

**Facteurs de succès et d'échec
du volet familial du Programme de Fluppy
dans la région de Québec**

Monique Comeau et Clara Benazera

**Direction de la santé publique
Régie régionale de la santé et des services sociaux de Québec**

Décembre 2001

Personne à contacter pour obtenir un exemplaire du rapport

Sylvie Bélanger
Direction de la santé publique de Québec
Centre de documentation
2 400, d'Estimauville
Beauport, Québec
G1E 7G9
Téléphone : (418) 666-7000, poste 217
Télécopieur : (418) 666-2776
Courriel : s_belanger@ssss.gouv.qc.ca

**Coût du rapport : 15,00 \$
plus TPS (total 16,05 \$)
payable à l'avance par chèque à l'ordre du CHUQ CHUL**

Cette publication a été versée dans la banque SANTÉCOM
Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Canada, 2001
Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2001
ISBN : 2-89496-188-X

Citation suggérée :

COMEAU, Monique et Clara BENAZERA. *Facteurs de succès et d'échec du volet familial du Programme de Fluppy dans la région de Québec*, Beauport, Régie régionale de la santé et des services sociaux, direction de la santé publique, 2001, 57 p. et ann.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce projet a été rendue possible grâce à une subvention conjointe du ministère de la Santé et des Services sociaux et de la Régie régionale de la santé et des services sociaux de Québec dans le cadre du Programme de subventions en santé publique pour projets d'étude et d'évaluation.

Plusieurs personnes ont permis la concrétisation de cette évaluation sur le volet familial du Programme de Fluppy dans la région de Québec. Nous adressons notre gratitude aux enseignantes et aux enseignants, aux intervenantes et aux intervenants de CLSC et aux parents qui ont participé aux entrevues téléphoniques ou en face-à-face. Le Comité intersectoriel de suivi de l'implantation du Programme de Fluppy dans la région de Québec, demandeur de cette évaluation, a suivi de façon intéressée tout le processus. Les versions de travail du document ont été commentées et enrichies par tous ses membres, passés et présents. Cet accompagnement a créé une motivation supplémentaire pour « rendre la marchandise » malgré les embûches qui ont parsemé la route. À cet égard, un clin d'œil tout particulier doit être adressé à Denys Lortie, membre actuel du comité intersectoriel, pour le « soutien virtuel » apporté en fin de parcours. Outre M. Lortie, Serge Bouchard, Danielle Boucher, Stéphanie Campeau, Johanne Chénard, Wilfrid Custeau, Stéphane D'Anjou, Rhéa Delisle, Roger Delisle, Josée Dufour, Christiane Goyette, Suzanne Laliberté, Chantal Langevin, Anne Létourneau, Michel Levert, France Michon, Johanne Paradis, Claire Piché, Sylvie Pigeon, Suzanne Roy et Hélène Verville animent ou ont animé ce comité si précieux à la consolidation du Programme de Fluppy dans la région.

Nous voulons souligner la contribution de Claire Gascon-Giard, directrice générale du Centre de Psycho-Éducation du Québec, de Brigitte Gauthier, conseillère pédagogique au préscolaire à la Commission scolaire De la Capitale et de Brigitte Deschamps, psychoéducatrice rattachée à l'école de l'Hôtel-Dieu-du-Sacré-Cœur de Québec de la même commission scolaire. Leur coup d'œil extérieur sur les versions préliminaires du rapport d'évaluation a permis de valider plusieurs éléments de contenu.

Guy Roy, coordonnateur de l'équipe Adaptation familiale et sociale à la Direction de la santé publique, a offert de judicieux conseils et un soutien apprécié à des moments clés de la démarche.

Nos remerciements à Lidy van de Vliet, enfin, qui a effectué la mise en page de ce texte et des annexes.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	3
TABLE DES MATIÈRES	5
INTRODUCTION	7
IMPORTANCE D’AGIR TÔT AUPRÈS DES ENFANTS PRÉSENTANT DES COMPORTEMENTS AGONISTIQUES.....	9
PRÉSENTATION SOMMAIRE DU PROGRAMME DE FLUPPY	11
BREFS CONSTATS SUR L’IMPLANTATION DU PROGRAMME DE FLUPPY DANS LA RÉGION DE QUÉBEC	13
OBJECTIFS DE L’ÉTUDE.....	15
MÉTHODOLOGIE.....	17
1. Procédure de sélection des personnes à rencontrer en entrevue	17
2. Élaboration des guides d’entrevue	18
3. Analyse du contenu des entrevues	19
RÉSULTATS.....	21
1. Stratégies d’approche des parents pour l’offre du volet familial : variété et persistance obligées	21
2. Dépistage des enfants ciblés pour le volet familial : une opération non uniforme	25
3. Acceptation du volet familial : motivations et résistances des parents.....	26
3.1 Éléments motivationnels.....	26
3.2 Éléments de résistance	28
4. Intervention familiale : des offres de services diversifiées en fonction des besoins	31
5. Perceptions de l’impact du Programme de Fluppy	35
6. Enjeux professionnels liés à l’offre du volet familial	36
6.1 Philosophie de volontariat des CLSC	36
6.2 Définitions de la relation entre l’enseignante et l’intervenante sociale	37
6.3 Confidentialité des informations.....	39
6.4 Instabilité des contrats des intervenantes sociales	40
DISCUSSION	43
1. Avant le recrutement : le choix des enfants ciblés.....	44
2. Le recrutement des familles	45
3. Le maintien des familles dans l’intervention familiale.....	48
4. Un programme à multiples composantes pour rejoindre les parents	49
5. Le caractère multisectoriel de la prestation du Programme Fluppy	50
6. L’accompagnement des ressources humaines investies dans le programme.....	51

RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION.....	53
------------------------------------	----

BIBLIOGRAPHIE.....	55
--------------------	----

- Annexe 1 : Lettre adressée aux enseignantes
- Annexe 2 : Lettre adressée aux parents d'enfants ciblés
- Annexe 3 : Guides d'entrevue pour les parents, les enseignantes et les intervenantes
- Annexe 4 : Document contenu dans une pochette distribuée en août 2000

Attention : Le texte est délibérément écrit au féminin pour refléter le fait que la majorité des ressources humaines investies dans le Programme de Fluppy dans la région sont des femmes.

INTRODUCTION

Depuis l'automne 1996, le Programme de Fluppy, destiné aux enfants de la maternelle, fait l'objet d'une attention particulière dans la région de Québec. Le suivi de l'implantation de ce programme préventif s'est accentué au fil des trois dernières années et la recherche présentée ici se situe dans ce processus d'évaluation propice à l'amélioration de la justesse et de l'efficacité des actions.

Le présent document est divisé en plusieurs parties.

Les trois premières, plus succinctes, portent sur la problématique des enfants ayant des comportements perturbateurs, sur le Programme de Fluppy et sur les principaux constats de l'implantation de ce programme dans la région de Québec.

Les objectifs visés par l'étude qualitative sont ensuite énoncés.

La partie suivante résume la méthodologie privilégiée pour la collecte des données et l'analyse des résultats.

Les résultats obtenus par l'enquête, présentés dans la mesure du possible en fonction des objectifs de l'étude, sont ensuite exposés. Comme la recherche n'a pu être réalisée de façon conforme au devis planifié, les objectifs n'ont pu être entièrement atteints. Toutefois, des informations non prévues ont émergé des entretiens et viennent enrichir la réflexion sur l'implantation du programme.

Enfin, les facteurs de succès et d'échec de l'expérience de la région de Québec sont répertoriés et commentés à la lumière des données présentées dans la littérature scientifique.

Ce travail d'analyse mène à la formulation de recommandations visant à solutionner les difficultés relevées et à accentuer les éléments garants de la juste implantation du Programme de Fluppy.

IMPORTANCE D'AGIR TÔT AUPRÈS DES ENFANTS PRÉSENTANT DES COMPORTEMENTS AGONISTIQUES

Depuis des décennies, l'inadaptation sociale ainsi que la délinquance juvénile et adulte constituent d'épineux problèmes de société et entraînent des coûts importants. Partout dans le monde, des équipes de recherche et des cliniciens et cliniciennes tentent de mettre en place des programmes d'intervention visant les jeunes et les adultes qui ont des comportements antisociaux et destructeurs. À la lumière des résultats d'évaluation publiés, force est de constater que peu d'interventions ont pu contrer efficacement des trajectoires de déviance déjà cristallisées (Tremblay, 1988 ; Vitaro et Gagnon, 1999).

Grâce aux observations cliniques, il est connu que les manifestations de violence commencent vers l'âge de neuf mois et culminent entre 24 et 27 mois (Kaiser et Sklar Rasminsky, 1999). Vers l'âge de trois ans, principalement grâce aux réactions des adultes qui les entourent, la plupart des enfants apprennent à utiliser des stratégies socialement plus acceptables que l'agression physique. Toutefois, environ 20 % des enfants du préscolaire présenteraient des troubles extériorisés du comportement (CPÉQ, 1992). Diverses études ont démontré que ces comportements agonistiques précoces, lorsque stables, sont de puissants prédicteurs d'échecs scolaires, de rejet de la part des pairs, de délinquance sérieuse et de maladie mentale (Tremblay, 1988).

Afin d'augmenter les chances de briser ce patron de mésadaptation, l'approche maintenant préconisée consiste, d'une part, à intervenir précocement chez l'enfant d'âge préscolaire qui manifeste des comportements d'impulsivité et d'agressivité stables et, d'autre part, à adopter les principes de l'intervention systémique en agissant également sur le système familial. En effet, la recherche fait ressortir les liens intimes existant entre des compétences parentales inadéquates ou incohérentes et les comportements perturbateurs enfantins (Tremblay, Vitaro, Bertrand, LeBlanc, Beauchesne, Boileau et David, 1992). Quelques projets expérimentaux et longitudinaux de grande envergure ont permis de démontrer l'efficacité d'interventions structurées auprès de jeunes enfants ayant des comportements antisociaux et de leur famille (Institute of Medicine, 1994).

PRÉSENTATION SOMMAIRE DU PROGRAMME DE FLUPPY

Le Programme de Fluppy est né d'un vaste projet d'expérimentation montréalais qui a ciblé de jeunes garçons présentant un profil d'agressivité et d'impulsivité et leur famille, issus de quartiers particulièrement touchés par la pauvreté. La relation très forte entre les comportements impulsifs et agressifs des enfants et le statut socioéconomique des familles d'où sont issus ces enfants a été maintes fois démontrée (Tremblay, 1997). De même, les garçons sont plus nombreux que les filles à avoir recours à des gestes violents dans leurs interactions avec leur entourage (Vitaro et Gagnon, 1999).

Depuis le début de ce vaste projet de recherche, plus d'une centaine d'articles ont été publiés. Globalement, les effets observés à plusieurs moments du développement de ces garçons militent en faveur de l'intervention appliquée. Les résultats à l'âge de 12 ans sont éloquentes : comparés aux garçons du groupe contrôle, les garçons ayant bénéficié du programme démontraient moins de comportements agressifs, étaient moins nombreux à avoir doublé une année scolaire ou à avoir été placés en classe spéciale pendant le primaire, étaient moins nombreux à avoir commencé de manifester un comportement délinquant et présentaient moins de troubles sérieux d'adaptation (Vitaro et Tremblay, 1994 ; Tremblay, Kurtz, Mâsse, Vitaro et Pihl, 1995).

À la suite du projet expérimental, l'équipe de recherche de l'Université de Montréal s'est adjoint les services du Centre de Psycho-Éducation du Québec afin que le matériel soit revu de façon à rejoindre les filles et les garçons de quatre à six ans, qu'ils aient ou non un trouble du comportement. Le programme est maintenant censé commencer en maternelle et se poursuivre en 1^{ère} année. L'intervention est planifiée de manière à toucher plusieurs cibles : tous les enfants de la classe (intervention universelle), la famille des jeunes ciblés comme ayant un trouble de comportement (intervention indiquée) et le soutien à l'enseignante (intervention universelle et indiquée).

Pour l'animation en classe, le programme prévoit 15 ateliers à réaliser pendant l'année scolaire. Un atelier peut durer entre 20 et 30 minutes ; idéalement, les enfants sont divisés en deux sous-groupes. La « vedette » du programme, Fluppy, est un petit chien accompagné par 11 amis marionnettes qui, selon les thèmes développés, jouent des scénarios devant les enfants. Tous les enfants sont visés par l'animation des ateliers puisqu'il apparaît essentiel que les enfants socialement plus compétents servent de modèles aux enfants moins compétents. Les objectifs de ce volet concernent : 1) l'apprentissage des habiletés sociales (prendre contact avec les autres, identifier ce que l'autre ressent, proposer son aide, savoir accepter un refus, partager, respecter les autres, le matériel et l'environnement, inclure quelqu'un dans son jeu, coopérer) ; 2) le contrôle de soi (savoir que faire lorsqu'on est fâché et lorsqu'on est l'objet de moqueries) ; 3) la communication de ses émotions (identifier les émotions : joie, tristesse, colère, peur) ; 4) la résolution de problèmes interpersonnels ; 5) l'apprentissage de quatre comportements observés fréquemment chez les enfants socialement compétents (quand quelqu'un me parle, je le regarde avec mes yeux et je l'écoute avec mes oreilles ; je lui pose des questions ; je dis comment je me sens ; je propose de bonnes idées).

Pour l'intervention dans la famille des enfants ciblés comme ayant un trouble de comportement, le Programme de Fluppy prévoit une série de rencontres à domicile. Les objectifs sous-tendus par ce volet sont : 1) apprendre aux parents à bien observer le comportement de leur enfant, à renforcer les comportements positifs, à décourager les comportements négatifs ; 2) stimuler les interactions parent-enfant positives ; 3) stimuler l'usage du soutien social de la famille. Les concepteurs et conceptrices du programme proposent d'aborder le volet d'intervention familiale selon quatre phases : évaluation ; bilan et plan d'action ; observation ou vidéo d'une interaction parent-enfant en situation de réalisation d'un jeu difficile ; intervention intégrée avec sa période « modification des comportements dérangeants », sa période « interaction parent-enfant » et sa période « soutien social ».

Pour le soutien à l'enseignante, enfin, l'intervenante qui fait le suivi familial offre son aide pour le dépistage de comportements problématiques chez les enfants, l'adaptation harmonieuse en classe de l'enfant présentant un trouble de comportement, la concertation des actions destinées à l'enfant ciblé et l'appréciation des résultats de l'intervention en classe et à la maison. L'intervenante peut également offrir des conseils et proposer des stratégies qui favorisent un climat positif en classe, des règles claires de fonctionnement en groupe et le réinvestissement, en classe, des habiletés enseignées par Fluppy.

BREFS CONSTATS SUR L'IMPLANTATION DU PROGRAMME DE FLUPPY DANS LA RÉGION DE QUÉBEC

Depuis le début des années 90, le Programme de Fluppy s'est gagné les faveurs d'écoles de l'ensemble du Québec. Toutefois, encore peu de régions ont adopté un mode de prestation du programme qui mise sur le partenariat entre une école et un CLSC. C'est le modèle qu'a préconisé la région de Québec dès l'amorce de l'implantation à l'automne 1996. Lorsque fut effectué l'état de situation, au printemps 1999, 15 écoles regroupant 32 classes de maternelle offraient le Programme de Fluppy aux enfants en s'appuyant sur des professionnelles de six des huit CLSC, soit les CLSC Sainte-Foy-Sillery-Laurentien, Haute-Ville-Des-Rivières, Basse-Ville-Limoilou-Vanier, La Source, Orléans et Charlevoix. Les CLSC de Portneuf et de La Jacques-Cartier, faute de ressources humaines suffisantes, ont dû décider de ne pas offrir le programme. Grâce à une enveloppe budgétaire non récurrente provenant de la Régie régionale de la santé et des services sociaux de Québec, 30 nouvelles classes de maternelle de 12 des écoles les plus défavorisées ont pu commencer le programme en 1999-2000. Au printemps 2000, environ 1 100 garçons et filles de maternelle étaient exposés au Programme de Fluppy, principalement en milieu urbain. Seize intervenantes rattachées à l'un ou l'autre des six CLSC mentionnés étaient engagées dans l'intervention. Ces travailleuses sociales, éducatrices spécialisées et psychoéducatrices étaient associées à des classes de maternelle, de une à sept classes chacune selon qu'elles offraient le Programme de Fluppy à travers d'autres tâches cliniques ou qu'elles étaient entièrement dédiées au programme pendant l'année scolaire.

