

Le programme de prévention Fluppy : historique, contenu et diffusion au Québec

The Fluppy prevention program: History and dissemination in Quebec

France Capuano, François Poulin, Frank Vitaro, Pierrette Verlaan and Isabelle Vinet

Volume 39, Number 1, 2010

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1096848ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1096848ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Capuano, F., Poulin, F., Vitaro, F., Verlaan, P. & Vinet, I. (2010). Le programme de prévention Fluppy : historique, contenu et diffusion au Québec. *Revue de psychoéducation*, 39(1), 1–26. <https://doi.org/10.7202/1096848ar>

Article abstract

Fluppy is a violence and school dropout prevention program intended for preschool children. It combines universal and target interventions offered in schools for pupils and teachers as well as in the home environment for parents. Created in 1990, the program is widely implemented in the province of Québec and is known in many countries. This article traces the history and origins of the program and relates the findings of a survey conducted on its dissemination and implementation in Québec. The results reveal that the program has been diffused and implemented in all of Québec regions. In certain regions, structures were put forward and the program was fidelity implemented as recommended by its authors. However, in other regions the program was either partially implemented or the universal component was solely administrated. Finally, the intensity of interventions toward children as well as parents was lower than what was proposed by the authors and the diffusers. The discussion centers on the possible consequences related to non compliance of implementation conditions of a prevention program.

Le programme de prévention Fluppy : historique, contenu et diffusion au Québec

The Fluppy prevention program: History and dissemination in Quebec

F. Capuano¹

F. Poulin¹

F. Vitaro²

P. Verlaan³

I. Vinet⁴

1. Université du Québec à Montréal
2. Université de Montréal
3. Université de Sherbrooke
4. Centre de Psycho-Éducation du Québec

Correspondance :

France Capuano,
Département d'éducation
et formation spécialisées,
UQAM, Case postale 8888,
succursale Centre-ville,
H3C 3P8, Montréal,
(Québec) CANADA
(514) 987-3000,
capuano.france@uqam.ca

Résumé

Fluppy est un programme de prévention de la violence et du décrochage scolaire destiné aux enfants de la maternelle. Ce programme combine des interventions universelles et ciblées qui sont implantées en milieu scolaire auprès des élèves et des enseignantes et en milieu familial auprès des parents. Il a été créé en 1990 et est largement diffusé au Québec et connu dans plusieurs pays. Cet article trace l'historique et les origines du programme, présente une description détaillée des interventions et rapporte les résultats d'une enquête portant sur sa diffusion et ses conditions d'implantation au Québec depuis 1990. Cette enquête révèle que le programme a été diffusé et implanté dans toutes les régions du Québec. Certaines régions ont mis en place une structure permettant d'implanter le programme tel que prescrit par les concepteurs. Dans plusieurs milieux, le programme est implanté de façon très partielle et seul le volet universel est administré. Enfin, l'intensité de l'intervention tant auprès des enfants que des parents, est plus faible que ce qui est proposé par les concepteurs et les diffuseurs. La discussion porte sur les conséquences possibles du non respect des conditions d'implantation de ce programme de prévention.

Mots-clés : Prévention, problèmes de comportement, préscolaire, programme, enquête

Abstract

Fluppy is a violence and school dropout prevention program intended for preschool children. It combines universal and target interventions offered in schools for pupils and teachers as well as in the home environment for parents. Created in 1990, the program is widely implemented in the province of Québec and is known in many countries. This article traces the history and origins of the program and relates the findings of a survey conducted on its dissemination and implementation in Québec. The results reveal that the program has been diffused and implemented in all of Québec regions. In certain regions, structures were put forward and the program was fidelity implemented as

recommended by its authors. However, in other regions the program was either partially implemented or the universal component was solely administrated. Finally, the intensity of interventions toward children as well as parents was lower than what was proposed by the authors and the diffusers. The discussion centers on the possible consequences related to non compliance of implementation conditions of a prevention program.

Key words: Prevention program, implementation, conduct problems, preschool, survey

L'évaluation du programme Fluppy a été réalisée en partenariat avec l'Université du Québec à Montréal, l'Université de Montréal, l'Université de Sherbrooke, l'Agence de la santé et des services sociaux de Laval, le Centre de santé et de services sociaux de Laval, la Commission scolaire de Laval et le Centre de Psycho-Éducation du Québec. Cette évaluation a été rendu possible grâce à des subventions reçues du Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS), le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC), le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), la Fondation Lucie et André Chagnon, le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA), le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS) ainsi que par tous les partenaires du projet.

Le programme Fluppy (Capuano, 1990) vise à prévenir la violence et le décrochage scolaire en intervenant auprès des enfants dès la maternelle. Créé en 1990, ce programme a été largement diffusé dans le milieu scolaire québécois. Dans cet article, nous présentons l'historique et les origines du programme Fluppy, son contenu détaillé, ainsi que les résultats d'une enquête portant sur sa diffusion et ses conditions d'implantation dans les milieux scolaires du Québec.

L'historique de Fluppy

Le programme Fluppy a été créé suite à l'Étude Longitudinale de Montréal (ÉLM) qui portait sur le développement et la prévention des comportements violents et délictueux. L'ÉLM a été entreprise en 1984 par Richard E. Tremblay et une équipe de chercheurs du Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant de l'Université de Montréal. Cette étude a été menée auprès d'un échantillon de 1037 garçons provenant de milieux défavorisés de Montréal qui ont fait l'objet d'un suivi de l'âge de 5 ans jusqu'à l'âge adulte. Tremblay et ses collègues ont choisi d'inclure uniquement des garçons dans leur étude puisqu'ils sont davantage susceptibles que les filles de s'engager dans la délinquance et la criminalité adulte (Tremblay, Gagnon, Vitaro, LeBlanc, Charlebois, Larivée, et Boileau 1991). De plus, ces garçons ont été recrutés dans des milieux défavorisés puisque l'émergence des problèmes de comportement chez les enfants est plus souvent observée dans ces milieux (Vitaro, Tremblay et Gagnon, 1992).

L'ÉLM poursuivait deux objectifs. Le premier objectif visait à décrire les trajectoires de développement menant à la délinquance. Le suivi longitudinal des 1037 garçons sur plusieurs années a permis de mettre en lumière les trajectoires de développement de l'agressivité physique et des conduites délinquantes (Lacourse, Nagin, Tremblay, Vitaro et Claes, 2003; Nagin & Tremblay, 1999). Le second objectif

de L'ÉLM portait sur l'expérimentation et l'évaluation d'une intervention préventive multimodale auprès de certains des garçons identifiés comme étant agressifs par leur enseignante de maternelle. Ces garçons ont été exposés à une intervention préventive multimodale d'une durée de deux ans alors qu'ils étaient en 2^e et 3^e année du primaire. Le délai entre l'étape du dépistage des enfants (i.e., maternelle) et le moment où l'intervention leur a été offerte s'explique uniquement par des délais dans l'obtention du financement nécessaire à la mise en œuvre des interventions. Les modalités d'intervention incluaient : 1) un programme d'entraînement aux habiletés sociales et aux habiletés de contrôle de soi s'adressant directement aux enfants; 2) des rencontres familiales (moyenne de 17,4 visites/famille et un maximum de 46 visites/famille) sur une période de deux ans visant à outiller les parents à mieux comprendre la présence des problèmes chez leur enfant et à développer des moyens pour modifier les comportements dérangeants et 3) un soutien aux enseignantes pour favoriser l'intégration de l'enfant à l'école. Les contenus détaillés de ces interventions sont décrits dans Bertrand (1988). Les garçons étaient répartis aléatoirement dans une condition expérimentale (i.e., exposition aux trois modalités d'intervention) ou dans une condition contrôle (i.e., aucune intervention particulière mais accès aux ressources habituelles).

Les résultats de l'évaluation de ce programme de prévention ont démontré que, comparativement aux enfants du groupe contrôle, les garçons du groupe expérimental présentaient moins de problèmes de comportement, redoublaient dans une moins grande proportion leur année scolaire et se retrouvaient moins souvent en classes spécialisées à la fin du primaire (Tremblay, Vitaro, Bertrand, LeBlanc, Beauchesne, Boileau, et David, 1992; Tremblay, Kurtz, Mâsse, Vitaro et Pihl, 1995). Les résultats de l'ÉLM ont été largement diffusés dans la communauté scientifique internationale. Ils ont également eu un impact important sur le développement de programmes de prévention des problèmes de comportement un peu partout dans le monde. Au Québec, suite à la publication de ces résultats prometteurs et à la demande de Richard E. Tremblay et de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), le Centre de Psycho-Éducation du Québec (CPEQ) a décidé d'adapter cette intervention multimodale de façon à ce qu'elle puisse être offerte dès la maternelle.

Certains des résultats de l'ÉLM ont particulièrement milité en faveur de l'implantation d'une intervention préventive dès la maternelle. Ainsi, l'ÉLM a révélé que la présence de problèmes de comportement à la maternelle constituait un prédicteur fiable des problèmes de comportement à la fin du primaire (Tremblay et al., 1991). De plus, l'ÉLM a permis de déterminer que les garçons de maternelle qui sont agressifs et agités et qui sont peu anxieux et peu prosociaux étaient les plus à risque de manifester des problèmes de comportement tout au long de leur parcours scolaire et de s'engager dans la délinquance dès la préadolescence. Ces garçons sont beaucoup plus à risque de devenir violents que les garçons qui, tout en étant agressifs et agités, sont aussi anxieux et/ou prosociaux. De plus, les garçons qui sont agressifs, peu anxieux et peu prosociaux mais qui sont aussi peu agités sont moins à risque de développer ces problèmes durant la période de la préadolescence (Tremblay et al., 1991; Kerr, Tremblay, Pagani-Kurtz et Vitaro, 1996). Ces résultats ont mis en évidence l'importance de développer et de rehausser le répertoire des habiletés sociales qui semblent agir comme facteurs de protection pour les enfants qui manifestaient à la maternelle des comportements d'agressivité et de turbulence.

Au plan familial, les enfants qui manifestaient des problèmes de comportement tout au long du primaire et qui s'engageaient dans la délinquance provenaient d'environnements familiaux ayant les caractéristiques suivantes: famille monoparentale dont le chef est une femme, faible revenu, faible scolarité et jeune âge de la mère au moment de la naissance de l'enfant (Tremblay et al., 1991). Ces données venaient également appuyer l'importance d'offrir un soutien aux familles des enfants qui manifestaient à la maternelle des comportements d'agressivité et de turbulence.

