Chapitre

Soutenir le développement socioaffectif des enfants en difficulté de comportement par l'implantation de pratiques éducatives prometteuses

France Capuano
Département d'éducation et formation spécialisées
Université du Québec à Montréal (Québec)

Marc Bigras
Département de psychologie
Université du Québec à Montréal (Québec)

François Poulin
Département de psychologie
Université du Québec à Montréal (Québec)

Isabelle Vinet
Centre de psychoéducation du Québec (Québec)

Ce chapitre illustre et compare les caractéristiques de trois programmes de prévention de la violence qui ont fait l'objet d'une évaluation d'efficacité rigoureuse et qui ont fait leurs preuves pour réduire la violence chez les jeunes. Il s'agit des programmes Ces années incroyables (CAI), de l'Étude longitudinale et expérimentale de Montréal (ÉLEM) et Fast Track (FT). De plus, deux autres programmes de prévention de la violence, cette fois implantés au Québec, qui ont fait l'objet d'une évaluation d'effectivité sont présentés et comparés avec les caractéristiques des trois premiers programmes (ayant fait l'objet d'une évaluation d'efficacité). Cette comparaison supplémentaire permet d'identifier les similitudes et les différences entre les pratiques reconnues efficaces dans le monde et celles que nous implantons au Québec. Des pistes de réflexion et d'action sont proposées pour améliorer les pratiques québécoises. Le présent chapitre met d'abord et avant tout en évidence que les agressions physiques sont des comportements fréquents chez les jeunes enfants et qu'avec des interventions adéquates de la part des agents de socialisation, ces agressions devraient se résorber ou prendre des formes mieux adaptées pour l'école.

L'IMPORTANCE DE LA SOCIALISATION DE L'AGRESSION

Les enfants ont souvent recours à l'agression durant la période de la petite enfance pour obtenir ou garder ce qu'ils veulent. Elle est plus souvent sans intention et peut aussi être réactive à un événement provoquant la colère. Habituellement, l'intention de faire du mal à autrui et de blesser les autres en utilisant l'agression se manifestera plus tardivement, avec le développement de certaines capacités cognitives comme la capacité à prendre la perspective d'autrui (Sroufe, Cooper et DeHart, 2004). La fréquence de l'utilisation de l'agression physique sera à son sommet au cours des deuxième et troisième années de vie des enfants, et elle diminuera vers la fin de l'âge préscolaire (Tremblay *et al.*, 2004). Les habiletés langagières et sociales ainsi que les habiletés d'autorégulation des émotions et du comportement vont se développer progressivement au cours de la période préscolaire, procurant ainsi à l'enfant des outils qui l'aideront à établir des interactions positives avec les autres enfants et à utiliser moins souvent l'agression physique pour s'exprimer ou pour obtenir satisfaction à ses besoins (Kopp, 1989; Cohen, 2001; Tremblay, Gervais et Petitclerc, 2008). Les retards dans l'acquisition de ces habiletés sont associés à une moins bonne

qualité d'adaptation chez les enfants. Par exemple, plusieurs études indiquent que les enfants qui présentent des retards dans l'acquisition du langage au cours de la petite enfance sont à très haut risque de manifester simultanément ou ultérieurement des problèmes de comportement, ce qui comprend l'agression (Brownlie *et al.*, 2004).

La famille joue un rôle important pour favoriser la mise en place de ces habiletés au cours de la période de la petite enfance. Par exemple, des études indiquent que les pratiques parentales teintées à la fois de chaleur et de fermeté sont associées aux comportements prosociaux des enfants, à leurs efforts de réalisation ainsi qu'à des relations positives entre pairs (Bates, Pettit, Dodge et Ridge, 1998; Bornstein et Tamis-Lemonda, 1989). Les comportements sensibles, c'est-à-dire ceux qui témoignent de l'intérêt du parent pour son enfant et de son acceptabilité, favorisent l'autorégulation et la coopération de l'enfant. Bien que les parents jouent un rôle crucial dans le développement de ces habiletés, les autres éducateurs, comme les enseignants du préscolaire, ont également un rôle important à jouer pour soutenir la préparation scolaire des enfants (Howes *et al.*, 2008). On constate en effet que lorsque les enfants sont exposés à des services préscolaires de bonne qualité, ils obtiennent de meilleurs rendements sur les tests en langage, les mesures d'habiletés cognitives et sociales, et ils manifestent moins de problèmes de comportement (voir Vandell, 2004). Plusieurs études précisent que c'est la qualité des processus, c'est-à-dire la qualité des interactions enfants-enfants et adultes-enfants ainsi que l'exposition des enfants à des activités stimulantes et appropriées sur le plan développemental, qui est associée à ces mesures positives de développement des enfants (voir Vandell, 2004). C'est pour cette raison que les interventions préventives en bas âge devraient soutenir et outiller les parents dans leur rôle éducatif, et que l'offre de services préscolaires de haute qualité aux enfants ciblés devrait être prioritaire. Les interventions devraient notamment soutenir le développement des habiletés attendues pour l'âge de l'enfant et, par le fait, même elles devraient contribuer à réduire la probabilité qu'il développe des problèmes de comportement (Campbell *et al.*, 2001).

Lorsque l'agression perdure

À la fin de la période préscolaire, la grande majorité des enfants a développé suffisamment d'habiletés pour établir des relations positives avec les adultes et les enfants, mais pour certains, la fréquence d'utilisation de l'agression demeure élevée et elle ne favorise pas l'établissement de relations positives avec les autres. Effectivement, les enfants agressifs risquent de subir le rejet de leurs pairs dès les premières semaines de classe (Barker *et al.*, 2008; Rubin, Bukowski et Parker, 1998; Shaw, Keenan et Vondra, 1994). Le Conseil supérieur de l'éducation (2001) indique qu'entre 9 % à 15 % des élèves de maternelle seraient caractérisés par une manifestation fréquente de problèmes de comportement comme l'agression physique ou verbale, l'hyperactivité ou de la résistance face à l'autorité. L'examen des trajectoires de développement de ces élèves révèle qu'un grand nombre d'entre eux vont maintenir un taux élevé de ces problèmes tout au long de leur scolarité (Broidy *et al.*, 2003;

Côté *et al.*, 2006; Tremblay, 2004). Ces élèves sont particulièrement à risque de présenter des difficultés sur le plan des apprentissages scolaires, ce qui entraînerait un plus haut taux de décrochage scolaire et la non-diplomation (Vitaro, Brendgen, Larose et Tremblay, 2005). Mais, ce qui nous intéresse ici, c'est que plusieurs d'entre eux vont manifester des problèmes de délinquance et de violence à l'adolescence, et vont rencontrer des difficultés d'intégration sociale (Côté *et al.*, 2002). Il va sans dire que les coûts sociaux associés à cette problématique sont énormes (Foster, Jones et CPPRG, 2005). Tous ces éléments convergent en faveur d'une intervention *préventive* auprès des élèves qui présentent un niveau élevé de problèmes de comportement, et ce, dès le début de la scolarisation.

