même, c'est important ». (Professionnelle)

Les professionnelles ont aussi constaté que d'avoir « accès » aux parents n'était pas toujours évident dans le cadre de leur mandat ou de leur horaire, pour soutenir le travail des éducatrices. En même temps, il semblait également complexe que les parents se mobilisent.

Au CPE, ben, les parents, c'est ça. J'ai un petit peu moins accès, c'est plus dans ce sens-là. (Professionnelle)

Y'a pas eu de rencontre en tout cas avec les parents parce que c'est ça, des fois, c'est difficile d'avoir l'engagement du parent aussi. (Professionnelle)

Du côté du contexte scolaire, il y a également certains défis qui peuvent découler du contexte plus large, tel que les politiques provinciales. Par exemple, il a été souligné que beaucoup d'éléments sont mis en place pour les nouveaux arrivants, mais qu'il y en a peu pour les élèves autochtones.

Il n'y a jamais eu d'attention particulière qui a été posée nécessairement sur cette clientèle là, pas par manque d'intérêt, c'est peut-être par manque de ressources aussi et de par la gestion des priorités là que ça a jamais été quelque chose qui a été mis de l'avant. (Professionnelle)

Les ressources financières disponibles sont aussi incertaines.

T'es mieux d'en faire une 2^e cohorte cette année parce qu'on n'est pas certain des budgets pour l'année prochaine. Vu qu'il y a beaucoup de mesures qui vont peut-être disparaître ou qui vont être comme plus restreintes. (Professionnelle)

Les questions de roulement de personnel et de dégageant pour la planification ne sont pas revenues avec la même prévalence que pour les services de garde. Les changements dans les routines ne semblaient pas avoir encore été constatés en milieu scolaire, possiblement limités par le fait que les personnes n'ont pas eu le temps de planifier l'intégration de nouveaux éléments à leur routine. Le nombre de ressources disponibles est également limité dans certains postes, rendant l'implantation de certains aspects du programme plus difficiles, surtout les éléments qui demandent un plus grand investissement, notamment de la part des orthophonistes.

D'ailleurs, dans les milieux où les orthophonistes ont assumé un plus grand rôle, des rencontres de bilan individuel et des observations ou vidéo-rétroactions ont été effectuées par celles-ci avec les personnes formées pour consolider les acquis et pour poursuivre leur mise en œuvre. Puisque cela est tributaire soit des budgets pour engager une orthophoniste, soit des décisions que son organisation ou elle-même prend quant à l'importance qu'elle accorde à ce programme, cela apparaît comme un défi lié à l'équité dans les milieux éducatifs. D'ailleurs, les milieux où les observations n'ont pas pu être faites ne sont pas des milieux qui engagent directement des orthophonistes; celles-ci doivent donc composer avec des impératifs administratifs et financiers quant à l'utilisation de leur temps.

De plus, en contextes scolaires relevant du MEQ, puisque les enseignantes s'appuient beaucoup sur le programme préscolaire, les professionnelles ont identifié et mis en lumière les liens entre les éléments de Mots d'enfants® et ce programme, ce qui n'est pas offert par Mots d'enfants® et ajoute une charge aux professionnelles. Selon les visées de l'équipe de Mots d'enfants®, il pourrait être souhaitable d'identifier, à même le contenu, les liens avec le programme préscolaire. Certaines professionnelles en milieu scolaire ont précisé qu'elles envisageaient d'ajouter des éléments de formation qui allaient au-delà de ce que Mots d'enfants® présentait. Ainsi, et toujours selon les visées de l'équipe de Mots d'enfants®, il pourrait être également souhaitable d'ajouter du contenu pour les enfants en milieu préscolaire.

Un défi identifié en contexte scolaire est la réaction des personnes formées lorsque certains types d'informations sont présentés dans le programme.

On s'éloigne beaucoup de l'approche médicale, diagnostic, puis là, quand il arrivait avec des chiffres par exemple, à quatre ans, les enfants devraient faire ça ou la grille de développement. On essaye d'éviter ça parce que sinon les enseignantes tombent vite dans la recherche d'un diagnostic à tout prix... y avait certaines petites choses que des fois, oups, fallait qu'on reprenne au rebond... parce que sinon c'est sûr que ces données-là, c'est des choses que les enseignantes là elles accrochent, puis après ça elles passent le « scan » de leur classe pour dire, « Ok j'en ai combien ». (Professionnelle)

Pour certaines, autant chez les personnes formées que chez les professionnelles, il y avait une perception que le programme vise plus les parents, de par la nature des vidéos qui mettent en scène des interactions un à un et qu'elles connaissent déjà beaucoup les éléments de contenu lié au développement du langage (voir section « Adhésion »).

Je trouve que [le programme] est plus fait pour le parent peut-être. Le contenu est vraiment intéressant pour le parent. Ils savent pas les développements de l'enfant, ils savent pas ces choses-là, ils font du mieux qu'ils peuvent. (Éducatrice)

En contexte éducatif, retenir l'intérêt des personnes formées malgré le jeune âge des enfants présents dans les vidéos (surtout en contexte scolaire) et proposer des pistes pour des pratiques qui peuvent être mises en place de façon réaliste avec un groupe ont aussi été des défis pour les professionnelles.

La réalité de classe, c'est pas toujours démontré dans les vidéos, c'est beaucoup d'interactions un à un qui est pas vraiment possible en contexte de classe. C'est sûr qu'on l'avait nommé, que les enfants dans les vidéos sont plus jeunes, puis tout ça, mais c'est beaucoup dans un contexte de quotidien, routine, famille, maison. (Professionnelle)

Les vidéos sont géniales dans le sens qu'on voit vraiment comment s'appliquent les stratégies, mais plus au niveau individuel, quand on est avec un enfant. Alors, comment on pourrait le faire dans une classe? (Professionnelle)

Je pense que, dans toutes les vidéos que j'ai vues, y a une fois où on voit un moment dans un CPE et ça, je pense que oui, ça aide pas parce que les exemples sont pas toujours ajustés à la réalité d'un groupe. Il y a beaucoup d'activités qui sont pas réalistes à faire dans un groupe. J'avais souvent les filles qui me demandaient « Est-ce qu'on peut le faire avec le groupe ? » J'étais comme « Oui tu peux, voici comment on pourrait le refaire pour que ça fonctionne ou alors essaye de trouver quelqu'un d'autre qui s'occupe de la moitié de ton groupe ». (Professionnelle)

Finalement, un point qui a été soulevé et expliqué en détails dans la section « Adhésion » et qui représente un défi majeur en contexte éducatif est de s'assurer que les personnes ayant de bonnes connaissances du développement du langage puissent tout de même faire des apprentissages lors de la formation et qu'elles soient mobilisées et adhèrent au modèle. S'il est aussi possible d'envisager que les milieux ciblent mieux les personnes qui seront formées afin de réduire ce défi, il demeure que bon nombre de personnes formées en milieu éducatif étaient visées pour obtenir les apprentissages liés à la sécurisation culturelle et que ces personnes ont, d'ailleurs, grandement apprécié les éléments de sécurisation culturelle et les ont jugés importants et pertinents pour leur travail. De plus, la fonction de la formation comme élément favorisant un esprit d'équipe et offrant une base commune et un langage partagé a été soulignée par les professionnelles, certaines supposant même que cela serait ultimement bénéfique aux enfants visés.

Je pense pas nécessairement que j'aurais pensé à former les enseignantes au début, juste parce que, quand on parle de stratégie de stimulation du langage, comment sont présentées les vidéos, c'est beaucoup des rapports un-un. Mais je me rends compte que c'est tellement pertinent de mettre toute l'équipe dans le coup, que tout le monde soit au courant de ces stratégies-là, puis que pour ce qui est de l'adaptation au contexte de groupe, qu'on en parle, qu'on en discute. Je trouve que c'est bon non seulement pour la cohésion d'équipe, mais pour les enfants aussi. (Professionnelle)

Défis : Modalité Formation en groupe

Un des défis soulevés en modalité Formation en groupe était la gestion du contenu à présenter face au temps d'échange entre les personnes formées pour intégrer le contenu, tout en tenant compte de l'horaire prévu pour le groupe.

Je gagnerais à permettre plus les échanges donc, dans mon animation, à laisser de la place un peu plus aux échanges, quitte à moins voir de contenu. Le temps, il y a toujours cette difficulté-là à gérer. (Professionnelle)

La variété des niveaux d'expérience et de formation en lien avec la stimulation du langage dans des groupes avec différents corps de métier en milieu scolaire a aussi été relevé comme un des enjeux durant l'implantation, afin de s'assurer que tout le monde y apprenne quelque chose.

À un moment donné, j'ai trouvé qu'il y avait de la répétition parce qu'elles comprenaient vite. Tu sais, c'est quand même des spécialistes de la petite enfance puis ça paraît. (Professionnelle)

Le niveau d'engagement des personnes formées a été variable. Bien que ça ne soit pas spécifique à ce programme, cela soulève des enjeux dans la manière de livrer le contenu et de faire participer les personnes. De plus, dans un contexte, des séances ont dû être animées à distance. Les personnes formées ayant interagi de manière beaucoup plus marquée lors de séances en présence des professionnelles, celles-ci soulignent donc que la formation devrait se faire en présence, à moins de contraintes majeures. Une professionnelle souligne aussi l'importance de la présence physique de l'orthophoniste-conseil pour que les personnes formées puissent lui adresser leurs questions.

C'est tout le temps les mêmes qui prennent la parole. (Professionnelle)

Il y a tout le temps une ou deux personnes un petit peu bon [qui ne participe pas vraiment], mais la grande majorité ont très bien participé, elles posaient des questions avec des bonnes réflexions. (Professionnelle)

Je pense que la formule à distance n'est pas à privilégier. En désespoir de cause, s'il y a une personne qui est disponible sur place, ça peut. Mais l'implication puis l'engagement sont meilleurs quand les gens sont en présentiel. (Professionnelle)

Idéalement, je crois que ça aurait été encore plus riche de faire les ateliers en présentiel, tous les ateliers. Mais ce sont les circonstances qui ont fait en sorte qu'on a dû les donner à distance. (Professionnelle)

C'est de bien définir aussi le rôle de l'orthophoniste-conseil. Parce que si c'est quelqu'un qui donne l'atelier, et que l'orthophoniste, elle est là juste pour répondre aux questions une fois de temps en temps, je sais pas. Et pourtant, quand j'y vais, elles en ont des tonnes de questions. Si moi je suis pas sur place, j'ai pas de questions alors qu'elles en ont, elles ont des choses à me dire, elles ont des choses à me demander. Si c'est à penser en contextes autochtones, se dire que si tu donnes Mots d'enfants, l'orthophoniste doit se déplacer pour répondre aux questions parce que sinon elle n'en aura pas. Je dis pas que c'est partout, toutes les Nations mais [là où je travaille], je vois bien que c'est comme ça. (Professionnelle)

Prévoir la présence des professionnelles dans les milieux pour faire les ateliers en personne a été un défi dans les contextes où les professionnelles ne résident pas dans le milieu, mais s'y déplacent plutôt de manière plus ou moins régulière. Outre de repenser leur calendrier de présence, des empêchements personnels, professionnels ou, parfois, météorologiques, peuvent parfois compliquer la visite des professionnelles.

Un truc que j'avais pas bien réfléchi, c'était tous les déplacements que ça me demanderait. Parce que c'était important pour moi que ça se fasse en personne. Parce que je vois très très bien la différence entre en personne et en ligne. Donc, ça m'a demandé de me déplacer souvent parce que je voulais pas que chaque séance soit à quatre semaines de décalage l'une de l'autre. (Professionnelle)

Finalement, si le guide d'animation de groupe prévoit de vérifier que les personnes formées ont accès à la plateforme afin de faciliter son utilisation, les personnes formées des présentes implantations n'ont pas eu tendance à aller s'approprier le contenu en ligne et à l'utiliser pour amorcer des changements concrets dans leur pratique.

Elles ont pas utilisé vraiment la plateforme non plus, de ce que j'ai pu voir. Il y a eu très peu de consultations de la plateforme. Fait que c'est sûr qu'elles ont pas développé de pratiques réflexives pour mettre des choses en place. (Professionnelle)

*Elles ont toutes eu accès, y a personne qui a regardé des vidéos par soi-même. Je les ai toujours encouragées, je les ai jamais obligées mais je les ai toujours encouragées et je sais qu'il y a personne qui s'est connecté au site pour regarder par elle-même des vidéos.
(Professionnelle)*

Défis : Milieux santé/services sociaux

Les parents qui ont été formés à Mots d'enfants® l'ont principalement été par le biais des ateliers parents-enfants ou en apprentissage autonome. Les défis relevés dans leur expérience semblent plutôt liés à la modalité, et seront ainsi décrits soit dans la sous-section suivante pour les ateliers parents-enfants, soit à la section suivante pour l'apprentissage autonome. Un seul site a effectué une véritable implantation en intervention individuelle auprès des parents. Nous ne pouvons ainsi pas commenter sur les défis liés à ce type de modalité en particulier, puisqu'il n'est pas possible de départager ce qui relève du contexte spécifique de ce milieu de ce qui relève de la modalité à proprement parler.

Les défis que nous mentionnerons ici ont été soulevés par des personnes œuvrant dans le réseau public de services de santé et des services sociaux et touchent leur contexte organisationnel, les communications avec les communautés autochtones, et les enjeux liés à l'intervention de professionnelles du réseau sur les territoires fédéraux des communautés territoriales (légalement, les réserves).

D'abord, il semble que les établissements du réseau n'avaient pas ou avaient peu de mécanismes d'identification des enfants autochtones résidant hors communauté, ce qui a limité la capacité de ces organisations à recruter des familles. Tel qu'il est soulevé par une des professionnelles, il s'agit d'un défi qui dépasse le cadre spécifique du programme, mais qui met en exergue un enjeu important pour la sécurisation culturelle des services offerts par le biais du réseau public.

Il y a un questionnaire qui est envoyé aux parents et la dernière question est « Est-ce que votre enfant a un numéro de bande? ». Eux, on les a tracés, c'est correct. Puis on a vérifié s'ils étaient hors communauté. Les autres, on a trouvé par hasard. Ils n'avaient pas marqué que leur enfant avait un numéro de bande parce qu'il y en avait pas, ils étaient comme en démarche de. C'est avec les noms de famille. Notre question, dans le questionnaire, ne demande pas si les parents. Il demande si l'enfant l'a. (Professionnelle)

[On a demandé aux] coordonnateurs professionnels, « Pourriez-vous essayer de « screener », puis essayer de voir si vous avez des familles autochtones qui pourraient bénéficier d'une offre de service en sécurisation culturelle? » [en repérant des noms de famille fréquents dans les familles autochtones]. Fait que c'est vraiment comme ça, ça a mis en lumière cette méconnaissance. C'était plus gros que moi, c'est même plus gros que [l'organisation]. Le droit de s'identifier ou pas, c'est son choix, mais est-ce qu'on lui a donné l'opportunité à ce stade-ci? On a peut-être identifié [un certain nombre] de familles, mais il y en avait peut-être [beaucoup plus] qu'on sait pas... Fait que ça fait partie des choses qui ont été mis en lumière, entre autres, dans le cadre de ce projet-là. (Professionnelle)

Ensuite, il semble que les communications entre les établissements du réseau et les services des communautés ne soient pas toujours fluides, et cela a pu créer des enjeux au niveau des informations que le réseau possède sur les services disponibles et les besoins dans les communautés.