Adaptation du programme de prévention de Montréal et création du programme Fluppy

L'adaptation du programme préventif de Montréal pour une population d'enfants plus jeunes a exigé quelques modifications au plan du contenu et des modalités d'animation. Par exemple, le programme serait maintenant implanté par des professionnelles du milieu scolaire et non par des professionnelles relevant d'un projet de recherche. L'adaptation du programme devait également tenir compte de la capacité du milieu scolaire à pouvoir offrir ce type de programme de prévention dans les classes de maternelle tout en respectant le plus possible le contenu et le dosage du programme de Montréal.

L'adaptation du programme de Montréal a ainsi mené à la création du programme Fluppy, un programme de prévention de la violence et du décrochage scolaire à la maternelle. Fluppy est le nom donné à une marionnette, un chien, le personnage principal du programme. Bien que le programme de Montréal et le programme Fluppy comportent des différences dans leurs modalités d'application, ils poursuivent des objectifs similaires. Tout d'abord, les deux programmes ont été conçus pour les enfants qui manifestent des comportements perturbateurs comme l'agressivité, l'agitation, l'opposition et l'irritabilité. Ils sont donc tous les deux des programmes de prévention ciblés puisqu'ils visent à rejoindre des enfants qui manifestent déjà à la maternelle des comportements problématiques. Les deux programmes sont de type multimodal et comportent les trois mêmes composantes soit 1) des ateliers d'entraînement aux habiletés sociales et à la résolution de problèmes, 2) des visites familiales et 3) un soutien à l'enseignante pour favoriser l'intégration de l'enfant à l'école. Par ailleurs, ils adoptent tous les deux une approche multi-agents, c'est-à-dire qu'en plus d'intervenir directement auprès de l'enfant ciblé, ils tentent aussi de mettre à profit leurs principaux agents de socialisation, à savoir les parents, les enseignantes et les pairs. Enfin, ces deux programmes tentent de réduire l'impact des facteurs de risque et d'augmenter les facteurs de protection reconnus pour protéger l'enfant contre le développement et le maintien des problèmes de comportement. Ces programmes poursuivent donc les mêmes objectifs.

Le programme préventif de Montréal et le programme Fluppy présentent aussi plusieurs différences importantes qui en font des programmes distincts. Premièrement, la composante portant sur l'entraînement aux habiletés sociales et à la résolution de problèmes prend maintenant la forme d'une intervention universelle. Ainsi, tous les enfants de la classe dans laquelle un enfant est ciblé par le programme sont exposés à cette intervention. Les ateliers sont animés en classe par l'enseignante et/ou par une intervenante sociale. Ces dernières reçoivent une

formation et sont supervisées lors de l'application du programme. Dans le cadre du programme de Montréal, l'enfant ciblé était retiré de la classe et était soumis à un programme d'entraînement aux habiletés sociales et de contrôle de soi en compagnie de trois enfants jugés compétents socialement. Les ateliers étaient alors animés par une intervenante sociale relevant du projet de recherche.

L'enseignement des habiletés sociales à l'ensemble d'un groupe classe (volet universel), tel que le propose le programme Fluppy, vise notamment à rejoindre les pairs des enfants ciblés ainsi que leur enseignante. Le volet universel permet de favoriser le développement d'interactions sociales plus harmonieuses entre les enfants. Cette stratégie vise également à ce que l'enfant ciblé puisse avoir accès à plusieurs modèles positifs dans la classe et que les pairs puissent l'aider à trouver des solutions aux problèmes rencontrés dans les situations quotidiennes. De plus, dans une perspective de prévention du rejet par les pairs, il a été démontré que le fait d'agir sur le sentiment d'appartenance au groupe classe est déterminant (Bierman, 2004). Ainsi, en créant un environnement où l'on valorise la manifestation d'habiletés sociales et de résolution de problèmes et où l'on encourage les enfants lorsqu'ils les produisent, on favorise l'établissement d'un climat positif propice aux relations d'amitié et aux apprentissages. L'implantation d'un volet universel avait aussi pour objectif de favoriser chez les enseignantes l'appropriation du matériel et des stratégies pédagogiques qui favorisent l'acquisition, le maintien et la généralisation des habiletés sociales par les enfants.

Deuxièmement, contrairement au programme de Montréal, le programme Fluppy est offert aux garçons et aux filles. Cette modification s'appuie sur l'acquisition de nouvelles connaissances sur les trajectoires de développement des filles qui manifestent des problèmes de comportement au préscolaire (Stack, Serbin, Grunzweig, De Genna, Ben-Dat Fisher, Temcheff, Hodgins, Schwartzman et Ledingham, 2006). Ainsi, la manifestation de comportements agressifs par les filles à la maternelle est associée à une panoplie de problèmes ultérieurs, notamment une faible estime de soi à 10 ans, la consommation d'alcool et de drogues à l'adolescence, des relations sexuelles précoces et des problèmes intériorisés à l'adolescence et à l'âge adulte (Fontaine, Carbonneau, Barker, Vitaro, Hébert, Côté, Nagin, Zoccolillo et Tremblay, 2008). Malgré tout, on observe que les intervenantes ont tendance à cibler une plus grande proportion de garçons agressifs que de filles agressives à la maternelle. Cette disparité reflète la prévalence plus élevée des problèmes de comportement chez les garçons au préscolaire (Tremblay et al., 1991).

Troisièmement, la procédure de dépistage des enfants qui sont ciblés pour les interventions est différente dans les deux programmes. Dans le cadre du programme de Montréal, les garçons ont été dépistés à l'aide d'un questionnaire complété par l'enseignante de maternelle. Dans le programme Fluppy, le dépistage est basé sur une évaluation provenant des enseignantes et sur une évaluation complétée par les parents. En début d'année, les enseignantes informent tous les parents que le programme Fluppy sera implanté dans la classe de leur enfant. Après avoir présenté le programme aux parents, les enseignantes leur demandent de compléter un questionnaire portant sur le comportement de leur enfant à la maison. Lorsque les parents et l'enseignante perçoivent des difficultés chez l'enfant, celui-ci est ciblé et il peut recevoir des services selon les ressources professionnelles disponibles dans le cadre de l'application du programme Fluppy. L'utilisation de ce double critère

de dépistage est recommandée par les chercheurs en prévention, puisqu'il permet de repérer les enfants qui sont les plus susceptibles de présenter un trouble sévère au cours des années ultérieures (Lochman, 1995). De plus, au plan clinique, cette procédure facilite le recrutement des parents pour le volet « intervention familiale » puisqu'ils rapportent eux-mêmes des problèmes de comportement chez leur enfant à la maison.

Quatrièmement, les deux programmes diffèrent sur le plan de la durée de l'intervention offerte aux enfants et à leurs familles. Le programme de prévention de Montréal offrait des interventions aux garçons et à leur famille sur une période de deux ans alors que le programme Fluppy prévoit des interventions pendant une année seulement (maternelle). Cette décision de réduire la durée du programme à une année est attribuable uniquement aux ressources disponibles dans les milieux au moment de la création du programme Fluppy en 1990.

Cinquièmement, l'intensité de l'intervention offerte aux familles n'est pas la même pour les deux programmes. Dans l'étude de Montréal, les familles ont reçu en moyenne 17,4 visites d'une intervenante sociale sur une période de deux années. Dans le cadre du programme Fluppy, les milieux de pratique offrent généralement un moins grand nombre de visites familiales en raison des ressources limitées dont ils disposent pour réaliser l'intervention. Toutefois, dans sa conception originale, le volet familial du programme Fluppy peut comprendre jusqu'à une vingtaine de visites à domicile durant l'année. Outre l'intensité et la durée de l'intervention, des différences sont aussi relevées quant aux objectifs poursuivis par les volets familiaux des deux programmes. Dans le cadre du programme de Montréal, le travail auprès des familles a consisté surtout à encourager les parents à bien observer et comprendre les contextes d'apparition des problèmes de comportement à la maison et à développer des stratégies pour modifier ces comportements. La théorie de l'apprentissage social prime au sein des modalités offertes dans le volet familial de ce programme. En revanche, les théories de l'apprentissage social et de l'attachement sont à la base du volet familial du programme Fluppy. Par exemple, dans le cadre du programme Fluppy, on retrouve 1) des objectifs liés à l'apport d'information aux parents sur le développement des enfants et sur les défis que les enfants doivent relever à l'âge préscolaire, 2) des objectifs de modification des comportements dérangeants en développant les habiletés parentales, 3) des objectifs visant le soutien social aux parents et/ou l'intégration sociale et 4) des objectifs visant l'amélioration de la relation affective entre l'enfant et ses parents.

Description des volets du programme Fluppy

La version originale du programme Fluppy comprend trois volets s'adressant respectivement aux enfants, aux parents et aux enseignantes. Le premier volet (universel) est destiné à tous les enfants d'une classe de maternelle et comporte quinze ateliers qui visent l'apprentissage d'habiletés sociales, d'habiletés de résolution de problèmes, d'habiletés de gestion des émotions et de quatre règles représentant des attitudes et des comportements qui favorisent l'établissement de relations positives avec les autres. Les ateliers portent principalement sur des habiletés abordées dans le programme d'entraînement aux habiletés sociales utilisé dans l'étude de Montréal (Bertrand, 1988). Les thèmes touchent 1) l'identification et l'expression des quatre principales émotions, 2) les habiletés de prise de contact

(prise de contact, inviter quelqu'un à se joindre à nous, proposer son aide, proposer son aide et savoir accepter un refus) et de coopération (coopérer, partager, prendre soin des autres) et 3) les habiletés de contrôle de soi (quoi faire lorsque je suis fâché ou lorsqu'on se moque de moi). Le programme d'entraînement aux habiletés sociales pour les enfants d'âge préscolaire développé par Ladd et Mize (1983a; 1983b) a également influencé la conception du programme Fluppy, notamment en ce qui a trait à l'utilisation de marionnettes pour l'animation des ateliers. Tous les ateliers du programme Fluppy sont animés en présence de Fluppy, la marionnette principale. Onze autres marionnettes apparaissent occasionnellement dans les ateliers. Chacun des ateliers comporte trois ou quatre histoires qui mettent en vedette l'un des onze personnages. L'enseignante et l'intervenante choisissent l'une de ces histoires pour l'animation d'un atelier. Le choix de l'histoire se fait selon les besoins des enfants de la classe. Par exemple, l'atelier qui porte sur la prise de contact comporte quatre histoires qui mettent en évidence des façons inappropriées de prendre contact avec les autres. Un personnage prend contact en bousculant, l'autre en chignant, l'un en chuchotant et le dernier en criant. L'histoire présente à l'enfant une scénette où les personnages s'y prennent de la bonne façon pour prendre contact avec les autres. Par la suite, une scénette est présentée où les personnages ne s'y prennent pas de façon adéquate pour entrer en contact avec les autres. Suite à la présentation de ces scénettes, on demande aux enfants d'identifier ce qu'ils ont compris de la situation, ce que les personnages ont bien fait et ce qu'ils devraient faire pour avoir des interactions positives avec les autres. Les enfants sont placés dans un contexte de résolution de problèmes à chacun des ateliers. Ils doivent par la suite pratiquer les habiletés modelées et enseignées lors des ateliers.