L'état de situation sur l'implantation du programme en maternelle (Comeau, 1999) a révélé combien il était apprécié des enseignantes et intervenantes sociales qui en sont les prestataires. Les enfants semblaient également avoir un « coup de cœur » pour Fluppy et ses amis. La plus grande zone de difficulté qui a émergé des entretiens téléphoniques effectués en mai 1999 concernait l'intervention familiale. Deux sources d'obstacles ont été relevées. D'une part, il semblait ardu de trouver les mécanismes de communication qui permettent de rejoindre et surtout d'impliquer les parents ciblés comme nécessitant un suivi familial. D'autre part, les intervenantes sociales des CLSC ont mentionné leur impossibilité d'offrir une intervention familiale aussi soutenue que celle qui est prescrite dans le Programme de Fluppy. Bien que les familles présentant un profil de vulnérabilité s'avèrent en général difficiles à atteindre, ces deux obstacles apparaissent importants parce qu'ils peuvent compromettre l'efficacité du programme basé sur les principes fondamentaux de l'intervention systémique.

OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

En s'appuyant sur les conclusions de l'état de situation effectué en 1999, la présente étude visait à mieux comprendre la façon dont s'implante le volet familial du Programme de Fluppy dans la région de Québec. Plus particulièrement, elle avait pour objectifs :

- de répertorier toutes les stratégies d'approche des parents promulguées par les dyades enseignante/intervenante sociale ;
- d'identifier les motifs expliquant la résistance et la motivation de certains parents à s'engager dans le volet familial ;
- de recueillir les parcours de l'intervention familiale avec le regard porté par les parents, les enseignantes et les intervenantes sociales ;
- de décrire les perceptions des différents acteurs et actrices du programme sur l'impact de l'intervention familiale à modifier les attitudes et les comportements des parents face aux difficultés rencontrées par leur enfant.

MÉTHODOLOGIE

La présente étude a privilégié une approche méthodologique qualitative, ce qui permet la collecte de données factuelles sur le déroulement du Programme de Fluppy et sur l'expérience personnelle des personnes interrogées face au volet familial. Elle a donné la parole à des parents, des enseignantes et des intervenantes sociales de CLSC.

Cette étude cherchait essentiellement à recueillir les récits d'une même expérience du volet familial à partir du point de vue des parents de l'enfant ciblé, de son enseignante et de l'intervenante sociale. Trois regards adultes sur la même expérience d'enfant... Le devis prévoyait qu'une sélection intentionnelle de 20 parents allait être réalisée par l'entremise des enseignantes afin que soient rencontrés quatre parents ciblés qui avaient refusé de participer au programme, huit parents qui avaient amorcé puis abandonné le processus, et huit parents qui étaient allés jusqu'au bout de l'intervention. Pour chaque parent interviewé, l'enseignante et l'intervenante sociale appariée devaient être questionnées.

Or, le plan prévu n'a pu être respecté, malgré tous les efforts déployés. La section suivante expose les raisons.

1. Procédure de sélection des personnes à rencontrer en entrevue

À partir de la liste des écoles de la région de Québec offrant le Programme de Fluppy, un envoi de 62 lettres a été fait, invitant les enseignantes à participer au projet d'étude. La lettre est présentée à l'annexe 1. Dans ce même envoi, une autre lettre était destinée aux parents d'enfants ciblés pour recevoir le volet familial et dans laquelle était sollicitée leur participation à une entrevue. Elle devait être distribuée aux parents ayant accepté le volet familial comme à ceux l'ayant refusé ou encore abandonné. Cette lettre était accompagnée d'un coupon-réponse que le parent remplissait et qui était par la suite retourné à la responsable de la recherche par l'enseignante. Un exemplaire de cette lettre se trouve à l'annexe 2.

Il importe de souligner que le point d'ancrage de la sélection des parents reposait sur les enseignantes. Pour des raisons de confidentialité, la responsable de la recherche ne pouvait avoir accès aux parents. De ce fait, la distribution discrète des lettres aux parents d'enfants ciblés exigeait que les enseignantes consentent à jouer un rôle de liaison.

Un contact téléphonique a été établi avec chacune des enseignantes afin de connaître leur ouverture face au projet d'évaluation ainsi que la réponse des parents d'enfants ciblés à l'invitation qui leur avait été faite. Sur l'ensemble des envois, une trentaine de réponses de parents avaient été obtenues. Or, la majorité de ces coupons provenaient de parents dont l'enfant n'avait pas été ciblé pour le volet familial. Cet élément étonnant fut cependant éclairant car il a permis de constater qu'une proportion importante des enseignantes engagées dans le programme connaissaient mal le volet familial.

Toutefois, en mai 2000, sur les 62 classes de maternelle réparties dans 27 écoles qui participaient au Programme de Fluppy, 41 classes, au sein de 23 écoles, implantaient le volet familial. Pour

l'ensemble des écoles engagées dans le programme, les dyades enseignante/intervenante ont ciblé 113 enfants comme ayant besoin d'une intervention familiale (soit 75 garçons et 38 filles). Vingt classes (sur une possibilité de 41) réparties dans 14 écoles (sur une possibilité de 23) ont eu des suivis d'enfants ciblés, incluant les abandons. Il y a eu 39 suivis d'enfants ciblés pour l'ensemble des écoles, ces suivis pouvant être complétés, abandonnés ou encore en cours au moment de l'étude. Objectivement, près de 40 parents pouvaient donc être sollicités pour participer à l'étude. Devant le petit nombre de parents volontaires, quelques tentatives de réajustement avec les enseignantes et les intervenantes ont été faites. Toutes ces tentatives se sont avérées infructueuses et le devis d'évaluation qui avait été projeté n'a pu être appliqué.

Au cours de ce même appel téléphonique aux enseignantes, quelques données ont été recueillies. La compilation des données allait permettre de déterminer quelles enseignantes et quelles intervenantes sociales pouvaient être rencontrées en entrevue sur le critère de la réelle implantation du volet familial du Programme de Fluppy. La sélection des enseignantes et des intervenantes se voulait représentative des différents secteurs de la région métropolitaine de Québec, particulièrement en ce qui concerne les zones considérées comme à risque sur le plan des conditions socio-économiques. Ainsi, des entrevues ont été réalisées avec des enseignantes et des intervenantes dans les secteurs de Vanier, de Duberger-Les Saules, de Beauport, de Sainte-Foy, de Limoilou, de Charlesbourg et de la basse-ville et de la haute-ville de Québec. Le rang de défavorisation socio-économique des écoles se situait entre les valeurs 7 et 10 selon la carte scolaire du ministère de l'Éducation du Québec — le rang 10 étant l'indice le plus élevé de défavorisation (MÉQ, 1999).

En somme, trois parents, huit enseignantes et dix intervenantes sociales ont été rencontrées. La durée des entrevues a varié entre 60 et 120 minutes. Les entrevues se sont déroulées à la maison, à l'école ou au CLSC, selon les personnes concernées. Toutes les entrevues ont été enregistrées sur bande audio. Afin de respecter la confidentialité des participantes, aucune donnée nominative ne permet de les identifier. La préparation des guides d'entrevue et la sélection des personnes participantes ayant eu lieu durant la dernière étape de l'année scolaire, la collecte des données a été comprimée sur une très courte période avant les vacances estivales. Les entrevues avec les enseignantes et les intervenantes ont été réalisées en juin 2000 alors que les parents ont été rencontrés en juillet.

2. Élaboration des guides d'entrevue

Étant donné le caractère intimiste de la problématique, des entrevues individuelles semi-dirigées ont été privilégiées. Un guide d'entrevue à questions ouvertes fut élaboré pour chacun des trois groupes d'informatrices. Il a été construit à partir des préoccupations liées aux objectifs de la présente étude, d'une brève revue de littérature sur les compétences sociales et les liens école-famille-services sociaux ainsi que des éléments pertinents relevés au cours des entretiens téléphoniques réalisés avec les enseignantes à l'occasion de la vérification de l'implantation du Programme de Fluppy dans toutes les classes concernées de la région de Québec. Les thèmes suggérés par le schéma d'entrevue orientent les propos des répondantes vers les domaines d'intérêt de la recherche mais la méthode, grâce à la grande liberté qu'elle accorde, permet à la personne interviewée d'exprimer ce qui lui semble significatif. L'entretien convient particulièrement bien pour avoir accès au sens que les acteurs et actrices donnent à leurs

pratiques et aux événements auxquels ils font face : leur système de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations des événements ou de leurs propres expériences (Deshaies, 1992). L'annexe 3 présente les différents guides d'entrevue utilisés.

3. Analyse du contenu des entrevues

L'analyse du contenu vise à saisir les principales lignes de force des propos recueillis durant les entrevues. Elle aide à découvrir la signification des messages en les classifiant en diverses catégories d'éléments pour en faire ressortir les différentes caractéristiques (Deslauriers, 1985). L'analyse de contenu qualitative permet de vérifier la présence de thèmes, de mots ou de concepts dans un contenu (Mayer et Ouellet, 1991). Les réponses aux questions d'entrevues sont souvent codées par thèmes (Landry, 1992). L'analyse de thèmes permet de rendre compte de l'importance que revêtent dans le discours des individus un certain nombre de représentations liées à la situation étudiée.

Les auteurs consultés préconisent une série d'étapes pour effectuer une analyse rigoureuse du contenu des entretiens :

- la lecture flottante, qui consiste à lire à plusieurs reprises le matériel colligé afin d'en acquérir une vue d'ensemble, de se familiariser avec le contenu, de cerner les idées principales et de pressentir le type d'unités d'information à retenir au moment de l'analyse ;
- le choix et la définition des catégories analytiques dans lesquelles les unités d'information présentes dans le matériel seront codées. Ces catégories doivent être exclusives, exhaustives, pertinentes, univoques et homogènes (Mayer et Ouellet, 1991) ;
- l'exploitation du matériel par codage, c'est-à-dire la décomposition du matériel traité en éléments d'analyse. Un code est une abréviation ou un symbole attribué à un segment de texte (phrase, paragraphe) en vue de sa classification dans une catégorie analytique (Huberman et Miles, 1991).

La liste de codes utilisée dans la présente étude n'a pas été fabriquée avant la collecte des données auprès des informatrices mais bien au moment de la lecture des entrevues écrites. Ce procédé analytique est qualifié d'inductif, c'est-à-dire que les thèmes et les catégories ne sont pas définis avant la collecte des informations ; ils émergent des données elles-mêmes.

RÉSULTATS

1. Stratégies d'approche des parents pour l'offre du volet familial du Programme de Fluppy : variété et persistance obligées

Lorsque le programme n'en est pas à sa première année d'implantation, les récits des personnes interrogées permettent de constater l'importance de la mise en place de différents éléments préalables à l'offre du volet familial. Ces éléments visent à assurer une connaissance suffisante du programme et une ouverture de la part des parents dont un enfant est ciblé comme nécessitant une intervention familiale ; ils consistent à multiplier les occasions de communiquer aux parents l'existence du Programme de Fluppy et à bien graduer les moyens mis en oeuvre tout au long de l'année scolaire.

Dans certaines écoles, le Programme de Fluppy est présenté dès la visite pré-estivale de la maternelle par les enfants et les parents. Dans la mesure du possible, l'intervenante du CLSC accompagne l'enseignante dans cette sensibilisation aux objectifs et aux outils du programme. La seconde occasion formelle de faire connaître le Programme de Fluppy a lieu à la première réunion de parents, à l'automne. Encore une fois, l'intervenante sociale occupe une grande place dans la promotion du programme et offre aux parents la possibilité de faire appel à son soutien pour des interrogations et des problèmes qui se rapportent aux comportements des enfants. Cette démarche permet notamment de se familiariser avec l'approche proposée par le programme et de faire connaître l'intervenante sociale du CLSC attitrée à la classe.

Les ateliers d'entraînement aux habiletés sociales commencent avec les enfants au cours de l'automne, plus ou moins tôt selon l'ancienneté des enseignantes et des intervenantes dans l'implantation du programme. Après chaque atelier, une feuille résumant l'habileté apprise avec Fluppy est acheminée aux parents afin qu'ils en prennent connaissance et, éventuellement, en discutent avec leur enfant. En plus du communiqué, certaines écoles proposent, à tous les trois ateliers, une activité parent-enfant à réaliser à la maison. Cette activité consiste en un dessin de l'enfant autour des thèmes abordés avec Fluppy et des explications du parent.

Dans les jours qui suivent le début des ateliers bimensuels en classe, plusieurs équipes acheminent au domicile de chaque famille une première lettre réitérant les éléments de présentation du programme. Cette lettre est accompagnée d'un questionnaire succinct sur la fréquence de quelques comportements perturbateurs des enfants. Ce questionnaire vise à aider les parents à déterminer la pertinence d'un soutien de la part de l'intervenante sociale.

Les personnes interrogées ont mentionné à quelques reprises deux autres stratégies de familiarisation des parents avec le Programme de Fluppy. L'une consiste en deux ou trois rencontres de groupe réparties sur l'année scolaire et qui traitent de thématiques reliées aux habiletés sociales des enfants (émotions, réactions appropriées pour manifester sa colère, etc.) ou les compétences parentales (discipline, routine du coucher, etc.). L'autre consiste en une présence silencieuse des parents à un atelier de Fluppy ; ceux-ci ont ainsi l'occasion de mieux saisir la nature du programme et de voir les réactions des enfants. Voici à cet égard le témoignage d'un parent qui a assisté à un atelier :

« Leur prof leur disait que Fluppy allait venir dans X dodos. Pis j'étais dans la classe une fois pis elle leur a dit que Fluppy allait arriver dans la classe dans 15 minutes pis les enfants sont devenus fous. Ça sautait de partout ! Je me suis dit : « Ouais! Il est populaire ce Fluppy ». Pis je ne pouvais pas croire mes yeux que les enfants pouvaient autant aimer une marionnette. Pis moi, j'ai trouvé ça ben important de voir mon enfant dans la classe réagir à Fluppy » Parent 2

Habituellement, après quelques semaines de classe, l'intervenante et l'enseignante effectuent de diverses manières le dépistage des enfants dont le comportement requiert une attention et un encadrement particuliers et pour qui l'offre du volet familial serait appropriée. La première remise du bulletin, en novembre, constitue pour l'intervenante sociale une excellente occasion de rencontrer les parents des enfants ayant été ciblés comme nécessitant une intervention. Elle peut démystifier le soutien proposé et aider l'enseignante à expliquer aux parents les difficultés de leur enfant. Dans la poursuite des actions visant les enfants ciblés, l'enseignante et l'intervenante élaborent diverses stratégies afin que les parents acceptent la proposition du volet familial. Les coordonnées de l'intervenante sont transmises aux parents. Régulièrement, l'enseignante demande aux parents la permission de recevoir à la maison l'appel téléphonique de l'intervenante.

« En début d'année, moi j'explique les ateliers en classe mais aussi le volet familial, donc les parents savent qu'au cours de l'année, ils peuvent me contacter mais c'est rare que les parents saisissent cette perche-là. C'est plus à l'enseignante qu'ils vont le dire, pis là l'enseignante va me dire telle mère attend ton téléphone ou bien si un enfant est ciblé, bien l'enseignante va contacter le parent et va lui proposer que je l'appelle. Souvent j'ai remarqué que lorsqu'on demande aux parents l'autorisation de les appeler, ben c'est plus rapide que si j'attends leur téléphone » Intervenante 8

Selon le nombre d'enfants ciblés mais surtout le nombre de réponses positives à l'intervention familiale, une seconde lettre peut être acheminée dans tous les foyers au mois de janvier. Cette lettre réitère la possibilité, pour l'intervenante sociale, de travailler avec la famille dont l'enfant présente un comportement perturbateur.