On a des rencontres avec les communautés autochtones. C'est pas facile avec toutes les communautés, parce qu'il y a beaucoup de changements. Des fois, t'envoie un courriel à la directrice. Mais finalement, la directrice, ça fait trois mois qu'elle est plus là, mais tu sais pas plus c'est qui. (Professionnelle)

On savait pas qu'il y avait une éducatrice, on l'a appris pendant la formation, personne nous a avisés qu'il y avait une éducatrice en langage [dans la communauté]. (Professionnelle)

Finalement, les établissements provinciaux doivent conjuguer avec les délimitations juridictionnelles pour l'offre de service directement en communauté (légalement, des réserves), qui peut ajouter à la complexité de certaines tâches ou décisions.

Si la personne, elle a choisi de venir à [dans les installations du réseau], mais que nous, on a besoin d'aller voir comment ça se passe à domicile ou à la garderie, il faut être capable de se déplacer aussi. C'est un paquet d'affaires, c'est bien compliqué, c'est bien complexe, ça prend des permissions, puis tout ça, c'est de la facturation. Parce qu'on rentre en territoire fédéral. (Professionnelle)

Défis : Modalité Ateliers parents-enfants et collaboration réseau-communautaire

Quelques défis spécifiques à la modalité Ateliers parents-enfants ont été relevés. Il s'agit d'abord, et principalement, de la question des horaires, autant le moment choisi durant la semaine pour offrir l'atelier que le moment dans l'année où la formation est offerte ou encore la fréquence de l'offre de groupe. Pour ce qui est de l'horaire hebdomadaire, l'offre a été faite un matin de semaine. Pour les parents en emploi, il était difficile de dégager ce temps à leur horaire, pendant sept semaines. Si certains parents et professionnelles ont mentionné qu'ils préféreraient la fin de semaine, les enjeux pourraient s'avérer complexes pour la présence de certaines professionnelles; certains parents qui trouvaient difficile de se rendre à l'horaire proposé ont toutefois souligné que la fin de semaine leur paraissait encore moins intéressante. Les soirs posent aussi des enjeux de disponibilités des professionnelles et de difficultés de conciliation travail-famille pour certaines. Il semble donc que le choix de l'horaire pourra limiter la participation d'une diversité de parents, peu importe l'horaire déterminé. Si le bassin de parents intéressés est suffisamment grand et que les professionnelles sont disponibles, il pourrait s'avérer pertinent de proposer la formation en groupe sur divers horaires.

Je pense vraiment que la formule gagnante, ça va être essayer des petits groupes de cinq ou six, puis avec un horaire plus atypique aussi, plus flexible. (Professionnelle)

Néanmoins, étant donné les difficultés de participation des parents inscrits à certaines implantations, il demeure pertinent de se questionner sur la fréquence à laquelle les groupes sont donnés, afin que tous les bénéficiaires associés au format de groupe puissent vraiment être reçus par les familles impliquées.

Est-ce que ça serait mieux de s'attarder à un ou deux groupes par année pour nos familles autochtones, que de trop vouloir en faire, mais de se ramasser avec pas grand-chose? (Professionnelle)

La deuxième phase d'implantation s'est déroulée à l'automne (fin octobre à mi-décembre environ). Cette période de l'année a semblé moins propice à la participation des familles. Les professionnelles et les parents ont émis des éléments à tenir en compte, notamment les activités culturelles qui pouvaient se tenir au même moment, l'ajustement si la famille a vécu des transitions en lien avec un nouvel environnement de garde ou scolaire pour les enfants, ou pour les parents, ainsi que les étapes supplémentaires de préparation le matin avec les enfants avec les habits d'hiver.

Le second grand défi rencontré n'est pas à proprement parler lié à cette modalité, mais plutôt à la façon dont celle-ci a été implantée dans les deux phases, soit par une collaboration entre le réseau public et le milieu communautaire. Ces collaborations ont mené à certaines tensions, somme toute limitées néanmoins, et des limites dans les offres et orientations de services des institutions y travaillant sont apparues. Le milieu communautaire est très près de la clientèle et aurait parfois voulu plus de flexibilité dans l'inscription des parents ou le déplacement de ren-

contres lorsque les circonstances n'étaient pas propices à la participation (enfants malades, tempêtes, etc.), par exemple. Ces tensions posent aussi des limites à l'horaire des ateliers, élément soulevé au point précédent. Parfois, cela a mené à des malentendus sur les orientations à prendre, notamment avec les parents cumulant plusieurs absences. Certaines se sont aussi questionné sur la perception que les personnes avaient de ce service et le lien possible avec l'adhésion et la présence aux rencontres. Des questions quant à la façon de présenter le service, de s'assurer de la pertinence de celui-ci et de la capacité d'engagement des parents, de même que de laisser un temps suffisant de réflexion ont été soulevées par les milieux collaborant à ces implantations, suggérant qu'il apparaît nécessaire d'avoir une meilleure concertation à ces sujets pour assurer un discours commun et constant, et assurer une implantation aussi réussie que possible.

J'ai eu à courir après beaucoup d'informations pour l'ouverture des dossiers. Parce que les enfants qui font le groupe, les parents qui font le groupe, sont obligés d'avoir un dossier temporaire pour être dans le groupe, fait que ça a été un peu plus laborieux. Je te dirais que la partie administrative devrait être peut-être allégée pour ces groupes. Est-ce que c'est nécessaire que l'enfant ait un dossier [dans le réseau] pour ça? C'est ça peut être de penser ou à revoir si c'est pertinent ou pas. (Professionnelle)

L'aspect administratif, de dire au niveau de la répartition des heures que je vois qu'il y en a beaucoup à allouer à ce genre de projet-là. (Professionnelle)

Leur réalité de travail est vraiment pas comme notre réalité. On doit répondre aux demandes qui sont d'en haut, fait que notre vitesse de travail est très différente par rapport à ce qu'eux font dans leurs ressources. (Professionnelle)

Considérant les enjeux d'absentéisme, je pense qu'il y a une considération à avoir au niveau de la clientèle autochtone par rapport à la place qu'ils accordaient à ce service. Je trouve ça quand même gros, sept avant-midi. Je me dis, si j'avais avisé mon employeur, ça se fait, mais c'est un premier service, on n'est pas encore dans du concret avec un intervenant directement en orthophonie. (Professionnelle)

C'est quand même beaucoup d'énergie, de temps de part et d'autre. Alors faut comprendre ce qui s'est passé pour procéder à des ajustements là. Puis il y a déjà des choses qui ont été soulevées qu'il faudrait refaire différemment. C'était surtout trop dernière minute, « Oui, ça a l'air intéressant », mais sans avoir vraiment probablement compris dans quoi elle s'embarquait, ce que ça impliquait. Puis, [que c'était] plus qu'une fois, et laisser un temps de mijoter vraiment, C'est beaucoup à ce niveau-là, la phase préalable. (Professionnelle)

Parce que, quand c'est offert dans les services de santé, ça fait partie de leur, on va dire, de leur trajectoire de soins. Fait qu'ils vont le faire, tandis que, ce que je remarque, c'est que quand c'est dans un organisme communautaire, c'est moins perçu comme un service de santé qui fait partie de la trajectoire de soins de mon enfant, mais plus comme un service volontaire supplémentaire de la communauté auquel je participe si ça me tente. Tu vois, un petit peu dans la perception, y a ça qui joue quand même. Le défi, ça serait que ce soit perçu vraiment comme un service de santé important pour ton enfant, mais offert dans le communautaire. (Professionnelle).

Un autre défi de nature organisationnel plus spécifique à cette modalité concerne la disponibilité et la présence des personnes prévues afin d'implanter la modalité telle que conçue, puisque cette modalité mobilise plusieurs personnes à chaque rencontre (deux personnes pour animer, dont idéalement au moins une personne autochtone ou de l'organisation autochtone, et au moins une personne pour s'occuper des enfants). La pénurie de personnel et le nombre limité de personnes par organisme qui peuvent offrir le programme, mentionnés plus haut dans les défis

organisationnels, ont contribué aux difficultés d'avoir toutes ces personnes à chaque rencontre. Dans au moins une implantation, il n'a pas toujours été possible d'avoir une personne qui s'occupait des enfants. L'attention des parents n'était pas toujours portée sur le contenu et les discussions, puisque les enfants pouvaient être présents ou aller et venir entre les deux salles disponibles. Des absences imprévues et l'impossibilité de remplacer des professionnelles absentes ont fait en sorte qu'il n'y a pas toujours eu de personne autochtone dans l'équipe d'animation ou qu'une seule personne a animé certaines rencontres, affectant la capacité à offrir le programme dans une orientation de sécurisation culturelle et demandant une adaptation pour la ou les personnes animant les rencontres. D'ailleurs, au regard de difficultés d'assiduité et d'engagement des parents dans certaines implantations de cette modalité, certaines professionnelles se sont questionnées sur la pertinence de mobiliser autant de ressources.

Un autre défi a été lié à l'implantation réelle de cette nouvelle modalité. De l'idée à sa mise en place, les professionnelles qui l'ont implantée ont dû tenir compte que les ateliers ne se sont pas toujours passés comme elles l'avaient prévu. Elles ont dû, par exemple, changer d'approche pour la portion des activités interactives entre les parents et les enfants.

On a dû s'adapter. Si on avait eu un groupe d'enfants beaucoup plus vieux, ça aurait fonctionné. Mais compte tenu du groupe d'enfants qu'on avait présentement, clairement ça pouvait pas fonctionner. Il fallait qu'on trouve un moyen de rendre ça intéressant. (Professionnelle)

Cette expérience a permis à l'équipe de Mots d'enfants® de mieux détailler les pas-à-pas et les orientations pour cette partie pour les implantations de la phase 2. De plus, la planification prévoyait que l'orthophoniste-conseil ne soit présente qu'à la première et à la dernière rencontre. Dans les faits, celles-ci ont été un peu plus présentes lors des deux phases d'implantation. Pour certaines, une présence accrue semble assurer une meilleure capacité d'orientation à la fin du programme; elles se demandent s'il est possible d'offrir un suivi adéquat avec deux rencontres seulement.

Je sais pas ce qui va ressortir de ça, mais avec le recul, je me dis que un et dernière, ce serait peut-être pas suffisant. Parce que si je les avais vus juste la première rencontre, il y a tellement de choses qui se passent, tellement de parents, tellement de noms d'enfants à retenir et tout ça que, on fait peu d'observations sur les enfants et, même les observations qu'on fait, ce serait peut-être même pas valide. (Professionnelle)

Il semble aussi que certaines familles se sont senties plus à l'aise de s'exprimer avec les professionnelles impliquées lorsqu'elles pouvaient interagir individuellement avec elles, lors des bilans mais aussi parfois dans les périodes avant ou immédiatement après les ateliers.

J'ai beaucoup de familles que, à toutes les matinées, me parlaient avant que les autres arrivent ou ils me gardaient à la fin, on était dans un coin, puis on parlait. Fait que ça, c'est à garder aussi d'être disponible avant, puis un peu après. Mais les bilans, je pense que c'est à garder parce que ça fait du bien, j'ai l'impression, aux familles d'avoir un temps tout seul, puis c'est ça que je leur disais aussi et je leur disais que c'était le temps de discuter de choses dont ils avaient peut-être pas osé discuter en grand groupe. (Professionnelle)

Il semble donc que la planification pour certains échanges en individuel, au travers de la réalisation des activités en groupe, soit bénéfique et à conserver pour les implantations futures. La formule de plus petits groupes, proposées plus haut par une professionnelle, est aussi à considérer puisqu'elle permettrait de mieux connaître les familles et interagir plus spécifiquement avec chacune d'entre elles.

Si les professionnelles du milieu éducatif ont prôné d'imprimer le matériel, il semble que, pour les parents, les questionnements ont plutôt été de se demander si les impressions, en couleur et des deux versions (en français et en innu-aimun), était vraiment utiles pour ceux-ci.

Ça fait énormément de papier, c'est beaucoup, c'est des impressions de couleur en plus, c'est des coûts. Ça a pas été vraiment utilisé, je te dirais. Peut-être à valider avec les familles. « Est-ce que c'est pertinent qu'on vous les donne? » et quand on convient qu'on fait l'atelier en français, par exemple, bien de pas donner toutes les versions. (Professionnelle)

Cela dit, cette documentation a été appréciée par certains parents.

Je les ai lus et puis j'ai apprécié d'avoir ça à chaque rencontre. (Parent 20)

De plus, tel que pour la modalité Formation en groupe dans les milieux éducatifs, il semble que les parents retournent peu consulter le contenu sur la plateforme en dehors des ateliers.

Au niveau de la plateforme, je sais que les parents avaient accès mais, en général, on a remarqué que les parents retournaient pas consulter les informations par après. (Professionnelle)

Ce format amène les professionnelles à donner de la rétroaction en direct aux parents lors des interactions avec les enfants. Si cela apporte son lot d'avantages pour soutenir le parent, il demeure que l'observation que le parent peut faire de son interaction avec son enfant n'a pas le même recul que par la vidéo-rétroaction.

Pour certains parents, je te dirais oui, ça aurait été bon d'avoir une vidéo-rétroaction pour après ça revoir puis de revenir poser les questions. « Regardez l'activité que vous avez faite ». Hop, on fait une pause, « Avez-vous observé quelque chose? ». Quand on fait de la vidéo-rétroaction, les parents se revoient puis disent, « Ah mon doux, j'ai pas attendu mon cinq secondes » ou « Ah je l'ai faite là ». C'est le « fun » de voir comment le parent se voit. Puis je pense que, quand tu le vois bien, tu le retiens plus après aussi. C'est parce que souvent, les parents vont nous répondre d'emblée, « Ah ben je le fais », mais quand on arrive en activité dans l'action, c'est pas toujours évident. Fait que c'est ça, je pense que c'est enrichissant de faire une vidéo-rétroaction. Ça pourrait être fait soit à mi-parcours, puis à la fin parcours, tout dépend des participants qu'on a. Parce qu'on peut pas faire dans la dernière rencontre les bilans, plus les vidéo-rétroactions là. (Professionnelle)

Défis liés à l'apprentissage autonome

Pour la modalité Apprentissage autonome, les principaux défis ont déjà été discutés dans la section sur l'adhésion. Il s'agit principalement que le milieu puisse fournir les ressources adéquates, par exemple que du temps soit dégagé pour les personnes formées, pour la formation mais également du temps de planification pour intégrer les apprentissages. Il s'agit également d'assurer un suivi avec une structure claire pour assurer l'adhésion et la complétion du programme.

Défis dans les milieux autochtones urbains et pour les personnes autochtones hors communauté

Pour les milieux urbains, il y a d'abord que les ressources ne sont pas toujours bien connues, et donc que la mobilisation de certaines personnes autochtones dans leurs activités peut être plus complexe.

C'est surtout qu'ils savent pas qu'il y en a. (Professionnelle)

Additionnellement, l'utilisation de langues autochtones n'est pas toujours très fréquente, tant chez les employés que les personnes de la communauté.