Enfin, certains contenus, dont les quatre règles enseignées dans le cadre du programme Fluppy, ont été inspirés du programme Américain *Early Alliance* (Dumas, Prinz, Smith & Laughlin, 1999). Les règles enseignées représentent des comportements qu'adoptent généralement les enfants compétents socialement lorsqu'ils interagissent avec les autres. Ces règles touchent la position d'écoute, l'intérêt face aux autres, l'expression d'émotions et la proposition d'idées lorsque nous sommes en interaction avec d'autres personnes. Le contenu détaillé des quinze ateliers est présenté dans un manuel. Une formation est offerte par le CPEQ aux enseignantes et aux professionnelles qui implantent les ateliers dans la classe.

Atelier-type Fluppy.

Les ateliers sont animés par l'enseignante et par une intervenante sociale. Elles peuvent diviser le groupe d'enfants en deux groupes et animer chacune un groupe ou elles peuvent animer conjointement un grand groupe. À chacun des ateliers, Fluppy accueille les enfants et leur demande comment ils se sentent aujourd'hui. Fluppy est présent pour écouter les enfants. Il est très sensible aux enfants et à leurs besoins. Par la suite, Fluppy leur enseigne des règles qui sont en fait des comportements que l'on doit adopter si l'on veut être un partenaire social intéressant. Suite à l'enseignement de ces règles, celles-ci sont affichées dans la classe. Par la suite, Fluppy annonce le thème de l'atelier et discute avec les enfants de ce qu'ils connaissent de ce thème. Par exemple, il leur demandera comment ils s'y prennent lorsqu'ils veulent jouer avec les autres enfants de la classe. Par la suite, les enfants assistent aux scénettes décrites précédemment. Ils peuvent ensuite pratiquer les habiletés modelées et enseignées lors des ateliers en utilisant

les marionnettes du programme. À la fin de l'atelier, l'enseignante et l'intervenante remettent aux enfants une lettre destinée à leurs parents qui leur indique ce que leur enfant a appris lors de l'atelier Fluppy. Au cours des deux semaines qui suivent un atelier, l'enseignante a comme mandat d'encourager les enfants à produire les comportements enseignés lors des ateliers et à les renforcer lorsque les enfants les font de façon spontanée. Le renforcement, la création de situations d'apprentissage et la mise en place de d'autres activités ayant des objectifs similaires à ceux des ateliers sont des stratégies que doivent utiliser les enseignantes en classe et dans l'école afin que les comportements enseignés se développent et qu'ils se maintiennent en classe et à l'école.

Le deuxième volet s'adresse aux parents. Il comporte une vingtaine de rencontres structurées et propose des objectifs spécifiques et des activités à réaliser avec les parents et les enfants. Bien que les activités présentées aux parents soient les mêmes pour chacune des familles, les objectifs spécifiques poursuivis sont adaptés aux besoins des familles. L'intervention familiale s'inspire de l'approche de l'apprentissage social et de la théorie de l'attachement (Bertrand, 1988; Capuano, 1995; LaFrenière & Capuano, 1997; Speltz, 1990). Elle vise spécifiquement à abaisser le degré de stress rapporté par les parents, à modifier les pratiques parentales associées aux problèmes de comportement des enfants, à renforcer les pratiques parentales associées aux comportements positifs des enfants, à favoriser l'établissement de liens positifs parents-enfants et, enfin, à favoriser l'établissement de liens positifs entre la famille et l'école. L'intervention se déroule en quatre étapes. Lors de la première étape, l'intervenante procède à une évaluation des besoins des parents. Au cours des trois premières rencontres, l'intervenante présente aux parents les objectifs du programme Fluppy et elle leur précise pourquoi leur enfant a été retenu pour recevoir le volet familial du programme. L'intervenante demande aux parents de compléter de façon indépendante l'indice de stress parental qui fournit de l'information sur le degré de stress que les parents rapportent vivre avec leur enfant. Les informations recueillies par le biais de cet instrument permettent à l'intervenante de refléter aux parents comment ils perçoivent les comportements de leur enfant et comment ils se sentent face à ces comportements. Les informations donnent aussi accès aux sentiments d'efficacité du parent à gérer le stress causé par la présence de ces comportements. L'intervenante invite également les parents à participer à une tâche de résolution de problèmes avec leur enfant. Cette tâche est filmée et présentée aux parents lors d'une rencontre ultérieure qui vise à donner une rétroaction sur le comportement de l'enfant lorsqu'il doit coopérer avec son parent.

La deuxième étape de l'intervention consiste à présenter aux parents de l'information sur le développement de l'enfant d'âge préscolaire, les défis que celui-ci doit atteindre à la fin de la maternelle et le degré d'acquisition de ceux-ci par leur enfant. La troisième étape consiste à présenter une rétroaction du vidéo produit et à élaborer conjointement avec le parent les objectifs d'intervention en identifiant ce qu'il souhaite améliorer ou modifier à la maison avec leur enfant. La dernière étape consiste à réaliser les interventions auprès des parents et de l'enfant. Les rencontres se divisent en trois étapes où les intervenantes discutent avec les parents des situations qui augmentent leur degré de stress et qui influencent leur façon d'interagir avec leurs enfants. Dans la deuxième étape, les parents identifient un comportement de leur enfant qu'ils trouvent difficile à gérer. L'intervenante discute avec eux de techniques pour renforcer les comportements appropriés ainsi que des

techniques utiles pour réduire la manifestation des comportements indésirables. La dernière étape de la rencontre permet aux parents et à l'enfant de prendre part à un jeu sous la supervision de l'intervenante. Les objectifs du jeu sont adaptés en fonction des besoins de la famille. Par exemple, dans certaines familles, le jeu supervisé est utilisé pour favoriser la proximité entre les parents et l'enfant. Lorsque cet objectif est poursuivi, le climat au sein de la famille est généralement détérioré et il existe des tensions importantes entre les parents et l'enfant. Le but du jeu est d'abaisser les tensions de façon à ce que les parents et l'enfant puissent vivre des moments positifs et que l'enfant n'ait pas à produire des comportements indésirables pour obtenir la proximité du parent. Dans d'autres familles, le but du jeu supervisé est de permettre aux parents d'apprendre à utiliser le renforcement positif de façon appropriée et d'encadrer l'enfant dans une situation qui exige de respecter des limites. Pour certains parents, le jeu supervisé sert à développer des habiletés spécifiques pour répondre aux besoins particuliers de l'enfant. Le jeu pourra aussi être utilisé pour permettre aux parents d'identifier des émotions négatives lorsqu'il se retrouve en compagnie de son enfant et de travailler à identifier les sources de ces émotions afin d'être éventuellement en mesure d'établir un lien positif avec son enfant.

Un manuel présente les objectifs et le contenu de chacune des rencontres. Des outils d'évaluation sont également suggérés aux intervenantes sociales qui appliquent le volet familial. Ce manuel est assorti d'une formation et de rencontres de supervisions destinées aux professionnelles responsables de réaliser les interventions auprès des parents.

Le troisième volet s'adresse aux enseignantes. Il vise à les soutenir lors de l'application du programme d'entraînement aux habiletés sociales dans la classe. Les enseignantes sont d'abord formées à l'implantation des ateliers d'entraînement aux habiletés sociales. La formation est offerte par le CPEQ. Suite à cette journée de formation, les enseignantes animent les ateliers en classe en compagnie d'une intervenante sociale. Ensemble, elles préparent les ateliers, les animent, discutent de la réaction des enfants et de l'enfant ciblé. Suite à l'animation de quelques ateliers, les enseignantes reçoivent une deuxième journée de formation par le CPEQ. Elles ont alors la possibilité de discuter avec un formateur du CPEQ de leur animation, de la réaction des enfants lors de l'animation des ateliers et comment elles réutilisent le programme à travers les situations quotidiennes que vivent les enfants dans leur classe et à l'école. Tout au long de l'implantation du programme, les enseignantes disposent du soutien de l'intervenante sociale pour la préparation et l'animation des ateliers, le réinvestissement des objectifs des ateliers en classe ainsi que pour soutenir la participation de l'enfant ciblé lors de l'animation des ateliers en classe.

Le troisième volet vise également à ce que les enseignantes reçoivent du soutien pour mieux comprendre les besoins de l'enfant ciblé et mettre en place un plan d'intervention ayant pour objectif de favoriser son intégration positive à l'école. Le Profil Socio-Affectif (PSA; LaFrenière, Dubeau, Janosz et Capuano, 1990) est souvent utilisé pour recueillir des informations sur l'enfant qui permettront de planifier une intervention adaptée à ses besoins. À cet effet, les enseignantes reçoivent une journée de formation par le CPEQ sur le PSA et sur son utilité clinique pour élaborer des plans d'intervention. Le PSA permet de tracer le profil comportemental de l'enfant en tenant compte à la fois de ses compétences et de ses difficultés.

Il cible également les défis développementaux que doit atteindre l'enfant au plan socio-affectif à la fin de la période préscolaire. Suite à l'élaboration conjoint du plan d'intervention par l'intervenante sociale et l'enseignante, l'intervenante rencontre à plusieurs reprises l'enseignante afin de la soutenir dans l'application du plan d'intervention auprès de l'enfant ciblé. Contrairement aux deux autres volets du programme Fluppy, le troisième est moins structuré. Il n'y a pas de manuel qui décrit concrètement l'aide qui doit être apporté aux enseignantes. Cependant, le travail de collaboration entre les enseignants et les intervenants des CSSS est un élément clé favorisant une implantation soutenue du programme. Notons que l'implantation du volet familial et du volet enseignant est possible uniquement lorsqu'un soutien est offert au milieu scolaire de la part des intervenants sociaux qui proviennent principalement des CSSS.