Toutes les personnes rencontrées en entrevue ont témoigné du fait qu'en général, les parents d'enfants ciblés hésitent longtemps avant d'accepter l'offre du volet familial. Pour les convaincre, les stratégies misent principalement sur le lien de confiance entre le parent et l'enseignante et cherchent à rassurer les parents afin qu'ils n'interprètent pas cette démarche comme un jugement sur leurs capacités parentales. Voici le regard d'une enseignante sur l'attitude privilégiée :

« Moi, je leur dis que quand on a mal aux oreilles, ben on va voir le médecin. Donc, quand on a un problème avec son enfant, c'est aussi important d'aller voir un spécialiste. Pis là je leur dis que moi, ça va m'aider dans mon intervention si je sais qu'à la maison, il y a aussi des mesures qui ont été prises. Finalement, c'est de ne pas juger le parent et c'est de leur offrir une porte de secours sur les difficultés que je vis avec cet enfant-là et pis qu'ensemble, on va sûrement trouver une solution. Donc quand ils se sentent appuyés, à ce moment-là, c'est plus facile » Enseignante 5

Tous les commentaires recueillis confirment que l'enseignante s'avère la personne la mieux placée pour établir le pont entre l'intervenante et les parents. Son rôle d'agente de liaison est de suprême importance. En effet, puisque peu de parents acceptent sans résistance le volet familial, l'enseignante doit avoir constamment à l'esprit l'offre du suivi familial, saisir toutes les occasions et relancer fréquemment les parents en faisant preuve d'un grand doigté. Une intervenante résume bien cette constante préoccupation :

« L'offre du suivi familial, là je vous ai parlé des outils qu'on utilisait mais l'offre est constamment présente à l'esprit de l'enseignante, à savoir qu'elle échange quotidiennement avec les enfants et puis de cette façon, elle peut identifier des situations où le suivi familial pourrait être approprié ou encore elle s'aperçoit d'une ouverture, bien là elle parle de moi » Intervenante 4

Certaines personnes interrogées ont par ailleurs dû utiliser l'influence de la direction de l'école afin de convaincre des parents hésitants à s'engager dans l'intervention familiale avec l'intervenante du CLSC. Voici un extrait à ce propos :

« Mais là, je lui disais : « Mais la maman ne t'appellera pas » et elle le savait à la limite. Alors j'ai demandé à la directrice de m'appuyer dans la demande que je faisais à la mère pour l'inciter à contacter l'intervenante. Et là, il y avait tellement d'absentéisme de l'enfant qu'on avait une raison pour faire intervenir la direction de l'école dans notre démarche. Et la direction de l'école l'a rassurée en lui disant : « C'est justement, madame, c'est pour pas que la DPJ ait à faire dans votre famille qu'on vous offre d'accepter de l'aide. Au moins téléphoner cette personne-là qui pourrait vous aider ». Pis notre direction nous a donc appuyées dans notre démarche et le programme lui-même » Enseignante 1

Le moyen ultime utilisé lorsque les parents résistent à l'offre de services dans le cadre du Programme de Fluppy consiste en une rencontre entre les parents, la direction de l'école, le personnel scolaire concerné et l'intervenante du CLSC. Un plan d'intervention est alors défini et enclenché.

« Parfois lorsqu'on est confronté à un manque de motivation de la part des parents et ben là on peut avoir l'appui de la direction pour mettre en place un plan d'intervention. Souvent ça permet de cette façon que moi je puisse m'introduire dans la famille via le plan d'intervention. Pour moi, les plans d'intervention qu'on a faits pour le volet familial, ce sont souvent des enfants pour qui l'animation en classe n'arrive pas à corriger les comportements dérangeants ou problématiques. Parfois aussi les comportements sont contrôlés à l'école mais persistent à la maison. Quand c'est très fort comme comportement et que ça persiste à l'école et que les parents ne manifestent pas de l'engagement dans le processus, parce qu'il ne faut pas oublier qu'on est dans un contexte de volontariat en CLSC, bien là, le plan d'intervention peut impliquer la direction et même la psychologue de l'école pour une évaluation ou encore l'orthopédagogue » Intervenante 10

Advenant un refus supplémentaire de la part des parents et lorsqu'une situation de négligence ou d'abus est soupçonnée, l'enseignante et la direction de l'école doivent faire un signalement à la Direction de la protection de la jeunesse.

Le tableau qui suit présente une vision synthétique des principales stratégies d'approche des parents pour informer du Programme de Fluppy et de son volet familial.

Période	Stratégies
Rencontre pré-estivale	Présence de l'intervenante à la réunion d'information pour les nouveaux élèves de maternelle ; distribution du dépliant explicatif et présentation du programme.
Septembre	Participation de l'intervenante à la première réunion de parents afin de présenter les ateliers en classe et le volet familial.
Après chaque atelier	Envoi d'un communiqué sur l'habileté enseignée, qui peut inclure les commentaires de l'enseignante ou de l'intervenante et un espace pour la réaction des parents.
Aux trois ateliers	Exercice de dessin sur les habiletés apprises dans les trois derniers ateliers, avec explications formulées par les parents.
Octobre	Envoi d'une première lettre incluant un questionnaire sur différents comportements de l'enfant et invitant les parents à contacter directement l'intervenante ou à solliciter qu'on les contacte.
Après quelques semaines d'ateliers	Dépistage des enfants perçus comme ayant besoin d'une intervention familiale.
Novembre	L'intervenante est présente au moment de la remise des bulletins aux parents d'enfants ciblés. Avec l'enseignante, elle informe les parents des observations sur leur enfant et propose l'intervention familiale.
Une fois par trimestre	L'intervenante organise une rencontre où sont abordés des thèmes liés au programme, comme la discipline ou l'expression des émotions.
Avant Noël	L'enseignante invite les parents qui le désirent à assister à un atelier avec les enfants.
Janvier	Envoi d'une deuxième lettre réitérant l'offre du volet familial à l'ensemble des parents.
En tout temps	L'enseignante offre aux parents la possibilité de rencontrer l'intervenante.
Au besoin	L'enseignante utilise l'influence de la direction de l'école pour que l'intervention familiale démarre.
En cas de grande résistance	Les parents sont convoqués à une réunion avec la direction de l'école, le personnel scolaire concerné et l'intervenante. Un plan d'intervention, dans lequel le volet familial du programme est inséré, est alors défini.

2. Dépistage des enfants ciblés pour le volet familial : une opération non uniforme

Dans les cas où le programme démarre tard à l'automne ou même après la période des fêtes, certaines enseignantes, par leur expérience en classe, ont déjà repéré les enfants nécessitant une intervention de la part de l'intervenante. Dès l'animation du premier atelier du Programme de Fluppy, l'intervenante a une liste d'enfants ciblés pour le volet familial. Dans les cas où le programme commence tôt dans l'année scolaire, les dyades enseignante/intervenante procèdent à l'identification des jeunes grâce à des outils de dépistage comme le Profil Socio-Affectif (PSA), fortement recommandé lors de la formation, ou par observation directe des enfants.

Le PSA a été conçu par une équipe de l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal et a fait l'objet d'une validation scientifique (LaFrenière, Dubeau, Janosz et Capuano, 1990). Le PSA est un questionnaire de 80 énoncés qui renseigne sur l'expression des émotions de l'enfant, sur son comportement avec ses pairs et sur sa relation avec l'adulte. L'enseignante s'avère la personne qui peut le plus facilement remplir les 80 items du PSA parce qu'elle a la possibilité de voir l'enfant dans de nombreux contextes et en relation avec des enfants et des adultes de l'école. Le PSA trouve son utilité dans la description objective des forces et des faiblesses de l'enfant. La proposition d'une intervention familiale prend ainsi une couleur plus concrète, mieux définie, plutôt que d'être interprétée par des parents comme un jugement d'ensemble négatif de l'enseignante sur leur enfant.

Dans la pratique de la région de Québec, une bonne part des personnes formées pour offrir le Programme de Fluppy ont été initiées au PSA. Son utilisation ne semble toutefois pas si répandue. Parmi les enseignantes qui utilisent le PSA, certaines font appel à l'intervenante du CLSC afin d'obtenir un soutien pour l'analyse des résultats. D'après les commentaires relevés en entrevues, l'intervenante du CLSC est la personne qui a le rôle d'encourager l'enseignante à remplir le PSA. Les intervenantes qui proposent le PSA le conseillent généralement pour deux ou trois enfants qui ont davantage besoin d'une intervention familiale.

Dans une école où quatre classes de maternelle implantaient le Programme de Fluppy, la direction de l'école, les enseignantes et les intervenantes se sont concertées en début d'année afin d'établir le cas type de l'enfant auquel s'adresse le volet familial. Il s'agit d'enfants présentant des difficultés quant aux interactions avec les pairs. L'enseignante, aidée de l'intervenante, procède à l'évaluation de l'enfant à l'aide du PSA, et une discussion sur le type d'intervention à privilégier s'enclenche.

Mais de manière générale, les intervenantes s'appuient moins sur un outil validé de dépistage que sur la connaissance et l'expérience de l'enseignante pour déterminer quels enfants ont besoin d'un suivi familial. En voici une illustration :

« C'est vraiment l'enseignante qui me signalait des comportements qui l'inquiétaient. Pis elle me demandait ce que j'en pensais. J'ai demandé aux enseignantes quelques PSA mais, règle générale, c'est plus l'enseignante qui identifiait les enfants. Pis elle me demandait ce que j'en comprenais » Intervenante 4

Les enseignantes affirment effectivement que c'est surtout en observant les comportements de l'enfant en classe qu'elles effectuent le dépistage. Par la suite, elles s'appuient sur l'expérience de l'intervenante sociale pour valider leurs observations et en arriver à un consensus quant à la pertinence de l'offre du volet familial pour l'enfant ciblé.

D'après les témoignages recueillis en entrevues, plusieurs enfants sont ciblés sans qu'ils présentent de problèmes de comportements extériorisés. Ces enfants inquiètent les enseignantes et les intervenantes plutôt par le fait qu'ils sont très inhibés, très retirés, qu'ils ne prennent jamais d'initiatives ou parce qu'ils semblent intérieurement perturbés. L'intervention familiale est donc régulièrement offerte pour aider ces enfants peu turbulents.

3. Acceptation du volet familial : motivations et résistances des parents

3.1 Éléments motivationnels

Les entrevues font ressortir qu'une crise qui révèle au grand jour les difficultés comportementales d'un enfant constitue l'un des motifs qui incitent les parents à accepter le volet familial. L'extrait suivant en est un exemple :

« C'est à la suite d'une crise qui est survenue un mercredi et pis l'enfant a fait un geste qui aurait pu être dangereux. Quand je l'ai dit à la mère et bien, ça été la goutte qui a fait déborder le vase parce que là la mère a dit qu'elle avait de la misère et qu'elle ne savait plus quoi faire. Pis là je lui ai dit : « Bien, je pense que tu devrais appeler l'intervenante ». Ça été une bonne idée parce que la mère a accepté l'aide »
Enseignante 9

La détresse et l'impuissance ressenties par les parents devant le comportement de l'enfant contribuent aussi à l'acceptation de l'offre du volet familial. Comme l'explique une enseignante :

« Ce qui a encouragé les mamans à accepter le volet familial, je dirais que c'est une forme de détresse, d'impuissance face à l'enfant. La coupe est pleine, même ça déborde pour ces parents-là » Enseignante 5

Les répercussions éventuelles des difficultés de l'enfant au moment du passage en 1^{ère} année poussent très souvent les parents à accepter le volet familial. Devant les difficultés énoncées par l'enseignante, les parents admettent souvent leur malaise face au développement de leur enfant. Ainsi, les parents prennent conscience que sans une intervention particulière, les comportements inadéquats peuvent compromettre la suite du parcours scolaire de leur enfant. Voici comment une intervenante explique cette idée :

« Leur malaise face au développement de l'enfant est certainement le motif qui a touché les parents et qui les a encouragés. Souvent, on invite alors la mère à passer à l'action parce que s'il n'y avait pas de malaise, ça serait : « Bien pourquoi je fais cela? » On fait donc ressortir les besoins de l'enfant et on lui apporte une vue de la 1^{ère} année et de la 2^{ème} année et que si les comportements ne sont pas modifiés, bien ça va être bien plus difficile après et ça risque de s'accroître. Pis là souvent ça les

pousse à faire quelque chose. La maternelle sert d'une certaine façon à sensibiliser avant que la 1^{ère} année arrive avec les devoirs et la notion de concentration. Bien, s'ils l'ont pas acquise en maternelle, en 1^{ère} année, ils ne seront pas disponibles pour l'apprentissage » Intervenante 1

Toutefois, c'est régulièrement au printemps que se produit cette prise de conscience des parents sur le difficile passage en 1^{ère} année de leur enfant. La multiplication des demandes d'aide, à cette période de l'année, a été maintes fois signalée en entrevue. En voici une illustration :

« Pis là j'ai eu un téléphone la semaine passée pour une demande de Fluppy et (...) souvent, les parents se mobilisent en fin d'année avec le dernier bulletin et là ils voient les résultats et pis ils pensaient que les choses allaient s'améliorer... Mais là il faut être disponible pour ces parents-là » Intervenante 4

Lorsque les parents perçoivent le volet familial comme une aide personnelle et un atout pour l'éducation de leur enfant, ils s'engagent beaucoup plus rapidement. Ils conçoivent alors la présence de l'intervenante comme un soutien et non comme une intrusion dans leur vie personnelle, comme en témoignent deux répondantes :

« Moi, je crois que le fait que le programme soit implanté dans l'école, ça l'a rassurée. Et pis c'est moi qui lui a téléphoné et pis je lui ai dit que j'aimerais qu'elle appelle l'intervenante pour parler du problème avec elle et qu'elle pourrait l'aider. Alors le parent ne l'a pas senti comme une menace. Pour le parent, c'était une aide personnelle qui lui convenait » Enseignante 3

« L'enseignante et l'intervenante à la remise des bulletins m'ont dit : « Ben, je sais comme parent, tu dois te poser des questions. Inquiète-toi pas, personne va te chercher des bobos. On veut juste aider les personnes, les enfants ». Pis moi, je me suis ouverte toute suite parce que je trouvais que c'était un atout à l'éducation. L'aide de Fluppy répondait à mes questions et en plus, la façon dont l'intervenante m'en a parlé et là, je me suis dit : « Ben ça va vraiment pouvoir m'aider », parce que ça faisait longtemps que j'étais inquiète » Parent 3

Les enseignantes et les intervenantes ont également remarqué l'importance des liens entre les parents et l'école préexistants à l'implantation du Programme de Fluppy. En effet, de nombreuses écoles sollicitent la participation bénévole des parents. Ce bénévolat peut se traduire par un soutien à l'enseignante au cours de différentes activités en classe ou des sorties. De plus, certains parents s'occupent de la bibliothèque de l'école, font de la surveillance ou participent à l'animation d'activités spéciales, par exemple. Selon les informatrices, ce lien famille-école faciliterait grandement l'implantation du volet familial, les parents se sentant moins menacés parce que le monde scolaire leur est moins étranger.