C'est sûr qu'il va avoir des fois en innu-aimun, mais la plupart du temps, c'est vraiment plus en français là. (Professionnelle)

Au départ, moi je me disais « Ils vont tous parler leur langue maternelle, moi je vais rien comprendre quand on va faire de la rétroaction ». Mais finalement c'était pas ça pantoute, ils parlaient tous en français. Fait que je me suis dit « Ah ok », mais t'sais là ça a adonné que c'était une cohorte comme ça. Ce sera peut-être pas la même réalité à chaque fois. La majorité parlait français à la maison ou avait quand même perdu un peu de leur langue. Mais appréciait le fait qu'on le mette quand même en innu puis eux, ben ça, ils peuvent se réapproprier cette langue-là. (Professionnelle)

C'était plaisant parce que j'avais des consignes que j'avais jamais entendu en innu. J'ai perdu beaucoup mon innu, j'essaye de me pratiquer. (Parent 20)

Il y en a qui arrivent à Québec, mais qui ne parlent plus innu, que français. (Professionnelle)

J'ai des parents, clairement, ils parlent français, c'est leur langue maternelle. À la maison, c'est rendu le français. (Professionnelle)

Les parents peuvent parfois ressentir une certaine pression à parler une langue ou une autre. Malgré que ce soit abordé dans les vidéos du programme que le plus important est de parler une langue avec laquelle le parent est à l'aise, il a semblé que le message a dû être réaffirmé dans certains contextes où les parents semblaient croire que le programme prônait l'usage de la langue autochtone.

Puis aussi juste de dire que stimuler son enfant, on le fait dans la langue dans laquelle on est le plus à l'aise. T'sais, y a pas d'obligation de parler en français, en anglais, en innu. Tu parles dans la langue que t'es la plus à l'aise. Puis ça, je pense que c'est vraiment venu, comme enlever un stress sur les épaules des parents. Dès qu'on a abordé ça, on l'a senti. (Professionnelle)

Plus largement, l'identité culturelle peut être remise en question en contexte urbain et les organisations doivent ainsi s'assurer de respecter les façons d'être autochtone des personnes.

Quand qu'on arrive aussi [en ville], on cherche un peu l'identité culturelle. Fait qu'il faut respecter, pas imposer, il faut respecter. (Professionnelle)

Se reconnecter à sa culture. J'ai vu que ça a quand même parlé à plusieurs des parents qui étaient là. Parce que, des fois, en milieu urbain, on en perd un peu là. (Professionnelle)

Qu'on le veuille ou non, quand les gens sont hors communauté, c'est plus difficile pour eux de garder les liens. On le note que certaines personnes se sont éloignées de leur culture en étant hors communauté. Je pense que c'est d'être sensible aux différences que ça peut entraîner d'être hors communauté. (Professionnelle)

Défis pour les professionnelles et les personnes formées allochtones

Tel que déjà soulevé précédemment dans ce rapport, nous soulignons d'abord le défi d'avoir une personne autochtone pour offrir le programme dans les organisations allochtones ou, du moins, qu'une personne autochtone soit impliquée dans l'équipe qui offre le programme si ce n'est pas la personne en charge. Ainsi, il a tout de même été complexe pour les organisations allochtones ou les personnes allochtones de trouver une façon de donner le programme de façon à respecter l'orientation de sécurisation culturelle.

Je me sens plus à l'aise que ce soit une personne autochtone qui explique comment aider le parent à développer le langage de l'enfant en étant autochtone. (Professionnelle)

On voulait pas imposer, on voulait prendre le bâton de parole parce qu'on sait que dans la culture c'est souvent une façon, mais on voulait pas donner le bâton de parole à quelqu'un

pour l'obliger à parler. Fait que c'est vraiment le gros qui nous a manqué, le quelqu'un qui peut nous accompagner là-dedans. (Professionnelle)

C'est une clientèle qui est encore nouvelle pour moi. Donc tout ce qui est plus culturel, bin t'sais... (Professionnelle)

Des professionnelles dans le réseau de la santé et des services sociaux ont souligné qu'elles percevaient que la sécurisation culturelle, si elle était discutée dans leur organisation en général, n'était pas encore considérée dans les services où elles travaillaient.

Je trouve qu'on en parle beaucoup plus dans les soins de santé que nous, dans un contexte où est-ce que tu donnes pas des soins physiques. Y'a personne qui peut nous enligner, on le sait pas trop. Est-ce que j'ai manqué avec des clients que j'ai vu au niveau de la sécurisation culturelle? Je sais pas. Moi-même en tant qu'intervenante, ça m'a remis en question. C'est « J'aurais peut-être pu faire autrement », mais on nous le dit pas [comment faire]. (Professionnelle)

Je dirais qu'ils en parlent, mais ça reste superficiel pour nous autres qui est dans le clinique. Je pense que ça se passe au-dessus de notre tête. On le sent pas. (Professionnelle)

On m'a donné des vidéos [sur la sécurisation culturelle]. Mais après ça, on en parle pas plus. J'ai bien plus appris avec Mots d'enfants, en me disant « Ben voyons, comment ça qu'on m'a pas dit ça avant? ». On envoie des communiqués, mais moi ça me donne pas plus comment intervenir. Autant qu'on parle de la sécurisation culturelle, mais on en parle pas. Mes « boss » m'en ont pas parlé, mon établissement m'en parle pas. (Professionnelle)

Dans certains cas, les professionnelles indiquent s'être questionnées et avoir fait usage de prudence pour éviter, à tout le moins réduire, les probabilités qu'on leur mentionne qu'elles s'approprieraient des éléments culturels ne leur appartenant pas. Lors de la phase 1, certaines ont souligné que les orientations pour certaines activités culturelles pourraient être bonifiées ou précisées, tel que le fait que l'activité devrait être conduite par une personne qui possède les connaissances et l'ancrage culturel pertinent (élément qui a été ajouté pour la deuxième phase).

J'ai le souci que ce soit bien fait. Tu sais vraiment, je suis allochtone, tous mes suivis sont avec des enfants autochtones. Donc si je veux pas perdre ma crédibilité, m'a pas leur arriver avec « Hey, on fait [nom d'une activité stéréotypée] ». (Professionnelle)

Parce que c'est ça, dans le fond, la fiche d'activités, c'est pas des éléments qui sont compris là-dedans. (Professionnelle)

Dans des contextes d'implantation en milieu éducatif, les professionnelles ont réalisé que des personnes allochtones recevant le programme avaient besoin davantage d'accompagnement pour le volet culturel qu'elles auraient pensé.

Ça m'a surpris à quel point elles connaissaient pas la culture. Il y a vraiment un gros travail de sensibilisation à faire. De changer, vraiment, des pensées par rapport à ces enfants-là. (Professionnelle)

Facteurs de soutien

Les facteurs de soutien dans l'ensemble reposent sur le fait que Mots d'enfants® est considéré comme un programme de qualité qui facilite le travail ou le quotidien, qui a été offert par des professionnelles qualifiées à du personnel qualifié et à des parents impliqués et motivés, que des conditions d'implantation ont facilité la persévérance et la complétion du programme et l'adhésion à celui-ci, que l'implantation s'est faite dans un contexte de bonne collaboration entre

les différentes professionnelles impliquées et que l'implantation a été accompagnée par une équipe de gestion et de coordination du projet qualifiée, impliquée et disponible.

Facteurs de soutien transversaux ou répliquables

Plusieurs facteurs de soutien sont transversaux, notamment une forte adhésion institutionnelle menant à un déploiement de ressources suffisantes ainsi qu'une adhésion individuelle, autant de la part des professionnelles que de la part des personnes formées. Le personnel qualifié – autant les professionnelles que les personnes formées en milieu éducatif – et leur capacité à travailler en équipe et en confiance sont également à souligner.

Le premier réseau de facteurs de soutien est l'adhésion au niveau institutionnel, qui devient le moteur pour l'engagement et le soutien institutionnel et, conséquemment, le déploiement de ressources (humaines, matérielles, etc.) consacrées à l'implantation. Le soutien organisationnel est un facteur qui facilite grandement l'implantation, par exemple en favorisant l'assiduité à compléter les ateliers, la capacité à intégrer les activités dans le quotidien, le sentiment de compétence à offrir le programme ou à soutenir les personnes suivant le programme en apprentissage autonome. Le soutien peut donc être du temps prévu sur les heures de travail pour réaliser les tâches préparatoires ou activités de formation/d'implantation du programme, ainsi qu'un soutien organisé, structuré pour faciliter la mise en place des stratégies ou activités dans le milieu de travail.

J'avais prévu vraiment plus de temps que ce qui est proposé dans le programme. Le 1 h- 1 h 30 par rencontre, on avait déjà planifié, nous autres, environ de 2 h 30 par rencontre. Puis on aurait pu prendre plus de temps aussi. (Professionnelle)

J'ai pas d'ordinateur chez nous, fait qu'ici il y en a. Puis ben, tout est arrangé pour que je sois bien. Je fais juste me connecter, puis tout est correct là. (Éducatrice)

Donner l'autorisation qu'on s'implique. De dire « OK, je légitimise [mon organisation] de s'impliquer jusqu'à la hauteur de, t'sais de déroger, entre guillemets, de nos façons de faire habituelles. Donner cette légitimité et cette autorisation à ce que ça puisse se faire. (Professionnelle)

Fait que c'est du temps bien investi, mais c'est beaucoup de temps. Il ne faut pas qu'une personne s'attende à ce que ça prenne deux heures par semaine et que ce soit fini. (Professionnelle)

Ça excédait d'une demi-heure [leur horaire habituel], mais elles pouvaient reprendre leur temps le lendemain. Elles se présentaient et elles aimaient ça. (Professionnelle)

Puis surtout au préscolaire, ils ont pas nécessairement beaucoup de temps de libération et ils ont peu de spécialistes, donc ils sont souvent en présence d'élèves. Le fait d'avoir cette libération-là, je pense, ça leur permettait justement d'avoir un temps où est-ce qu'ils pouvaient se permettre d'avoir un peu plus une pratique réflexive ou juste d'augmenter leurs connaissances. (Professionnelle)

Tout a été hyper facile parce que j'ai eu des collègues de travail qui comprenaient le sens de ce projet-là et qu'elles l'ont respecté. Elles auraient pu dire « Non, on est en faute de ressources, on est en pénurie ». Nonobstant le contexte peu favorable, de la pénurie d'employés, les listes d'attente, etc., j'ai jamais eu dans le cadre de ce projet-là à devoir débattre ou revendiquer des ressources pour arriver à bien. Tout le monde, c'était comme implicite que ce projet-là devait fonctionner, puis j'ai toujours eu accès aux ressources dont j'avais besoin. (Professionnelle)

C'est parce que ça prend quand même beaucoup d'organisation, beaucoup de coordination, beaucoup de suivi, beaucoup de soutien. T'sais, ça prend des gens qui sont mobilisés, organisés, que c'est leur mandat de le faire. C'est vraiment une question de mandat. (Professionnelle)

Fait qu'il y avait quand même un budget qui était libéré pour ça, fait que ça fait une grande différence. (Professionnelle)

C'est sûr que je suis allée chercher l'autorisation de ma direction, mais je leur ai présenté ça, puis ils m'ont dit « Oui », t'sais, j'ai pas eu besoin de justifier de long en large. Ils ont confiance en mon jugement. (Professionnelle)

J'avais moins de dossiers, fait que ça a bien tombé, mais je me serais mal vu avoir ma charge de cas, puis d'être obligée de donner un groupe avec la ressource. J'aurais été un petit peu dans le jus parce que ça te prend beaucoup de temps. (Professionnelle)

Lorsque le milieu fournit les ressources nécessaires, cela favorise l'adhésion au niveau individuel en permettant un réel engagement avec le matériel, ce qui en fait un important facteur de soutien. Les éléments liés à l'adhésion ont été exposés en détails précédemment et nous vous invitons à consulter cette section pour les détails.

Le deuxième réseau de facteurs de soutien transversaux allie la présence de professionnelles qualifiées, étant en mesure d'avoir l'autonomie et l'expérience nécessaires pour pouvoir démontrer une adaptabilité et une flexibilité dans l'implantation ainsi qu'une capacité de travailler en équipe notamment en raison de la confiance que les professionnelles avaient entre elles.

Le fait que le programme a été implanté par des professionnelles qualifiées a été souligné, autant par les professionnelles entre elles que par les personnes formées. L'adaptabilité et la flexibilité des professionnelles, qui peuvent s'inscrire dans une autonomie professionnelle ou une capacité d'adaptation existant au niveau organisationnel, ont été essentielles pour favoriser l'implantation. En effet, considérant la diversité des profils des familles et des membres du personnel en milieu éducatif formés ainsi que les impondérables qui affectent la mise en place des ateliers ou la présence aux rendez-vous, il est apparu essentiel que les professionnelles possèdent une autonomie et une expérience nécessaires pour prendre les décisions appropriées dans des échéanciers parfois très courts.

Voir au fur et à mesure, « Est-ce qu'on montre la troisième vidéo ou non? », « On le saute parce qu'aujourd'hui, on le sent comme ça », puis euh, on fait ça de même. Fait que des fois, la troisième vidéo, c'était peut-être pour un niveau plus avancé, fait qu'on jugeait aussi dans les trois vidéos, laquelle est moins pertinente à présenter aux parents compte tenu du niveau langagier des enfants qu'on a présentement. (Professionnelle)

Les bilans. Ce que je dirai, ce qu'il faut retenir, ce qui est vraiment à conserver, c'est l'adaptation. Faut vraiment, ça prend des gens qui sont prêts à s'adapter, peu importe ce qui va se passer, comment ça va se passer, ça prend de l'adaptation. Les familles [des ateliers parents-enfants, une fois] en individuel [pour le bilan], elles se sont vraiment ouvertes. Des choses qu'on pensait qu'en quinze minutes, ça se serait réglé, je pense qu'on a passé des 30 et 45 minutes. (Professionnelle)

J'ai trouvé ça vraiment très bien... mais différent ! On s'adapte, on s'adapte en cours de route. La façon de faire, t'sais, après le premier atelier, j'ai dit « Ok, on n'est pas dans la même affaire, là on va s'adapter ». (Professionnelle)

Le recrutement de la personne qui va donner les ateliers, je pense que ça, c'est un pensez-y

bien. C'est quoi le « background » qu'elle devrait avoir. Si t'as pas une expérience par avance de ce que ça peut être sur le terrain, je pense que ça fonctionnerait moins. Donc [si c'est une personne avec moins d'expérience ou de connaissances], c'est soit de repenser la formation que Mots d'enfants offre aux gens qui vont donner l'atelier, soit que l'orthophoniste soit plus présente dans le programme et fait un suivi plus serré. Ou alors que l'orthophoniste donne une formation plus poussée au début pour qu'après ça puisse se donner par une personne qui aurait moins de connaissances. (Professionnelle)

Au-delà de l'expérience et des connaissances, le savoir-être constitue également une composante de la qualification des professionnelles; celui-ci demeure essentiel dans l'implantation d'un programme où la relation avec les personnes formées est primordiale pour mettre en place les actions favorisant la stimulation du langage.