LES PROGRAMMES DE PRÉVENTION DE LA VIOLENCE

Du constat que l'émergence et la consolidation des problèmes de comportement comme l'agression sont vraisemblablement les résultats de plusieurs facteurs personnels, familiaux et scolaires, des programmes multimodaux de prévention de la violence ont vu le jour il y a maintenant une trentaine d'années. L'Étude longitudinale et expérimentale de Montréal (Tremblay *et al.*, 1995) a suivi cette voie au milieu des années 1980 et elle a influencé le développement d'autres programmes qui ont ajouté de nouvelles composantes d'intervention à l'approche multimodale de Montréal. Quelques-uns de ces programmes ont fait l'objet d'une évaluation d'efficacité auprès d'enfants du préscolaire et du primaire ayant des problèmes de comportement extériorisés. Selon le contexte dans lequel elle se déroule, l'évaluation d'un programme de prévention peut avoir comme objectif de démontrer son « efficacité » ou son « effectivité » (Brown *et al.*, 2008; Dodge, 2001; Vitaro, 2000). Une évaluation d'*efficacité* se déroule dans un contexte où les contrôles méthodologiques sont optimaux. Ces évaluations cherchent à identifier les conditions d'intervention nécessaires pour entraîner des changements chez les personnes visées par l'intervention. Une évaluation d'*effectivité* est menée sur le terrain et vise plutôt à déterminer l'impact d'une intervention telle qu'appliquée dans le contexte habituel de vie des enfants, des parents et des enseignants. Les chercheurs doivent composer avec les ressources humaines et financières mises à leur disposition et ils ne contrôlent pas toujours les conditions d'implantation du programme. Les études montrent que généralement, lorsqu'un programme a démontré son efficacité et qu'il est appliqué dans les milieux par les intervenants et les enseignants, le contenu de celui-ci est dilué, son intensité est abaissée et le personnel qui l'implante est moins qualifié, recevant moins d'heures de formation que ce qui est prescrit par les concepteurs du programme et souffrant d'une supervision peu présente. En raison de ces changements dans les conditions d'implantation du programme, les études d'effectivité démontrent généralement des résultats moins concluants (Dodge, 2006).

L'objectif du présent chapitre consiste à comparer les caractéristiques et les conditions d'implantation de programmes reconnus efficaces pour prévenir la violence à ceux qui sont implantés dans les milieux québécois. Nous avons choisi dans un premier temps de rapporter les caractéristiques de trois programmes de prévention de la violence qui ont fait

l'objet d'une évaluation d'efficacité. Nous avons retenu ces programmes en fonction 1) de leur cadre théorique basé sur les connaissances en prévention de la violence, 2) de leur méthodologie rigoureuse multisource et multiméthode, 3) de leur devis de recherche expérimental incluant une répartition aléatoire des sujets dans des conditions de traitement et de contrôle, 4) du suivi longitudinal des enfants exposés ou non à l'intervention, et 5) de leur reconnaissance internationale par la communauté scientifique comme des programmes exemplaires ou prometteurs. La Society for Prevention Research (Elliott, 2000, cité dans Vitaro et Caron, 2003) a déterminé des critères pour aider les praticiens à sélectionner des programmes de prévention optimaux. Les programmes sont dits « *exemplaires* » lorsqu'ils rencontrent les trois critères suivants: 1) ils ont fait l'objet d'une évaluation rigoureuse à l'aide d'un protocole expérimental, 2) ils ont produit des effets soutenus à long terme, et 3) ils ont été appliqués et évalués par plus d'une équipe de recherche dans plus d'un site. Les programmes dits « *prometteurs* » rencontrent seulement les deux premiers critères. Le tableau 4.1 présente les caractéristiques des programmes CAI de Carolyn Webster-Stratton et collaborateurs (Webster-Stratton, Reid et Hammond, 2004), de l'ÉLEM de Richard Tremblay et collaborateurs, et du programme FT du groupe Conduct Problems Prevention Research Group (CPPRG). Le tableau rapporte l'âge des enfants, le type de population, les critères de sélection des participants, les caractéristiques de l'échantillon, le début de l'intervention, les composantes du programme, les objectifs de l'étude, la durée et l'intensité de l'intervention, la scolarité et l'expérience du personnel, les mesures d'implantation (intensité et qualité), le devis d'évaluation, les résultats à court et à long termes. Dans un deuxième temps, nous présenterons les caractéristiques de deux programmes de prévention de la violence qui sont implantés au Québec depuis plusieurs années dans le but de les comparer aux caractéristiques des programmes présentées au tableau 4.1. Les programmes québécois retenus l'ont été en fonction 1) de leur objectif de prévention de la violence, 2) de leur cadre théorique, 3) de l'aspect multimodal de l'intervention, 4) du fait qu'ils ont fait l'objet d'une évaluation d'efficacité ou d'effectivité, et 5) du fait qu'ils sont prometteurs et ou qu'ils sont largement utilisés par les milieux de la pratique. Le tableau 4.2 présente les caractéristiques des programmes Fluppy (Capuano et collaborateurs) et L'Allié (Desbiens et collaborateurs). Dans un troisième temps, nous établirons les similitudes et les différences entre les programmes qui ont fait l'objet d'une évaluation d'efficacité, pour ensuite les comparer aux programmes étudiés qui sont implantés au Québec et qui ont tous deux fait l'objet d'une évaluation d'effectivité. Il est à noter que tous les programmes présentés rejoignent les parents, les enfants, les enseignants et les pairs. De plus, plusieurs d'entre eux comportent une composante « Préparation scolaire ». Pour chacun de ces programmes, nous présenterons les différentes composantes d'intervention, c'est-à-dire les composantes « Parent », « Enfant », « Enseignant », « Pairs » et « Préparation scolaire ». Bien que les programmes répertoriés comportent les mêmes composantes, les stratégies d'intervention utilisées peuvent varier de l'un à l'autre pour une même composante. Par exemple, deux programmes peuvent rejoindre les parents, mais l'un le fera par des rencontres de groupe et l'autre, de façon individuelle.

TABLEAU 4.1.