Le fait que l'intervenante connaisse personnellement les enfants et l'amour que ceux-ci portent à la marionnette Fluppy constituent des cartes de visite privilégiées et des éléments maintes fois relevés au cours des entrevues. Une enseignante a révélé que dans sa classe, quelques enfants ont

même simulé des problèmes afin de recevoir chez eux la visite de Fluppy ! Deux intervenantes discutent de ces facteurs facilitants :

« Il y a une cliente qui n'avait pas répondu à l'offre du volet familial (...). Pis ça faisait deux, trois fois que l'enseignante lui offrait le service d'une éducatrice pour sa fille. Pis elle refusait et pis quand l'enseignante a dit que l'éducatrice, c'était Fluppy, la petite fille a dit : « Oui! Oui! ». Eh bien, le parent a accepté mon intervention » Intervenante 6

« Comme je connais en principe l'enfant, bien, quand je me présente à la maison, bien l'enfant me connaît. Donc, le lien est déjà créé. Les enfants me voient aussi un peu comme le père Noël. Comme je fais l'animation et je suis pas là en situation d'autorité. Donc quand j'arrive chez eux, je ne suis pas menaçant. Déjà ça, ça sécurise beaucoup le parent » Intervenante 5

Certaines écoles ont misé sur le fait que l'intervenante se rende au domicile des parents, ce qui les encouragerait à accepter l'offre du volet familial puisqu'ils n'ont pas à se déplacer. La présence de l'intervenante au domicile permet aussi, dans certains cas, de balayer les doutes ou les résistances du conjoint ou de la conjointe, comme en témoigne un parent :

« J'aimais mieux qui vienne à la maison et pis c'est une facilité parce que lui, comme ça, il voit dans quoi l'enfant vit et comment c'est la famille et toute le kit. Pis aussi, il a pu nous voir le couple. Au début, mon mari avait ben peur parce que le monde lui avait bien enflé la tête avec ça. Pis je vais rester juste à la rencontre et pis, il est resté à toutes les rencontres » Parent 1

Si l'intervenante et l'enseignante perçoivent des résistances en ce qui concerne la visite à domicile, elles offrent une rencontre dans un espace neutre, que choisissent les parents.

« Pis on disait que c'était une médaille à deux côtés qu'on se rende à domicile parce que parfois, c'est aussi perçu comme menaçant de rentrer dans leur univers. Sauf que j'ai aussi proposé aux parents qu'avant de créer un lien de confiance, je suis prête à les rencontrer ici (CLSC) ou encore à l'école, dans un lieu neutre » Intervenante 10

3.2 Éléments de résistance

Malgré la mise en oeuvre de nombreuses stratégies d'approche, certains parents demeurent réellement hésitants et refusent le soutien familial offert par le Programme de Fluppy. Selon les intervenantes et les enseignantes, les résistances des parents découlent fréquemment de contextes familiaux où l'enfant présente depuis longtemps des difficultés comportementales. Plusieurs de ces parents auraient déjà été en rapport avec des intervenantes du réseau de la santé et des services sociaux.

« Ceux que ça fait longtemps qui sont en difficultés comportementales, ceux-là sont nécessairement difficiles à aller chercher. Ils ont souvent eu déjà à faire à des

intervenants, donc parfois ils me disent : « Ben là, c'est assez les intervenants! Regarde, là, cette année je prends une pause, une sabbatique ». Moi je leur ai dit que c'est vrai qu'on peut attendre l'année prochaine mais je ne suis pas sûre que ça sera aidant qu'on laisse tomber cette année...» Intervenante 2

Les parents qui ont déjà eu les services de travailleuses sociales et qui en ont tiré un bilan négatif ne se laissent pas aisément convaincre de la pertinence du volet familial. Aux yeux des informatrices rencontrées, l'association entre intervenante et retrait des enfants de la famille semble automatique dans les quartiers centraux de Québec. Un parent confirme :

« Autour de moi, je connais ben des gens qui ont eu une mauvaise expérience avec les travailleurs sociaux et d'autres services. Comme pour ma sœur et une amie, ils ont placé leurs enfants temporairement, le temps qu'elles reprennent leur vie en main et là, ils ont placé définitivement les enfants en famille d'accueil. Ça c'est avec la DPJ et pis au CLSC, parfois aussi ils essaient de se mêler à ta vie » Parent 2

Les intervenantes se butent aux stéréotypes entourant leur rôle et surtout leur pouvoir de signalement et de placement. Pour amadouer les parents, plusieurs d'entre elles ont remplacé l'appellation *travailleuse sociale* par celle d'*intervenante sociale* dans les lettres et les documents envoyés, ce qui semble avoir pour effet d'atténuer légèrement les craintes des parents. C'est également dans ces situations menaçantes que le lien de confiance établi entre les parents et l'enseignante est déterminant pour modifier le préjugé tenace qui affecte les intervenantes. Par ailleurs, comme en fait état une section précédente du document, la série de stratégies visant à démystifier le rôle de l'intervenante du CLSC dans le Programme de Fluppy peut contrebalancer les conceptions négatives répandues chez les parents.

Beaucoup de parents semblent avoir du mal à percevoir les effets à long terme des difficultés comportementales de leur enfant. Les intervenantes se sont heurtées à ce genre de résistance avec les parents qui tolèrent les problèmes en raison du jeune âge de l'enfant. Les parents sont alors habités par ce que les intervenantes désignent comme une pensée magique.

« La plus grosse difficulté que je vois au niveau des cinq ans, c'est la pensée magique, qu'il est jeune pis que tout va se régler. C'est comme si le comportement n'est pas dérangeant et qui ne cause pas de malaise chez le parent » Intervenante 5

Le refus d'admettre le problème peut aussi être lié au désir du parent de cacher une situation familiale très problématique. Les enseignantes sont très attentives à ce type de résistance.

« Ceux qui refusent aussi parfois, ils ont des choses à cacher. Moi en tout cas, je les relance plusieurs fois. Il y a un parent que j'ai relancé 4-5 fois de janvier à juin et pis le parent a refusé à chaque coup. Je leur donnais le numéro de l'intervenante et je leur rappelais les discussions passées et pis parfois l'intervenante restait pour rencontrer les parents. Elle se présentait et pis les parents continuaient de refuser » Enseignante 8

Quelques écoles de la capitale offrent une structure d'accueil pour les nouveaux arrivants au Québec. Ainsi, certaines d'entre elles offrent le Programme de Fluppy et ont de la difficulté à implanter le volet familial auprès des familles visées. La langue constitue la première barrière pour les enseignantes et les intervenantes. Bien que certaines aient fait appel à des services d'interprètes, elles ont plus ou moins pu établir une relation de confiance avec les parents et se familiariser avec leur conception de l'intervention sociale.

« Moi, cette année, j'ai eu seulement un suivi proposé et les parents, je te dirais plutôt que dans ce cas-là, c'est le père qui décide. On a eu recours à un interprète parce que le père ne parle pas français et en plus il fallait que ça soit un homme et qu'il n'y ait pas de femmes dans le décor. Et pis, il a refusé et c'est pour cela que ça n'a pas fonctionné parce que aussi l'interprète était une femme et le mari est parti. Madame a dit oui à tout mais quand elle a appelé pour y aller et bien, ils n'ont pas répondu. Pis on s'est fait dire par l'interprète que c'est le père qui décide. Ses enfants ont des problèmes de comportement mais il refuse systématiquement l'aide et surtout, se sont des femmes qui lui proposent... » Enseignante 4

Selon plusieurs informatrices, le fait que les ateliers aient commencé en janvier dans plusieurs classes a pu contribuer à rendre plus difficile le contact avec les parents. En effet, les enseignantes et les intervenantes disposaient alors de peu de temps pour faire connaître le volet d'animation en classe puis le suivi familial.

Une intervenante a néanmoins réussi à recadrer positivement la résistance des parents dans une perspective temporelle vaste. Elle a élaboré une stratégie particulière afin que le suivi des enfants ciblés puisse se faire au-delà de la maternelle, advenant que les parents admettent le besoin d'un soutien en 1^{ère} année, par exemple. Étant donné que l'intervenante a connu ces enfants dans le cadre du Programme de Fluppy, elle s'est entendue avec son équipe du CLSC, les enseignantes et la direction de l'école afin que ces cas lui soient le plus possible transférés. Elle raconte :

« Il y en a certains que je n'ai pas récupérés à la maternelle. Donc là, la mère m'appelle en début de 1^{ère} année en me disant qu'elle pensait bien que ça disparaisse en entrant en 1^{ère} année pis là elle a besoin d'aide. Donc là, ça me permet d'aller en chercher d'autres. Pis ils ont pas besoin de passer par l'accueil puisque je les vois en début d'année et je leur envoie une lettre en début d'année et une autre en janvier donc ça me permet d'avoir un nom et un visage. Pis il y a même des parents qui me rappellent à chaque année pour se faire rassurer mais encore là, il peut se produire une situation, bien là le parent peut m'appeler directement sans passer par l'accueil. Même dans le corridor, les enfants m'interpellent pis on échange. Je crois à l'intervention à court terme mais je crois important de demeurer disponible pour eux. S'ils ont eu un défi en première ben, ils peuvent en avoir un autre en deuxième. Si le parent a été réticent à la maternelle et pis comme on dit « Petit enfant, petit problème; grand enfant, grand problème », ben là, je me dis qu'il faut que je sois disponible. Tu sais aussi la directrice est à sa troisième année dans cette école et pis elle me fait confiance et ça c'est important. À ce moment-là, la psychologue scolaire et la direction scolaire, bien là, me faisant confiance peuvent dire au parent : « Bien

là, on peut vous enligner pour aller chercher de l'aide » et là, ils les réfèrent à moi »
Intervenante 7

La coupure abrupte de la prestation du programme dès la fin de la maternelle a été dénoncée par plusieurs informatrices. Nombre d'enseignantes et d'intervenantes conviennent en effet que les enfants gagneraient à être encore sous l'influence de Fluppy pendant leur première année au primaire. De même, certains suivis familiaux porteraient mieux leurs fruits s'ils duraient plus longtemps. Rappelons à cet effet que tous les volets du programme expérimental de Montréal duquel découle le Programme de Fluppy se déroulaient sur deux années scolaires consécutives.

Paradoxalement, à côté de la résistance de parents qui auraient besoin d'une intervention, les enseignantes et les intervenantes ont eu des demandes de suivi de la part de parents dont les enfants n'avaient pas été ciblés. Ces demandes s'expliquent par le fait que l'offre est proposée à l'ensemble des parents, en rapport à des difficultés existantes ou encore à des interrogations sur le développement de leur enfant. Les motifs poussant les parents à demander du soutien découlent de difficultés à transiger avec l'enfant à la maison (refus de l'autorité, discipline, heure du coucher, etc.) ou encore d'événements tragiques ou stressants (décès d'un membre de la famille, maladie, rupture conjugale, nouveau conjoint, etc.). La durée de ces suivis est généralement plus courte que celle des enfants ciblés par les enseignantes et les intervenantes, soit entre une et trois rencontres par famille.

4. Intervention familiale : des offres de services diversifiées en fonction des besoins

En ce qui concerne le contenu du volet familial tel qu'il est proposé dans le Programme de Fluppy, les intervenantes de CLSC sont unanimes à en déplorer la lourdeur. Les personnes rencontrées ont souligné qu'elles n'atteignaient pas le nombre de 16 rencontres proposées. La majorité des suivis donnent lieu entre trois et cinq rencontres bien que certains se soient étalés jusqu'à huit rencontres. Or, nous précise le Centre de Psycho-Éducation du Québec, responsable national du Programme de Fluppy, le programme n'oblige aucunement à la tenue de 16 rencontres avec les familles d'enfants ciblés. Toutefois, durant l'expérimentation du programme, dans les années 80, avec les jeunes garçons montréalais, le suivi familial avait mené à une moyenne de 17 rencontres sur deux années consécutives. Cette perception erronée fait dire aux intervenantes de la région de Québec qu'elles ne respectent pas la durée ni le contenu du volet familial.

Voici un bref portrait des étapes usuelles d'un suivi familial dans le cadre du Programme de Fluppy dans la région de Québec. De manière générale, la première étape avec les parents et les enfants sert à dresser un profil de la famille et à déterminer ses besoins. Cette étape peut très souvent s'échelonner sur deux visites. La seconde étape vise à préciser un plan d'action où les besoins des parents et de l'enfant et les objectifs à atteindre sont définis, en plus de fixer la fréquence des rencontres et un échéancier. La troisième étape consiste à concrétiser le plan d'intervention. Selon les besoins, les rencontres peuvent d'abord avoir lieu hebdomadairement ou aux deux semaines puis ensuite devenir mensuelles jusqu'à ce que, après que les acquis aient été consolidés et d'un commun accord, l'intervenante et les parents décident de clore l'intervention. Après un certain temps, la dernière étape permet à l'intervenante d'assurer un

suivi en contactant à nouveau les parents afin de recueillir leurs impressions sur les résultats de l'intervention.

Les rencontres débutent habituellement par une période de discussion avec tous les membres de la famille. Par la suite, l'intervenante établit une période d'échanges avec les parents et une avec l'enfant. L'intervenante observe aussi les interactions entre les parents et l'enfant durant un jeu ou une mise en situation.

Lorsque la famille ciblée est déjà l'objet d'un suivi psychosocial, les intervenantes et les enseignantes conviennent de ne pas rajouter un autre type d'intervention. Elles miseront plutôt sur les ateliers en classe pour soutenir l'enfant. Elles s'abstiennent donc d'offrir le volet familial aux parents de l'enfant ciblé.

Comme les quelques récits présentés ci-après l'illustrent, le volet familial du Programme de Fluppy permet de couvrir un éventail de problématiques.

Le premier récit provient d'une enseignante et porte sur un enfant qui ne voulait pas aller à l'école en raison d'un manque de motivation. En combinant un système de motivation en classe et à la maison, l'enfant a modifié complètement son comportement après trois rencontres. L'intervenante sociale a également incité la mère à faire appel aux services de la Maison de la famille de son secteur.

« Et je peux vous dire qu'après l'intervention de la direction, la mère a été beaucoup plus ouverte et puis elle a téléphoné l'intervenante. À partir de ça, on a eu trois rencontres, l'intervenante, l'infirmière, la direction, la mère et moi et l'enfant a été là une fois pour voir comment ça se présentait. La première fois, on lui montrait des moyens pour que l'enfant soit motivé à venir à l'école. L'intervenante a rencontré la mère chez elle pour lui expliquer les moyens, l'autorité et lui montrer comment c'est la mère qui décide et non pas l'enfant. Donc, avec l'intervenante, la mère a mis en place un système de motivation. Un à la maison et un à l'école. Pis ça, ça donné quelque chose de très positif et on a fini par obtenir que l'enfant vienne à l'école. Pis l'enfant a modifié complètement son comportement et l'enfant était motivé et encouragé à participer aux projets de la classe. Je trouve qu'au niveau des règles, bien ça changé complètement. Ça pas été facile et pis surtout de maintenir l'assiduité à l'école. Et pis le parent avait besoin aussi d'une aide personnelle, ce que l'intervenante lui a fait comprendre. Alors là, c'était en dehors du Programme de Fluppy mais elle lui a dit de téléphoner à la Maison de la famille pour recevoir de l'aide et ça été fait et elle a fini par accepter de faire cette démarche-là »
Enseignante 3

Le second récit concerne un enfant ayant des comportements négatifs. La mère présentait également des signes de détresse psychologique. L'intervenante l'a encouragée à consulter son médecin.