Je pense que ça va avec le savoir-être aussi. Il y a tout le temps une personne de référence à quelque part pour qui la communication avec le parent est plus facile. (Professionnelle)

Puis se garder du temps parce que l'important, c'est de prendre le temps, c'est la relation avec l'autre, c'est prendre soin de cette relation-là avant de faire quoi que ce soit et, en le faisant de cette façon-là, en arrivant plus tôt, en étant disponible je le voyais, l'ouverture. (Professionnelle)

Dans la majorité des sites, la plupart des professionnelles avaient soit joué un rôle dans la décision d'implanter le programme, soit elles étaient fortement motivées et engagées dans le processus et avaient été bien informées de la démarche par leur organisation. Cela semble avoir favorisé le succès des implantations. Il semble ainsi important de se soucier de l'engagement et de la compréhension de la démarche des professionnelles qui planteront le programme si un déploiement plus large est envisagé, en particulier dans les grandes organisations du réseau de la santé et des services sociaux ou dans les organisations du réseau scolaire au sein desquels la prise de décision peut être plus éloignée du quotidien des intervenants.

Je pense qu'on était chanceux dans l'implantation, parce qu'on avait des bons éléments. Peut-être que ça se serait passé autrement si on n'avait pas eu les bonnes personnes. On a été chanceux. Je pense que c'est vraiment un gage de succès. (Professionnelle)

L'importance du travail d'équipe et des liens de confiance entre les professionnelles ont également été des éléments centraux au soutien de l'implantation. En effet, il a été souligné que de pouvoir compter sur des personnes qui se reconnaissent entre elles comme ayant une formation ou de l'expérience pertinente, de reconnaître et d'utiliser à bon escient la complémentarité des expériences et le partage de perspectives qui en découle, et de bien identifier les rôles et responsabilités de chacune des personnes impliquées ont soutenu l'implantation.

Elle fait ce qu'il y a à faire. Elle comprend, donc ça a bien roulé, ce qui fait que ça n'a pas été lourd pour moi. Parce qu'en fait, une fois qu'on a fait la formation, on s'est vues, « Ok, qu'est-ce qu'on fait? », « Comment on fait ça? » (Professionnelle)

Je trouve que, déjà dans les premières rencontres, elle a été capable de mettre vraiment les parents à l'aise, elle répondait bien à leurs questions. Parce que le premier atelier a quand même suscité des réactions dans le sens que les parents étaient contents de voir quand même tout le contenu. Puis, après ça s'en est suivi des questions de la part des parents fait qu'elle répondait tout de suite. Fait que ça m'a quand même mis en confiance. (Professionnelle)

C'est tout d'un travail d'équipe, mais aussi de collaboration, et de confiance. C'est d'avoir choisi la bonne personne aussi, là. (Professionnelle)

Ce qui fait toute la différence, c'est la personne qui délivre le programme, c'est la personne sur le terrain. Je sais ce que [ma collègue] peut faire, je la connais, ça fait [plusieurs] années qu'on travaille ensemble, je sais comment elle fonctionne, je sais ce qui lui tient à cœur aussi, donc ce qui est motivant pour elle. (Professionnelle)

Entre collègues, certaines discussions après les ateliers ont permis de réajuster le tir pour la suite, par exemple pour assurer une meilleure intégration d'aspects culturels. Il semble aussi que d'avoir une personne qui prend la direction de l'implantation permet de s'assurer que les rôles et responsabilités sont bien définis et distribués.

Et je l'ai laissé prendre le « lead » parce que les [personnes formées] la connaissaient déjà, donc je l'ai laissé prendre le « lead » et moi pendant les rencontres, j'allais juste rajouter des petites choses ou répondre aux questions. (Professionnelle)

J'ai été aussi, ben, j'étais celle qui était vraiment l'animatrice. J'ai eu une co-animatrice, mais au début, ça a été une gestion [des rôles]. (Professionnelle)

Le mot qui me vient c'est accompagnement. Je pouvais bonifier le contenu étant donné que j'étais présente durant les ateliers. Et sinon répondre aux questions aussi des participants, quand l'animatrice avait pas nécessairement la réponse. (Professionnelle)

J'ai été la promotrice, celle qui a fait la promotion du programme pour aller chercher les participantes. (Professionnelle)

[Je suis allée] voir les capsules. [Ma collègue], elle a jamais été capable, elle a jamais eu le temps. Elle dépend un peu de moi, c'est moi qui l'alimente. Mais on n'a pas eu de grosses questions. (Professionnelle)

Mon rôle à moi, je me voyais vraiment plus que si [ma collègue] a besoin, elle vient m'en parler, puis moi je prends quand même mes informations de temps en temps sur comment ça va avec [les personnes en formation]. Je me suis questionnée s'il fallait que j'en fasse plus, mais comme je te dis, avec une [collègue] d'expérience comme elle, je le sentais comme pas. (Professionnelle)

Oui, on se rencontrait, on visionnait l'ensemble des vidéos, on regardait la formation chacune de notre côté, puis après ça, on faisait un bilan ensemble. Puis là on disait « OK bon, bien on va privilégier ce vidéo-là, ce vidéo-là », puis on improvisait le reste, à tour de rôle. C'était surtout moi qui avais le « lead » de la formation. (Professionnelle)

L'existence préalable de liens de confiance va également au-delà d'un lien entre les collègues qui implantent le programme. La confiance a été un élément de soutien lorsqu'elle existait entre des organisations qui ont collaboré à la mise en place du programme, entre les employées formées et les personnes les soutenant, ou encore des parents envers l'organisation qui offre le programme. Lorsque ces liens existent, l'adhésion est facilitée et l'engagement est donc plus présent. Si ces liens ne sont pas présents au départ, il est à noter qu'ils se sont aussi développés au cours de l'implantation.

Une co-animatrice autochtone, ça, ça aurait été super parce que là, ce sont [d'autres personnes de l'organisme autochtone] qui nous ont aidés. On leur a demandé t'sais « Comment ça se passe la lecture? » Elles nous ont dit « On fait jamais ça parce que les enfants écoutent pas ». Ok, « Qu'est-ce qu'on peut faire? ». Fait que la collaboration est super importante entre tous les intervenants pour justement aller ajuster. (Professionnelle)

Je suis bien contente que [la coordonnatrice] puis l'orthophoniste soient venues, puis on s'est vu la journée avant, on a parlé de nos rôles, qui allait faire quoi. Elles m'ont aidée beaucoup, ça fait du bien. J'ai vraiment aimé ça quand elles étaient là, (Professionnelle)

La qualité du programme, ainsi que son format – en ligne, très ordonné, facilement accessible et basé sur des vidéos – ont été des facteurs d’adhésion, et donc de soutien à l’implantation. Le contenu autant que « le contenant » du programme étaient jugés de qualité par les professionnelles et ont permis une navigation simple et aisée dans plusieurs situations. Les éléments de qualité du programme identifiés par les professionnelles sont présentés plus haut dans le rapport.

Le dernier réseau de facteurs transversaux, qui a été relevé par la très grande majorité des professionnelles, est lié à l’équipe de Mots d’enfants®, soit autant les personnes d’API-Enfance qui gèrent la plateforme et ses accès, que celles du CIUSSS-CN, qui offrent le soutien en lien avec le contenu orthophonique et le déroulement des ateliers. Dans plusieurs sites d’implantation, le fait de pouvoir compter sur une équipe non seulement disponible mais dévouée qui veillait à épauler les sites dans leurs questionnements a joué un rôle important quant au bon déroulement de l’implantation.

C’est sûr que tu sais, y a eu des changements aussi dans l’équipe dans les derniers mois. Mais en tout cas, moi, j’ai pas senti qu’on nous laissait aller toutes seules avec ça. Au contraire, sont présentes. Tout le monde est là, on demande, on a une question puis, tout de suite, elles nous donnent un petit rendez-vous, on se rencontre. Quand c’est pas clair, elles nous remettent clair. (Professionnelle)

Ce qui a fait que ça a marché, c’est le support [de l’équipe], je pense. (Professionnelle)

Toutes les [fois] avant mon activité, je parlais avec [la coordonnatrice]. On discutait de ce qu’il fallait faire pour le lendemain. J’aimais ça me faire expliquer des choses que peut-être que je comprenais pas, puis qu’elle me dise « Mais regarde, si tu le fais comme ça ou tu fais comme ça ». Je suis pas habituée comme elle, elle connaît plus le programme. Si je le refaisais, oui, j’aimerais ça jaser encore. (Professionnelle)

Un facteur de soutien incontournable a été de répondre à un besoin ou à des inquiétudes des personnes formées.

Je pense que c’était un grand besoin qu’elles avaient. Elles étaient très très très reconnaissantes qu’on pense à elles pour ce genre de formation. il y a vraiment peu de services. Je l’ai présenté comme un moyen de compenser ce manque, d’aller au-devant du manque de service. (Professionnelle)

D’autres facteurs de soutien identifiés dans un seul site ou dans un nombre limité de sites d’implantation sont potentiellement répliquables dans d’autres milieux. Puisque ceux-ci ne sont pas directement liés au type de milieu visé ou à la modalité, nous les présentons ici. Il s’agit d’abord de l’intégration d’éléments facultatifs au programme (vidéo-rétroaction et observations) et la planification à long terme pour le réinvestissement des apprentissages. Les sites où des éléments facultatifs ont été intégrés ont semblé percevoir un effet notoire de ces activités dans l’appropriation du contenu par les personnes formées. La planification à long terme, bien que non évaluée directement étant donné le délai trop court pour le faire, apparaît comme un facteur qui pourra soutenir l’implantation et la mobilisation des connaissances acquises à plus long terme. Finalement, le programme visait idéalement l’offre de Mots d’enfants® par une personne autochtone, ou qu’au moins une personne autochtone soit impliquée dans l’équipe offrant le programme. Peu de sites ont été en mesure de l’offrir ainsi. Dans les quelques sites ayant pu le faire, cet élément est vraiment ressorti comme ayant contribué au succès de l’implantation, selon les professionnelles ainsi que les personnes formées.

Facteurs de soutien en milieu éducatif

Pour les milieux éducatifs, les principaux facteurs de soutien sont les ressources déployées par l'organisation, que ce soit la libération de temps et l'accès à un ordinateur pour les personnes formées ou la mobilisation de ressources professionnelles pour assurer le suivi et la supervision pendant et après le programme. Comme ces éléments ont été soulevés dans les facteurs transversaux, nous ne nous y attarderons pas plus en profondeur. Nous soulignerons seulement que, pour les professionnelles dans ces milieux, savoir que les gestionnaires vont s'assurer de trouver les fonds était un facteur de soutien.

Puis notre [gestionnaire] nous a dit qu'on allait trouver du budget là je sais pas par contre, ce côté-là je sais pas, c'est juste qu'elle m'a dit, « Envoie-moi une facture, je vais m'arranger avec ça ». (Professionnelle)

Un premier facteur de soutien additionnel qui a été mentionné en contexte éducatif est les ressources existantes qui entourent les personnes formées. Avoir une équipe complète et diversifiée permet de croire que les personnes formées seront bien accompagnées et soutenues dans leur mise en pratique des techniques et stratégies apprises, que ce soit pour l'accompagnement pour intégrer des activités culturelles ou par le modelage.

La mise au calendrier de la formation en lien avec le déroulement d'une année en contexte éducatif a également été identifiée.

T'sais, dès la rentrée, les personnes impliquées, ça commence, C'est pas arrivé au mois de mars, on le vit jusqu'en juin, puis en juin, on est en vacances. c'est là, on le vit, on le met en place. Puis on pense déjà à l'année prochaine. Donc moi, le fait qu'on pense déjà à l'année prochaine me démontre que ça l'a eu un très bel impact sur [les personnes formées]. (Professionnelle)

De plus, l'aspect volontaire, que les personnes ont été sollicitées mais que le programme n'a pas été imposé, semble avoir été un facteur de soutien à l'implantation dans ces milieux.

Dans certains milieux, le fait que l'implication de l'orthophoniste n'était pas excessivement exigeante en termes de temps a été important.

Je trouve que le fonctionnement, c'était quand même quelque chose de bien. C'est dans le temps, c'est un petit peu limité. J'avais à être présente à deux reprises, c'est une période d'une heure, 1 h 30. Ça, je trouvais que ça fonctionnait bien. C'est sûr que je voyais pas les enfants, on se fit sur ce qu'on nous dit mais, en même temps, je me dis un intervenant, ben ça à la portée, ça permet d'aller sur plusieurs jeunes, sur plusieurs enfants, je trouve que c'est quelque chose de bien. J'aurais pu faire aussi de l'observation, chose que j'ai pas fait. (Professionnelle)

De plus, malgré un certain roulement de personnel, une implication en contexte éducatif est envisagée sur une échelle temporelle relativement définie. D'ailleurs, il semble que plus il y a de personnes formées, plus le programme est connu, plus il est facile à implanter et à le mettre en pratique.

À un certain moment, on a formé la plupart des gens, malgré le roulement, donc on « rajoute » les nouveaux mais c'est pas si demandant. (Professionnelle)

Un facteur spécifique dans un contexte scolaire qui a été soulevé est le fait que la formation a été offerte en dehors des installations scolaires.

Moi je sais qu'à chaque fois qu'on n'est pas dans l'école pour n'importe quel sujet, ça se passe mieux. (Professionnelle)

Quelques facteurs de soutien présumés ont également été soulevés. Tel que mentionné plus haut, l'accessibilité à une copie papier pour chaque personne formée semblait un élément qui pourrait favoriser la mise en application des apprentissages. Un autre est l'implication et la participation des parents à Mots d'enfants®, que ce soit par le biais de l'atelier conçu pour les parents, de l'atelier thématique, ou encore par les mémos et autres communications suggérées.

Oui, si on avait, mettons, la participation des parents, s'ils venaient aux rencontres, t'sais, même s'ils captent pas toutes les informations, mais juste au moins d'avoir quelques informations qu'y puissent après ça appliquer à la maison. Ben t'sais, moi je pense que ce serait pertinent. (Professionnelle)

Facteurs de soutien relatifs à la modalité Formation en groupe en milieu éducatif

La modalité d'implantation Formation en groupe en milieu éducatif semble en elle-même être un facteur de soutien. L'importance de le faire en groupe a été soulignée par plusieurs.

Je crois qu'en groupe, le questionnement puis les réflexions que tout le monde avait, les commentaires et les exemples qu'on partageait ensemble aidaient à rendre ça plus concret, puis à faire du sens pour les [personnes formées]. Je pense que le fait de le faire en groupe et d'avoir des discussions, prendre le temps de réfléchir ensemble sur nos pratiques, ça bonifie la démarche. (Professionnelle)

C'est vraiment quelque chose que je trouve porteur, le groupe, que ce soit groupe d'éducateurs ou groupe de parents, je trouve que les personnes qui participent sont portées par les partages, par les discussions, les points de vue. (Professionnelle)

Ben euh, je pense vraiment que le groupe apporte quelque chose... Je pense pas que ça aurait le même impact [de faire la formation en formule autonome]. (Professionnelle)

Je trouvais que c'était bien que tout le monde ait la même information en même temps, plutôt que chaque personne responsable de prendre son rythme de formation, puis que tout le monde soit pas au même moment rendu au même endroit? (Professionnelle)

Je trouve que la modalité autonome est avantageuse si jamais il y a des absents, à une rencontre par exemple. Où est-ce que là ils ont accès à pouvoir visionner des vidéos quand même et puis rattraper un petit peu le rythme des autres ateliers, mais sinon... (Professionnelle)

Je pense qu'il y a un meilleur engagement parce que t'as l'effet de gang, qui peuvent en discuter tout le monde ensemble. (Professionnelle)

Absolument en groupe, parce que les échanges étaient vraiment intéressants, t'sais, le vécu de chaque groupe, les stratégies qui avaient été appliquées, les inquiétudes qu'elles avaient. C'est très gagnant de savoir qu'on n'est pas tout seul dans notre situation, parce qu'elles sont souvent dans leur local, toute seule, donc l'échange est hyper important... (Professionnelle)

La formule autonome pourrait être intéressante, je crois, pour des gens qui ont déjà une petite idée ou qui ont une curiosité à en connaître davantage. Les gens qui ont pas vraiment de connaissances ou de compréhension, je considère qu'en grand groupe, ça se fait mieux pour les échanges. Une personne qui a peut-être un petit peu moins d'intérêt ou qui comprend pas nécessairement, je pense qu'un groupe, c'est ouais, c'est vraiment plus bénéfique. (Professionnelle)

Facteurs de soutien dans les milieux santé/services sociaux

Tels que pour les défis, les facteurs de soutien pour les implantations auprès des parents semblent plus en lien avec les modalités d'implantation qu'avec le fait que ce soit fait auprès de parents.