Historique d'implantation du programme Fluppy

Depuis sa création en 1990, le CPEQ fait la promotion du programme Fluppy. Afin de pouvoir implanter le programme auprès des enfants et des familles, le Centre exige que les enseignantes et les professionnelles participent à une formation et qu'elles reçoivent de la supervision lors de l'administration du programme. Ces exigences ont été proposées par l'équipe de concepteurs du programme afin que les intervenantes soient en mesure d'administrer le programme en respectant sa philosophie ainsi que les conditions d'implantation recommandées.

Au début de la période de diffusion du programme Fluppy par le CPEQ, plusieurs écoles de milieux défavorisés de la commission scolaire de Montréal (CSDM) ont reçu une formation et une supervision leur permettant d'implanter le programme auprès des élèves de la prématernelle et de la maternelle. Par la suite, d'autres commissions scolaires du Québec se sont intéressées au programme Fluppy et l'ont implanté surtout dans des écoles situées en milieux défavorisés. Au début des années 90, ce sont majoritairement les commissions scolaires qui supportaient les coûts d'implantation du programme Fluppy dans les classes de maternelle. Le volet familial était administré par les intervenantes sociales qui relevaient des écoles. Le programme était alors implanté intégralement, bien qu'en général l'intervention familiale comportait moins de visites familiales que ce qui était prévu au programme. Dans quelques milieux, le CSSS (anciennement le CLSC) jouait un rôle majeur en dégageant une intervenante sociale pour animer les rencontres en classe, soutenir les enseignantes et effectuer les visites à domicile.

Vers le milieu des années 90, les écoles du Québec ont subi des compressions budgétaires importantes. Suite à ces compressions, les professionnelles pouvant offrir le volet familial du programme Fluppy sont devenues moins disponibles. Plusieurs milieux ont alors fait le choix d'implanter uniquement le volet universel du programme Fluppy en classe. Par contre, d'autres milieux ont réussi à conserver le volet familial en décidant de maintenir les intervenantes sociales de leur école assignées au programme Fluppy ou en créant une alliance avec les CSSS (anciennement les CLSC ou Régions régionales) de leur région. C'est ainsi que des intervenantes sociales des CSSS furent assignées à l'application du programme Fluppy. Ces milieux appliquaient alors le programme de manière intégrale. Les intervenantes sociales animaient, en compagnie de l'enseignante, les ateliers

d'entraînement aux habiletés sociales en classe, soutenaient l'enseignante pour favoriser l'intégration positive des enfants ciblés à l'école et visitaient à domicile les familles de ces enfants.

Au début des années 2000, le programme Fluppy a été reconnu par le Programme national de Santé Publique (Institut national de santé publique, 2003) comme un programme de prévention prometteur. À partir de ce moment, plusieurs Agences des services de santé et de services sociaux de différentes régions du Québec (anciennement les Régies régionales des services de santé et de services sociaux) ont inclus le programme Fluppy dans leur priorité régionale et ont soutenu son implantation dans leur région. Depuis le début des années 2000, on assiste à plusieurs alliances entre le réseau de l'éducation et celui des services de santé et des services sociaux afin d'administrer le programme Fluppy tel que prescrit. Dans la majorité des milieux qui appliquent la version originale du programme Fluppy (incluant le volet familial), les intervenantes sociales des CSSS sont responsables d'appliquer le volet familial ainsi que le volet en classe en compagnie de l'enseignante. Au Québec, plusieurs intervenantes sociales (psychoéducatrice, travailleuse sociale, éducatrice spécialisée) des CSSS occupent un poste dont une portion importante du temps est réservée à l'application du programme Fluppy.

Degré d'implantation à travers le Québec

Tel que mentionné précédemment, le programme Fluppy a fait l'objet d'une large implantation à travers le Québec à la suite de sa diffusion par le CPEQ en 1990. L'objectif de cette étude consiste à documenter le degré d'implantation de Fluppy à travers le Québec. L'infrastructure de diffusion mise en place par le CPEQ a été conçue pour permettre d'assurer une homogénéité optimale quant à la *qualité de la formation* offerte aux enseignantes et professionnelles (offre centralisée de formation, contrôle des formateurs, mise à jour régulière de la formation pour les formateurs). Toutefois, les ressources disponibles n'ont pas toujours permis d'effectuer les mêmes contrôles quant à la *qualité de l'implantation* de ce programme dans les milieux de pratique. Il est donc permis de croire qu'une importante variabilité puisse exister dans les aspects quantitatifs et qualitatifs de cette implantation d'un milieu à l'autre et nous estimons important de la documenter. Les résultats pourraient par exemple permettre l'identification de barrières qui nuiraient à l'application optimale de ce programme ou encore conduire à la constitution d'un répertoire des stratégies expérimentées par différents milieux scolaires et CSSS pour réussir à appliquer le programme Fluppy tel que prescrit initialement malgré certaines contraintes financières ou organisationnelles. Un tel répertoire pourrait par la suite être mis à la disposition de l'ensemble des utilisateurs actuels et futurs du programme Fluppy. Dans la présente étude, l'intégrité par rapport au contenu original du programme (ex. le nombre d'ateliers animés en classe, le nombre de rencontres avec les parents, le nombre d'intervention de réinvestissement des objectifs des ateliers du programme dans la classe par l'enseignante et le nombre d'interventions planifiées auprès des élèves en difficulté) ainsi que d'autres dimensions de la démarche de diffusion seront également documentées. Ces éléments sont mis en relation avec la structure organisationnelle autour du programme Fluppy dans l'école de même que le temps de formation et de supervision reçu par les enseignantes et les professionnelles pour appliquer le programme.

Méthodologie

Participants

Toutes les personnes ayant reçu la formation sur le programme Fluppy offerte par le CPEQ entre 1990 et 2007 ont été identifiées. Parmi celles-ci, toutes celles qui ont reçu la formation entre 1990 et 2002 et qui ont été retracées par notre équipe de recherche ont participé à l'Enquête portant sur les conditions d'implantation du programme Fluppy. Cette Enquête s'est déroulée au printemps 2002. Les personnes ayant reçu la formation après 2002 ont seulement été identifiées. Elles n'ont pas participé à l'Enquête de 2002. Quelques données seront tout de même rapportées sur ces personnes de façon à dresser un portrait plus actuel de l'implantation du Programme Fluppy au Québec.

Diffusion du programme Fluppy.

Le nombre de personnes ayant été formées au programme Fluppy a été déterminé en consultant les listes de présence aux formations offertes par le CPEQ. Les personnes formées entre 1990 et 1995 n'ont pu être toutes retracées, le CPEQ ne notant pas systématiquement les noms des participants aux formations au cours de cette période. Le nombre de participants pour cette période a donc été déterminé de façon rétroactive en consultant les dossiers personnels de la formatrice et les contrats de formation émis par le CPEQ. Il est cependant possible que certains participants aux formations n'aient pu être retracés. À partir de 1995, les présences des participants aux formations portant sur le programme Fluppy ont été systématiquement archivées par le CPEQ. Aussi, depuis 2002, les noms des participants, leur profession ainsi que leur lieu de travail (école, CSSS, CPE ...) ont également été archivés.

Modalités d'implantation du programme.

Les modalités d'implantation du programme sont examinées en considérant deux sources d'information: 1) une enquête menée par notre équipe de recherche et 2) différents rapports produits par les milieux où le programme Fluppy est implanté.

Tel que signalé auparavant, l'enquête portant sur les modalités d'implantation du programme Fluppy a été réalisée auprès des personnes formées entre 1990 et 2002. Une procédure de repérage a été mise en place de façon à les retracer et solliciter leur participation. Deux stratégies ont été utilisées. Premièrement, un assistant de recherche communiquait avec le lieu de travail de la personne au moment où celle-ci a reçu la formation Fluppy. Deuxièmement, des personnes ressources ayant une bonne connaissance des personnes et des milieux où est implanté Fluppy ont également été consultées. Un assistant de recherche contactait ensuite les personnes repérées afin de solliciter leur participation à une enquête portant sur la diffusion et les conditions d'implantation du programme Fluppy. Une fois leur accord obtenu, un questionnaire (accompagné d'une enveloppe de retour pré-affranchie) leur était acheminé par la poste.

Différents rapports d'implantation du programme Fluppy ont été produits par les établissements des différentes régions où le programme a été implanté au cours de la période 2003 à 2007. Lorsque ces rapports ont été acheminés au CPEQ, ceux-ci ont été consultés. C'est le cas pour les régions de Laval, de Québec, de L'Estrie, de la Montérégie et de Lanaudière. Pour les autres régions qui appliquent Fluppy, qui sont en lien avec le CPEQ, mais qui ne produisent pas de rapports annuels, nous avons recueilli des informations auprès de la responsable de la formation du Programme Fluppy au CPEQ qui connaît bien les modalités d'implantation du programme dans toutes les régions du Québec. Les informations recueillies dans les rapports et auprès de la responsable de la formation du programme Fluppy au CPEQ sont les mêmes. Elles portent notamment sur l'intégrité du contenu original du programme (ex. le nombre d'ateliers animés en classe, la présence ou non du volet familial, le soutien offert aux enseignantes et la structure mise en place autour de l'implantation du programme Fluppy).

Instrument

Le questionnaire d'enquête sur les conditions d'implantation du programme Fluppy.