« Un autre cas où un enfant s'est mis à développer des comportements négatifs suite à l'influence d'un autre enfant dans sa classe. Ses parents étaient bien découragés et

quand je les ai rencontrés, j'ai bien vu que c'était des bons parents avec beaucoup de potentiel et le problème des comportements dérangeants était circonstanciel à la mauvaise influence et là on a travaillé à enlever l'influence de ce jeune-là et pis à l'école, on a fait qu'il ne soit pas dans le même groupe ainsi qu'à la garderie scolaire parce que cet enfant se laissait trop imprégner de l'identité de l'autre sans développer sa propre identité. Suite à ça, ben l'enfant s'est fait un autre ami et les parents ont même inscrit leur enfant à un autre parc pour pas qu'il se retrouve à nouveau avec cet enfant-là. Pis là depuis, tous les comportements dérangeants se sont atténués. Par contre, lors de la rencontre avec les parents, j'ai remarqué que la mère était en détresse psychologique et pis je lui ai dit, je lui ai conseillé de voir un médecin, pis là tu vois, elle est en arrêt de travail. Le père aussi on lui a demandé de s'impliquer pour soutenir la mère et faire qu'il y ait une meilleure répartition des tâches à la maison. Pis là ils travaillent aussi sur l'estime de soi de l'enfant parce qu'elle était très faible; ça fait qu'ils l'ont inscrit au soccer et je leur ai donné aussi des trucs pour rehausser son estime. Là j'ai eu 4-5 rencontres et pis on a fermé »
Intervenante 5

Le troisième récit relate la courte intervention réalisée par une intervenante avec une enfant perturbée à la suite de l'agression par un autre enfant. Une rencontre a suffi pour permettre à l'enfant de prendre sa place parmi ses pairs.

« Une enfant s'est fait frapper par un autre enfant pis cette enfant-là est très craintive et elle ne s'affirme pas et elle n'a pas d'outils pour s'affirmer devant les autres. Donc cette enfant ne dérange pas en classe et va très bien à l'école sauf que le parent commence à dire à l'enseignante : « Ben là, mon enfant commence à faire des cauchemars, à rêver de l'enfant et commence à ne plus vouloir venir à l'école. Elle a peur. Qu'est-ce que je peux faire? ». Là j'ai dit à l'enseignante, dis-lui que je peux la rencontrer avec l'enfant et on va voir qu'est-ce qu'on peut faire pour l'aider. Finalement, cette enfant-là, je l'ai vue une fois et on a pris ensemble les marionnettes. Et pis au début c'est elle qui a pris la marionnette de l'enfant qui l'avait violenté pour me montrer. Pis moi après j'ai pris la marionnette et puis je lui ai montré à se positionner différemment face à l'agression afin qu'elle ne se positionne plus en victime. Ben suite à ça, la mère m'a dit que ça eu un grand impact parce que son enfant a arrêté de faire des cauchemars. Cette enfant s'est sentie en sécurité. On lui a donné de l'importance pis en plus les marionnettes de Fluppy sont venues chez elle! La mère est contente! Elle l'a même dit à l'hygiéniste dentaire qui a arrêté dans le corridor pour me le dire »
Intervenante 5

Un quatrième récit, de la part d'un parent cette fois, permet de connaître sa vision de l'intervention familiale.

« Moi, j'ai connu le programme par l'intermédiaire de l'intervenante et mon enfant l'aimait tellement et elle m'en parlait à la maison de ce qui faisait à l'école durant les ateliers. J'ai eu une feuille à un moment donné à la maison et pis quand j'ai accepté qu'elle vienne à la maison. Elle m'a dit qu'il fallait améliorer la relation entre moi, mon enfant et la personne dans ma vie et on a un plus avec des

formulaires, de l'information en masse qui m'a aidée. Pis j'ai, je l'ai même présenté cette information-là à des amies et ça les a aidées. Pis elle a le tour avec les enfants et pis elle est comme un enfant avec un enfant. Capable de se mettre à ce niveau et en même temps, elle est capable de mettre les limites à l'enfant. Pis avec l'horloge, elle était capable de lui expliquer qu'après ça serait son tour. Pis pendant l'attente, ben elle lui donnait quelque chose à dessiner et ça je trouve ça formidable de ce côté-là. Autrement dit, elle ignore pas l'enfant. Elle amenait même des petits jeux à mon enfant. Pis elle prenait le temps pour elle, pour lui lire une histoire toute seule avec elle et ça j'ai trouvé ça merveilleux. Au niveau des changements, bien premièrement moi j'étais trop couveuse et elle m'a dit qu'il fallait que je prenne du temps pour moi et m'a dit comment le faire. Pis ça, ça été le plus gros service qu'elle a pu me rendre parce que moi, j'étais pas capable de tolérer ma fille pleurer, elle était toujours sur moi pis l'intervenante m'a appris ça, à avoir du temps pour moi. Tu lui dis clairement et tu lui donnes quelque chose à faire, tu lui donnes une responsabilité. Elle me donnait les meilleurs trucs du monde. Si tu fais du lavage, laisse l'enfant plier des serviettes même si c'est pas exactement ce que tu veux. Pis c'est vrai que mon enfant était très serviable. Mon enfant s'était peut-être un petit démon mais elle est très intelligente et compréhensive sauf qu'elle était dominante. Je suis pas inquiète pour elle, elle va aller loin. Et comme je la couvais ben, je pouvais même pas parler parce qu'elle était là tout le temps et c'est là que l'intervenante a fait le truc de l'horloge et que j'ai compris comment faire. Pis mon enfant comprenait et pis c'est comme si mon enfant a compris qu'il fallait qu'elle prenne du temps à elle et qu'elle me laisse mon temps à moi. Ça aidé énormément parce que j'ai eu une nette amélioration d'un bon 60%. Mon enfant m'a tellement parlé de la petite marionnette et c'était pas drôle comment elle avait hâte à la journée de Fluppy parce que l'intervenante venait. Les visites de l'intervenante se sont arrêtées pas loin avec la fin de l'année scolaire. À un moment donné, elle avait dit : « Je n'ai pas besoin de revenir toute suite » et elle avait vu une grosse amélioration et elle avait fait faire un test à l'école et pis, comme ça donné un bon résultat et ben là elle s'est dite qu'elle n'avait plus besoin de venir. Et pis j'étais fière de mon enfant » Parent 2

Au cours du suivi familial, les intervenantes peuvent également orienter les parents vers d'autres ressources du CLSC ou encore vers des organismes communautaires. L'intervenante facilite alors la détermination des ressources nécessaires sans que la famille doive passer par l'accueil du CLSC pour en bénéficier, ce qui accélère grandement la prise de contact.

« Tu sais, comme on est dans un quartier défavorisé, bien si la mère a de la difficulté à payer les fournitures scolaires, (...) moi je peux l'orienter pour de l'aide parce que nous on a un budget d'aide à la famille. On a aussi des organismes communautaires qui vont payer une partie des frais de fournitures scolaires. Tu sais comme au CLSC, on a un large éventail de services à offrir donc moi je peux téléphoner à l'accueil et demander si on a ce type d'aide ici. Pis là elle va regarder aussi au niveau des organismes communautaires et pis elle va me donner un nom et pis je suis capable de référer la personne à un organisme » Intervenante 7

5. Perceptions de l'impact du Programme de Fluppy

Cette section du document demeure peu développée parce que les informatrices ont livré peu de commentaires sur l'impact pressenti du volet familial. De nombreuses raisons expliquent ce quasi-silence. Plusieurs des enseignantes interrogées en étaient à leur première année d'utilisation du programme et n'avaient donc guère eu la chance de voir des suivis familiaux prendre leur envol. De plus, certains suivis portaient sur des difficultés que l'enfant éprouvait exclusivement à la maison ; l'enseignante ne pouvait donc pas observer de changements en classe. Par ailleurs, des intervenantes interrogées sur leurs interventions ont peut-être craint de s'encenser indûment. Enfin, les intervenantes ne côtoyaient pas quotidiennement les jeunes et les parents, et il demeure difficile de saisir jusqu'où les comportements des uns comme des autres ont été modifiés par le suivi familial.

Il ressort des entrevues que la dimension préventive et globale du Programme de Fluppy demeure pour les enseignantes et les intervenantes l'attrait central. En effet, le programme permet à la fois l'entraînement aux habiletés sociales en classe, le dépistage des troubles de comportement et l'intervention familiale. Aux yeux des intervenantes, il constitue ainsi un puissant moyen de toucher des clientèles qui ne fréquentent habituellement pas le CLSC malgré leurs besoins, et de le faire précocement dans le parcours de l'enfant.

Toutes les enseignantes rencontrées reconnaissent la pertinence du Programme de Fluppy à la maternelle. À leurs yeux, le volet familial du programme pallie une lacune contre laquelle elles disposaient de bien peu de ressources. Pour la plupart des enseignantes, l'un des impacts majeurs de ce programme réside dans le fait qu'elles se sentent plus outillées auprès d'enfants envers lesquels elles se sentaient auparavant complètement dépassées. De plus, le programme leur permet de s'attarder aux enfants qui ne présentent pas de problèmes d'apprentissage mais qui manifestent des difficultés quant aux comportements attendus. En voici un exemple :

« Avant Fluppy et si j'avais pas eu le soutien de l'intervenante, j'aurais probablement pas investi auprès de cet enfant parce que j'avais beaucoup d'autres cas et pis là, je me disais, c'est bien beau mettre de l'énergie pour faire venir l'enfant à l'école mais là j'ai d'autres chats à fouetter avec les enfants qui sont à l'école. Mais là, le fait d'avoir été soutenue, ça m'a donné de l'énergie pour dire que c'est important qu'on fasse quelque chose pour cet enfant, pour que cet enfant-là ne développe pas cette attitude pour les années à venir » Enseignante 5

L'enseignante ne portera pas la même attention aux comportements des enfants si elle sait qu'on ne peut rien offrir comme soutien à ces jeunes et à leur famille. La collaboration de l'intervenante est vue comme une planche de salut, « une façon de déboucher quelque part, quelque chose qui va plus loin que les quatre murs de l'école ».

Dans une école défavorisée du centre-ville de Québec, une enseignante qui implante le programme depuis quatre ans constate à quel point le fait de pouvoir compter sur une intervenante détermine le nombre d'enfants dépistés et les efforts déployés auprès des parents pour les encourager à entreprendre une démarche de soutien.

Cette même enseignante estime que le programme a sauvé la vie de certains enfants qui se dirigeaient vers une mauvaise pente :

« L'année passée, on a sauvé des enfants avec l'autre intervenante. Des enfants avec des troubles de comportement assez avancés qui se dirigeaient tout droit vers une délinquance certaine. Les parents très habiles, des parents séparés et des parents qui ne savaient plus comment prendre l'enfant. Ces enfants-là ont carrément repris un bon chemin. Il y a eu un suivi très constant auprès des enfants et pis l'intervenante aidait à la maison jusqu'à être très directive dans la façon de faire. Mais ces enfants-là avaient besoin de cela et moi, je l'observais parce que cet enfant-là nous faisait des crises et ça c'est calmé quand l'enfant a compris que c'était la mère qui avait l'autorité. Pis là, la mère savait quoi faire quand l'enfant faisait des crises. J'ai revu la mère par la suite et j'ai vu qu'il y avait eu un travail très assidu. Ça aurait été un cas de déviance plus tard » Enseignante 2

En dehors de ces « cas miraculeux », plusieurs des personnes interrogées ont tout de même constaté des changements d'attitudes et de comportements, tant chez les enfants que chez leurs parents, attribuables au travail fait par l'intervenante au cours du suivi familial. Des intervenantes soulignent l'acquisition d'habiletés parentales, la diminution du stress, l'augmentation de l'attachement et du plaisir entre enfants et parents ainsi que les effets positifs sur l'ensemble des membres de la fratrie. Un impact non négligeable du programme semble de faire vivre des succès à des parents qui cumulent plusieurs échecs dans la relation avec leur enfant.

6. Enjeux professionnels liés à l'offre du volet familial

Lorsque fut effectué l'état de situation sur l'implantation du Programme de Fluppy, en 1999, les obstacles à l'implantation du volet familial semblaient exclusivement reliés à la difficulté d'atteindre et de convaincre les parents d'enfants ciblés. Au cours de la collecte de données de l'été 2000, les intervenantes et les enseignantes ont manifesté des inquiétudes relativement au cadre d'implantation et à la définition des rôles de chacune. Ces interrogations ne sont pas sans créer des zones troubles et des résistances quant à l'engagement présent et futur dans le Programme de Fluppy. Les différents éléments mis en lumière par les professionnelles concernées peuvent avoir des conséquences sur la capacité à offrir le volet familial. Ils sont liés aux coutumes de travail des milieux professionnels dans lesquels gravitent les prestatrices du Programme de Fluppy. Ces éléments se rapportent à la philosophie de volontariat des CLSC, à la définition de la relation entre l'enseignante et l'intervenante sociale dans le cadre du programme, à la confidentialité des informations sur le suivi familial et à l'instabilité des contrats des intervenantes des CLSC.

6.1 Philosophie de volontariat des CLSC

Pour plusieurs intervenantes, le caractère préventif du Programme de Fluppy est indissociable de l'approche du volontariat promue par les CLSC. Cette approche est ressortie systématiquement de toutes les expériences d'implantation du volet familial mentionnées dans les entrevues et semble une ligne directrice dans les CLSC de la région de Québec. Les services psychosociaux

du CLSC sont d'abord donnés aux personnes qui se montrent motivées à acquérir les outils qui leur permettront de corriger une situation problématique.

Si le volet familial du Programme de Fluppy est d'abord offert à tous les parents, ce choix se justifie par le fait que le programme mise sur la prévention de troubles comportementaux dont certains peuvent se manifester à la maison sans transparaître à l'école. La démarche volontaire et l'autodétermination des parents sont accueillies positivement par les intervenantes sociales, comme l'une en témoigne :

« Moi, j'ai comme croyance l'autodétermination des clients, c'est-à-dire que nous on offre le service et c'est eux à venir le chercher. S'ils ne sont pas prêts à faire la démarche d'appeler, ben on risque de travailler plus fort que le client. Et c'est pas sûr que ça va avoir des résultats. C'est certains que s'il y a des doutes de négligence, ben là on va opter pour d'autres stratégies et démarches. Il faut juger mais en général je préfère que le parent m'appelle même si ça prend une semaine de plus. Tu sais après ils peuvent pas dire qu'on leur impose des choses comme la DPJ. Tu sais on offre un service et c'est important la façon dont on entre dans la famille parce que ça détermine s'il va continuer ou pas » Intervenante 6

Dans le cadre du Programme de Fluppy, les intervenantes du CLSC reconnaissent qu'elles doivent respecter le rythme des parents dans leur compréhension de la situation comportementale de leur enfant, sinon l'atteinte des objectifs du volet familial risque d'être compromise.

« J'essaie de ne pas faire une approche trop agressive parce qu'il faut pas oublier que c'est la maternelle et que c'est leur premier contact et ça détermine la suite. Je lui ai d'ailleurs dit à un prof qu'il faut faire attention de ne pas leur faire peur » Intervenante 5

« Il faut aussi attendre que les parents soient prêts à reconnaître la problématique de leur enfant parce que souvent ça donne rien d'intervenir si les parents ne sont pas prêts à reconnaître les besoins de leurs enfants » Intervenante 9

Dans un contexte où les périodes de dépistage et d'intervention sont limitées d'octobre à juin, cette dimension du volontariat suscite des interrogations chez les enseignantes et les intervenantes. Nulle ne doute de la pertinence de la démarche volontaire. Toutefois, les intervenantes doivent relativiser une telle approche lorsque les troubles comportementaux de l'enfant entravent son intégration et ses apprentissages à l'école. Comme nous l'avons mentionné précédemment, dans les cas de parents plus récalcitrants, une démarche formelle est entreprise avec la direction de l'école qui exige un plan d'intervention. Le parent est alors tenu de se présenter à l'école. Il ne peut plus être question, à ce stade, de volontariat...

6.2 Définition de la relation entre l'enseignante et l'intervenante sociale

Le second élément d'importance qui est ressorti des entrevues concerne la relation qui s'établit entre l'enseignante et l'intervenante sociale. Les deux responsables du Programme de Fluppy dans une classe de maternelle viennent de deux réseaux de services qui n'ont pas la même

culture ni la même mission auprès des enfants, l'un ayant celle de les éduquer, l'autre de veiller à leur santé et à leur bien-être. L'implantation du Programme de Fluppy fait appel à l'articulation de deux logiques : la logique pédagogique et la logique de l'intervention-prévention. Cette situation demande aux enseignantes de se familiariser avec les approches et les façons de faire d'intervenantes sociales du CLSC, et aux intervenantes de saisir les contours de l'enseignement en maternelle et les contraintes du monde scolaire.