Nous notons toutefois deux facteurs de soutien qui recourent les modalités. D'abord, un facteur rapporté autant par des professionnelles ayant fait les ateliers parents-enfants que par d'autres ayant fait des interventions individuelles : elles ont trouvé que le format leur permettait de bien comprendre la situation des enfants. Elles les voyaient régulièrement et en interaction avec leurs parents, qui mettaient en pratique les stratégies apprises, ce qui leur a également permis de mieux jouer leur rôle.

De voir les enfants à chaque semaine en interaction avec leurs parents dans des contextes de jeu où ils doivent appliquer les techniques, bien ça nous permet de voir un peu plus, puis aussi de voir l'évolution de ces enfants-là. Puis on peut aussi davantage donner de trucs aux parents à chaque semaine. (Professionnelle)

Ensuite, un autre facteur de soutien est l'espace accordé au parent, tant la considération reçue pour son rôle joué auprès de son enfant que la considération donnée à ses questionnements et inquiétudes. Certaines professionnelles soulignent d'ailleurs l'importance d'un espace pour les parents, sans la présence de l'enfant, pour permettre un dialogue plus ouvert et pour s'assurer d'une meilleure compréhension des stratégies. Bien que certaines professionnelles impliquées dans la modalité Intervention individuelle n'aient pas émis de réserve sur la présence des enfants lors des rencontres, il demeure que cette modalité a été très peu utilisée dans le cadre de la présente implantation. Il pourrait s'avérer pertinent dans les futures implantations en suivi individuel de s'assurer que le parent a bien un espace pour soulever des questions plus sensibles auprès des professionnelles sans la présence de l'enfant, et que les apprentissages se réalisent bien en présence de l'enfant.

Des parents que j'ai vus, ils font comme « Je suis content qu'on s'en jase sans que les enfants soient là ». Je veux qu'il comprenne bien, le parent. On parle de cette technique-là fait que, moi, c'est sûr que je préfère être toute seule avec le parent. Il faut vraiment que le parent ait bien compris et qu'il ait eu le temps d'évacuer [avant de le voir interagir avec son enfant]. (Professionnelle 4)

Facteurs de soutien relatifs à la modalité Ateliers parents-enfants

Pour les implantations sous la modalité Ateliers parents-enfants, certains facteurs de soutien ont déjà été amplement discutés dans les sections précédentes de ce rapport, tel que la mise en pratique immédiate des stratégies et activités avec leur enfant, la possibilité d'échanges entre les parents et d'interactions entre les enfants, ainsi que la collaboration entre les organisations, ce qui peut, notamment, faciliter les processus de référence et de suivi.

Un facteur de soutien qui a été abordé de manière un peu plus implicite au fil de ce rapport est le fait que le programme a été offert dans un milieu autochtone. Les professionnelles du réseau qui ont collaboré à l'implantation de cette modalité croient fortement que la tenue des ateliers dans l'organisation autochtone a joué un très grand rôle pour le soutien des implantations.

L'avantage, c'est que collé sur la réalité autochtone avec des exemples autochtones avec une vitesse... c'est tout ce qu'il y avait autour, je pense que ça sécurisait beaucoup les gens, le fait qu'il y a un espace de discussion, qu'il y a proposition de manger après. Je pense que les gens se sentaient beaucoup plus sécurisés dans cette optique-là que de venir [dans nos bureaux]. (Professionnelle)

Je pense que oui, pour certains [parents], le côté sécurisation culturelle, ça venait les chercher. On a à tirer avantage de ça. Ils sont plus chaleureux, on prend le temps de prendre un café. Mettre d'autant plus l'emphase que c'est important d'y aller avec ça parce qu'en orthophonie, on travaille la communication, l'interaction sociale. Fait que ça fait partie de qui ils sont, et il faut vraiment accorder de l'importance à ça. (Professionnelle)

Un facteur de soutien additionnel spécifique à cette modalité est la possibilité pour l'orthophoniste-conseil d'observer l'enfant dans un milieu moins formel qu'un bureau et en interaction avec ses proches et des personnes de confiance dans l'organisation autochtone.

C'est comme si on avait fait, comme si au lieu de juste voir l'enfant dans le bureau, on avait accès à, [pas tout à fait mais,] comme l'écosystème complet. J'avais l'impression que c'était une grande famille. (Professionnelle)

Il demeure que ce facteur s'inscrit dans un milieu partenaire autochtone qui offre ce sentiment de communauté aux familles qui le fréquentent et qui font le programme.

De plus, dans ces implantations, des services de transport ont été fournis aux familles pour se déplacer vers le lieu de rencontre, et ça semble avoir joué un rôle important dans la mobilisation de certaines familles. Les familles recevaient aussi un petit cadeau par atelier, cadeau qui s'inscrivait dans la logique de l'activité mise en place. Une collation ou un repas était aussi offert.

On fournissait le transport. Nous, ça a été utile pour plusieurs familles. (Professionnelle)

Ce qui était apprécié des participants, c'est qu'il y avait tout le temps un petit cadeau qui repartait avec, là. Avec l'activité de bulle, on leur laissait les bulles. Avec l'activité de pâte à modeler, ils repartent avec leur pâte à modeler. (Professionnelle)

Il semble donc qu'au-delà du programme, des incitatifs supplémentaires ont facilité l'implantation. De futures implantations selon cette modalité devraient considérer les incitatifs qui soutiendraient les familles recrutées. D'ailleurs, au lieu de fournir le transport en taxi, un site se questionne si d'aller chercher les parents avec les véhicules de l'organisme ne pourrait pas être encore plus soutenant.

Finalement, la collaboration entre les deux secteurs de services, le réseau de la santé et le milieu communautaire autochtone, malgré les tensions relevées précédemment, est vraiment perçue comme un facteur de soutien à l'implantation de cette modalité, et comme étant essentielle pour que cette modalité puisse perdurer et profiter aux parents et aux enfants visés.

La façon de diviser les tâches. [Ils s'occupaient] des transports, le contact aussi. Il y avait le souci que ça soit effectué par quelqu'un de [l'organisation autochtone]. Le côté sécurisation culturelle, que ça relève de leurs services, je pense que c'était quand même quelque chose de bien. Puis qu'ils s'assurent aussi de leur côté tout ce qui était comme plus l'organisation matérielle et tout ça. C'est sûr que pour moi, ça a été quelque chose de quand même facilitant. J'avais pas à voir à ça en plus. (Professionnelle)

Je pense que c'est vraiment la combinaison des deux qui est importante mais qui est pas si facile que ça à mettre en place. C'est essentiel qu'il y ait quelqu'un, que ça fait partie de son mandat [dans le réseau de la santé] de soutenir ça. Je pense qu'à partir du moment où il y aura plus personne [dans le réseau de la santé] pour soutenir ce projet-là, en collaboration, j'ai l'impression que ça vivra pas longtemps. [Les organismes communautaires autochtones], c'est pas leur mandat de faire de la stimulation du langage, leur mandat c'est d'accompagner les familles autochtones. (Professionnelle)

Plus encore, l'assignation d'un mandat clair à une orthophoniste semble primordiale pour la pérennité de cette modalité.

Je pense que ça prendrait une orthophoniste qui a un mandat de soutien aux clientèles autochtones. Pas juste avoir une agente de liaison, mais carrément une orthophoniste qui aurait une expertise, qui développerait en fait une expertise, puis des liens plus étroits avec les milieux autochtones. (Professionnelle)

Facteurs de soutien relatifs à la modalité Apprentissage autonome

La modalité en elle-même semble être un facteur de soutien puisqu'elle permet une bonne flexibilité et permet de s'assurer que la personne a bien saisi tout le contenu (par ex, peut réécouter au besoin). Le format assez court des vidéos a aussi soutenu l'implantation.

C'est pas trop long, parce que les épisodes sont petits. (Éducatrice 10)

Les petits vidéos sont courtes aussi, ça s'écoute bien. (Professionnelle)

On peut réécouter s'il y a des choses qu'on a oublié. (Éducatrice 9)

Là où des rencontres de mi-parcours et de bilan ont été faites en groupe, ce qui a permis d'échanger avec les collègues et de se poser des questions entre elles, cela a semblé soutenir l'implantation.

C'était le « fun » quand on discutait ensemble de qu'est-ce qu'on a appris. (Éducatrice)

Je pense que les rencontres, ça a été bénéfique, j'ose croire, ouais. (Professionnelle)

Certaines ont également invoqué que l'approche de groupe pour l'apprentissage ne leur semblait pas l'idéal pour elles.

Ah bah moi, je suis quelqu'un de réservée, je suis gênée, mais moi j'ai plus aimé être toute seule; parler en groupe, j'ai un peu de misère. (Éducatrice)

Autrement, la mise en place d'un échéancier clair et la tenue de rencontres formelles de mi-parcours et de bilan à la fin de la formation soutiennent aussi ce type d'implantation. Ces éléments ayant été présentés en détails précédemment, nous ne les détaillerons pas plus dans cette section.

Le levier qui a facilité, c'est surtout de savoir que « Ok, telle date, on va avoir un retour, il va falloir que vous ayez vu les vidéos », mais là, ça a été magique, les vidéos se sont vues. Donc ça j'ai trouvé que c'était bien. Fait que c'est peut-être, c'était quand il y a des dates, je pense que c'est plus facilitant pour les filles de pouvoir faire les vidéos. T'sais suivre ça de façon plus structurée. (Professionnelle)

Facteurs de soutien dans les organisations et milieux autochtones

Dans les milieux et organisations autochtones, les ressources culturelles au sein de l'organisation et l'ancrage culturel de ces organisations ont soutenu l'implantation, notamment pour les professionnelles allochtones employées de ces organisations.

Parce qu'elle [personne au volet culturel] me dit « As-tu besoin de quelque chose? » et je réponds que « Oui, je vais faire le bâton de parole. » et elle me demande « Mais qu'est-ce que tu vas utiliser? ». (Professionnelle)

Que ça se donne [dans l'organisation autochtone en milieu urbain], on est déjà, je vais dire en territoire, mais pas dans le sens de territoire, déjà là, ça dit que c'est autochtone, qu'on est dans le milieu. (Professionnelle)

Facteurs de soutien dans les organisations autochtones

Ainsi qu'il a transparu à quelques endroits dans ce rapport, un facteur de soutien pour les organisations autochtones a été la présence d'une personne autochtone au sein ou en complément de l'équipe d'implantation. La tenue des activités de formation dans un lieu porteur de la culture autochtone locale a été soulignée.

Les gens, quand ils arrivaient, ils se mettaient plus dans une certaine disponibilité, une ouverture. (Professionnelle)

Je pense que ça l'a amené à défaire certains préjugés que les gens peuvent avoir. (Professionnelle)

Quand [la personne autochtone] elle était présente à la rencontre, j'ai vu que les [personnes formées] avaient beaucoup plus de questions. Au niveau de l'écoute aussi. (Professionnelle)

Suggestions de modifications des personnes participantes et modifications apportées par l'équipe de Mots d'enfants®

Cette section combine deux types d'information. D'une part, nous présentons les suggestions que les personnes ayant participé à l'évaluation de l'implantation ont soulevées relativement aux ajouts et modifications qu'elles proposent en lien avec le programme et son implantation. D'autre part, nous faisons état des changements apportés par l'équipe de Mots d'enfants® à divers moments au cours de l'implantation, principalement avant la deuxième phase d'implantation, quoique certains changements plus complexes se sont déroulés pendant la deuxième phase.

Suggestions des personnes ayant participé à l'évaluation de l'implantation

L'annexe 1 présente un tableau regroupant l'ensemble des idées et suggestions relevées dans cette évaluation de l'implantation.

Suggestions les plus fréquentes et communes aux deux phases

Les suggestions les plus fréquentes, au cours des deux phases, sont les suivantes :

- Le besoin d'une plus grande présence de la langue innu-aimun et d'adaptations linguistiques spécifiques a été mentionné à plusieurs reprises, soit neuf (9) suggestions soulevées par six (6) personnes lors de la phase 1 et 10 suggestions soulevées par neuf (9) personnes lors de la phase 2.
- 11 personnes distinctes, au cours des deux phases, ont indiqué que d'avoir une personne autochtone pour donner le programme ou faire partie de l'équipe d'implantation est ou aurait été préférable et plus culturellement sécurisant.
- Cinq personnes dans le cadre des deux phases ont soulevé qu'il serait bien d'avoir le matériel déjà préparé (impressions faites, cartable clé en main).
- Au total, lors des deux phases, il a été mentionné par sept (7) personnes qu'il serait bien d'avoir des modifications plus spécifiques au contexte de groupe et huit (8) personnes ont mentionné le désir d'avoir du contenu adapté aux enfants plus vieux.
- Le souhait d'une évaluation par une orthophoniste, ou d'une plus grande présence des orthophonistes, a été nommé cinq (5) fois au cours des deux phases d'implantation.

Principales suggestions de la première phase

Au cours de la première phase de l'implantation, l'équipe de Mots d'enfants® a effectué un suivi auprès des sites d'implantation et a compilé sa propre liste de modifications et d'ajustements possibles à considérer pour la deuxième phase. Au début de juillet 2024, l'équipe de l'évaluation de l'implantation a présenté à l'équipe de Mots d'enfants® une liste très préliminaire de suggestions proposées recueillies parmi les données qui avaient été collectées jusqu'à ce moment. Cette liste est présentée à l'annexe 2.

À la lumière de la collecte complète des données liée à la phase 1, les suggestions les plus fréquentes sont regroupées selon quatre grands thèmes :

- Une plus grande présence de l'innu-aimun, tel que : animatrice/intervenante qui parle innu-aimun ou qui parle plus innu-aimun; plus d'explications en innu-aimun; banque de mots en innu-aimun; atelier sur comment stimuler le langage en innu-aimun spécifiquement (exemples concrets présentés en innu-aimun).
- Les personnes qui mettent en place le programme demandent plus de soutien pour offrir les éléments culturels, par exemple : plus de formation en interculturel/sécurisation culturelle; avoir une personne autochtone dans l'équipe d'intervention; avoir la prononciation des mots innu-aimun, avoir plus d'explications sur comment bien réaliser les activités culturelles; inclure une présentation des effets possibles de certaines vidéos plus sensibles dans les pas-à-pas.
- Des activités plus culturelles et ancrées dans le quotidien, en particulier plus d'exemples liés aux activités que les familles ou les éducatrices vont vivre au quotidien et, en contrepartie, moins d'activités qui nécessitent une préparation ou beaucoup de préparation afin de pouvoir les réaliser.
- La quantité de contenu est très importante et il serait pertinent d'ajuster les pas-à-pas pour savoir quelles vidéos devraient être regardées et quelles vidéos pourraient être résumées par la personne qui offre le programme.