Ce questionnaire a été développé par les responsables de cette étude et par le CPEQ. Il comporte 6 sections. La section 1 porte sur l'identification des participantes. La section 2 recueille des informations générales sur la formation et la supervision qu'ont reçues les participantes du CPEQ. Dans la section 3, les répondantes fournissent des informations sur les modalités d'implantation du programme. Cette section est complétée uniquement par les enseignantes. Elles doivent indiquer qui a défrayé les coûts reliés à l'implantation du programme dans leur classe, si elles reçoivent du soutien pour appliquer le programme, si elles sont seules dans leur école qui appliquent le programme, le nombre d'enfants de leur classe qui ont participé au programme durant l'année scolaire, si le volet familial est appliqué dans leur école et si elles reçoivent du soutien d'une professionnelle pour implanter des plans d'intervention pour les élèves qui ont des problèmes de comportement. La section 4 porte sur les modalités d'animation pour l'année scolaire 2001-2002. Cette section est réservée uniquement aux enseignantes. La section 5 porte sur le contenu des ateliers. Cette section est complétée par les enseignantes et les professionnelles. Celles-ci indiquent le nombre d'ateliers qu'elles ont animé au cours de l'année scolaire 2001-2002, si elles regroupent certains ateliers et lesquels, si elles font un même thème à plus d'une reprise, à quel moment dans l'année elles débutent et terminent l'animation du programme, la fréquence d'animation des ateliers, si elles utilisent les marionnettes et si elles réinvestissent les objectifs du programme. La section 6 porte sur l'implantation du volet familial par les professionnelles. Celles-ci rapportent si elles appliquent le volet familial du programme Fluppy tel qu'il a été conçu par le CPEQ, le nombre de familles qu'elles suivent au cours de l'année scolaire 2001-2002, la fréquence des visites familiales. Elles doivent aussi indiquer si elles co-animent les ateliers en classe avec les enseignantes, si elles sont impliquées dans l'élaboration des plans d'intervention pour les enfants en difficulté. Les intervenantes nous informent sur les modalités qu'elles utilisent pour identifier les enfants en difficulté et si elles appliquent les différentes étapes du volet familial du programme Fluppy proposé par le CPEQ.

Résultats

Les résultats sont présentés en deux parties. La première partie décrit le degré de diffusion et d'implantation du programme Fluppy à partir des données d'archives recueillies par le CPEQ. La seconde partie présente les résultats de l'enquête-terrain sur les aspects quantitatifs et qualitatifs reliés à l'implantation du programme.

Diffusion du programme Fluppy au Québec

Le tableau 1 présente la répartition des personnes ayant reçu la formation sur le programme Fluppy entre 1990 et 2002 et entre 2003 et 2007. Les résultats sont rapportés pour chacune des 17 régions administratives du Québec. Les résultats indiquent qu'entre 1990 et 2002, le programme a été diffusé dans les 17 régions du Québec. Entre 1990 et 2002, un pourcentage plus élevé de personnes ont été formées dans certaines régions du Québec. Les régions de la Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches et de Montréal sont en tête de liste. Ces pourcentages devraient aussi être plus élevés puisqu'une proportion importante des formations offertes entre 1990 et 1995, période où le CPEQ ne relevait pas les présences des participants, ont eu lieu dans ces deux régions. Dans la région de la Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches, l'implantation du programme Fluppy a été rendu possible dès 1991 grâce à la création d'une alliance entre le réseau de la santé et des services sociaux et le milieu de l'éducation. Une intervenante d'un CSSS animait les ateliers en classe, soutenait les enseignantes et réalisait les interventions familiales. En 1996, l'Agence de développement des services de santé et des services sociaux de la Capitale-Nationale (anciennement la Régie régionale des services de santé et des services sociaux de la Capitale-Nationale) a soutenu l'implantation du programme Fluppy dans la région de Québec. Dès lors, les intervenantes sociales de plusieurs CSSS ont été affectées à l'implantation du programme Fluppy dans plusieurs écoles de cette région. Pour la région de Montréal, le programme a été implanté surtout dans les écoles de quartiers défavorisés. Les écoles affectaient leurs intervenantes sociales au programme Fluppy. Dans la majorité des cas, celles-ci animaient les ateliers en classe, soutenaient les enseignantes et visitaient les familles. Dans certaines écoles, le volet familial n'était pas appliqué. Les intervenantes se concentraient uniquement sur le volet universel du programme. Notons qu'à notre connaissance, dans la région de Montréal, il n'y a eu aucune alliance entre le réseau scolaire et le réseau de la santé. Cette situation a rendu difficile l'implantation des volets famille et enseignant.

Durant cette même période, les régions de la Montérégie, de Laval et de l'Estrie affichent par la suite les pourcentages de personnes formées les plus élevés. L'implantation du programme est toutefois différente dans ces régions. Pour Laval et la Montérégie, le programme est implanté tel que prescrit par le CPEQ. Les trois volets se réalisent et l'intensité de l'intervention familiale est élevée. Dans la majorité des cas, les intervenantes sociales sont embauchées par les Commissions scolaires qui acceptent de les affecter au programme Fluppy. Pour la région de Laval, une alliance s'est créée entre le réseau de la santé et des services sociaux (Agence et CSSS) et le milieu de l'éducation en 1996. Depuis 1996, les intervenantes sociales proviennent du CSSS et sont très engagées dans l'implantation du programme Fluppy dans leur région. Durant cette période, dans

la région de l'Estrie, ce sont surtout les milieux de garde qui s'intéressent au volet universel du programme Fluppy. Toutefois, des intervenantes sociales des CSSS réalisent des interventions familiales pour les enfants qui ont des problèmes de comportement plus sérieux. Pour les régions de l'Estrie et de la Montérégie, les alliances entre le milieu de la santé et des services sociaux et le milieu de l'éducation (Agence, CSSS et Commissions scolaires) arriveront plus tard. Ceci augmentera le pourcentage de personnes formées pour la période 2003-2007 (voir tableau 1). Les régions de Lanaudière et des Laurentides ont choisi d'implanter le programme dans son intégralité. Toutefois, ce sont les ressources du milieu scolaire qui ont supporté l'implantation du programme. Le même modèle prévaut encore en 2003-2007 dans certains établissements des Laurentides. Pour les régions du Bas St-Laurent, de l'Outaouais et du Centre du Québec il y a eu des initiatives ponctuelles d'implantation du programme Fluppy dans son intégralité ou encore des formations portant surtout sur le volet universel uniquement. Il est à noter que tout comme pour la grande région de Montréal, il n'y a pas eu d'alliance entre le réseau scolaire et celui de la santé et des services sociaux.

Tableau 1. Répartition (en pourcentage) des personnes formées au programme Fluppy entre 1990 et 2002 et entre 2003 et 2007 selon les régions du Québec.

Régions	1990-2002 (n = 1900)	2003-2007 (n = 826)
Bas St-Laurent	1	---
Saguenay-Lac St-Jean	5	---
Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches	13	20
Mauricie	3	3
Estrie	9	25
Montréal	15	7
Outaouais	3	---
Abitibi Témiscamingue	6	2
Côte Nord	6	---
Nord du Québec	1	---
Gaspésie-Iles de la Madeleine	1	---
Laval	9	14
Lanaudière	8	7
Laurentides	8	12
Montérégie	11	10
Centre du Québec	1	---

Le tableau 1 présente également le pourcentage des personnes formées dans les régions du Québec après 2002, soit depuis l'informatisation des données au CPEQ. Ces données permettent d'identifier les régions qui appliquent encore le programme Fluppy et où l'on retrouve dans la majorité des cas une structure

soutenant l'implantation de Fluppy. Les régions de la Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches, de l'Estrie, de Laval, de la Montérégie, de Lanaudière et des Laurentides sont les régions qui continuent à implanter le programme tel que prescrit et qui maintiennent la condition de formation du personnel au programme. Pour toutes ces régions, à l'exception d'une commission scolaire des Laurentides, les Agences et les CSSS font équipe avec les commissions scolaires pour implanter Fluppy. Les intervenantes sociales sont rattachées aux CSSS, elles animent les ateliers en classe, elles soutiennent les enseignantes face aux élèves ciblés et elles effectuent l'intervention familiale. Dans la région des Laurentides, il y a plusieurs alliances entre le CSSS et les milieux scolaires et ce sont les intervenantes du CSSS qui soutiennent l'implantation du programme Fluppy. Cependant, dans cette même région il y a encore une commission scolaire qui affecte quelques intervenantes sociales à l'implantation du programme Fluppy dans ses écoles. Ces milieux appliquent le programme Fluppy tel qu'il est prescrit.

Ainsi, les constats concernant les différents degrés d'implantation émis dans cette section mettent en lumière le fait que dans les régions où une alliance affirmée entre les réseaux scolaire et de la santé et des services sociaux est présente, on dénote que le programme est toujours bien présent. Aussi, dans ces mêmes régions, un lien étroit a été maintenu entre l'organisme concepteur (CPEQ), les CSSS et les Commissions scolaires favorisant une intensité de la formation et de la supervision donnée aux enseignantes et aux intervenantes qui implantent le programme.

Enquête sur l'implantation du programme Fluppy et ses conditions d'implantation

Les résultats du processus de repérage des personnes ayant participé à l'enquête sont présentés au tableau 2. Celui-ci indique qu'un pourcentage élevé des personnes formées par le CPEQ entre 1990 et 2002 ont été repérées (88 %). Toutefois, seulement un peu plus de la moitié (55 %) des personnes repérées a complété et retourné le questionnaire.

Tableau 2. Repérage des personnes formées au programme Fluppy entre 1990 et 2002

Personnes formées	1900	
Personnes repérées	1676	(88 %)
Répondants	924	(55 %)
Refus de participer	29	(2 %)
Non retour des questionnaires	368	(22 %)
En congé	187	(11 %)
Retraite	63	(4 %)
Autre niveau	42	(3 %)
Autre (décès, promotion)	42	(3 %)

Profil des répondantes

La plupart des répondantes travaillent en milieu scolaire (91 %) alors que les autres travaillent dans les CSSS (8 %) ou les CPE (1 %). Elles proviennent de toutes les régions du Québec. Le pourcentage de répondantes est proportionnel au nombre de personnes formées par région. Les répondantes des CSSS proviennent en grande partie (44 %) de la région de la Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches et de celle de Laval. Ceci s'explique par le fait que dans ces régions, les intervenantes sociales qui appliquent le volet familial du programme Fluppy en CSSS sont soutenues par les Agences régionales de services de santé et de services sociaux. Notons que si l'Enquête tenait compte des années 2003 à 2007, les répondantes continueraient de provenir principalement des régions mentionnées précédemment. Toutefois, les régions de l'Estrie et de la Montérégie ressortiraient puisque les intervenantes sociales des CSSS de ces deux régions sont maintenant très engagées dans l'implantation du programme Fluppy. On verrait également davantage d'intervenantes en provenance des CSSS de la région de Lanaudière.