Comparaison des caractéristiques de trois programmes de prévention de la violence (évaluation d'efficacité)

	Incredible Years (Ces années incroyables – CAI) (Efficacité)	**Étude longitudinale et expérimentale de Montréal – ÉLEM (Efficacité)**	**Fast Track – FT (Efficacité)**
Âge des enfants et type de population	4-8 ans. Population clinique. Les parents demandent de l'aide à une clinique pour un enfant avec des problèmes de comportement.	7-9 ans. Population à risque en raison de leur statut socioéconomique (SSE) faible.	6-16 ans. Population à haut risque de développer des troubles des conduites : identification dès la maternelle.
Critères de sélection pour participer à l'étude	• **Rapport des parents** [ECBI [Robinson *et al.*, 1980]] : Plus de 10 problèmes de comportement rapportés ; 81 % de l'échantillon sont au-dessus du 90e percentile au score « Problèmes de comportement » de l'ECBI [échantillon normatif]. • **Entrevue semi-structurée** [2-3 h] : Diagnostic TOP avec ou sans DAII [DSM-IV]. • **Participer** à un groupe préscolaire ou être à l'école primaire.	• **Rapport des enseignants** [SBQ [Tremblay *et al.*, 1991]] : 70e percentile d'un échantillon de 1161 garçons de milieux défavorisés de Montréal au score « Problèmes de comportement » du SBQ [agressivité, opposition et hyperactivité] 319/1 161 au-dessus du 70e percentile, 250 participent à l'étude et 172 sont répartis dans une condition traitement ou une condition contrôle.	• **Rapport des enseignants** [TOCA-R [Werthamer-Larsson, Kellam et Wheeler, 1991]] : Les enfants ayant reçu une cote dans les 40 % les plus élevées reçoivent une évaluation des parents sur les mêmes critères. • **Rapport des parents** [CBCL 4-18 [Achenbach, 1991]] : 24 items de l'échelle « Agressivité » du RPBC [Quay et Patterson, 1993] et d'autres items créés par les chercheurs ; les enfants ayant obtenu un score d'agressivité-turbulence sur l'évaluation cumulée égale ou supérieure au 90e percentile sont considérés à haut risque et retenus.
Caractéristiques de l'échantillon	90 % garçons. Âge moyen : 70,99 mois. Culture : 79 % Euro-Américains. 159 familles, 25,8 % monoparentales. SSE : varié mais X = moyen.	100 % garçons. Âge moyen au dépistage : 73 mois. Culture : parents nés au Canada + mère parle français. 172 familles, 24 % monoparentales. SSE : faible.	69 % garçons, 31 % filles. Âge moyen : 6,5 ans. Culture : 51 % Afro-Américains ; 47 % Euro-Américains ; 2 % autres ethnies. 891 enfants ; 58 % de familles monoparentales. SSE : 40 % faible ; 32 % moyen.

TABLEAU 4.1. (SUITE)

Comparaison des caractéristiques de trois programmes de prévention de la violence (évaluation d'efficacité)

	Incredible Years (Ces années incroyables – CAI) (Efficacité)	***Étude longitudinale et expérimentale* de Montréal – ÉLEM (Efficacité)**	**Fast Track – FT (Efficacité)**
Début de l'intervention	Préscolaire, maternelle, 1re et 2e année du primaire : • *Enfant* X (*IY : Dinosaur*) ; • Parent X (IY : Basic + Advance + School) ; • *Enseignant* X (IY : enseignants) ; • Pairs ; • Autres.	2e et 3e année du primaire : • Enfant X ; • *Parent* X ; • Enseignant : activités prévues mais sans programme ; • Pairs ; • Autres.	1re année du primaire : • Enfant X ; • Parent X ; • Enseignant X ; • *Pairs* X ; • Académique X.
Objectif de l'étude	*Comparaison* de différentes composantes et combinaisons de composantes entre elles et avec un groupe contrôle : • Cond. Enf. ; • Cond. Enf. + Ens. ; • Cond. Enf. + Ens. + Par. ; • Cond. Par. ; • Cond. Par. + Ens. ; • Cond. contrôle.	Comparaison d'un traitement et d'une condition contrôle : • Cond. Enf. + Par. + Ens. ; • Cond. contrôle.	Comparaison d'un traitement et d'une condition contrôle : • *Cond. Enf. + Par. + Ens. + Pairs + Acad.* ; • Cond. contrôle.
Durée et intensité de l'intervention			
• Enfant	Groupe de 6-7 enfants, 2 h/*session*/*semaine*, 18-19 semaines (6 mois), 2 intervenants.	Groupe de 4-8 enfants (1 ou 2 enfants) avec problèmes de comportement, et 3 à 6 enfants prosociaux), 1 atelier de 45 minutes à toutes les 2 semaines, 9 sessions en 2e année et 10 sessions en 3e année (novembre à avril), 1 thérapeute.	• Volet universel : toute la classe est soumise au programme PATHS toute l'année, 2-3 × *semaine*. • Volet ciblé : les enfants à haut risque reçoivent des sessions (hors classe, en petits groupes). • 22 sessions en 1re année, 14 sessions en 2e année (2 × semaine), 9 sessions de la 3e à la 5e année (1 × mois) (*CPPRG, 2011*).

• Parent	**Basic :** Groupe de parents (10-12) 2 h/*semaine*, 22-24 semaines. ***Advance :*** *Série de 17 DVD* (10-12 semaines) suivant *la série de DVD* du programme **Basic**. ***School :*** *Série de DVD suivant* les programmes **Basic** et **Advance** (4 à 6 sessions de plus) ; dans cette étude, seuls les parents qui sont exposés à la condition « Enseignant » sont exposés au programme **School**.	Visites familiales par l'intervenant (*nombre variable selon les besoins* X = 17,4 visites sur 2 ans, *SD* = 13,2, médiane = 15 ; min. : 2 visites et max. : 46 visites).	• Rencontre de groupe 1 × semaine (soirée ou fin de semaine) ; 22 en 1re année, 1 × semaine, 14 en 2e année, aux 2 semaines, 9 × de la 3e à la 5e année, 1 × mois (CPPRC, 2011) : • 1 h avec groupe de parents ; • 30 min d'activité avec l'enfant ; • 30 min d'observation du *tuteur faisant une activité* de lecture avec l'enfant. • Visites familiales par un coordonnateur familial (1 × par 15 jours durant toute l'année). • 1 activité de 30 min de jeux avec son parent sous supervision. • 1 activité de lecture avec tuteur en présence de son parent.
• Enseignant	4 jours (32 h) de formation. 2 rencontres parents-enseignant-intervenant.	Soutien de l'intervenant à l'enseignant pour l'élaboration d'un plan d'intervention.	3 jours de formation. Aide donnée aux enseignants à chaque semaine.
• Pairs			1 × semaine, 1 activité de 30 min avec un camarade de classe.
• Académique			2 périodes de 30 min par semaine de tutorat en lecture avec tuteur.
Scolarité et expérience des thérapeutes	8 cliniciens et 1 superviseur. Cliniciens : maîtrise ou doctorat en santé mentale (infirmière, psychologue, travailleur social *ou éducateur*) ; *5 à 20 ans* d'expérience auprès des enfants *perturbateurs*, en intervention familiale ou les deux. *Superviseur : 20 ans* d'expérience auprès de familles d'enfants perturbateurs.	4 cliniciens et 1 superviseur. Cliniciens : baccalauréat ou maîtrise en santé mentale (psychoéducateur, travailleur *social, psychologue*) ; *10 à 20 ans* d'expérience auprès des enfants *perturbateurs, en intervention familiale* ou les deux. *Superviseur : 20 ans et plus d'expérience* auprès des enfants perturbateurs et des familles.	Coordonnateur en éducation : *enseignants à la retraite* ; 3 jours de formation. *Coordonnateur Famille :* diplôme de cycle supérieur en travail social ou counseling ou grande expérience avec des familles à risque ; 3 jours de formation. Tuteurs paraprofessionnels : formation de 40 h.