Les personnes rencontrées estiment primordial qu'avant toute démarche auprès des parents, le partenariat entre l'école et le CLSC soit clairement reconnu. Pour plusieurs des personnes interrogées, l'espace et le temps que l'école et l'enseignante réservent à l'intervenante du CLSC déterminent en grande partie l'importance accordée au volet familial du programme. À la lumière des témoignages recueillis, des écarts importants en ce qui concerne le temps reconnu à l'enseignante pour la planification des activités du programme peuvent être décelées. Dans quelques écoles, l'enseignante dispose de temps dégagé particulièrement pour le programme. La majorité des enseignantes doivent cependant utiliser la fin des classes ou encore leur heure de dîner pour échanger et planifier avec l'intervenante. Les enseignantes rencontrées soulignent que ces contraintes peuvent à long terme compromettre leur plaisir à s'engager dans le programme.

L'indépendance de l'intervenante de CLSC à l'égard de l'école constitue, pour certaines des personnes rencontrées, un facteur positif pour toucher les parents et se centrer sur les besoins de l'enfant. Voici ce qu'en dit une intervenante :

« Parfois, c'est un peu embêtant parce que je me trouve entre l'arbre et l'écorce mais à quelque part, ça vaut la peine. Pis je dis aux parents : « Ben moi, je ne travaille pas pour l'école ». Donc j'ai pas à justifier pis à dire qu'est-ce que je fais comme travail. Pour moi à date, c'est un avantage. Pis moi je le dis tout le temps, mon client c'est l'enfant; ce n'est pas les parents ni l'école. Donc, ce que j'essaie de décoder du milieu, c'est que j'ai un enfant et j'essaie de le comprendre pour décoder qu'est-ce qu'il est en train de nous dire et je ramène au milieu ce que me dit l'enfant. Donc ça me permet à quelque part de n'être jamais en conflit avec personne parce que je parle au nom de l'enfant » Intervenante 7

Or, cette indépendance a aussi son revers. Certaines intervenantes de CLSC soulignent que les enseignantes avec qui elles sont jumelées pour offrir le Programme de Fluppy leur réduisent ou leur refusent carrément l'accès à la classe. Les raisons de cette résistance semblent nébuleuses. Mais dans un tel contexte, puisque l'intervenante ne connaît pas les enfants et ne développe pas de complicité de travail avec l'enseignante, le volet familial ne peut pas prendre son envol et le volet de soutien à l'enseignante demeure embryonnaire.

Dans les stratégies d'approche privilégiées, l'établissement d'un lien de confiance entre les différents partenaires école-famille-CLSC semble déterminante pour rejoindre les parents. Voici ce qu'en pense une intervenante :

« Certains parents ont réagi de façon alarmiste en disant : « Qu'est-ce que c'est ça? C'est-tu un malheur? ». En rencontrant les parents, on a détendu l'atmosphère. Ça été très intéressant et très enrichissant pour les deux parties, autant pour l'école que

pour le CLSC, où on ouvrait une nouvelle vision du CLSC et un nouveau partenariat famille-école qui était vraiment important parce qu'on établissait une passerelle parent-famille-école. » Intervenante 7

Dans les classes qui avaient implanté le Programme de Fluppy, la mobilité du personnel enseignant a été importante pour divers motifs : congés de maladie, retraits préventifs ou congés de maternité. Dans les cas où l'enseignante est partie en cours d'année, la remplaçante devait recréer le lien de confiance avec les parents, et cela a compliqué considérablement le travail de l'intervenante. Dans la plupart de ces situations, en fait, le volet familial n'a pu être implanté car la communication entre la famille, la remplaçante et le CLSC a dû être redéfinie à la suite du départ de l'enseignante. Les enseignantes et les intervenantes reconnaissent l'importance d'élaborer des stratégies particulières qui permettront de contourner ces difficultés sur lesquelles elles n'ont aucune prise.

6.3 Confidentialité des informations

Le troisième enjeu professionnel évoqué touche à la confidentialité. Nombreuses sont les enseignantes, à l'occasion du contact téléphonique de mai 2000, qui s'interrogeaient sur l'information qu'elles pouvaient demander spontanément de l'intervenante ou recevoir d'elle sans compromettre le secret professionnel. Cette ambiguïté concernant la confidentialité des informations fait en sorte que certaines enseignantes ne savaient pas quel enfant dans leur classe avait reçu ou recevait le volet familial. Cette situation n'est pas sans entraîner des tensions et une remise en question de l'intérêt de certaines enseignantes à s'investir dans le programme. Elles ne sentent pas qu'elles font équipe avec une intervenante quand les fonctions sont si étanches et que le partage d'information est quasi inexistant. Ce secret sur les suivis d'enfants pourrait expliquer l'incompréhension de plusieurs enseignantes face à la lettre de mai 2000 leur demandant d'aider la responsable de la recherche à recruter des familles d'enfants ciblés. De toute évidence, certaines enseignantes n'avaient même plus connaissance de l'existence d'un volet familial au Programme de Fluppy et d'autres ignoraient quelles familles faisaient l'objet d'une intervention. Au cours des entretiens téléphoniques, certaines enseignantes ont demandé un cadre plus clair sur la question de la confidentialité des informations dans les suivis d'enfants de leur classe.

Si les enseignantes rencontrées en entrevues individuelles ne s'attendent pas à tout savoir sur le déroulement du suivi familial, elles souhaitent néanmoins obtenir l'information pertinente pour le suivi en classe. Comme le dit une enseignante :

« Sur les suivis familiaux, moi j'étais très, très proche de l'intervenante. Elle vérifiait beaucoup le comportement en classe et s'il y avait changement et parfois détérioration. Elle ne me racontait rien de personnel des parents mais elle me parlait comment l'enfant réagissait. Comme dans le cas de l'enfant dont les parents se sont sauvés, là elle allait jusqu'à me dire les réactions des parents vu que c'était un signalement à la DPJ. Dans le cadre d'une intervention normale, j'étais pas au courant de ce qui se passait à la maison. Moi je la mettais au courant de ce qui se passait en classe au niveau des réactions en classe de l'enfant à la suite de l'intervention à la maison. De toute façon, elle peut rien me dire de la maison puisqu'elle est tenue par le secret professionnel » Enseignante 7

Les intervenantes soulignent qu'il leur appartient de juger quelles sont les informations pertinentes devant être transmises à l'enseignante.

« À la suite des rencontres avec les parents, je n'ai pas d'échange avec l'enseignante, car c'est une question de confidentialité. Je peux dire que je suis allée chez madame x, que ça bien été mais je ne peux pas révéler d'informations. Le fait de ne pas relever des mêmes établissements fait en sorte que nous ne sommes pas liés au même code d'éthique au niveau de la confidentialité, ça fait que je ne peux pas transmettre d'informations qui dépassent le cadre de travail ou les règles de confidentialité auxquelles je suis liée. Si on était du même établissement, ça serait ben plus facile. Ben moi, je peux pas demander aux parents s'ils m'autorisent à parler à l'enseignante de leur enfant » Intervenante 6

Les parents comprennent la nécessité d'échanges entre l'intervenante et l'enseignante en ce qui concerne particulièrement le comportement de l'enfant. La relation de confiance avec l'intervenante semble déterminante dans le processus d'acceptation de transfert d'informations vers l'enseignante.

Dans le but de protéger les familles et de respecter le secret professionnel, des intervenantes ont utilisé un formulaire de consentement afin d'autoriser la divulgation de certaines informations à l'enseignante. Plusieurs parents ont accepté de signer le formulaire, en particulier ceux qui, selon les informatrices, ne se sentaient pas menacés par l'intervenante. Chez les parents plus craintifs, l'intervenante devait juger du moment opportun pour faire une telle demande d'autorisation.

6.4 Instabilité des contrats des intervenantes sociales

Le quatrième enjeu professionnel qui est ressorti des entrevues concerne l'instabilité des intervenantes dans le Programme de Fluppy. En juin 2000, plusieurs enseignantes n'étaient pas en mesure de savoir si le mandat de l'intervenante associée à leur classe allait être reconduit pour la prochaine année scolaire. Cette situation semble provoquer un grand inconfort et des inquiétudes légitimes puisque la complicité entre l'enseignante et l'intervenante et l'harmonisation de leurs tâches font partie intégrante de l'efficacité de l'offre du Programme de Fluppy.

Les intervenantes interrogées ont également soulevé la problématique entourant la durée de leur contrat, soit de septembre à juin. L'obligation de transférer les dossiers à d'autres intervenantes du CLSC, parce que les suivis familiaux ne sont pas complétés à la fin de juin, fragilise le lien de confiance avec le parent. Les intervenantes souhaitent que soient définies des stratégies qui permettent d'éviter de compromettre des suivis familiaux en raison de la durée des contrats.

Par ailleurs, vers la fin de l'année scolaire, après la mise en oeuvre de plusieurs stratégies d'approche, de nombreux suivis n'ont pu être engagés au moment où les parents se sont enfin décidés. Cette situation relève un embêtant paradoxe dans l'offre du volet familial. Bien que tous ces cas aient été dirigés vers d'autres intervenantes du CLSC, sans que les familles aient à passer par l'accueil du CLSC, la majorité des parents n'ont pas entrepris le suivi ou l'ont abandonné.

La portion de travail qu'occupe le Programme de Fluppy dans l'emploi du temps d'une intervenante de CLSC a également un effet direct sur son degré d'engagement dans le volet familial. Compte tenu de la lourdeur et de la variété des tâches cliniques exigées au CLSC, les intervenantes peuvent difficilement considérer le travail de prévention du Programme de Fluppy au même titre que les dossiers d'urgence psychosociale ou de traitement d'enfants qui leur échoient. Voici comment une intervenante explique cette situation :

« Moi ça fait deux ans que je suis dans ce projet-là pis je l'ai déjà faite à travers mon case load pis là je me dépêchais à donner les ateliers parce que j'avais des urgences qui m'attendaient pis je souhaitais pas nécessairement avoir des références parce que je me disais : « Qu'est-ce que je vais faire? Je déborde déjà » Comment veux-tu t'arrêter pour voir des stratégies pour recruter tes parents parce que t'es débordé par le curatif. Il faut se donner des modalités pour bien prendre son temps avec l'enseignante pis penser à des façons de rejoindre le parent pis savoir qu'on a la marge de manœuvre pour les recevoir ces gens-là » Intervenante 5

DISCUSSION

D'après les éléments livrés par les différentes informatrices rencontrées, il appert qu'une série d'éléments facilite ou entrave le déploiement du volet familial du programme dans la région de Québec. Voici les facteurs de succès dégagés des résultats de la présente recherche :

- Programme apprécié par l'enseignante et l'intervenante ;
- Complicité entre l'intervenante et l'enseignante ;
- Choix de vocabulaire moins menaçant pour présenter l'intervenante ;
- Présence de l'intervenante à l'occasion de rencontres officielles avec les parents à l'école ;
- Début du programme tôt à l'automne ;
- Compréhension des trois volets du programme par l'enseignante ;
- Communication régulière de l'existence du programme aux parents ;
- Choix des enfants ciblés fait conjointement par l'enseignante et l'intervenante ;
- Persévérance de l'enseignante dans l'offre du volet familial aux parents d'enfants ciblés ;
- Possibilité d'utiliser des moyens plus drastiques pour faire participer les parents d'enfants ciblés si la résistance à l'intervention est trop grande ;
- Ouverture des parents à recevoir une intervention ;
- Intervenante connue des enfants ;
- Intervention offerte à domicile ;
- Intervenante rattachée à un organisme extérieur à l'école.

Voici, d'autre part, les facteurs d'échec :

- Partenariat CLSC-école non affirmé pour ce programme ;
- Enseignante qui ne dispose pas de temps reconnu pour préparer les ateliers et rencontrer l'intervenante ;
- Absence de plan pour cibler les enfants et approcher les parents ;
- Communication pauvre entre l'intervenante et l'enseignante ;
- Difficulté à comprendre les contraintes et les enjeux respectifs de l'enseignante et de l'intervenante ;
- Résistance des parents ;
- Enfant déjà suivi par une autre intervenante du CLSC ou d'un autre organisme ;
- Refus de l'enseignante de laisser entrer l'intervenante dans sa classe ;
- Interprétation trop stricte de la part de l'intervenante de la notion de confidentialité entourant le suivi familial ;
- Mobilité du personnel enseignant ;

- Instabilité et durée limitée des contrats des intervenantes ;
- Intervenante plus ou moins disponible pour le programme à cause de ses autres tâches cliniques prépondérantes ;
- Arrêt abrupt du programme à la fin de la maternelle.

Afin de mettre en perspective les résultats de la présente étude, une recension de la littérature scientifique portant sur les programmes de prévention qui misent sur les visites à domicile auprès de parents a été réalisée. De prime abord, la consultation de ces articles a permis de constater que les résistances et les difficultés d'implantation du volet familial du Programme de Fluppy observées à l'échelle de la région de Québec étaient partagées par la quasi-totalité des initiatives du même genre. Ce constat, bien que malheureux, a tout de même eu un effet apaisant par son caractère « normalisant ». Les pages suivantes résument donc les enseignements tirés des articles consultés et permettent de commenter la plupart des résultats livrés par les informatrices rencontrées.

Tous les programmes d'intervention auprès des familles dont un enfant présente un trouble du comportement sont basés sur le fait qu'il faille aller au devant de ces familles pour offrir les services plutôt que d'attendre qu'elles se présentent d'elles-mêmes aux ressources d'aide (Gomby, Culross et Behrman, 1999). La façon d'offrir le Programme de Fluppy dans la région de Québec n'est pas différente.

Même dans un contexte où le client est lui-même demandeur d'aide, la résistance à l'intervention clinique est présente. Toutefois, dans un contexte d'intervention familiale comme le Programme de Fluppy, les différences sont importantes : le parent consulte très rarement de lui-même ; le client identifié n'est pas le parent mais la « société » qui veut épargner des trajectoires difficiles aux enfants ; les objectifs thérapeutiques sont imposés par le programme ; la population ciblée est aux prises avec de multiples problématiques (Orrell-Valente, Pinderhughes, Valente et Laird, 1999).

Dans toutes les études recensées par Gomby, Culross et Behrman (1999), les programmes achoppent aux étapes du recrutement des familles ciblées, de l'engagement des parents dans l'intervention et du maintien. La plus grande embûche de ce type de programme réside dans le manque d'engagement des parents, phénomène qui est très coûteux pour le système scolaire et le système de santé et de services sociaux (Prinz et Miller, 1996). Et cet engagement des parents dans l'intervention auprès des enfants du préscolaire n'est pas un caprice : il est une nécessité (Linfoot, Martin et Stephenson, 1999). Chez les parents issus de milieux défavorisés, le phénomène de résistance excède la norme (Orrell-Valente et autres, 1999).

1. Avant le recrutement : le choix des enfants ciblés

La présente étude a permis de vérifier que le questionnaire validé au Québec, soit le Profil Socio-Affectif (PSA), est peu utilisé par les enseignantes et les intervenantes lorsque vient le temps de cibler des enfants présentant un trouble du comportement. Le choix des enfants se fait davantage à l'aide de l'observation à l'école. Le jugement de l'enseignante est mis à profit à cette étape pré-recrutement. Dans la région de la Chaudière-Appalaches, un constat similaire est ressorti et l'opinion des enseignantes a été interprétée comme un facteur motivationnel à la participation au

Programme de Fluppy (Fafard, 1994). En Chaudière-Appalaches, une relation étroite a été découverte entre la perception des enseignantes et les résultats des enfants au questionnaire de dépistage, ce qui a donné du crédit à l'approche par observation. Cependant, dans la région de Québec, l'utilisation du PSA est enseignée au moment de la formation et prescrite pour les enfants qui ont un trouble du comportement extériorisé ou intériorisé. Le PSA confère méthode et rigueur au choix des enfants ciblés pour l'intervention familiale en plus de faire ressortir les forces de chacun. Il offre un portrait avant la mise en place de l'intervention et peut donc servir à donner la mesure des progrès réalisés au cours de l'année scolaire. Dans une optique de cohérence avec la formation donnée, il apparaît sensé de faire le suivi de l'emploi du PSA par les cohortes d'enseignantes et d'intervenantes de la région de Québec, en recueillant de l'information pour évaluer les raisons de son emploi ou de son non-emploi.