La grande majorité des répondantes sont des enseignantes (75 %). Les autres sont des psychoéducatrices (7,2 %), des éducatrices spécialisées (7,2 %), des travailleuses sociales (3,5 %) et des professionnelles du domaine social (2,4 %). Pour les années 2003-2007, les intervenantes sociales qui appliquent Fluppy sont encore de différentes professions. Dépendamment de la région, certains types de professionnelles sont priorisés. Les répondantes, qu'elles soient des enseignantes ou des intervenantes sociales, rapportent dans une proportion de 75 % et de 78 % respectivement avoir plus de six ans d'expérience dans leur champ professionnel. Un peu moins de la moitié d'entre elles, qu'elles soient enseignante ou intervenante sociale, rapporte plus de 15 ans d'expérience professionnelle.

La plupart des répondantes ont été formées par le CPEQ entre 1995 et 2002 (73,1 %) et quelques unes l'ont été entre 1990 et 1994 (7,6 %). Enfin, 74 % des répondantes affirment avoir déjà animé le programme depuis qu'elles ont participé à la formation du CPEQ. Certaines rapportent l'avoir animé durant 1 année (35 %), d'autres sur deux années (26 %), d'autres sur trois années (13 %), d'autres sur 4 années (9 %), certaines sur 5 années (6 %) et enfin certaines disent l'avoir animé entre 6 et 9 ans (8 %) et entre 10 et 12 ans (2 %). Ainsi 61 % des répondantes rapportent avoir implanté le programme sur une ou deux années alors que 38 % d'entre elles rapportent l'avoir implanté sur plusieurs années. Ces résultats indiquent qu'il y a un pourcentage élevé des personnes formées qui n'appliquent pas le programme sur une longue période. Ce résultat est important pour les décideurs qui mettent en place des programmes de prévention. Plusieurs raisons peuvent expliquer pourquoi les personnes formées n'implantent pas le programme pour lequel elles ont reçu de la formation. Nous avons d'ailleurs demandé aux répondantes de l'enquête pourquoi elles n'ont pas appliqué le programme Fluppy durant l'année de l'enquête alors qu'elles avaient reçu la formation. En 2001-2002, soit au moment de la réalisation de l'Enquête, 55 % des répondantes disent avoir implanté le programme Fluppy durant l'année alors que 44 % d'entre elles disent ne pas l'avoir implanté. Les raisons évoquées par les répondantes pour ne pas avoir implanté le programme sont très variables. En fait, 34 % d'entre elles disent ne plus enseigner à la maternelle ou que c'est une autre collègue de l'école qui applique le programme. Pour d'autres répondantes (14 %), aucun enfant de la classe ne

présentait de difficulté durant l'année. Par conséquent, le programme n'a pas été appliqué. Certaines des répondantes (12 %) rapportent avoir manqué de temps pour l'implanter. Enfin, une partie des répondantes évoque des raisons liées à la non-disponibilité du service dans leur école (8 %), à de l'insatisfaction face aux conditions d'application du programme dans leur école (10 %) et face au programme Fluppy (6 %). Ces résultats sont particulièrement importants pour les décideurs qui choisissent d'investir temps et argent dans l'implantation d'un programme. Lors de l'implantation d'un programme, il faut donc s'attarder à la probable mobilité du personnel formé, au soutien apporté à ce personnel après qu'il ait reçu la formation initiale. Il faut également éviter que l'implantation du programme soit le désir d'une seule personne, mais plutôt l'adhésion d'un groupe d'enseignantes, de professionnelles et de dirigeants d'une région à un programme destiné à une cible d'intervention.

Conditions d'implantation du volet universel en classe

Les résultats de l'enquête indiquent que 37 % des répondantes animent entre 11 et 15 ateliers par année et que 47 % animent entre 6 et 10 ateliers. Environ 13 % des répondantes appliquent de façon très partielle le programme puisqu'elles mentionnent n'animer qu'entre 1 et 5 ateliers par année. Ces résultats reflètent en partie la tendance de la part de certaines enseignantes et professionnelles de regrouper certains des ateliers dont les thèmes se rejoignent. Par contre, une partie importante (plus de 50 %) des personnes qui implantent le volet universel le font de manière diluée, ce qui n'est pas sans préoccuper les concepteurs du programme. La fréquence d'animation des ateliers prévue est aux deux semaines. Celle-ci est proposée afin de permettre aux enseignantes de réinvestir les objectifs du programme dans les situations naturelles qui se produisent en classe. Les résultats indiquent que les répondantes respectent en général cette recommandation; 72 % animent les ateliers aux deux semaines ou à chaque semaine. Pour les autres, les animations sont très espacées ce qui laisse sous entendre une dilution de l'intensité prescrite. La très grande majorité des répondantes débute le programme entre septembre et novembre et le termine entre mai et juin. Tous disent utiliser les marionnettes. Une proportion des enseignantes rapporte animer seule les ateliers (60 %); les autres mentionnent les animer en compagnie d'une personne ressource (33 %). Dans certains cas, la personne ressource anime seule les ateliers (7 %). Ces derniers résultats démontrent qu'une grande proportion des enseignantes n'implantent que le volet universel et qu'elles le font seules.

Dans 86 % des cas, les répondantes indiquent qu'elles réinvestissent les objectifs du programme dans la classe une fois les ateliers terminés. Ce réinvestissement prend différentes formes: rappel des règles de Fluppy (99 %), pratique spontanée de certaines habiletés après des conflits (83 %), renforcement positif – félicitations (79 %), retour lors de discussions (75 %), pratique des habiletés lors du travail en équipe (38 %), chansons (26 %), jeux (19 %) et activités spéciales (16 %). Ces résultats mettent en évidence que les enseignantes semblent utiliser les stratégies de réinvestissement les plus efficaces pour favoriser le développement des habiletés sociales. Par ailleurs, 89 % des répondantes rapportent qu'après chacun des ateliers, elles remettent aux enfants les messages conçus pour les parents.

Enfin, la très grande majorité des répondants (90 %) indique que les enfants ne sont pas exposés au programme dans les autres contextes à l'école. Cependant, dans les écoles qui ont offert la formation aux éducatrices des services de garde, les enfants sont exposés au programme à l'extérieur de la classe.

L'examen des rapports d'implantation produits entre 2003 et 2007 révèle que les intervenantes sociales animent ou coaniment avec les enseignantes les ateliers en classe. En 2003 et en 2004, dans la région de la Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches, on rapporte que 75 % et 77 % des intervenantes animent plus de 12 ateliers par année et qu'environ 13 % et 16 % en animent moins de 10 (Thibodeau et Comeau; 2004). En Estrie, la majorité des intervenantes anime entre 13 et 15 ateliers par année. En 2005-2006, la moyenne des ateliers animés est de 12,3 alors qu'en 2006-2007, elle est de 13,6. Tous les thèmes des 15 ateliers sont couverts puisque certains sont regroupés (Pagé et Noreau, 2007). À Laval, les intervenantes visent à animer 9 ateliers par année puisque plusieurs thèmes ont été regroupés. En Montérégie, les 15 ateliers ont été animés dans les classes participant au programme Fluppy (Grondin, 2006;2007). Bien que ces dernières données proviennent particulièrement d'un CSSS de la Montérégie, celles-ci reflètent bien la réalité de l'implantation du volet universel dans les autres CSSS de la Montérégie. Les rapports produits par la région de Lanaudière (René, 2007) indiquent qu'il y a eu 15 ateliers offerts en 2005-2006 et entre 13 et 16 ateliers en 2006-2007. Pour ces deux années, plus de douze thèmes ont été vus par les enfants. De façon générale, les résultats indiquent que les répondantes semblent être fidèles aux recommandations du CPEQ tant qu'à l'implantation du volet universel du programme Fluppy. On constate ici que dans ces milieux, les enfants sont exposés en grande majorité à l'ensemble des thèmes du volet universel du programme. Dans tous les cas, il y a la présence d'une intervenante sociale du CSSS qui soutient l'implantation du volet universel dans les classes et qui travaille conjointement avec l'enseignante.

Volet familial

Les résultats de l'Enquête révèlent que le volet familial a souvent été éliminé du programme Fluppy. En effet, les répondantes rapportent que le volet familial est offert aux enfants qui reçoivent le volet universel du programme Fluppy dans seulement 33 % des cas. Ces visites familiales sont en général effectuées par les intervenantes des CSSS (81%). Dans les écoles où le volet familial est implanté, les répondantes rapportent qu'en moyenne 1 ou 2 élève(s) par école en bénéficient (53 %). Dans 26 % des cas, entre 3 et 10 élèves en bénéficient et dans 5 % plus de 10 élèves reçoivent l'intervention familiale. Enfin, les répondantes indiquent que, outre les visites à domicile, d'autres moyens sont utilisés pour rejoindre les parents, notamment via des dépliants (76 %), des soirées d'information sur le programme Fluppy (25 %), des contacts téléphoniques (20 %) et des soirées de formation (9 %). Les résultats qui ont trait à l'implantation du volet familial sont décevants pour tous incluant les concepteurs et les praticiens (enseignantes et professionnelles) puisque Fluppy est un programme ciblé et non universel. Il vise notamment à rejoindre les parents des enfants qui ont des problèmes de comportement.

Les professionnelles qui visitent les parents rapportent, dans 54 % des cas, appliquer en totalité ou en partie le programme développé par le CPEQ. Les

autres ne l'appliquent pas. Ils établissent leurs propres objectifs et approches. Ces résultats sont également décevants puisque le volet familial développé par le CPEQ s'appuie sur des pratiques qui ont été conçues pour les familles dont les enfants manifestent des problèmes de comportement. Ces pratiques ont d'ailleurs fait l'objet de nombreuses évaluations. Ces données mettent en évidence l'importance d'offrir de la supervision aux professionnelles qui implantent le volet familial de façon à les fidéliser au cadre théorique et aux pratiques prônées par le programme. Parmi celles qui appliquent le programme, la majorité (80 %) rapporte 1) offrir du soutien social aux parents et 2) traiter de la discipline et de la modification des comportements dérangeants. Un bon nombre d'entre elles indique qu'elles mettent en place des situations de jeux entre les parents et les enfants de façon à travailler la relation affective entre eux. Une faible proportion utilise le programme « Y'a personne de parfait » dont le but est de fournir de l'information aux parents sur le développement des enfants (25 %) et peu utilisent les outils d'évaluation proposés comme l'indice de stress parental et le Profil Socio-Affectif (15 %). Finalement, les répondantes indiquent que la sélection des enfants destinés à recevoir le volet familial se fait dans bien des cas par le biais de l'enseignante ou de la professionnelle sans l'utilisation d'outils de dépistage. Enfin, certaines des répondantes disent utiliser les outils de dépistage proposés par le CPEQ (15 %). L'examen des rapports d'implantation produits par les milieux au cours de la période 2003-2007 révèle que la majorité des milieux applique le volet familial et que la fréquence des visites familiales est de plus en plus élevée. Ainsi, en Estrie, les intervenantes visent à effectuer entre 12 et 15 visites par famille. Les moyennes rapportées pour les années 2005-2006 et 2006-2007 sont respectivement de 7,5 et 7,85 visites par famille (Pagé et Noreau, 2007). En Montérégie, Grondin rapporte en 2006, une moyenne de 13 visites par famille et en 2007, une moyenne de 8 visites par famille. Dans Lanaudière (René, 2007), en 2005-2006, on rapporte que les familles ont reçu entre 10 et 15 visites alors qu'en 2006-2007, la fréquence variait entre 2 et 15 visites avec une moyenne de 7 visites par famille. À Laval, les intervenantes visent à réaliser en moyenne 5-6 visites. Enfin, à Québec le rapport consulté indique en 2003 que 52 % des familles ont été visitées entre une et cinq fois, que 28 % d'entre elles l'ont été entre 6 et 10 fois et que 20 % ont reçu plus de onze visites. En 2004, les données sont assez similaires (Thibodeau et Comeau, 2004).