TABLEAU 4.1. (SUITE)

Comparaison des caractéristiques de trois programmes de prévention de la violence (évaluation d'efficacité)

	Incredible Years (Ces années incroyables – CAI) (Efficacité)	**Étude longitudinale et expérimentale de Montréal – ÉLEM (Efficacité)**	***Fast Track – FT* (Efficacité)**
Formation nécessaire	Pour toutes les composantes.	Pour toutes les composantes, sauf pour « *Enseignant* ».	Pour toutes les composantes.
Supervision du personnel	Les intervenants animent leur premier groupe (Enf., Par., Ens.) avec un superviseur. Ils suivent les manuels de traitement à chaque rencontre. Ils prennent des notes sur chaque session.	Le superviseur a suivi une formation à The Oregon Social Learning Center. Les intervenants ont été formés par le superviseur. Les thérapeutes suivent les manuels pour chaque session.	Les créateurs discutent une fois par semaine des interventions à venir et des difficultés rencontrées par le personnel. Une fois par semaine, le personnel d'une même région se rencontre pour pratiquer *les interventions. En cours* d'année, le personnel est observé et supervisé par un superviseur clinique et un cochercheur lors des interventions.
Mesures d'implantation	Journal de bord complété par les intervenants (présence des participants et respect du contenu).	Journal de bord complété par les intervenants (présence des participants et respect du contenu).	Journal de bord complété par les intervenants (présence des participants et respect du contenu).
• Intensité	***Participation des enfants*** • Cond. Enf. : 90 % ; *15 + sessions/18.* • Cond. Enf. + Ens. : 95,6 % ; 15 + sessions/18. • Cond. Enf. + Ens. + Par. : 96 % ; 15 + sessions/18.	***Participation des enfants*** Cond. Enf. + Par. + Ens. : 85 % ; *2/3 des sessions et +.*	**Participation des enfants** Pour l'ensemble des composantes : 72 % ; + de 50 %.

	Participation des parents • Cond. Par.: M; X = 21,29; P. X = 21,17; 100 %; 15 + sessions/24. • Cond. Par. + Ens.: M; X = 22,38; P. X = 21,12; 95,4 %; 15 + sessions/24. • Cond. Par. + Ens. + Enf.: M; X = 22,36; P.; X = 22,39; 96 %; 15 + sessions/24.	***Participation des parents*** Cond. Enf. + Par. + Ens.: 75 %; 2/3 des objectifs et du contenu planifiés.	***Participation des parents*** Cond. visites à domicile: 81 %; au moins 50 % du niveau recommandé, soit au moins 6 visites.
• Qualité	**Participation des enseignants** Tous les 72 enseignants ont assisté aux 4 journées de formation et aux 2 rencontres (Par. + Ens. + Int.). Toutes les sessions d'intervention sont filmées. Les intervenants sont supervisés à partir de ces films.	**Participation des enseignants** Peu d'intérêt et de disponibilité de la part des enseignants. Seulement 50 % participent à au moins 1 rencontre avec le thérapeute. Les sessions d'intervention avec les enfants sont filmées. Les intervenants sont *supervisés à partir de ces films et se servent* de ceux-ci pour maintenir l'intégrité.	**Participation des enseignants** 3 jours de formation.
Devis d'évaluation	**Expérimental** (essai randomisé contrôlé), 5 conditions traitement et 1 condition contrôle; suivi longitudinal d'un an; le groupe contrôle reçoit l'intervention 1 an après la fin de l'intervention.	**Expérimental** (essai randomisé contrôlé), *1 condition traitement et 1 condition* contrôle; devis: intention de traiter.	**Expérimental** (essai randomisé *contrôlé*), 1 condition traitement, 1 condition contrôle; à la suite de la *1re année, intervention continue* à moindre intensité jusqu'à la 10e année (CPPRG, 2011); suivi *longitudinal à chaque année*; cohortes recrutées sur 3 ans.

TABLEAU 4.1. (SUITE)

Comparaison des caractéristiques de trois programmes de prévention de la violence (évaluation d'efficacité)

	Incredible Years (*Ces années incroyables – CAI*) (Efficacité)	**Étude longitudinale et expérimentale** *de Montréal – ÉLEM* (Efficacité)	**Fast Track – FT** (Efficacité)
Effets après l'intervention	Dans les trois conditions où il y a une intervention auprès des **parents**, ceux-ci sont moins négatifs avec leur enfant (taille d'effet : mère : grande ; père : de modérée à grande) et plus positifs (taille d'effet : M et P : modérée) que les parents de la condition contrôle. Les **enfants** des 5 conditions *traitement sont* moins agressifs avec leur mère à la maison (taille d'effet : M *et P : modérée) et avec leurs* pairs et leur enseignant (taille d'effet : faible à modérée) *à l'école que les enfants* de la condition contrôle. Les **enfants** des 3 conditions où il y eu intervention auprès d'eux ont développé plus d'habiletés sociales que les enfants de la condition contrôle (taille d'effet : faible). Dans les conditions où il y a eu intervention auprès des **enseignants**, ceux-ci font *moins de critiques, sont* moins durs et inconsistants et plus affectueux que *les enseignants de la* condition contrôle (taille d'effet : modérée).	Non évalués.	***Parents du GE : plus de chaleur*** et d'implication positive envers leur enfant ; discipline plus *consistante et moins dure* ; s'impliquent plus positivement avec l'école. **Enfants du GE :** meilleurs pour reconnaître les émotions et verbalisent plus adéquatement leurs réponses ; moins susceptibles d'offrir des réponses agressives en situation ambiguës ; engagent plus d'activités prosociales avec leurs pairs et sont plus acceptés de ceux-ci.