Principales suggestions de la deuxième phase

Avant, et pendant, la deuxième phase, l'équipe de Mots d'enfants® a effectué des modifications au programme. La liste de ces modifications est disponible à la section suivante. Ainsi, il n'est pas étonnant que certaines suggestions aient été plus fréquentes lors de la première phase. Notamment, lors de la phase 1, plusieurs personnes jugeaient le contenu des ateliers trop dense. Cet élément a été moins fréquent lors de la phase 2, possiblement en raison des ajustements réalisés dans les guides d'animation pas-à-pas, qui ont permis de mieux cibler les éléments pertinents. Il a tout de même été mentionné sept (7) fois lors de la phase 2 qu'il serait bénéfique d'avoir plus de temps ou de morceler davantage les ateliers. À l'inverse, quelques personnes ont aussi proposé de condenser le contenu.

Les suggestions les plus fréquemment nommées lors de la deuxième phase d'implantation se regroupent sous quatre grands thèmes :

- Plusieurs personnes ont souligné l'importance d'adapter davantage le programme au contexte éducatif, notamment en raison de son orientation jugée trop centrée sur la relation parent-enfant et les interactions en dyade : ajouter des mises en situation de groupes dans les vidéos, proposer des activités qui s'appliquent plus facilement au contexte de groupe. En milieu scolaire, le besoin d'avoir du contenu pour les enfants plus âgés a également été mentionné.

- Certaines considérations pour le contenu adapté aux familles autochtones : l'importance que la personne en charge de l'implantation ou de l'animation soit autochtone a été soulignée quatre (4) fois. De plus, six (6) membres du personnel scolaire ont spécifiquement indiqué que la présence d'une personne autochtone rendait le programme plus culturellement sécurisant. Deux personnes indiquent également qu'il serait préférable que les vidéos spécifiques aux contenus autochtones ne soient pas présentées après les capsules usuelles, qu'elles soient plutôt au premier plan (que ce ne soit pas un contenu « secondaire »).
- Organisation des ateliers parents-enfants : Plusieurs participants ont discuté des enjeux liés à l'horaire des ateliers. Il a été proposé que ceux-ci ne soient pas offerts durant les heures de travail et qu'ils tiennent compte des activités culturelles (ex. : la saison de la chasse).
- Quelques améliorations ont été suggérées concernant les activités et les outils afin de mieux les adapter aux contextes autochtones : une participante a souligné que l'activité de catégorisation ne s'appliquait pas bien au contexte innu. Une autre a exprimé le souhait que les grilles d'évaluation soient traduites en innu-aimun. Des commentaires ont également été formulés concernant certaines formulations dans les grilles : éviter les doubles négations et tenir compte des particularités linguistiques de l'innu-aimun, comme les distinctions masculin/féminin.

Changements effectués par l'équipe de Mots d'enfants®

Avant ou pendant la phase 2

Avant l'implantation de la phase 2, les changements suivants ont été apportés ou ont débuté (et ont été complétés pendant l'implantation de la phase 2) :

Pour l'ensemble du programme :

- Les formations pour les responsables de l'implantation ont été mises à jour; plusieurs formations ont été données selon les particularités de chaque milieu.
- Atelier thématique en libre accès (en français et en anglais).
- Les trois parcours de formation de chacun des volets (Santé et services sociaux/Éducation) ont été adaptés; ainsi un total de six parcours de formation contenant les ajouts de sécurisation culturelle est disponible, dans le but d'offrir des implantations s'adaptant mieux au niveau développemental des enfants, de raccourcir l'intervention, et d'éviter les contenus moins pertinents selon l'âge/le niveau développemental.
- Contenu de sécurisation culturelle – pour tous les volets
 - Finalisation des éléments suivants, débutés lors de la phase 1 mais qui n'étaient pas entièrement complétés
 - *Bouton de lecture orale en innu-aimun, dialecte de l'Ouest (Pessamit)*
 - *Fiches d'activités interactives : visuel adapté (moins de texte, plus de visuel) et ajout d'exemples de mots de vocabulaire ou de phrases à appliquer en innu-aimun*
 - Toutes les vidéos ajoutées en sécurisation culturelle (10) ont été doublées et sont disponibles en innu-aimun, dialecte de l'Ouest (Pessamit), de même qu'en anglais

- Bouton d'enregistrement de réponse orale aux questions de réflexion (au lieu d'écrire)
- Traduction et adaptation de l'escalier de la communication pour l'innu-aimun

Selon les modalités et volets :

- Apprentissage autonome (Santé et services sociaux/Éducation) : Ajout d'une page de recommandations pour les parents/enfants autochtones, constituée d'orientations générales pour le programme.
- Ateliers parents-enfants (Santé et services sociaux : *Début du langage*) : Ajout de recommandations pour l'animation des ateliers. Les guides d'animation pas-à-pas ont été produits officiellement. En parallèle, les notes de suivi, par atelier, ont été aussi mises à jour. Un « cahier du participant » a été ajouté par atelier (regroupant tous les documents à imprimer pour les parents). Pour le dernier atelier, le document pour la consultation de bilan a aussi été modifié pour le contenu de sécurisation culturelle et un document « note pour principe de Jordan » qui fournit un gabarit pour l'orthophoniste, a été ajouté.
- Intervention individuelle (Santé et services sociaux) : Ajout de recommandations pour l'animation des ateliers pour les familles autochtones, soit des orientations générales, comme en mode autonome, en plus d'une page avec la sélection des vidéos qui est recommandée (lesquelles voir et lesquelles résumer).
- Formation en groupe (Éducation) : Ajout de recommandations pour l'animation des ateliers – soit la page avec des orientations générales et une page avec la sélection des vidéos recommandées.

Changements effectués depuis la phase 2 ou toujours en processus

- Atelier thématique en libre accès en innu-aimun, dialecte de l'Ouest (Pessamit) et du centre (Uashat)
- Traduction et adaptation des grilles de développement en innu-aimun. Ces grilles seront complètement traduites et adaptées pour les enfants innus, avec de nouveaux jalons développementaux.



DISCUSSION

Pistes de réflexion

Cette évaluation de l'implantation permet de dégager des pistes de réflexion au regard du programme Mots d'enfants® (par ex. contenu, format/accessibilité en ligne) et de son implantation (par ex. modalités, défis et facteurs de soutien), de manière générale, mais également en lien avec les adaptations et les ajouts pour le projet de sécurisation culturelle. Elle permet aussi de dégager des pistes de réflexion sur la structure qui entoure la mise en place du programme, tel que le financement du développement et de l'implantation de telles initiatives, la structure de services existante pour les communautés autochtones, qu'elles soient urbaines, sur territoire ou dans tout autre contexte, ou encore la considération pour la sécurisation culturelle dans le réseau public.

Ainsi, le premier élément à souligner est que, pour entrevoir une diffusion plus large, voire une forme de mise à l'échelle, du programme en contextes autochtones et une poursuite des adaptations, modifications et ajouts pour bonifier la pertinence et la sécurisation culturelle du programme, un financement pérenne et l'assignation de mandats apparaissent nécessaires. Au-delà d'enveloppes spéciales, le financement devrait inclure autant les aspects de développement du programme (considérant la diversité des langues et cultures autochtones) que des ressources dédiées à la gestion et la coordination de Mots d'enfants® pour l'implantation, l'accompagnement et le soutien des divers sites d'implantation en contextes autochtones. Ce financement doit être accompagné d'une reconnaissance des responsabilités afférentes par l'assignation de mandats, soit un mandat pour la coordination spécifique du volet Sécurisation culturelle et l'octroi d'un mandat provincial au CIUSSS-CN pour la coordination de tout le programme.

Pour ce qui est des considérations pour les futures implantations, que ce soit dans de nouveaux sites ou lors de futures implantations dans des sites ayant déjà effectué au moins une implantation du programme, il sera d'abord et avant tout primordial de valider autant l'engagement organisationnel qu'individuel des personnes qui planteront le programme ainsi que de valider le déploiement et l'allocation de ressources pour l'implantation. Ceci devrait être explicité dans un plan d'implantation complet et clairement établi. Au sein de ce plan d'implantation, il serait nécessaire de considérer, en plus de leur engagement et de leur intérêt, la formation, l'expérience et les compétences des personnes impliquées, notamment en lien avec les contextes autochtones. Selon la situation, l'organisation devra prévoir le soutien nécessaire concernant les aspects de sécurisation culturelle ou du développement du langage. Il sera aussi important d'explorer diverses possibilités pour assurer la présence d'une personne autochtone dans l'équipe d'implantation. Cet élément est particulièrement saillant dans les organisations allochtones, où les considérations pour la sécurisation culturelle peuvent grandement varier. Il pourrait s'agir d'une collaboration avec une autre organisation ou le recrutement d'une personne spécifiquement pour cette fonction. L'équipe de gestion du programme devrait établir, en collaboration avec le milieu d'implantation (gestionnaires et personnes effectuant l'implantation), les visées de la formation et prévoir un temps de préparation suffisant pour les personnes qui planteront Mots d'enfants®. La modalité de formation pourrait varier selon les milieux. Il est primordial que les personnes implantant le programme se sentent soutenues par leur organisation, et perçoivent que la durée et le contenu de la formation ainsi que le temps de préparation dégagé prennent en considération leurs besoins et expériences. Des discussions concernant les rôles et responsabilités de chaque partie (tant au niveau individuel qu'organisationnel, si requis), au regard de ce qui est proposé dans le programme, en respect des obligations professionnelles (en particulier celles des orthophonistes), et en prenant en compte les forces et les disponibilités des parties impliquées devront mener à des balises claires faisant partie intégrante du plan d'implantation. Ainsi, autant les gestionnaires impliqués que les personnes qui planteront le programme devraient prendre part à de telles discussions et

décisions. Le plan d'implantation devrait inclure un plan de contingence advenant une absence d'une des personnes impliquées dans l'implantation, permettant aussi d'assurer la continuité de l'information si on ne peut avoir la continuité des personnes. Il devrait également inclure une prévision adéquate des ressources pour toutes les composantes du programme (obligatoires et facultatives) qui seront implantées. La mise en place d'un plan de réinvestissement des acquis sur le long terme pour les milieux éducatifs semble essentielle pour que les acquis de la formation soient intégrés dans la pratique de manière pérenne. Finalement, lorsque les personnes effectuant l'implantation ne résident pas dans le milieu d'implantation (notamment dans les régions éloignées ou lorsqu'un vaste territoire est desservi par une organisation), le plan d'implantation devra considérer, lorsque pertinent, un calendrier d'implantation prenant en compte le déplacement ou la fréquence de présence de ces personnes dans le milieu. Il serait également utile d'envisager un plan de contingence à ce propos, tel un calendrier alternatif, si les présences doivent être modifiées.

Des pistes de réflexion spécifiques à l'implantation selon le volet (Santé/Services sociaux ou Éducation) et la modalité sont aussi à considérer. Pour les implantations du volet Santé/Services sociaux visant les parents, il semble que la modalité Ateliers parents-enfants soit un modèle inspirant et prometteur, pour autant qu'il soit réaliste dans le contexte visé. Autrement, la modalité Intervention individuelle semble plus porteuse que la modalité Apprentissage autonome puisque la possibilité de mettre en pratique les stratégies apprises avec l'accompagnement et la rétroaction d'une personne intervenante apparaît comme un élément-clé du succès d'une implantation. Pour les implantations du volet Éducation, il semble aussi que la modalité Formation en groupe soit pertinente, pour autant que son implantation soit réaliste. Si la formation doit être faite en apprentissage autonome, il semble que d'avoir une partie en groupe, pour la rencontre de mi-parcours et de bilan, permet tout de même de recevoir certains bénéfices liés au format de groupe sans autant solliciter les ressources du milieu. Pour les implantations par formation en groupe, les résultats de cette évaluation illustrent qu'il est important de suivre les instructions du guide d'animation, soit de vérifier que les personnes formées ont bien accès à la plateforme, pour s'assurer que les personnes savent comment y naviguer. Autrement, il pourrait être pertinent de créer l'équivalent d'un cahier du participant, comme pour les ateliers parents-enfants, et d'en fournir un exemplaire imprimé aux personnes formées.

Considérant l'aspect « innovation sociale » et la solution numérique du programme, nous soulignons qu'il pourrait s'avérer bénéfique pour l'équipe du programme d'identifier des possibilités technologiques limitant les irritants de connexion et de bande passante, de prévoir l'ajout de vidéos mettant en scène des stratégies et techniques dans les contextes de groupe pour les milieux éducatifs et de réfléchir à la possibilité de mettre en place un programme intégrant les aspects culturels au sein même du contenu et non séparément ou en addition.

Nous soulignons également des pistes de réflexion concernant l'implantation et la mise à l'échelle pour les milieux de juridiction provinciale, notamment les milieux urbains, les organisations du réseau de la santé et des services sociaux (CISSS et CIUSSS), les centres de services scolaires, ainsi que les centres de la petite enfance et autres services de garde. À noter que ces pistes de réflexion touchent des aspects organisationnels au-delà du programme comme tel, mais sont des éléments qui permettraient au programme d'être implanté de manière plus efficace, pertinente et pérenne. Il semble que de la formation pour favoriser la sécurisation culturelle demeure un élément nécessaire et pertinent, soit qui n'est pas déployé dans certains de ces milieux, soit qui pourrait bénéficier d'être plus approfondi dans d'autres. Cela dit, outre la formation, des actions concrètes dans les milieux pour favoriser la sécurisation culturelle seront également nécessaires, puisque le programme ne peut, à lui seul, représenter la totalité des éléments de sécurisation culturelle dans ces milieux. Une possibilité d'action soulevée par ce projet est de réfléchir à la pertinence et aux façons possibles que les familles autochtones s'identifient comme telles auprès des services publics ou parapublics. À ceci se combine l'importance de tenir compte que les enfants et les familles autochtones sont présents dans une

diversité de milieux au Québec, et incidemment, du besoin de considérer la sécurisation culturelle même dans les contextes urbains et là où il y a peu de personnes autochtones. Si une considération pour la sécurisation culturelle est de plus en plus présente dans l'ensemble du réseau de la santé et des services sociaux, cette considération semble pour le moment peu affecter le domaine de l'éducation.

Pour une mise à l'échelle au niveau des communautés territoriales, l'équipe du programme devra mieux comprendre les structures organisationnelles, incluant la portée des différentes juridictions et des sources et structures de financement, tant du domaine de la santé et des services sociaux que de l'éducation. Elle pourra ainsi prévoir une implantation qui s'accorde à la réalité du terrain.