Les intervenantes sociales des régions de l'Estrie, de la Montérégie, de Lanaudière et des Laurentides appliquent le programme développé par le CPEQ et reçoivent de la supervision du CPEQ. Le volet familial est appliqué en fonction de la capacité des établissements à traiter les demandes. Par exemple, à Laval, à chaque année, des enseignantes appliquent uniquement le volet universel dans leur classe puisque la capacité de traitement des demandes du CSSS est limitée à un certain nombre de familles. La plupart des régions priorisent les écoles de milieux défavorisés. Enfin, dans la majorité des régions mentionnées précédemment, les intervenantes soutiennent les enseignantes dans l'élaboration d'un plan d'intervention pour favoriser l'intégration de l'enfant dans la classe. Par contre, certaines intervenantes sociales sont moins à l'aise avec la gestion des groupes d'enfants. Le soutien qu'elles offrent à l'enseignante est alors parfois limité. Pour toutes les régions mentionnées ci-haut, les intervenantes utilisent les instruments proposés par le CPEQ pour procéder à la sélection des enfants ciblés qui recevront aussi l'intervention familiale.

Volet soutien à l'enseignant

Les enseignantes considèrent dans 86 % des cas qu'elles reçoivent peu de soutien des professionnelles pour l'élaboration du plan d'intervention alors que les professionnelles rapportent dans 81 % des cas qu'elles établissent avec l'enseignante un plan d'intervention pour favoriser l'adaptation de l'enfant à l'école. Ce résultat peut s'expliquer par le fait qu'un nombre important d'enseignantes applique uniquement le volet universel du programme Fluppy et par conséquent qu'elles ne disposent pas du soutien d'une intervenante sociale pour l'application du programme Fluppy. Par contre, il est normal que les intervenantes sociales qui appliquent le programme Fluppy indiquent majoritairement qu'elles soutiennent les enseignantes puisque cela fait partie de leur mandat. Enfin, un dernier résultat indique dans l'ensemble que les personnes formées reçoivent peu de supervision du CPEQ durant l'année où elles reçoivent la formation et dans l'année qui suit leur formation. Seulement 23 % disent en recevoir durant l'année où elles reçoivent la formation et seulement 9 % disent en recevoir durant l'année qui suit la formation. Cependant, les cinq régions qui appliquent le programme Fluppy en 2007 se prévalent de plus en plus de la supervision offerte par le CPEQ ce qui leur permet d'adhérer davantage aux objectifs du programme et d'appliquer les pratiques prometteuses.

Discussion

Le programme Fluppy a influencé les pratiques dans le domaine de la prévention des problèmes de comportement au Québec. Ce constat s'appuie sur six éléments: 1) le nombre élevé de professionnelles et d'enseignantes formées à ce programme, 2) le nombre élevé d'enfants exposés au programme depuis le début de sa diffusion, 3) le nombre élevé de postes professionnels créés pour l'implanter, 4) la demande continue d'implantation du programme provenant des milieux, 5) sa reconnaissance par le Programme national de Santé Publique comme un programme de prévention prometteur et 6) la quantité de fonds publics investis dans ce programme. La présente étude visait à documenter la diffusion du programme Fluppy au Québec depuis sa création en 1990 ainsi que son degré d'implantation par les différents milieux. Afin de rendre compte de ces informations, nous avons procédé, au cours du printemps 2002, à une enquête auprès des personnes formées par le CPEQ entre 1990 et 2002. Dans le but d'offrir un portrait plus actuel de la diffusion du programme Fluppy au Québec et de ses conditions d'implantation, nous avons également consulté les données informatisées du CPEQ pour les années 2003 à 2007 ainsi que les rapports d'implantation de différents milieux qui font parvenir leur rapport au CPEQ. Les résultats portant sur la diffusion du programme Fluppy au Québec ainsi que ceux portant sur les conditions d'implantation seront discutés ci-dessous.

Diffusion du programme Fluppy

L'Enquête fait d'abord ressortir que toutes les régions du Québec connaissent le programme Fluppy puisque des personnes formées ont été identifiées dans chacune des régions du Québec. Bien entendu, certaines régions sont davantage représentées. L'Enquête fait également ressortir que l'intérêt manifesté par les milieux envers le programme Fluppy se maintient au fil des années puisqu'il est toujours en demande par plusieurs milieux et régions dix-sept

ans après sa conception. Certaines régions du Québec l'implantent d'ailleurs depuis plusieurs années. Toutefois, on constate qu'au cours de la période 2003-2007, le programme n'est plus demandé dans certaines régions du Québec alors qu'il est fortement en demande dans cinq régions du Québec soit la Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches, l'Estrie, Laval, Laurentides et Montérégie. Pour toutes ces régions, à l'exception des Laurentides, les Agences de services de santé et de services sociaux soutiennent l'implantation du programme dans leur région. De plus, des priorités régionales sont déterminées eu égard à la prévention des problèmes de comportement et les CSSS ont choisi d'utiliser le programme Fluppy pour atteindre les objectifs régionaux en matière de prévention des problèmes de comportement. En 2003, la reconnaissance du Programme Fluppy comme un programme de prévention prometteur par le Programme national de santé publique a certainement eu un impact auprès de certaines régions du Québec pour implanter ou pour maintenir l'implantation du programme Fluppy dans leur région. Par ailleurs, notons que les alliances entre le réseau de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux permettent, d'une part, aux enseignantes d'être soutenues dans l'implantation du programme, et d'autre part, l'implantation du volet familial et du volet soutien à l'enseignant. L'implantation de ces volets est possible uniquement lorsqu'un soutien est offert au milieu scolaire par des intervenantes sociales qui proviennent généralement des CSSS.

La diffusion du programme a également touché un nombre important d'enfants. Bien que l'Enquête ne nous permette pas d'identifier le nombre d'enfants ayant été exposés au programme Fluppy depuis sa création en 1990, les données répertoriées au CPEQ nous permettent d'avancer de façon très conservatrice que plus de 100 000 enfants ont été exposés au volet universel du programme. Le nombre d'enfants rejoints par le programme est important. Toutefois, il faut préciser que le programme Fluppy est un programme de prévention ciblé et qu'il vise particulièrement à rejoindre les enfants qui présentent déjà à la maternelle des problèmes de comportement. Par conséquent, le nombre d'enfants ciblés (i.e. qui manifestent des problèmes de comportement) rejoints par le programme est beaucoup moins important. De façon générale, lorsque le programme complet est offert dans une classe, c'est qu'il y a la présence d'un ou deux enfant(s) qui présente(nt) des problèmes de comportement. Aux parents de ces enfants, on offre généralement de participer à une intervention familiale. Le nombre de familles à qui le service est offert dépend des ressources disponibles pour administrer l'intervention. Notons que les ressources financières sont largement octroyées par le réseau de la santé et des services sociaux.

Bien que le programme Fluppy ait été largement diffusé au Québec et qu'il ait rejoint un nombre considérable de jeunes enfants en début de scolarisation, cela ne veut pas dire que le programme a été implanté dans son intégralité et en respectant les conditions d'implantation recommandées par les concepteurs du programme. Lors de la création du programme Fluppy, le défi consistait davantage à le mettre en marché de façon à ce que les enseignantes et les professionnelles respectent les conditions d'implantation recommandées par les concepteurs. Ces conditions d'implantation s'appuyaient sur les connaissances développées en recherche dans le domaine de la prévention des problèmes de comportement et du décrochage scolaire. Le défi était de taille puisque le programme de Montréal avait été conçu et expérimenté dans le cadre d'un test d'efficacité contrôlé et subventionné. Il n'est

pas rare de constater que les conditions dans lesquelles les programmes évalués ont obtenu leurs résultats positifs ne soient pas respectées par les milieux de la pratique, ce qui se traduit souvent par une efficacité réduite en milieu naturel. Les résultats de l'Enquête québécoise ont permis notamment de documenter comment le milieu québécois applique le programme Fluppy.

Conditions d'implantation du programme Fluppy

Les résultats de l'Enquête font ressortir qu'il existe une variabilité importante dans l'administration du programme Fluppy au Québec. D'abord, certains milieux respectent intégralement les conditions d'implantation du programme Fluppy qui sont recommandées par le CPEQ. Ces milieux 1) implantent les trois volets du programme Fluppy, 2) respectent l'intensité des interventions, tant au plan de l'intervention universelle en classe qu'auprès des familles, 3) offrent une supervision à leurs professionnelles par le CPEQ ou par leur établissement et 4) mettent en place les conditions afin que les enseignantes soient soutenues par les professionnelles pendant l'implantation du programme (planification des activités, animation des activités, planification d'objectifs d'intervention pour favoriser l'intégration de l'enfant en classe et lien avec la famille des enfants). Dans l'ensemble, ces milieux démontrent une organisation de leurs ressources humaines et financières autour de l'implantation du programme Fluppy. Dans la majorité de ces milieux, on retrouve des gestionnaires engagés qui mettent en place des mesures pour assurer le suivi de l'implantation du programme Fluppy, une structure assurant le fonctionnement de l'implantation du programme afin que l'administration de celui-ci ne repose pas uniquement sur la présence de certaines professionnelles très engagées. Cette dernière assure la pérennité du programme même lorsque les professionnelles qui ont assumé le leadership initial ne sont plus là.