Effets à long terme	Maintien des effets de traitement **1 an après la fin de l'intervention.**	**3 ans après la fin de l'intervention (9-12 ans – fin du primaire)** • Réduction de l'agressivité pour les garçons traités. • Ils ont moins de problèmes d'adaptation à l'école. • Ils sont plus souvent dans des classes appropriées à leur âge. • Ils rapportent moins de comportements délinquants (Tremblay *et al.*, 1992). **Entre 1 an et 6 ans après la fin de l'intervention** • Entre l'âge de 10 et 15 ans, les garçons traités rapportent moins de comportements délinquants à chaque année d'évaluation. • Entre 10 et 13 ans, ils tendent à être moins perturbateurs (*disruptiveness*) selon leur enseignant. • Entre 10 et 15 ans, ils rapportent moins de comportements délinquants. • Entre 10 et 15 ans, ils ne sont plus dans des classes appropriées à leur âge. • Entre 10 et 15 ans, il n'y a pas moins de jeunes contrevenants chez les garçons traités que chez ceux du groupe contrôle. • Entre 10 et 15 ans, les garçons traités ne perçoivent pas que leurs parents les supervisent plus que ceux du groupe contrôle (Tremblay *et al.*, 1995). **À 24 ans** • Les garçons traités obtiennent plus leur diplôme d'études secondaires que ceux du groupe contrôle. • Ils ont moins d'offenses à la loi que ceux du groupe contrôle (Boisjoli *et al.*, 2007).	**À la fin de la 3e année,** GE : moins de problèmes de conduites (parents et enseignants); parents utilisent moins de punitions physiques et plus d'amélioration de leurs habiletés parentales (CPPRG, 2002a). **À la fin de la 4e année,** effet principal sur la compétence sociale, la cognition sociale, les problèmes avec les pairs et les problèmes de conduites à la maison et dans la communauté (CPPRG, 2004). **Effets diminuent durant le milieu du primaire :** effets rapportés uniquement par les parents des enfants ayant des troubles des conduites en 6e année (CPPRG, 2007), et sur les comportements hyperactifs et de comportements de délinquance autorévélée en 7e année (CPPRG, 2011). **En 9e année,** effet significatif sur les diagnostics de troubles de comportement, mais seulement sur les enfants du groupe le plus à risque (CPPRG, 2007). Effets d'interaction significatifs entre l'intervention et le niveau de risque initial après la 3e et la 6e année, plus puissant après la 9e année.

TABLEAU 4.2.

Comparaison des caractéristiques de deux programmes de prévention de la violence implantés au Québec (évaluation d'effectivité)

	Fluppy (Effectivité)	L'Allié (Effectivité)
Âge des enfants	5 ans (maternelle). Programme de prévention ciblée proposé aux familles et aux enfants de la Commission scolaire (CS) de Laval (40 écoles). Dépistage de 319 enfants perturbateurs.	8-12 ans. Programme de prévention ciblée proposé aux familles et aux enfants de différentes écoles de Montréal (10 écoles). Dépistage de 241 enfants à risque (problèmes extériorisés, intériorisés ou mixtes).
Critères de sélection pour participer à l'étude	• **Rapport des enseignants:** Questionnaire de dépistage basé sur les critères du DSM IV – troubles d'opposition, des conduites, déficit d'attention, hyperactivité, agressivité directe et indirecte – score total au-dessus du 65e percentile d'un échantillon de 3774 enfants de maternelle de la CS. • **Rapport des parents:** *Idem* – score au-dessus du 65e percentile. L'enfant est retenu pour participer à l'étude s'il obtient un score au-dessus du 65e percentile au rapport des parents et à celui de l'enseignant.	**Rapport des enseignants:** Démarche de dépistage séquentielle (Walker et Severson [SSBD], 1990). Les enseignants évaluent tous les enfants de la classe. Les trois enfants les plus à risque (problèmes extériorisés, intériorisés ou mixtes) sont évalués par des professionnels de l'école à l'EEDC (Bullock et Wilson, 1989). Les enfants sélectionnés se situent à 1 écart-type au-dessus de la X nationale sur l'échelle agressivité-perturbateur.
Caractéristiques de l'échantillon	69 % garçons, 31 % filles. Âge moyen: 64,98 mois. Culture: 82,11 % des mères nées au Canada. 319 familles, 14,26 % monoparentales. SSE: varié mais X moyen.	67 % garçons, 33 % filles.
Début de l'intervention	Maternelle. Programme Fluppy: composantes universelles et ciblées • Enfant X (universelle); • Parent X (ciblée); • Enseignant X; • Pairs X (universelle et ciblée); • Académique (lecture et mathématiques) (universelle).	3e année, 4e année, 5e année et 6e année. Programme L'Allié: composantes ciblées • Enfant X; • Parent X; • Enseignant; • Pairs X; • Académique.

Objectif(s) de l'étude	Comparaison de différentes combinaisons de composantes entre elles et avec un groupe contrôle. Comparaison de la durée (1 an et 2 ans): • Cond. Enf.; • Cond. Enf. + Par. + Ens.; • Cond. Enf. + Par. + Ens. + Pairs + Acad.; • Cond. Enf. + Ens. + Pairs + Acad.; • Cond. contrôle. *Pour tester l'effet de la durée de l'intervention*, chacune des conditions, sauf la condition contrôle, est divisée *en deux groupes lorsque les enfants sont en 1re année. Un groupe reçoit une intervention similaire à ce qu'il a reçu en maternelle et l'autre non.*	Comparaison de deux conditions traitement et d'une condition contrôle: • Cond. Enf. + Pairs; • *Cond. Enf. + Par. + Pairs;* • Cond. contrôle.
Durée et intensité *de l'intervention*		
• Enfant	Groupe classe; 1 atelier de 45 min à toutes les 2 semaines de novembre à avril; 9 ateliers coanimés par un intervenant et l'enseignant de maternelle.	Groupe de 10 enfants (5 enfants avec problèmes de *comportement avec pairs aidants*); 1 atelier de 60 min à toutes les 2 semaines; 16 sessions; 2 intervenants.
• Parent	Visites familiales par 1 intervenant qui anime l'atelier en classe; 5-8 visites prévues à la maternelle et 6-8 visites en première année.	*Groupe de parents; 15 sessions de 2 h, 1 h/semaine* le soir à l'école, 2 intervenants.
• Enseignant	Formation sur les différents volets de l'intervention (Enf., Pairs, Acad.) selon les conditions où se trouve leur élève perturbateur; Enf.: 2 jours; Pairs: ½ jour; Acad.: 4 jours.	
• Pairs	Dyade (l'enfant perturbateur et un enfant prosocial); 1 atelier à toutes les 2 semaines; 9 ateliers prévus.	*L'enfant ciblé se choisit un ami avec qui* il participe aux ateliers.
• Académique	Lecture: 4 activités/semaine de 20 min. Mathématiques: 1 à 2 activités/semaine de 20 min.	