Toujours dans une visée de mise à l'échelle, l'équipe du programme devra continuer à considérer la diversité des éléments culturels et langagiers des Premières Nations et des Inuits. Au sein d'une même Nation (dans cette évaluation de l'implantation, principalement la Nation innue), des variations de pratiques (par ex. pertinence de l'activité du bâton de parole au regard des pratiques existantes dans la communauté) et de langage (dialectes) existent.

En parallèle de futurs développements et implantations, il apparaît important de continuer à réaliser des évaluations de programme, en particulier si des visées de mise à l'échelle sont poursuivies. Il semble pertinent de réfléchir, avec les divers partenaires des milieux, de quelles façons pourraient se développer les futures évaluations, en déterminant entre autres sur quels éléments l'évaluation devrait se pencher et de quelle façon l'évaluation devrait se dérouler. À la lumière de cette première évaluation, nous proposons une idée, soit celle de développer une évaluation qui documenterait les façons dont le programme est réellement implanté afin de mieux connaître le temps et les ressources demandées par l'implantation et mieux déterminer les éléments qui semblent favoriser des effets sur les personnes formées et les enfants visés. En effet, le programme repose sur une base commune, soit le contenu en ligne et des grandes lignes d'animation, mais il a ensuite été fortement adapté pour chaque milieu dans lequel il a été implanté afin d'assurer une sécurisation culturelle. La présente évaluation ne documentait pas le travail exact fait dans chaque milieu, mais les résultats semblent indiquer que certaines pratiques d'implantation ont permis une meilleure adhésion et plus d'effets perçus.

Finalement, cette évaluation souligne certaines pistes de réflexion qui sont largement au-delà du programme mais qui favoriseraient également une meilleure implantation du programme. D'abord, il apparaît capital de valoriser les métiers de la petite enfance et des ressources qui sont dédiées à ce secteur, de même que de valoriser plus largement les langues autochtones. Ensuite, Mots d'enfants®, de même que toute autre démarche pertinente pour le développement du langage en petite enfance, doivent être reconnus comme des facteurs pouvant encourager la réussite et la persévérance scolaire des individus autochtones, ce qui ultimement servirait à renforcer la masse critique de professionnelles et autres intervenants autochtones dans les milieux de la santé, des services sociaux et de l'éducation. Finalement, tout en reconnaissant le travail déjà effectué par le comité opérationnel de ce projet, il apparaît crucial de poursuivre l'identification des besoins et des attentes des Premières Nations et des Inuits en lien avec le développement du langage en petite enfance. Selon les besoins et attentes identifiés, il sera pertinent d'utiliser et de bonifier les outils existants, tel que Mots d'enfants®, ou de développer de nouveaux outils culturellement ancrés, ce qui permettra de mieux comprendre la situation du langage durant la petite enfance en contextes autochtones et de poursuivre le travail pour y répondre.

Similitudes identifiées avec les autres évaluations de Mots d'enfants®

Avant de conclure cette évaluation, nous souhaitons souligner que certains constats faits au cours de cette évaluation de l'implantation rejoignent des constats soulevés dans des évaluations précédentes de Mots d'enfants® dans le format standard. Ces évaluations ont été effectuées par le CIUSSS-CN au sein de ses services pour le volet Santé (Rouette Tétreault et al., 2023; St-Pierre-Gagné, 2024a, 2024b, 2024c; Vézina, 2025; Vézina et al., 2023) et par l'Équipe RE-NARD au sein d'une diversité d'organismes pour le volet Éducation (Haddad et al., 2024).

Nous soulevons notamment que les intervenants au CIUSSS-CN considèrent que le programme couvre beaucoup de stratégies en peu de temps, ce qui peut surcharger les parents (St-Pierre-Gagné, 2024a). Un intervenant ayant offert le programme à des groupes de parents en ligne se demandait comment favoriser leur utilisation de la plateforme numérique après les ateliers. Il a aussi été proposé de tenir une pré-rencontre avec les parents afin de s'assurer qu'ils soient dans la bonne modalité, ce qui n'est pas sans rappeler les questionnements soulevés dans la présente évaluation concernant les difficultés d'engagement dans les ateliers parents-enfants de la deuxième phase. De plus, la majorité des intervenants ayant offert des groupes en ligne soulignait le manque de participation des parents. Cela dit, certains ont aussi souligné l'entraide entre les parents lors de la formule de groupe. Bien qu'une grande partie des intervenants formés se sente compétente à offrir le programme avec la formation, une proportion non négligeable ne se sent pas totalement compétente à offrir le programme à la suite de la formation et souhaiterait plus de formation (St-Pierre-Gagné, 2024a; Vézina, 2025). Finalement, certains ont aussi soulevé qu'il pourrait être bénéfique d'avoir un pas-à-pas global pour les activités qui ne relèvent pas directement des activités du programme mais de son implantation plus généralement (« ex. : qui s'occupe de quoi, quoi faire quand, où déposer les documents »; St-Pierre-Gagné, 2024a p.9), ce qui rejoint certains questionnements sur les rôles et responsabilités de la présente implantation.

Similairement, les orthophonistes-conseil ont indiqué qu'elles souhaiteraient que les intervenants comprennent mieux les distinctions entre le rôle de l'orthophoniste-conseil et celui de la coordonnatrice (St-Pierre-Gagné, 2024b; Vézina et al., 2023). Elles soulignent également que ce ne sont pas les modalités qui influencent le plus la perception des effets du programme, mais que cela dépend plutôt de la personne qui donne le programme (ses connaissances, son expérience, sa capacité à prodiguer des conseils personnalisés; St-Pierre-Gagné, 2024b). Les parents ayant reçu le programme au CIUSSS-CN ont soulevé qu'ils souhaiteraient que les séances soient davantage espacées (par ex. aux deux semaines), pour laisser le temps d'intégrer les stratégies et que les horaires des ateliers soient mieux ajustés aux besoins des familles (St-Pierre-Gagné, 2024c; Vézina, 2025). Additionnellement, les parents ont rapporté des effets positifs pour leurs enfants et pour eux (Rouette Tétreault et al., 2023; St-Pierre-Gagné, 2024c; Vézina, 2025).

Il ressort également des évaluations au CIUSSS-CN que c'est un défi constant de maintenir l'engagement des parents et qu'il faudrait donc s'assurer qu'ils sont en mesure de suivre le programme à ce moment dans leur vie, que c'est un investissement en temps considérable pour les personnes qui mettent en place le programme et qu'il est primordial de désigner une personne responsable de l'implantation, que ça fasse partie de ses tâches (Vézina et al., 2023).

Au niveau de l'évaluation en contexte éducatif (Haddad et al., 2024), les constats sont similaires ou identiques à ceux de la présente évaluation : le contenu du programme permet un rappel des techniques efficaces à appliquer (pour certaines personnes, il n'y a pas apprentissage de

nouvelles informations en lien avec les stratégies langagières, mais un rappel); les stratégies proposées sont difficilement applicables en contexte de groupe et le contenu semble moins bien adapté aux enfants plus vieux (5-6 ans); il serait pertinent d'adapter le contenu aux milieux éducatifs en ajoutant des capsules vidéo liées à des contextes de groupe. Il a également été constaté qu'il y a des difficultés à offrir systématiquement Mots d'enfants® avec les ressources actuelles, ce qui représente d'ailleurs un défi à l'implantation de la pratique auprès de toute la clientèle visée.

CONCLUSION

Cette évaluation de l'implantation a permis d'identifier plusieurs éléments positifs concernant le programme Mots d'enfants®, son modèle d'implantation et les conditions d'implantation. Elle a aussi mis en lumière certains défis liés au modèle d'implantation, les conditions réelles d'implantation, de même que certaines possibilités pour modifier le programme. Plusieurs pistes de réflexion quant à l'avenir de ce programme et de son déploiement ont été soulevées. Lesquelles seront exploitées dépendra de plusieurs facteurs, notamment l'engagement, le financement et l'attribution de mandats par les organes ministériels, les choix de l'équipe de Mots d'enfants®, le CIUSSS-CN et API-Enfance. Entreront aussi en jeu les priorités, la collaboration et l'implication de divers partenaires autochtones. Il n'est pas non plus impossible que l'avenir du programme soit influencé par des propositions ne figurant pas dans ce rapport, par exemple émanant de partenaires.

Même si le financement pour le projet initial est terminé, certains milieux poursuivent des implantations à la lumière de leurs expériences et selon les ressources disponibles. Ainsi, les formations offertes au réseau de la santé et des services sociaux et au réseau de l'éducation ont été bonifiées pour présenter ce projet et les établissements pourraient, selon le besoin et leurs ressources, utiliser ce contenu lorsque pertinent. Le CIUSSS-CN, implantant le programme plus largement dans ces services, pourrait utiliser le contenu lorsque pertinent. Le CSS du Fer a débuté un nouveau groupe qui a inclus l'atelier thématique, ne serait-ce que pour sensibiliser et familiariser son personnel à ces enjeux. Un groupe ouvert au Centre MAMUK, en collaboration avec le CIUSSS-CN, est présentement en cours. Le CIUSSS-CN a suspendu le besoin d'ouvrir des dossiers temporaires afin d'observer comment cette formule se déroule. Finalement, les grilles de développement du langage font l'objet d'une traduction et d'une adaptation en innu-aimun.

En parallèle, l'équipe de Mots d'enfants® poursuit ses réflexions et sa recherche de financement pour bonifier et développer son programme plus largement, notamment son volet Éducation. Il est espéré de pouvoir développer des vidéos exposant des interactions en contexte de groupe et de mieux adapter le contenu et les activités selon l'âge des enfants, en contexte préscolaire, et en contexte de groupe. Le développement d'une application mobile, en supplément de la plateforme web, est aussi envisagé. De plus, une évaluation de l'efficacité clinique du programme (volet Santé/Services sociaux), dans sa version standard, est en cours, et permettra de poursuivre les réflexions sur les possibilités de modifications ou de développement.

Les meilleures pratiques soulignent l'importance de poursuivre l'évaluation du programme en continu. Les évaluations n'ont pas toutes les mêmes visées, et ne peuvent être toujours aussi exigeantes que la présente évaluation en termes de ressources. Néanmoins, les résultats prometteurs de cette évaluation, combinés aux questionnements soulevés, suggèrent que l'équipe devrait poursuivre une forme d'évaluation, avec la collaboration des partenaires qui implantent le contenu pour les contextes autochtones. Les récents développements pourraient également soutenir les réflexions pour le développement futur de ce programme. Les grilles de développement du langage, notamment, représentent une avancée importante et mériteraient d'être évaluées, considérant le manque d'outils adaptés et validés pour les contextes autochtones.



RÉFÉRENCES

- Anderson, A. (2015). *In search of an effective method of measuring First Nations children's speech and language development*. University of Toronto. <https://utoronto.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/3a2476db-e47e-4e7e-9f23-365fc5ff336e/content>
- Ball, J. (2006). *Talking Points: Exploring Needs and Concepts for Aboriginal Early Childhood Language Facilitation and Supports*. Concept discussion paper prepared for the Public Health Agency of Canada, Aboriginal Head Start in Urban and Northern Communities. <https://ecdip.org/wp-content/uploads/2022/01/AELFS-Concept-Paper-final-April-2006.pdf>
- Ball, J., Bernhardt, B., & Deby, J. (2005). *Implications of First Nations English dialects for supporting children's language development*. World Indigenous Peoples' Conference on Education, Aotearoa/New Zealand. <https://dspace.library.uvic.ca/handle/1828/1440>
- Ball, J., & Bernhardt, B. M. (2008). First Nations English dialects in Canada : Implications for speech-language pathology. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(8), 570-588.
- Ball, J., & Bernhardt, B. M. (2012). Standard English as a second dialect: A Canadian perspective. In A. Yiakoumetti (Éd.), *Harnessing Linguistic Variation to Improve Education. Rethinking Education* (p. 189-226). Peter Lang.
- Ball, J., & Lewis, M. (2014). First Nations Elders' and Parents' Views on Supporting their Children's Language Development. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology/Revue Canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 38(2), 224-237.
- Bodson, H. (2019). Les facteurs linguistiques des langues algonquiennes qui peuvent influencer l'apprentissage du français ou de l'anglais. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 3, 66-69.
- Borri-Anadon, C., Ouellet, S., & Rousseau, N. (2017). *L'évaluation des besoins des élèves autochtones par les acteurs scolaires : Favoriser la mise en oeuvre de pratiques prometteuses fondées sur des prises de décisions éclairées* (Rapport final de synthèse des connaissances pour le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada). Université du Québec à Trois-Rivières. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/GSC1702/O0000151428_Rapport_CRSH_VF_25_10.pdf
- Daviault, D. (2013). Les caractéristiques linguistiques des enfants des Premières Nations : Quelles implications pour la formation des enseignants autochtones. In G. Maheux & R. Gauthier (Éds.), *La formation des enseignants inuits et des Premières Nations* (p. 79-104). PUQ.
- Ducharme, A., Paquette, J., & Daly, S. (2023). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebe-coise-developpement-enfants-maternelle-2022.pdf>
- Haddad, R., Hot, A., & Dagenais, C. (2024). *Quelles sont les conditions d'implantation de l'outil de stimulation du langage Mots d'enfants—Éducation en milieu éducatif préscolaire ?* Équipe RENARD, Université de Montréal. <https://www.ctreq.qc.ca/projets/projet-pilote-appropriation-et-experimentation-de-mots-denfants-pour-un-nouveau-parcours-de-formation-en-milieu-educatif/>

Irwin, L. G., Siddiqi, A., & Hertzman, C. (2007). *Le développement de la petite enfance : Un puissant égalisateur*. (p. 82). Commission des déterminants sociaux de la santé de l'Organisation mondiale de la Santé. <https://www.ciusss-capitalnationale.gouv.qc.ca/concertationgte/sites/d8/files/Microsites/EQDEM/le-developpement-de-la-petite-enfance-un-puissant-egalisateur.pdf>

Laberge, C. (2024). *Quels sont les éléments essentiels à la prestation de services en protection de la jeunesse pour favoriser la sécurisation culturelle des familles autochtones?* Université du Québec à Trois-Rivières. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/11459/>

Lévesque, C., Radu, I., & Sokoloff, M. (2014). *Projet Abinodjic/Pratiques efficaces d'accompagnement et d'intervention pour les enfants autochtones de 0 à 5 ans en situation de vulnérabilité dans la MRC Vallée-de-l'Or. Fiche d'information : Le concept de sécurisation culturelle : Origine et portée*. Institut National de la Recherche Scientifique. https://agirtot.org/media/488677/inrs_art_sécurisation-culturelle_abi-pro_2014.pdf

Massin, H., & Veilleux, M.-M. (2024). *Mots d'enfants : Rapport annuel 2023-2024*. API- Enfance.

Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2021). *La sécurisation culturelle en santé et services sociaux : Vers des soins et des services culturellement sécurisants pour les Premières Nations et les Inuit*. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-003056/>

Peltier, S. (2008). Editorial. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(8), 567-569.

Peltier, S. (2010). Facilitating language and literacy learning for students with Aboriginal English dialects. *Canadian Journal of Native Education*, 32(Supplement). <https://doi.org/10.14288/cjne.v32i.196510>

Rouette Tétreault, L., Vézina, M., & Gaudet, I. (2023). *Guide de soutien à l'implantation de Mots d'enfants auprès des clientèles en situation de vulnérabilité (modalité en individuel)—Pratique de pointe*. (p. 77). CIUSSS de la Capitale-Nationale.