2. Le recrutement des familles

Les informatrices rencontrées dans le cadre de la présente étude ont abondamment parlé de la résistance des familles à accepter l'invitation de participer au volet familial du Programme de Fluppy. Plusieurs familles approchées ont refusé l'offre d'intervention. Une étude portant sur le même programme, réalisée dans la région de Laval, montre que 25 % des familles (3 sur 12) ont refusé de participer (Grignon et Laverdure, 1997) alors que dans la région de la Chaudière-Appalaches, ce sont 50 % d'entre elles qui ont décliné l'offre (15 sur 29) (Fafard, 1994).

Un des objectifs de la recherche visait à comprendre les motifs de résistance des parents. Comme peu de parents ont été rencontrés, ce sont davantage les enseignantes et les intervenantes qui se sont exprimées sur cette question. Leurs hypothèses rejoignent les résultats mis en lumière dans la littérature scientifique à ce sujet.

Les parents dont un enfant a été ciblé dès le préscolaire comme ayant un trouble de comportement ressentent habituellement une absence ou un faible degré d'efficacité personnelle (Scheel et Rieckmann, 1998). L'efficacité personnelle est définie ici comme l'habileté perçue de remplir ses tâches parentales et d'influencer positivement le changement chez l'enfant. Ces parents dépossédés de leur pouvoir semblent souvent hésitants à participer à une intervention qui leur serait proposée. Les parents étudiés par Scheel et Rieckmann (1998) faisaient montre de jugements négatifs sur leurs habiletés à changer les interactions avec leur enfant mais également avec les services d'aide de la communauté. Pour Prinz et Miller (1996), les parents qui n'ont pas développé un sentiment d'efficacité personnelle peuvent avoir plus de difficultés à répondre positivement à l'apprentissage, à l'utilisation et au maintien de nouvelles habiletés. Ce type de parents semblent souvent nourrir la croyance que la façon d'être parent est une aptitude innée, avec peu ou pas de chance d'être modifiée. De plus, les parents qui sentent n'avoir que peu de contrôle sur leur environnement sont réputés avoir moins d'aspirations pour le succès et s'engagent moins dans des changements personnels (Prinz et Miller, 1996). Le stress ressenti par les parents serait directement lié à la résistance démontrée (Orrell-Valente et autres, 1999).

Plusieurs des familles visées par de tels programmes ont eu des expériences négatives avec des professionnelles de la relation d'aide (Parnell et Vanderkloot, 1989) et il peut s'écouler plusieurs mois, voire une année, avant qu'une relation mutuelle basée sur la confiance puisse s'établir (McMahon, Slough et CPPRG, 1996). Le manque de confiance ou l'hostilité envers ceux qui

sont en position d'autorité et qui s'en tirent mieux économiquement peuvent faire partie des raisons qui expliquent la réticence des parents (Keller et McDade, 2000). Les parents mentionnent également leur crainte d'être incompris, d'être jugés défavorablement et de se faire « sermonner ». Plusieurs parents trouvaient leurs problèmes familiaux trop personnels pour les partager avec des professionnelles et ils avaient l'impression que de demander des conseils allait les « mettre dans le trouble », eux et leurs enfants (Keller et McDade, 2000). La peur de perdre leurs enfants était aussi présente.

Une étude réalisée aux États-Unis a permis de vérifier que les parents ayant les plus faibles revenus étaient les moins portés à croire en l'aide ou à en demander (Keller et McDade, 2000). Les sources de soutien privilégiées consistaient en des membres de la famille, des livres, des vidéocassettes, des lignes téléphoniques et des amis. Les sources les moins choisies étaient les services de protection de l'enfance, le personnel scolaire, le clergé et le personnel de relation d'aide. Seulement le quart des parents pauvres mentionnaient qu'ils pourraient être portés à participer à des groupes de soutien parental (Keller et McDade, 2000). Les personnes les moins enclines à choisir cette dernière formule étaient les mères très jeunes et les parents de race noire. L'idée de discuter en groupe de leurs problèmes familiaux en rebutait plusieurs. En Australie, une étude visant à cerner à peu près les mêmes éléments est arrivée à des conclusions similaires sur la préférence quant aux sources d'information sur l'éducation des enfants : les moyens les plus impersonnels et le réseau social étaient davantage mentionnés (Linfoot, Martin et Stephenson, 1999).

Un autre objectif de l'étude consistait à répertorier toutes les stratégies d'approche des parents. Les informatrices de la présente recherche ont dressé la liste de toutes les stratégies utilisées pour aider les parents à prendre confiance dans le volet familial offert. Rappelons que ces diverses stratégies sont résumées en tableau dans la section des résultats. D'autres programmes utilisent des actions similaires et offrent des idées alternatives. Des stratégies très actives de recrutement des parents sont mises en oeuvre dans le Programme Fast Track : réunion informelle à l'école à laquelle assistent le personnel scolaire et le personnel des services sociaux concernés de même que des parents qui ont participé au programme ; rémunération des parents qui assistent aux séances d'entraînement aux habiletés parentales ; souplesse quant au moment où joindre le groupe d'entraînement ; relance téléphonique des parents récalcitrants afin de vérifier une éventuelle ouverture (McMahon, Slough et CPPRG, 1996).

Au Québec, la région de la Chaudière-Appalaches avait misé sur une présentation sommaire du Programme de Fluppy en début d'année scolaire, au moment de la réunion de la rentrée avec les parents (Fafard, 1994). Rousseau, Papillon et Paquin (1996) ont mis en oeuvre tout un train de mesures pour faire connaître leur programme et garder le contact vivant : conférences, journal local, radio, télévision communautaire, bulletin d'information envoyé à la maison et de nombreux coups de fil aux parents entre les rencontres.

Le contact personnalisé serait le moyen à privilégier avec tous les parents ou au moins avec ceux qui répondent peu aux sollicitations écrites (Renaud et Mannoni, 1997). Les stratégies de recrutement personnalisées seraient plus efficaces que les approches générales. La créativité et la persistance sont garantes de meilleurs succès, comme en témoignent les différents auteurs

consultés mais aussi les informatrices de la région de Québec qui réussissent mieux à recruter les familles.

La plupart des études consultées démontrent que le recrutement se fait par des parents qui ont participé au programme ou par les intervenantes qui vont offrir l'intervention. Dans la région de Québec, l'enseignante joue un rôle de premier plan dans le recrutement des familles à cause de son contact officiel avec les parents. Jamais une intervenante ne s'immisce dans ce processus naturel. Cette façon de procéder recèle plusieurs avantages qui furent exposés dans la section des résultats. Cependant, elle comporte également son lot d'inconvénients si l'enseignante se sent mal à l'aise dans son rôle de recruteuse.

Une étude québécoise souligne que même si la participation des parents relève des objectifs pédagogiques, les enseignantes la perçoivent comme une surcharge de travail (Renaud et Mannoni, 1997). Il appert que si les parents s'impliquent peu, c'est qu'ils sont peu sollicités.

Un recrutement efficace demande un certain entraînement (McDonald, Billingham, Conrad, Morgan, Payton et Payton, 1997). Prinz, Smith, Dumas, Laughlin, White et Barron (2001) recommandent que les intervenantes (ou, dans le cas de la région de Québec, les enseignantes) tiennent un journal indiquant les tentatives de contact avec chaque famille (date, heure, mode de contact, information reçue) afin d'être en mesure de varier les stratégies au fil du temps. Un projet comme Early Alliance, aux États-Unis, montre que lorsqu'une rencontre personnelle, en face-à-face, a eu lieu entre une intervenante et un parent visé, ce dernier refuse très rarement de participer au programme (Prinz et autres, 2001).

Dans une optique de performance, certains auteurs recommandent aussi de pratiquer la segmentation des parents visés par un programme en fonction des facteurs motivationnels, et d'investir le plus d'efforts sur le groupe de parents le plus réfractaire au programme (Spoth et Redmond, 1995). C'est à ce prix que les familles visées acquiesceront en plus grand nombre au suivi familial. Cette façon de voir le recrutement peut s'opposer à la philosophie de volontariat des CLSC qui a été décrite dans la section des résultats de la présente recherche.

Des études préconisent également, comme certaines informatrices de la région de Québec l'ont du reste mentionné, de faire allusion à l'intervention en évitant d'utiliser un jargon clinique (thérapie, travailleuses sociales, cas ou patients) et en parlant plutôt de prévention (programme, conseillères familiales, familles) (Prinz et autres, 2001).

Les éléments liés à la résistance ont été davantage étudiés par les équipes de recherche que les éléments expliquant le désir de s'engager dans une intervention familiale. Dans la littérature consultée, deux caractéristiques se révèlent aidantes. Les parents qui ont déjà utilisé les ressources d'aide liées au rôle de parent sont assurément plus enclins à avoir l'intention de prendre part à un programme de développement des habiletés parentales (Spoth et Redmond, 1995). Le fait d'offrir aux parents des rencontres à leur domicile ou près de leur domicile est considéré comme un élément facilitant la participation aux programmes d'intervention familiale (Prinz et Miller, 1996 ; Prinz et autres, 2001).

À la lumière des renseignements obtenus qui révèlent les difficultés vécues, il apparaît vital qu'une véritable stratégie de recrutement des familles soit mise au point dans la région de Québec, faute de quoi les objectifs visés par le Programme de Fluppy risquent d'être compromis.

3. Le maintien des familles dans l'intervention familiale

L'abandon de l'intervention avant sa fin n'est pas le seul indice du faible engagement des parents. D'autres signes en permettent la détection : présence sporadique aux rendez-vous, rendez-vous manqués ou arrivées tardives, annulations de dernière minute, devoirs non complétés entre deux sessions, peu d'interactions pendant la rencontre, plaintes et argumentations fréquentes, refus de faire un jeu de rôle, refus de continuer à appliquer une nouvelle habileté parentale au premier échec rencontré avec l'enfant (Prinz et Miller, 1996). Selon les études consultées, le taux d'abandon peut osciller entre 20 et 75 % des parents participants (Gomby, Culross et Behrman, 1999 ; McMahon, Slough et CPPRG, 1996 ; Orrell-Valente et autres, 1999 ; Prinz et Miller, 1996).

Contrairement à la thérapeute choisie librement, l'intervenante familiale fait face à une lourde tâche et porte en grande partie la responsabilité de l'établissement et du maintien de la relation thérapeutique avec la famille ciblée. Les recherches réalisées par Patterson, Chamberlain et leurs collègues (citées par Orrell-Valente et autres, 1999) mettent effectivement en lumière le rôle critique de la relation établie par l'intervenante dans le taux et peut-être aussi dans la qualité de la participation des parents. Les intervenantes semblent devoir apprendre à accepter la résistance des parents comme étant naturelle.

La résistance des parents ciblés atteint son paroxysme exactement à la phase critique de l'intervention : soit quand l'intervenante enseigne aux parents les habiletés nécessaires pour modifier les comportements antisociaux des enfants (Orrell-Valente et autres, 1999). La résistance des parents conduit la thérapeute à se désengager du processus, manifestant alors moins d'amitié et de soutien à la famille, diminuant ses efforts à enseigner les nouvelles habiletés et à confronter les parents face à leur résistance, perdant l'intérêt face aux progrès de la famille et face au fait que les rendez-vous soient honorés ou pas, jusqu'à l'abandon du traitement... Cette description peut revêtir tout son sens lorsqu'elle est mise en rapport avec la lourdeur de la tâche des intervenantes psychosociales en CLSC, mais aussi avec le fait que certaines intervenantes reçoivent des petits mandats de travail Fluppy à travers d'autres mandats prioritaires. Un tel contexte peut favoriser le désengagement mis en lumière par les auteurs consultés.

Si la thérapeute accepte comme normale la résistance des parents au changement, se prépare à y faire face et continue à soutenir la famille avec empathie, habituellement cette résistance s'atténue et l'engagement de l'intervenante s'accroît (Orrell-Valente et autres, 1999).

Pour Prinz et Miller (1996), la façon d'être de l'intervenante a une influence déterminante sur l'engagement des parents. En effet, son style d'interaction, ses habiletés de communication, sa sensibilité, sa façon générale d'entrer en relation avec autrui ont des conséquences directes sur l'ouverture ou la fermeture de la famille face à l'intervention proposée. Ces auteurs ont élaboré une série de recommandations pour guider les intervenantes qui travaillent auprès des familles récalcitrantes.

Une pierre angulaire du maintien des parents semble résider dans le fait que les premiers échanges tournent autour de la transmission d'information sur les relations parents-enfants avant que ne soit envisagée une tentative d'influencer le comportement des parents (Prinz et autres, 2001).

Dans le Programme Fast Track, les promoteurs prennent soin d'offrir les séances de groupe à l'école du quartier à un moment propice (samedi matin et après-midi, fin de l'après-midi et soirs de la semaine) en fournissant même le transport aux parents qui en ont besoin et un service de garde pour les autres enfants de la famille (McMahon, Slough et CPPRG, 1996). On comprendra que ces mesures exceptionnelles ne sont réalisables que dans le cadre d'un projet d'expérimentation fortement financé, comme c'est le cas avec Fast Track.

Prinz et ses collaborateurs (2001) font l'éloge de plusieurs stratégies visant le maintien des familles dans les programmes comme celui de Fluppy :

- Maintenir la flexibilité dans les rendez-vous (samedi, après-midi et soirs de la semaine) ;
- Se rendre à domicile ;
- Faire face aux crises personnelles et familiales au fur et à mesure qu'elles se présentent et offrir un soutien puisqu'elles interfèrent avec le rôle parental ;
- Faire le lien entre la famille en crise et les ressources appropriées de la communauté ;
- Donner des bilans périodiques sur les gains de l'enfant et de la famille ;
- Envoyer une petite note aux familles qui n'ont pas honoré leurs derniers rendez-vous, juste pour leur dire bonjour et garder le lien vivant sans faire de demande.

Le personnel concerné doit acquérir la capacité de ne pas percevoir la participation des familles en termes absolus puisqu'il n'est pas rare, lorsque le contact est subtilement maintenu par l'intervenante, qu'une famille se réengage dans le processus thérapeutique après plusieurs mois d'inactivité (Prinz et autres, 2001).

Dans un contexte où l'établissement de liens significatifs avec des parents et d'une complicité avec les enseignantes est un travail de longue haleine, la rotation élevée du personnel offrant les séances à domicile constitue un épineux problème de ce genre de programmes (Gomby, Culross et Behrman, 1999). Les enseignantes de la région de Québec ont mentionné cet élément comme un facteur irritant du Programme de Fluppy.

4. Un programme à multiples composantes pour rejoindre les parents

Tous les parents ne se sentent pas confortables face à des interventions en tête-à-tête avec une thérapeute. Linfoot, Martin et Stephenson (1999) incitent les promoteurs de programmes visant les familles à offrir d'autres types d'interventions puisque peu de parents se sentent à l'aise avec l'approche plus intimiste des visites à domicile.

Selon Rousseau, Papillon et Paquin (1996), un programme efficace destiné aux parents doit leur laisser le choix entre différentes façons de s'engager : suivi à domicile, ou participation à des

conférences, à des cours, à des rencontres individuelles, afin qu'ils puissent collaborer à la mesure de leurs aptitudes et de leurs préférences.