TABLEAU 4.2. (SUITE)

Comparaison des caractéristiques de deux programmes de prévention de la violence implantés au Québec (évaluation d'effectivité)

	Fluppy (Effectivité)	L'Allié (Effectivité)
Scolarité et expérience des thérapeutes	Une centaine d'enseignantes de maternelle (baccalauréat avec expérience variée). Une équipe de psychoéducateurs (baccalauréat et maîtrise; entre 1 an et plus de 20 ans d'expérience auprès des enfants perturbateurs, en intervention familiale ou les deux). Superviseur: 20 ans d'expérience auprès des enfants perturbateurs et des familles en difficulté; doctorat. Une équipe de stagiaires de 4e année au baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. Une équipe de stagiaires de maîtrise en psychoéducation.	1 stagiaire-chercheure (maîtrise en adaptation scolaire ou en psychoéducation). 1 professionnel de l'école (un psychoéducateur ou un travailleur social).
Formation nécessaire	Pour toutes les composantes.	Pour toutes les composantes.
Supervision du personnel	Les stagiaires en adaptation scolaire sont supervisées à chaque semaine durant 6 h par des professeurs, Ph. D. et concepteurs des composantes de l'intervention. Les psychoéducateurs et stagiaires sont supervisés par le superviseur et la chercheure responsable de l'étude.	Information non disponible.
Mesures d'implantation	Journal de bord complété par les psychoéducateurs, les enseignants et les stagiaires (présence des participants et respect du contenu).	Fiche d'évaluation complétée de façon indépendante par l'intervenant de l'école et l'intervenant du projet de recherche (réalisation des activités prévues, satisfaction des participants, atteinte des objectifs). Les participants complètent une fiche d'évaluation après chaque session.
• Intensité	**Participation (maternelle)** • Cond. Enf.: X = 8,74/9; peu de variabilité dans les conditions. • Cond. Par.: X = 4,40/6 visites; 10 % non exposés et 33 % partiellement exposés (pas de différence entre les 2 groupes où il y a la cond. « Parent »). • Cond. Pairs: X = 9,16/10; 2 % non exposés (pas de différence entre les 2 groupes qui ont cette composante). • Cond. Acad.: 26,57/42 capsules en lecture et 21,37/31 capsules en mathématiques; le 1/3 des enfants sont exposés à l'ensemble des capsules et variabilité entre les classes. La cond. Enf. + Ens. + Pairs + Acad. reçoit moins de capsules que la cond. Enf. + Par. + Ens. + Pairs + Acad.	**Participation de la cohorte 1** • Cond. Enf.: 70 %; + de 60 %. • Cond. Par.: 20 %; parmi ces parents, 60 % sont exposés à plus de 60 % du contenu. **Participation de la cohorte 2** • Cond. Enf.: 86 %; + de 75 %. • Cond. Par.: 28 %; parmi ces parents, 57 % sont exposés à plus de 60 % du contenu.

Participation (1re année)

- Cond. Enf. – Pairs : X = 6,20/8 ; 17 % des enfants non exposés.
- Cond. Par. : X = 4,04/6-8 visites ; 34 % non exposés et 50 % ont une exposition modérée ou élevée.
- Cond. Acad. : 84 % des élèves perturbateurs exposés aux conditions qui incluent la composante « Académique » ont été évalués en mathématiques *et en lecture pour un éventuel suivi individuel* en 1re année ; 30 % d'entre eux ont eu un suivi en lecture, en mathématiques ou les deux (X = 10,12 h en lecture et X = 3,83 h en mathématiques).

• Qualité

Participation des enseignants

Tous les enseignants ont assisté aux journées de formation et aux supervisions prévues.

Par l'intermédiaire des supervisions. Aucune autre mesure.

Toutes les sessions sont filmées et elles sont décodées *par une professionnelle de recherche pour assurer* la qualité des sessions.

Devis d'évaluation

Expérimental (essai randomisé contrôlé), 4 conditions traitement et 1 condition contrôle ; subdivision des 4 conditions traitement en 1re année ; suivi longitudinal jusqu'à la fin du primaire.

Devis avec intention de traiter.

Quasi expérimental, 2 conditions traitement et 1 condition contrôle.

Les écoles expérimentales et les écoles témoins ne se distinguent pas. Toutefois les enfants des groupes expérimentaux et du groupe contrôle ne sont pas équivalents au prétest. Les enfants du groupe contrôle sont plus compétents sur une série de variables.

Les familles qui participent à la condition « Parent » rapportent plus de conflits, ont un plus faible niveau de cohésion, démontrent peu d'harmonie.

Les enfants de ces familles ne sont pas plus difficiles que les enfants des familles qui ne participent pas.

Nombre total de présences aux rencontres lié à l'intensité des difficultés des enfants selon l'évaluation des enseignants.

TABLEAU 4.2. (SUITE)

Comparaison des caractéristiques de deux programmes de prévention de la violence implantés au Québec (évaluation d'effectivité)