Sterzuk, A. (2008). Whose English counts? Indigenous English in Saskatchewan schools. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences de l'éducation de McGill*, 43(1), 9-19.

St-Pierre-Gagné, S. (2024a). *Rapport d'évaluation : Évaluation de l'expérience des éducateurs ou éducatrices ayant offert le programme Mots d'enfants*. CIUSSS de la Capitale-Nationale.

St-Pierre-Gagné, S. (2024b). *Rapport d'évaluation : Évaluation de l'expérience des orthophonistes-conseils ayant collaboré au programme Mots d'enfants*. CIUSSS de la Capitale-Nationale.

St-Pierre-Gagné, S. (2024c). *Rapport d'évaluation : Évaluation de l'expérience des parents inscrits au programme Mots d'enfants pour la modalité en apprentissage autonome*. CIUSSS de la Capitale-Nationale.

Vézina, M. (2025). *Mots d'enfants—Bilan annuel 2024-2025*. CIUSSS de la Capitale-Nationale.

Vézina, M., Rouette Tétreault, L., & Gaudet, I. (2023). *Mots d'enfants : Une pratique de pointe pour une intervention précoce de stimulation langagière auprès des enfants issus de milieux vulnérables*. Communauté d'intérêt - Pratique de pointe et mandats nationaux du CIUSSS de la Capitale-Nationale. API-Enfance et CIUSSS de la Capitale-Nationale.

ANNEXE 1 : SUGGESTIONS POUR LE PROGRAMME ET SON IMPLANTATION

SÉCURISATION ET ADAPTATIONS CULTURELLES

Idée / proposition	PHASE	Récurrence	L'origine des suggestions inclut-elle des personnes autochtones?	Provenance
Coanimer les ateliers avec une personne autochtone	1 et 2	3	Non	Professionnelles (3)
Intégration d'explications et d'exemples concrets sur les éléments culturels dans les fiches d'activités, pour favoriser une meilleure compréhension de leur signification et de leur fabrication (ex. un bâton de parole traditionnel est fabriqué avec de vraies plumes).	1	1	Non	Professionnelles (1)
Avoir un atelier spécifiquement axé sur la stimulation du langage en innu-aimun, avec du contenu entièrement autochtone (plutôt que ce soit un contenu secondaire, apportant des nuances au contenu principal)	1 et 2	5	Oui, en partie	Parent (1) Éducatrices (3) Professionnelle (1)
Offrir davantage d'exemples d'activités culturelles ancrées dans le quotidien (ex. la chasse)	1	2	Oui, exclusivement	Parents (2)
Inclure du contenu portant sur la transition ou la transposition du français vers l'innu-aimun, en mettant en lumière les différences conceptuelles et linguistiques (ex. « radio » en innu-aimun peut se traduire par « boîte qui parle »)	1	1	Oui, exclusivement	Parent (1)
Plus de modifications liées à la sécurisation culturelle	1	1	Oui, exclusivement	Parent (1)

SÉCURISATION ET ADAPTATIONS CULTURELLES

Idée / proposition	PHASE	Récurrence	L'origine des suggestions inclut-elle des personnes autochtones?	Provenance
Cibler aussi les milieux urbains allochtones afin de sensibiliser les éducatrices aux réalités autochtones	2	2	Oui, en partie	Parent (1) Professionnelle (1)
Inclure des exemples d'activités culturelles représentatives de différentes communautés (ex. certaines n'utilisent pas le bâton de parole)	2	2	Oui, en partie	Professionnelles (2)
Planifier les ateliers en respectant les périodes importantes pour les communautés (ex. chasse, automne scolaire)	2	1	Non	Professionnelle (1)
Avoir des personnes autochtones responsables du projet et de son implantation	2	3	Non	Gestion (1) Professionnelles (3)
Se déplacer davantage dans les communautés pour le processus de création des modifications et pour donner les ateliers	2	4	Non	Professionnelles (4)
Lors de la reconnaissance territoriale, ajouter davantage d'éléments culturels pour la rendre plus respectueuse et sécurisante (et ne pas simplement la lire).	2	1	Non	Professionnelle (1)

LANGUES AUTOCHTONES

Idée / proposition	PHASE	Récurrence	L'origine des suggestions inclut-elle des personnes autochtones?	Provenance
Ajouter la transcription en API des mots autochtones afin de faciliter leur prononciation correcte	1 et 2	2	Non	Professionnelles (2)

LANGUES AUTOCHTONES

Idée / proposition	PHASE	Récurrence	L'origine des suggestions inclut-elle des personnes autochtones?	Provenance
Traduire et adapter le programme pour les autres langues autochtones	1 et 2	3	Oui, en partie	Professionnelle (1) Éducatrice (1) Parent (1)
Éviter les formulations pouvant culpabiliser les parents quant à l'utilisation de la langue autochtone	1	2	Non	Professionnelles (2)
Ajouter une banque de mots en innu-aimun	1	3	Oui, en partie	Professionnelle (1) Parents (2)
Avoir une personne qui parle l'innu-aimun durant les ateliers et/ou une plus grande présence de l'innu-aimun	1	5	Oui, exclusivement	Parents (5)
Une traduction plus complète du contenu écrit en innu-aimun	1	1	Oui, exclusivement	Parent (1)
Avoir davantage de contenu innu	2	1		Éducatrice (1)
Offrir davantage de stratégies de stimulation du langage en innu-aimun et davantage de contenu en innu-aimun	2	3	Non	Personnels scolaires (3)
Mettre à disposition un dictionnaire imagé innu-aimun/ français	2	1	Non	Personnels scolaires (1)
Traduction des grilles d'évaluation en innu-aimun	2	1	Non	Professionnelle (1)
Porter attention aux éléments linguistiques qui ne correspondent pas aux spécificités de la langue innue, comme l'usage des pronoms masculin-féminin ou la catégorisation.	2	2	Non	Professionnelles (2)

ADAPTATION SELON LES MILIEUX

Idée / proposition	PHASE	Récurrence	L'origine des suggestions inclut-elle des personnes autochtones?	Provenance
Adapter les vidéos selon le public cible, en modifiant les mises en scène et les exemples pour refléter le contexte d'intervention : individuel pour les parents, et en groupe pour les éducatrices	1 et 2	7	Oui, en partie	Éducatrices (2) Personnel scolaire (1) Professionnelles (4)
Développer des ateliers adaptés aux enfants plus vieux	1 et 2	8	Oui, en partie	Parents (4) Professionnelles (4)

ORGANISATION DES ATELIERS

Idée / proposition	PHASE	Récurrence	L'origine des suggestions inclut-elle des personnes autochtones?	Provenance
Réduire la quantité de contenu donné par atelier	1	5	non	Professionnelles (5)
Imprimer à l'avance les fiches d'activités, les aide-mémoire et autres documents, pour avoir un cartable clé en main à remettre lors des ateliers.	1 et 2	5	Oui, en partie	Professionnelles (4) Parent (1)
Tenir compte des contraintes de mobilité des familles dans l'offre de services. Proposer des services à domicile ou à proximité pour limiter les déplacements	2	2	Oui, exclusivement	Parents (2)
Planifier les ateliers à des moments compatibles avec les horaires de travail (ex. fin de semaine), pour faciliter la participation	2	1	Oui, exclusivement	Parent (1)
Offrir plus de temps pour compléter les ateliers	2	5	Oui, en partie	Personnels scolaires (4) Professionnelle (1)

ORGANISATION DES ATELIERS

Idée / proposition	PHASE	Récurrence	L'origine des suggestions inclut-elle des personnes autochtones?	Provenance
Avoir des ateliers plus morcelés, alterner entre l'écoute des vidéos plus théoriques et faire des activités interactives (pour mieux répondre aux besoins et habitudes des familles autochtones) Faire plusieurs petites rencontres	2	1	Non	Professionnelle (1)
Offrir le même contenu sur plusieurs rencontres pour permettre plus de discussions	2	1	Non	Personnel scolaire (1)
Combiner la période d'observation et le bilan	2	1	Non	Professionnelle (1)

MODALITÉS

Idée / proposition	PHASE	Récurrence	L'origine des suggestions inclut-elle des personnes autochtones?	Provenance
Offrir une modalité plus condensée de Mots d'enfants® qui serait proposée plus largement à l'ensemble des employés	1 et 2	4	Oui, en partie	Éducatrices (2) Professionnelles (2)
Dans la formule autonome : regarder les vidéos avec intervenant puis appliquer entre les rencontres (plutôt que regarder vidéo entre les rencontres et en parler avec intervenant)	1	1	Non	Parent (1)
Offrir les ateliers en présentiel, éviter la formule autonome	2	4	Non	Personnels scolaires (3) Professionnelle (1)
Proposer des groupes ouverts permettant aux parents de participer ponctuellement aux rencontres de leur choix.	2	1	Non	Professionnelle (1)

RÔLE DE L'ORTHOPHONISTE-CONSEIL

Idée / proposition	PHASE	Récurrance	L'origine des suggestions inclut-elle des personnes autochtones?	Provenance
Déplacement en personne de l'orthophoniste-conseil pour répondre aux questionnements	1	1	Non	Professionnelle (1)
Avoir davantage de rencontres avec l'orthophoniste-conseil	1 et 2	4	Oui, en partie	Éducatrice (1) Parent (1) Professionnelle (1)
Offrir les ateliers en présentiel, éviter la formule autonome	1	1	Non	Parent (1)

FORMATIONS

Idée / proposition	PHASE	Récurrance	L'origine des suggestions inclut-elle des personnes autochtones?	Provenance
Avoir plus de formations pour les orthophonistes-conseil	1	1	Non	Professionnelle (1)
Avoir plus de formations pour intervenir en contexte interculturel	1	1	Non	Professionnelle (1)
Avoir plus de formations sur la vidéo-rétroaction	1	1	Non	Professionnelle (1)
Avoir plus de formations sur la collecte de données	1	1	Oui, exclusivement	Professionnelle (1)
Avoir plus de formations ou d'expériences pour les animatrices des ateliers	1	1	Non	Professionnelle (1)
S'assurer que les intervenants aient visionné le contenu de Mots d'enfants® avant de faire les ateliers	1	1	Non	Professionnelle (1)

ACCESSIBILITÉ DU CONTENU

Idée / proposition	PHASE	Récurrence	L'origine des suggestions inclut-elle des personnes autochtones?	Provenance
Offrir l'option de répondre oralement aux questions de réflexion et aux quiz	1	2	Oui, en partie	Professionnelle (1) Parent (1)
Avoir des vidéos qui montrent les activités proposées	1 et 2	2	Oui, en partie	Parent (1) Éducatrice (1)
Une plus grande présence d'images dans le contenu écrit	1	1	Oui, exclusivement	Parent (1)
Nommer les ateliers sur la plateforme avec un titre plutôt qu'un numéro pour se retrouver plus facilement	2	1	Oui, exclusivement	Éducatrice (1)
Assurer une meilleure accessibilité au vocabulaire utilisé dans les ateliers (ex. éviter les doubles négations)	2	2	Non	Personnel scolaire (1) Professionnelle (1)
Mettre les fiches d'activités et les outils disponibles sur Teams (ou une autre plateforme) pour faciliter l'accès pour les enseignants	2	1	Non	Professionnelle (1)

RECRUTEMENT DES PERSONNES VISÉES

Idée / proposition	PHASE	Récurrence	L'origine des suggestions inclut-elle des personnes autochtones?	Provenance
Offrir une vidéo qui explique l'importance du programme et de l'adaptation culturelle pour encourager la participation des familles	2	1	Non	Professionnelle (1)
Informar clairement les familles avant leur participation pour garantir un engagement volontaire et éclairé.	2	1	Non	Professionnelle (1)

BONIFIER LE CONTENU DE MOTS D'ENFANTS® PLUS LARGEMENT

Idée / proposition	PHASE	Récurrence	L'origine des suggestions inclut-elle des personnes autochtones?	Provenance
Offrir davantage d'exemples d'activités différentes pour mettre en place une stratégie	1	2	Non	Parent (1)
Donner des références vers d'autres ressources, sites et/ou activités	1	2	Non	Parent (1)
Offrir davantage de techniques et stratégies de stimulation du langage	2	1	Oui, exclusivement	Parent (1)
Avoir des questions, des quiz qui poussent la réflexion plus loin	1	1	Non	Parent (1)

AUTRES SUGGESTIONS

Idée / proposition	PHASE	Récurrence	L'origine des suggestions inclut-elle des personnes autochtones?	Provenance
Ajuster les guides d'intervention (les pas-à-pas) pour guider dans la sélection des vidéos prioritaires à visionner	1	2	Non	Professionnelles (2)
Ajuster les guides d'intervention (les pas-à-pas) pour outiller face aux possibles réactions que les vidéos peuvent susciter	1	1	Non	Professionnelle (1)
Réduire le coût des licences	1	1	Oui, exclusivement	Professionnelle (1)
Avoir une personne spécifiquement assignée à la gestion de Mots d'enfants® dans les milieux, comme partie intégrante de son poste	2	1	Non	Professionnelle (1)
Utiliser le programme Mots d'enfants® pour compenser le manque de services en orthophonie, notamment en prenant les enfants sur listes d'attente	2	2	Non	Professionnelles (2)

AUTRES SUGGESTIONS

Idée / proposition	PHASE	Récurrence	L'origine des suggestions inclut-elle des personnes autochtones?	Provenance
Mieux informer les parents sur les interventions en stimulation du langage (autres que l'orthophonie) et les inclure dans le processus	2	4	Non	Professionnelles (4)

ANNEXE 2 : SUGGESTIONS SELON LES DONNÉES PRÉLIMINAIRES DE L'ÉVALUATION DE L'IMPLANTATION DE LA PHASE 1 – JUILLET 2024

Vidéos

- Importance de voir des interactions impliquant des parents autochtones dans toutes les vidéos/mettant en action les stratégies et éléments discutés dans les vidéos principales; pourrait donc inclure aussi des interactions en langue autochtone entre parents et enfants pour illustrer le contenu
- Pour le volet Éducation : Importance que les vidéos mettent en scène des situations de groupe, afin de faciliter l'appropriation du contenu

Activités

- Importance des enseignements culturels derrière certaines activités proposées pour la personne en charge et/ou l'organisme, au regard de l'importance de ces savoirs pour les parents, communautés, Nations (notamment, bâton de parole)
- Plus d'outils concrets, de jeux autochtones

Vocabulaire en langue autochtone

- Possibilité que les mots en langues autochtones soient accompagnés de leur prononciation avec l'API et/ou enregistrement pour l'entendre
- Plus de banque de mots en langues autochtones

Pistes de réflexion

- Le fait de devoir écrire des réponses peut être confrontant pour certaines personnes moins à l'aise avec l'écrit (peur du jugement; écriture au son) : réfléchir à la possibilité que les réponses soient autres qu'écrites? (par ex. enregistrement audio?)

Formule complètement autonome

- Malgré l'appréciation du programme et du soutien offert, la plupart des personnes ayant reçu le programme en formule autonome aurait souhaité un peu plus d'interaction et de structure – cela dit, important de conserver des modes individuels ou semi-autonomes selon le profil et les contraintes des personnes