Plusieurs des milieux qui appliquent le programme Fluppy en respectant les conditions d'implantation ont créé des alliances entre le réseau de la santé et des services sociaux et le milieu de l'éducation. De plus, la structure mise en place par ces milieux fait en sorte que les professionnelles de la santé demeurent les pivots de l'implantation du programme. Elles animent ou co-animent les ateliers, elles soutiennent les enseignantes et elles administrent l'intervention familiale. Ces modalités permettent aux professionnelles et aux enseignantes de travailler ensemble. Les commissions scolaires qui affectent encore du personnel de leur établissement à l'implantation du programme Fluppy et qui respectent les conditions d'implantation du programme ont mis en place cette même structure. Enfin, notons que plusieurs de ces milieux offrent de la supervision aux intervenantes qui appliquent le programme. Cette supervision assure une certaine direction au programme et une orientation vers les objectifs du programme qui sont axés sur la prévention des problèmes de comportement.

À l'opposé, l'Enquête fait aussi ressortir que les conditions d'implantation du programme Fluppy dans plusieurs milieux ne sont pas respectées. Dans ces milieux, on constate que le programme est appliqué de façon très partielle. En fait, pour plusieurs d'entre eux, le programme Fluppy qui est un programme multimodal et ciblé est devenu un programme unimodal et universel, puisque les enfants sont uniquement exposés au volet universel du programme. L'Enquête indique aussi que certaines intervenantes et enseignantes appliquent partiellement le programme

en réduisant de façon considérable le nombre d'ateliers et de visites familiales. L'absence de la reconnaissance et de l'appui des gestionnaires dans l'implantation d'un programme, l'absence de priorités et le manque de continuité dans l'application des priorités, le manque de structure autour de l'implantation d'un programme, l'absence de supervision du personnel qui implante le programme, le manque de ressources humaines et financières sont toutes des raisons qui peuvent expliquer le fait que les conditions d'implantation recommandées ne sont pas respectées.

Nécessité d'évaluer l'impact du programme Fluppy

Le programme Fluppy a été diffusé au Québec avant même d'avoir fait l'objet d'une évaluation d'impact. Cette situation découle du fait qu'il est une adaptation d'un programme déjà existant qui a été expérimenté et évalué dans le cadre de l'étude longitudinale de Montréal (Tremblay et al, 1995). À la base, l'adaptation du programme visait principalement à ce que celui-ci puisse être offert à des enfants d'âge préscolaire. Dans les faits, son adaptation pour les milieux de la pratique a nécessité des modifications suffisamment importantes qui auraient justifié que le Programme Fluppy fasse l'objet d'une évaluation d'impact qui lui serait propre avant que l'on procède à sa diffusion. Toutefois, la popularité du programme a fait en sorte qu'il s'est largement diffusé auprès des enfants de la maternelle. Depuis les dix-sept dernières années, la demande de formation par les milieux pour le programme Fluppy s'est toujours maintenue et les milieux se sont appropriés le programme. Dans l'ensemble, les résultats de notre enquête démontrent que les conditions d'application du programme Fluppy dans les différentes régions du Québec sont très variables. En somme, dans certains milieux, il existe un écart important entre le programme original et ce qui est réellement implanté. Depuis le début des années 2000, ces milieux tendent toutefois à remettre en place les conditions qui permettent d'implanter le programme dans son intégralité en offrant notamment de la supervision aux professionnelles qui l'appliquent. Dans ce contexte, il apparaît important de s'interroger sur l'impact réel du programme Fluppy tel qu'il est implanté en milieu de pratique.

Au cours des dix-sept dernières années, il faut relever les efforts considérables qui ont été déployés par les enseignantes et les professionnelles afin d'adopter des pratiques qui s'appuient sur des connaissances scientifiques. Une évaluation d'impact du programme Fluppy permettrait d'évaluer de façon formelle les effets du programme Fluppy tel que conçu initialement et tel qu'appliqué en milieu naturel. Elle permettrait, par surcroît, d'identifier 1) les combinaisons de composantes du programme qui sont les plus efficaces, 2) la durée de l'intervention nécessaire pour produire un impact et 3) pour qui le programme est efficace. Les réponses à ces questions sont très importantes pour l'avancement des connaissances dans le domaine de la prévention des problèmes de comportement et pour améliorer les services aux enfants et aux familles. En fait, les résultats de cette évaluation permettront au CPEQ d'orienter son offre de services auprès des milieux.

Références

- Bertrand, L. (1988). *Projet pilote de prévention du développement des comportements antisociaux chez des garçons agressifs à la maternelle : Guides d'intervention*. Montréal : Groupe de recherche inter-universitaire sur la prévention de l'inadaptation psychosociale, Université de Montréal.
- Bierman, K.L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and interventions strategies*. New York: The Guilford Press.
- Capuano, F. (1990). *Fluppy : un programme de prévention de la violence et du décrochage scolaire*. Document Centre de Psycho-Éducation du Québec.
- Capuano, F. (1995). *Évaluation d'une intervention dans le milieu familial auprès des mères dont les enfants sont anxieux et isolés*. Thèse de Doctorat non-publiée, Université de Montréal.
- Dumas, J., Prinz, R.J., Smith, E.P., & Laughlin, J. (1999). *The Early Alliance Prevention Trial: An integrated set of interventions to promote competence and reduce risk for conduct disorder, substance abuse, and school failure*. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(1), 37-53.
- Fontaine, N., Carboneau, R., Barker, E.D., Vitaro, F., Hébert, M., Côté, S.M., & al. (2008). *Girls' hyperactivity and physical aggression during childhood predict adjustment problems in early adulthood: A 15-year longitudinal study*. *Archives of General Psychiatry*, 65, 320-328.
- Grondin, P. (2007). *Bilan de l'implantation du programme Fluppy au CSSS du Richelieu*. Document CSSS du Richelieu.
- Grondin, P. (2006). *Bilan de l'implantation du programme Fluppy au CSSS du Richelieu*. Document CSSS du Richelieu.
- Institut national de santé publique (2003). *Programme national de santé publique. Plan d'action ministériel de santé publique 2004-2007*. Document Institut national de santé publique.
- Kerr, M.A., Tremblay, R.E., Pagani-Kurtz, L.S., & Vitaro, F. (1996). *Disruptiveness, inhibition, and withdrawal as predictors of boys' delinquency and depression*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 794, 367-369.
- Lacourse, É., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Vitaro, F., & Claes, M. (2003). *Developmental trajectories of boys' delinquent group membership and facilitation of violent behaviors during adolescence*. *Development and Psychopathology*, 15(1), 183-197.
- Ladd, G.W., & Mize, J. (1983a). *A cognitive-social learning model of social skill training*. *Psychological Review*, 90, 127-157.
- Ladd, G.W., & Mize, J. (1983b). *Social skills training with children : A cognitive-social learning approach*. *Child and Youth Services*, 5 61-74.
- LaFrenière, P.J., & Capuano, F. (1997). *Preventive intervention as means of clarifying direction of effects in socialization : Anxious-withdrawn preschoolers case*. *Development and Psychopathology*, 9, 551-564.
- LaFrenière, P.J., Dubeau, D., Capuano, F., & Janosz, M. (1990). *Profil socio-affectif de l'enfant d'âge préscolaire*. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 19 (1), 23-41.
- Lochman J.E. (1995). *« Screening of Child Behavior Problems for Prevention Programs at School Entry »*, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 549-559.

- Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Development, 70*(5), 1181-1196.
- Pagé, L., & Noreau, C. (2007). Bilan des 3^e et 4^e années d'implantation du programme de développement des habiletés prosociales Fluppy. Année 2005-2006 et Année 2006-2007. Agence de la santé et des services sociaux de l'Estrie. Direction de santé publique et de l'évaluation.
- Speltz, M.L. (1990). The treatment of preschool conduct problems : An integration of behavioral and attachments concepts. In M. T. Greenberg, D. Chicchetti & E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in preschool years* (pp. 399-426). Chicago :University of Chicago Press.
- Stack, D.M., Serbin, L.A., Grunzweig, N., De Genna, N., Ben-Dat Fisher, D., Temcheff, C.E., Hodgins, S, Schwartzman, A.E., & Ledingham, J. (2006). Trajectoires des filles présentant des conduites agressives, 30 ans de suivi intergénérationnel de l'enfance à la parentalité dans P. Verlaan et M. Déry (Éds.) *Les conduites antisociales des filles. Comprendre pour mieux agir* (pp. 177-204). Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Thibodeau, C., & Comeau, M. (2004). Suivi d'implantation du Programme Fluppy dans la région de la Capitale nationale au cours des années scolaires 2000-2001 à 2003-2004. Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de la Capitale nationale.
- Tremblay, R.E., Kurtz, L., Mâsse, L.C., Vitaro, F., & Pihl, R.O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63*, 560-568.
- Tremblay, R.E., Pihl, R.O., Vitaro, F., & Dobkin, P.L. (1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior: A test of two personality theories. *Archives of General Psychiatry, 51*, 732-738.
- Tremblay, R.E., Vitaro, F., Bertrand, L., LeBlanc, M., Beauchesne, H., Boileau, H., & David, L. (1992). Parent and child training to prevent early onset of delinquency: The Montreal longitudinal-experimental study. Dans J. McCord et R.E. Tremblay (Eds.), *Preventing deviant behavior from birth to adolescence: Experimental approaches* (pp. 117-138). New York, NY: Guilford Press.
- Tremblay, R.E., Gagnon, C., Vitaro, F., LeBlanc, M., Charlebois, P., Larivée, S., & Boileau, H. (1991). Les garçons agressifs à la maternelle : qui sont-ils et que deviennent-ils? Dans R.E. Tremblay (Éd.), *Les comportements agressifs : perspective développementale et interculturelle* (pp. 65-87). Montréal, Qc : Agence d'Arc et Presses universitaires de Nancy.
- Vitaro, F. (2000). Évaluation des programmes de prévention. Principes et procédures dans F. Vitaro et C. Gagnon (Eds.). Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome I. Les problèmes internalisés (pp. 67-100). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F., Tremblay, R.E., & Gagnon, C. (1992). Adversité familiale et troubles du comportement au début de la période de fréquentation scolaire. *Revue canadienne de santé mentale communautaire, 11*, 45-62.