	Fluppy (Effectivité)	L'Allié (Effectivité)
Effets après l'intervention	**Fin de maternelle :** • Hausse des habiletés sociales et réduction des problèmes extériorisés pour les filles exposées au programme traditionnel à 3 composantes et bonifié à 5 composantes, selon les enseignants. • Hausse des habiletés sociales pour les garçons et les filles selon les parents pour les enfants exposés au programme traditionnel à 3 composantes et bonifié à 5 composantes. *Réduction des problèmes extériorisés pour les filles* exposées au programme traditionnel à 3 composantes et bonifié à 5 composantes. • Les garçons et les filles exposés au programme bonifié à 5 composantes ont une meilleure connaissance du nom et du son des lettres, et une meilleure épellation. **Fin de 1re année :** • Les enseignants rapportent une baisse des problèmes *extériorisés chez les filles exposées au programme bonifié* à 5 composantes à la maternelle. Pas d'effet de durée. • Les parents des garçons et des filles exposés au programme traditionnel à 3 composantes et bonifié à 5 composantes sur 2 années rapportent moins de problèmes extériorisés. • Les filles exposées au programme bonifié à 5 composantes ont une meilleure connaissance du nombre et elles connaissent mieux le nom et le son des lettres à la fin de la première année. Pas d'effet de durée. • Les filles exposées au programme traditionnel à 3 composantes et bonifié à 5 composantes ont de meilleurs résultats au bulletin en mathématiques et en français. Pas d'effet de durée.	En raison du peu de parents, les groupes expérimentaux ont été regroupés et comparés au groupe contrôle. Les auteurs rapportent plutôt des données concernant l'évolution des deux groupes combinés avec les différences prétest et post-test lorsque l'évolution est significative. Un patron de résultats se dégage de ces analyses (tirés de Desbiens et Pascal, 2006) : • Au terme des 2 années d'implantation, des effets bénéfiques de l'intervention sont rapportés par l'élève, par les enseignants, par les parents ainsi que par les pairs. • Les élèves du groupe expérimental cherchent davantage des solutions positives aux conflits (évaluation par l'élève), sont plus habiles dans *la résolution des conflits, et présentent plus* de comportements prosociaux (évaluation par l'enseignant) que leurs homologues du groupe de comparaison. • Les résultats donnent à penser par ailleurs que les filles ayant des problèmes de comportement de type extériorisé ont bénéficié davantage du programme que les garçons. • Chez les filles, l'évaluation montre qu'elles ont en plus amélioré leurs habiletés de gestion des émotions et leur capacité d'autocontrôle comportemental. • Aussi, des effets positifs sont observés sur le climat scolaire tel que perçu par les élèves en difficulté : baisse de la victimisation chez les filles et accroissement de leur sentiment de sécurité, ainsi que perception plus grande de soutien aux élèves en difficulté.
Effets à long terme	Suivi longitudinal des enfants jusqu'en 6e année ; analyses en cours.	Non disponibles.

LE PROGRAMME CES ANNÉES INCROYABLES (CAI)

LA COMPOSANTE « PARENT » (LE VOLET BASIC)

Le programme CAI de Webster-Stratton s'est développé progressivement au cours des trente dernières années et il constitue une œuvre en soi. Au début des années 1980, Webster-Stratton a développé une première composante du programme qui s'adressait aux parents d'enfants ayant des problèmes de comportement. Son programme consiste à présenter à un groupe de parents une série de vidéos qui illustrent de courtes vignettes de situations interactives entre des parents et des enfants de différentes nationalités et de différents groupes d'âge. Ces vidéos font la promotion 1) du jeu pour favoriser une relation positive entre les parents et les enfants, 2) de l'établissement de routines de vie et de règles, 3) de pratiques disciplinaires non violentes, et 4) des habiletés de communication et d'expression de sentiments positifs à l'égard de l'enfant. Les vignettes présentent des situations où les parents adoptent des stratégies positives ou négatives avec leur enfant. Comme suite à ces présentations, les parents et l'intervenant discutent des stratégies positives observées ainsi que de stratégies alternatives aux stratégies négatives (p. ex., punition physique) qu'ils pourraient adopter dans des situations similaires à la maison (Webster-Stratton, 1981b). Les parents doivent compléter des devoirs à la maison à chaque semaine qui sont liés au sujet de la rencontre.

Au fil des ans, cette composante « Parent », que les concepteurs nomment Basic, s'est développée de façon à présenter des vignettes adaptées à l'âge des enfants. L'équipe de concepteurs s'est aussi interrogée sur l'importance et l'impact relatifs des vidéos et des discussions avec les parents dans le succès de l'approche. C'est en 1993 que Webster-Stratton et Herbert arrivent à décrire de façon très détaillée l'approche collaborative qu'ils préconisent lors des discussions avec les parents, pendant lesquelles ceux-ci sont invités à codiriger les rencontres et à trouver pour eux-mêmes des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent avec leur enfant. Les résultats de plusieurs études réalisées par Webster-Stratton et ses collaborateurs ont démontré que la composante BASIC diminue les comportements d'agression de l'enfant, comme cela est rapporté par les parents et des évaluateurs indépendants. Du côté des parents, on constate une diminution de l'utilisation de la fessée, de l'utilisation de punitions corporelles, des critiques et d'autres pratiques disciplinaires négatives, et une augmentation des pratiques disciplinaires efficaces et des encouragements. On constate également une amélioration des interactions entre les parents et les enfants. Les effets se maintiennent sur plus de dix ans. Notons que dans les premières études effectuées par Webster-Stratton et ses collègues, les enfants qui participaient aux interventions et à leur évaluation manifestaient un nombre significatif de problèmes de comportement au Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI [Robinson, Eyberg et Ross, 1980]) et qu'ils rencontraient les critères diagnostiques du DSM-III-R pour un trouble oppositionnel avec provocation ou un trouble des conduites ou encore les deux. Les enfants et les familles étaient recrutés parmi la clientèle de cliniques familiales où les parents demandent de l'aide pour leur enfant (Webster-Stratton, 1981a, 1982, 1984, 1990a, 1990b, 1994; Webster-Stratton, Kolpacoff et

Hollingsworth, 1988 ; Webster-Stratton, Hollingsworth et Kolpacoff, 1989 ; Webster-Stratton *et al.*, 2004 ; Lavigne *et al.*, 2008). De plus, des chercheurs indépendants ont répliqué ces résultats auprès de populations cliniques (Spaccarelli, Cotler et Penman, 1992 ; Scott *et al.*, 2001 ; Taylor, Schmidth, Pepler et Hodgins, 1998), et de populations à risques élevés en raison de la manifestation de symptômes chez les enfants et des caractéristiques socio-économiques de la famille (Gross *et al.*, 2003 ; Hutchings *et al.*, 2007).