Actuellement, la façon d'offrir le Programme de Fluppy telle qu'elle est prônée par le Centre de Psycho-Éducation du Québec ne tient pas compte de ce désir de variété puisque le travail avec les parents n'est proposé que sous la forme de visites à domicile. Cependant, plusieurs intervenantes de la région de Québec ont dit penser que des séances d'information thématiques (discipline, routines, émotions, etc.) pourraient être avantageuses pour atteindre les parents et les initier aux thèmes du programme. Certaines d'entre elles ont déjà commencé à offrir des conférences de leur cru. Cette avenue des séances de groupe devra être examinée plus à fond dans un proche avenir.

5. Le caractère multisectoriel de la prestation du Programme de Fluppy

Dans la région de Québec, le modèle d'implantation du Programme de Fluppy prône l'union entre l'école et le CLSC. Ce choix comporte plusieurs avantages dont certains ont été énumérés dans la section des résultats. Il entraîne également certaines difficultés, particulièrement dans un contexte où la promotion du programme est effectuée davantage par un réseau que par l'autre. Dans le cas de la région de Québec, la Régie régionale de la santé et des services sociaux a manifestement pris parti en faveur du Programme de Fluppy pour l'entraînement aux habiletés sociales et pour la prévention des troubles de comportement des enfants. Ce choix est assorti de ressources financières qui sont dédiées au programme dans chaque CLSC. Le réseau régional de l'éducation n'a pas encore choisi ouvertement Fluppy comme portion intégrante du curriculum scolaire de la maternelle.

Selon certains auteurs consultés, sans un partage de valeurs à la base de la collaboration entre des instances de secteurs différents, cette collaboration resterait futile (Walter et Petr, 2000). En effet, les valeurs communes occuperaient une place centrale, seraient le cœur même de la collaboration d'où toutes les attitudes et les activités découlent. La croyance que les thèmes de santé ne sont pas la responsabilité du monde de l'éducation mais plutôt celle des parents et du personnel de la santé et des services sociaux est dénoncée par Wyatt et Novak (2000). Sur ce chapitre, la région de Québec, bien que pourvue depuis janvier 2000 d'un Comité consultatif intersectoriel sur l'implantation du Programme de Fluppy, doit encore faire des progrès quant à l'engagement manifeste du milieu scolaire face au programme. Le partage des valeurs communes reste déficient et peut nuire à la solide implantation de cette intervention préventive.

La difficulté à implanter des programmes sur la santé et le bien-être en milieu scolaire n'est pas perçue uniquement par les informatrices de la présente étude. L'implantation du Programme de Fluppy dans la région de la Chaudière-Appalaches témoigne de la difficulté à percer le monde scolaire : « La principale difficulté rencontrée lors des deux années d'expérimentation concerne l'intégration du programme dans le milieu scolaire, milieu qui possède déjà un fonctionnement, une organisation, des ressources et une autonomie qui lui sont propres » (Fafard, 1994).

Les informatrices de la région de Québec ont mentionné en entrevue diverses embûches à une collaboration agréable entre enseignantes et intervenantes, éléments qui se retrouvent dans la liste de facteurs d'échec. Pour répondre en partie aux besoins d'ajustements exprimés, une

pochette a été préparée à l'intention de tout le personnel scolaire et de tout le personnel de CLSC concernés par le Programme de Fluppy. Ce document est présenté à l'annexe 4. La pochette a été acheminée par la poste à l'occasion de la rentrée scolaire d'août 2000.

6. L'accompagnement des ressources humaines investies dans le programme

Des études ont démontré que les enseignantes formées pour offrir un programme mais auxquelles aucun suivi n'est offert tendent à n'implanter que certaines portions de ce programme (Kealey, Peterson, Gaul et Dinh, 2000). Pareil constat s'applique à d'autres groupes de travailleurs et travailleuses. La difficile appropriation de nouvelles techniques d'enseignement constituerait une explication possible, de même que le rejet de toute tâche qui représente une nouvelle demande de travail, surtout si celle-ci n'est pas perçue comme liée de façon marquée aux objectifs pédagogiques (Kealey et autres, 2000). L'absence de soutien de la part de l'administration scolaire a également été mise en lumière pour expliquer une implantation déficiente d'un programme.

Pour le personnel du réseau de la santé et des services sociaux, une supervision serrée dans la prestation de programmes contenant des visites à domicile est préconisée (Gomby, Culross et Behrman, 1999). Cette supervision sert plusieurs buts : soutenir les employés face au stress émotionnel vécu, prévenir des modifications non désirées dans la façon d'offrir le programme et donner une occasion de réflexion et de croissance professionnelle.

Ces éléments tirés de la littérature scientifique amènent à constater que les ressources humaines des deux réseaux engagés dans le Programme de Fluppy dans la région de Québec sont laissées à elles-mêmes, sans suivi ni supervision clinique. Malgré toutes les embûches relevées dans le cadre de cette étude sur les facteurs de succès et d'échec du volet familial, leur travail n'en demeure pas moins associé à de nombreux bienfaits pour les enfants et les parents visés.

Avant de dresser la liste des recommandations découlant de ce rapport, il faut reprendre les propos de Gomby, Culross et Behrman (1999) à l'endroit des promoteurs de programmes basés sur les visites à domicile. Ils les incitent à prendre conscience des limites inhérentes à ces programmes, à réduire leurs attentes quant au succès escompté et à consacrer beaucoup d'efforts à la rigoureuse implantation et à la qualité des services offerts.

RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION

L'étude présentée dans ce document a mis à jour les impressions sur les facteurs de succès et d'échec du volet familial du Programme de Fluppy dans la région de Québec. La richesse du matériel est telle qu'elle a permis d'aller au-delà de la présomption de départ à propos de l'unique source de résistance face à l'intervention familiale, celle des parents, pour saisir également les difficultés éprouvées par les enseignantes et les intervenantes.

Les résultats obtenus ont pu être commentés en rapport avec les objectifs un et deux de ce projet de recherche évaluative. À cause de problèmes méthodologiques, les objectifs trois et quatre de la recherche n'ont malheureusement pu être atteints. Il n'est donc pas possible de tirer des conclusions à partir de 20 parcours d'intervention familiale et de leur perception par les enseignantes, les intervenantes et les parents, ni de décrire les impressions quant aux impacts du volet familial du Programme de Fluppy. Ces éléments conservent toutefois un intérêt très vif. Une équipe de chercheurs membres du Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale prépare actuellement une étude visant à vérifier le degré d'implantation du Programme de Fluppy au Québec et à mesurer l'impact du programme dans certaines familles de la région métropolitaine. Cette recherche aura des retombées certaines sur la réflexion entreprise pour la vitalité du Programme de Fluppy dans les maternelles de la région de Québec. D'ici à ce que ces nouvelles données soient publiées, le programme de travail est bien garni, alimenté par l'étude qualitative rapportée ici, comme en fait foi la série de recommandations que voici :

- Élaborer une stratégie de recrutement qui permette l'adhésion d'un plus grand nombre de familles visées.
- Organiser une structure de soutien pour les intervenantes de CLSC et une autre pour les enseignantes engagées dans la prestation du programme afin de les aider à vaincre les difficultés qui découlent de l'implantation du programme et à tendre vers les éléments garants de succès.
- Faire le point périodiquement sur l'utilisation du PSA au moment du dépistage des enfants ayant besoin du volet familial du programme.
- Examiner la pertinence et les modalités des activités de groupe pour rejoindre les parents des enfants de maternelle où le programme est implanté.
- Poursuivre la réflexion sur les stratégies à privilégier pour faire la promotion du Programme de Fluppy dans le réseau scolaire.
- Continuer les activités de suivi de l'implantation du programme et diffuser régulièrement ces informations à tous les partenaires concernés de la région.

Le Comité consultatif intersectoriel sur le suivi de l'implantation du Programme de Fluppy dans la région de Québec, en place depuis janvier 2000, aura un rôle de premier plan dans le suivi de ces recommandations. Le travail de collaboration entrepris il y a deux ans a déjà permis de donner un souffle nouveau à cette entreprise qui veut profiter aux enfants de maternelle des quartiers les plus défavorisés sur le plan socio-économique. Tout le travail de précision autour des enjeux de la prestation du Programme de Fluppy témoigne de l'intérêt indéniable envers cette intervention préventive qui anime la région de Québec.

BIBLIOGRAPHIE

Centre de Psycho-Éducation du Québec (1992) *Vers une meilleure adaptation scolaire des enfants de milieux défavorisés. Programme de promotion des comportements sociaux au préscolaire*. Montréal, 10 p.

Comeau, M. (1999) *État de situation sur l'implantation du Programme Fluppy d'entraînement aux habiletés sociales dans la région de Québec et proposition de consolidation progressive du programme*. Beauport, Direction de la santé publique de Québec, 35 p. et annexe.

Deshaies, B. (1992) *Méthodologie de recherche en sciences humaines*. Laval : Beauchemin, 400 p.

Deslauriers, J.-P. (1985) *La recherche qualitative : résurgence et convergences*. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi, Groupe de recherche et d'intervention régionales, Collection Renouveau méthodologique, 169 p.

Fafard, A. (1994) *Programme de dépistage et d'intervention précoce en santé mentale au CLSC Chutes-de-la-Chaudière-Desjardins. Bilan de la deuxième année d'implantation (1993-1994)*. Sans lieu, Direction régionale de la santé publique, de la planification et de l'évaluation de Chaudière-Appalaches, 35 p. et annexe.

Grignon, R. et Laverdure, J. (1997) *Programme de promotion des habiletés sociales au préscolaire. Implantation à Laval du programme Fluppy, année scolaire 1996-1997. Rapport d'évaluation*. Laval : Direction de la santé publique, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Laval, 13 p. et annexes.

Gomby, D.S., Culross, P.L. et Behrman, R.E. (1999) Home Visiting Recent Programs Evaluations — Analysis and Recommendations. *The Future of Children*, 9 (1), p. 4-26.

Huberman, A.M. et Miles, M.B. (1991) *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Traduit de l'anglais par De Backer, C. et Lamongie, V., Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 480 p.

Institute of Medicine (1994) *Reducing Risks for Mental Disorders. Frontiers for Preventive Intervention Research*. Washington, D.C. : National Academy Press, 605 p.

Kaiser, B. et Sklar Rasminsky, J. (1999) *Relever le défi. Stratégies efficaces auprès des enfants présentant des problèmes de comportement dans les milieux de la petite enfance*. Ottawa : Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, 40 p.

Kealey, K.A., Peterson, A.V., Gaul, M.A. et Dinh, K.T. (2000) Teacher Training as a Behavior Change Process : Principles and Results From a Longitudinal Study. *Health Education and Behavior*, 27 (1), p. 64-81.

Keller, J. et McDade K. (2000) Attitudes of Low-income Parents Toward Seeking Help with Parenting : Implications for Practice. *Child Welfare*, 79 (3), p. 285-312.

LaFrenière, P.J., Dubeau, D., Janosz, M. et Capuano, F. (1990) Profil Socio-Affectif de l'enfant d'âge préscolaire. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 19 (1), p. 23-41.

Landry, R. (1992) L'analyse du contenu dans Gauthier, B. (sous la direction de), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 337-359.

Linfoot, K., Martin, A.J. et Stephenson, J. (1999) Preventing Conduct Disorder : A Study of Parental Behaviour Management and Support Needs with Children Aged 3 to 5 Years. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46 (2), p. 223-246.

Mayer, R. et Ouellet, F. (1991) *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaëtan Morin, 537 p.

McDonald, L., Billingham, S., Conrad, T., Morgan, A., Payton, N.O. et Payton, E. (1997) Families and Schools Together (FAST) : Integrating Community Development with Clinical Strategies. *Families in Society : The Journal of Contemporary Human Services*, 78 (2), p. 140-155.

McMahon, R.J., Slough, N.M et Conduct Problems Prevention Research Group (1996) Family-Based Intervention in the Fast Track Program dans De V. Peters, R. et McMahon, R.J. (Eds), *Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency*. Thousand Oaks : Sage Publications, p. 90-110.

Ministère de l'Éducation du Québec (1999) *Carte de la population scolaire. Unités de peuplement et indice socioéconomique*. Document d'information. Direction de la recherche. Québec, 4 p. et annexes.

Orrell-Valente, J.K., Pinderhughes, E.E., Valente, E. et Laird, R.D. (1999) If It's Offered, Will They Come ? Influences on Parents' Participation in a Community-based Conduct Problems Prevention Program. *American Journal of Community Psychology*, 27 (6), p. 753-783.

Parnell, M. et Vanderkloot, J. (1989) Ghetto Children : Children Growing Up in Poverty dans Combrinck-Graham, L. (Ed), *Children in Family Contexts : Perspectives on Treatment*. New York : The Guilford Press, p. 437-462.

Prinz, R.J. et Miller, G.E. (1996) Parental Engagement in Interventions for Children at Risk for Conduct Disorder dans De V. Peters, R. et McMahon, R.J. (Eds) *Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency*. Thousand Oaks : Sage Publications, p. 161-183.

Prinz, R.J., Smith, E.P., Dumas, J.E., Laughlin, J.E., White, D.W. et Barron, R. (2001) Recruitment and Retention of Participants in Prevention Trials Involving Family-based Interventions. *American Journal of Preventive Medicine*, 20 (1S), p. 31-37.

Renaud, L. et Mannoni, C. (1997) Étude sur la participation des parents dans les activités scolaires ou parascolaires. *Revue Canadienne de Santé Publique*, 88 (3), p. 184-191.

Rousseau, R., Papillon, S. et Paquin, M. (1996) *L'assistance éducative parentale. Effets d'un programme auprès de parents d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage au primaire*. Rimouski : Université du Québec à Rimouski, Département des sciences de l'éducation, 157 p.

Scheel, M.J. et Rieckmann, T. (1998) An Empirically Derived Description of Self-Efficacy and Empowerment for Parents of Children Identified as Psychologically Disordered. *The American Journal of Family Therapy*, 26, p. 15-27.

Spoth, R. et Redmond, C. (1995) Parent Motivation to Enroll in Parenting Skills Programs : A Model of Family Context and Health Belief Predictors. *Journal of Family Psychology*, 9 (3), p. 294-310.

Tremblay, R.E. (1988) La prévention précoce des comportements antisociaux : l'étude expérimentale longitudinale menée à Montréal dans Durnong, P. (Ed), *L'éducation familiale : un panorama des recherches internationales*. Vigneux, France : Édition Matrice, p. 135-154.

Tremblay, R.E. (1997) Prédire et prévenir la violence des adolescents : l'étude longitudinale et expérimentale de Montréal. *Prisme*, 7(3-4), p. 494-507.

Tremblay, R.E., Kurtz, L., Mâsse, L.C., Vitaro, F. et Pihl, R.O. (1995) A Bimodal Prevention for Disruptive Kindergarten Boys : Its Impact through Mid-adolescence. *Consulting and Clinical Psychology*, 63 (4), p. 560-568.

Tremblay, R.E., Vitaro, F., Bertrand, L., LeBlanc, M., Beauchesne, H., Boileau, H. et David, L. (1992) Parent and Child Training to Prevent Early Onset of Delinquency : The Montréal Longitudinal Experimental Study dans McCord, J. et Tremblay, R.E. (Eds), *Preventing Deviant Behavior from Birth to Adolescence : Experimental Approaches*. New York : Guilford Press, p. 117-138.

Vitaro, F. et Gagnon, C. (1999) Le trouble oppositionnel chez l'enfant dans Habimana, E., Éthier, L.S., Petot, D. et Tousignant, M. (sous la direction de) *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent. Approche intégrative*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur, p. 207-229.

Vitaro, F. et Tremblay, R.E. (1994) Impact of a Prevention Program on Aggressive Boys' Friendships and Social Adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22, p. 457-475.

Walter, U.M. et Petr, C.G. (2000) A Template for Family-centered Interagency Collaboration. *Families in Society : The Journal of Contemporary Human Services*, 81 (5), 494-503.

Wyatt, T.H et Novak, J.C (2000) Collaborative Partnerships : A Critical Element in School Health Programs. *Family and Community Health*, 23 (2), p.1-11.