La composante « Parent » (le volet ADVANCE)

Dans une étude publiée par Webster-Stratton (1990b) portant sur les résultats d'un suivi longitudinal des enfants dont les parents avaient été exposés à la composante « Parent » BASIC trois ans plus tôt, on constate que les enfants qui maintiennent des problèmes de comportement vivaient dans des familles plus affectées par des problèmes de toxicomanie et de violence conjugale. Devant ce fait, l'équipe de Webster-Stratton a alors développé le volet ADVANCE, qui s'ajoute à la version BASIC mais qui s'échelonne cette fois sur dix à douze semaines et vise les cinq objectifs suivants pour le parent : 1) l'autocontrôle (« Je me parle »), 2) les techniques de contrôle de la colère, 3) les habiletés de communication, 4) les habiletés de résolution de problèmes, et 5) les habiletés à enseigner la résolution de problèmes à son enfant (Webster-Stratton, 1994 ; Webster-Stratton et Reid, 2010). Les résultats indiquent que les enfants dont les parents ont été exposés aux volets BASIC et ADVANCE de la composante « Parent » ont plus de comportements prosociaux et d'habiletés de résolution de problèmes que les enfants dont les parents ont été exposés uniquement au volet BASIC ainsi que les enfants des parents du groupe contrôle. Du côté des parents, ils augmentent leur capacité à résoudre des problèmes conjugaux et de communication lorsqu'ils sont soumis aux deux volets (Webster-Stratton, 1994 ; Webster-Stratton et Hammond, 1997 ; Gross *et al.*, 2003). Compte tenu de ces résultats positifs, la composante « Parent » du programme CAI est maintenant constituée de ces deux volets et elle est offerte sur 20 à 24 semaines auprès des familles d'enfants ayant des troubles des conduites.

La composante « Parent » (le volet SCHOOL)

En 1990, un troisième volet a été ajouté aux volets BASIC et ADVANCE pour les enfants d'âge préscolaire (3-6 ans) et scolaire (6-13 ans). Les objectifs de ce nouveau volet sont axés sur les habiletés scolaires, mais il s'adresse toujours aux parents pour qu'ils puissent promouvoir la réussite éducative de leurs enfants par leur engagement dans les activités à l'école et la période des devoirs, et par la supervision des relations qu'entretiennent leurs enfants avec leurs amis après l'école. Pour l'étape préscolaire, ce volet s'attarde plutôt sur la préparation de l'enfant en promouvant la littératie, les habiletés cognitives, le développement social et affectif, et l'autorégulation. Parmi les sessions relatives au volet SCHOOL de CAI, trois visent à favoriser la collaboration entre les enseignants et les parents. L'évaluation de l'ajout de ce volet combiné au deux autres volets de la composante « Parent »

(BASIC + ADVANCE + SCHOOL) et à la composante « Enseignant », que nous décrirons un peu plus loin, a permis de démontrer que les enseignants rapportent que les mères sont plus engagées dans l'éducation de leur enfant (Webster-Stratton, 1998).

La composante « Enfant »

En 1997, Webster-Stratton et Hammond évaluent l'impact de l'ajout d'une composante supplémentaire spécialement dédiée à l'enfant pour réduire ses problèmes de comportement entre l'âge de 4 et 7 ans. Le curriculum est composé de vidéos qui sont présentées uniquement à ces enfants à raison de deux heures par semaine durant 22 semaines, vidéos dans lesquelles on peut voir des échanges entre des enfants de différents groupes d'âge et de différentes cultures ou entre des enfants et des adultes. Certaines vignettes montrent des enfants qui établissent des interactions positives avec les autres (p. ex., un enfant qui coopère avec un membre de sa famille, un enseignant ou un pair) ou encore des situations où les enfants doivent composer avec des situations stressantes (p. ex., un enfant qui doit contrôler sa colère, un enfant qui tente de se faire des amis, un enfant qui est rejeté). Après chacune des vignettes présentées (1-2 minutes chacune), des discussions suivent entre les enfants et l'intervenant, et les enfants tentent de trouver des solutions aux problèmes présentés. En 2010, il existe 180 vignettes pour cette composante et celles-ci couvrent les sept thèmes suivants : 1) une introduction et les règles, 2) l'empathie et les émotions, 3) la résolution de problèmes, 4) le contrôle de la colère, 5) les relations d'amitié, 6) les habiletés de communication, et 7) les habiletés scolaires. Le programme prévoit des stratégies pour maintenir la motivation et l'attention des enfants (pictogrammes, livre à colorier, bande dessinée, autocollants...). Afin de favoriser la généralisation des acquis, les enfants 1) sont soumis à des activités qui impliquent les nouveaux concepts, 2) font des jeux de rôle qui leur fournissent des occasions d'utiliser leurs nouvelles habiletés, 3) se font raconter des histoires qui présentent des enfants qui résolvent des problèmes et qui expriment leurs émotions, et 4) des lettres sont envoyées à leurs parents et enseignants à chaque semaine dans lesquelles il leur est demandé de renforcer la manifestation des habiletés enseignées (Webster-Stratton *et al.*, 2004 ; Webster-Stratton et Reid, 2010). Les résultats de l'évaluation de l'effet particulier de cette composante « Enfant » indiquent qu'elle contribue davantage à réduire les agressions chez l'enfant que lorsque ce dernier est exposé uniquement à la composante « Parent ». Les enfants qui y sont exposés manifestent moins d'agressions et sont plus habiles à résoudre des problèmes que les enfants dont les parents ont uniquement été exposés à la composante « Parent » ou à un groupe contrôle. La composante « Enfant » peut être offerte en version autonome dans une perspective de prévention universelle, par exemple auprès de tous les enfants d'une même classe. Dans ce cas, elle est offerte deux à trois fois par semaine où les enfants visionnent les vidéos pendant une période de 20 minutes, pour ensuite s'exercer pendant une autre période de 20 minutes à pratiquer les nouvelles habiletés.

La composante « Enseignant »

Une troisième composante de CAI s'adresse à l'enseignant. Lors de sa conception, celle-ci consistait en quatre jours de formation (32 heures) offerte pendant l'année scolaire. Tout comme les autres composantes de ce programme, les vidéos sont utilisées auprès des enseignants durant leur formation. Les thèmes abordés lors de ces rencontres sont les suivants : 1) les habiletés de gestion des comportements perturbateurs, 2) le soutien à la persévérance scolaire des enfants ainsi que qu'à leur développement socioémotionnel, 3) le renforcement de la relation positive entre l'enseignant et l'élève, 4) les habiletés sociales de l'enfant dans tous les contextes scolaires (classe, cafétéria, cour de récréation, autobus scolaire), et 5) le renforcement de la collaboration avec les parents. En plus des quatre jours de formation, on demande à l'enseignant de rencontrer à deux reprises les parents et l'intervenant de l'enfant qui présente un trouble des conduites pour établir un plan d'intervention. L'étude de Webster-Stratton, Reid et Hammond (2004) visant les enfants avec diagnostic de troubles d'opposition a démontré que les enseignants qui ont participé à la composante « Enseignant » utilisent moins la critique dans leur classe, adoptent des stratégies de gestion plus appropriées et sont moins inconstants dans leurs pratiques disciplinaires que les enseignants qui n'ont pas été exposés à cette composante ou encore que les enseignants du groupe contrôle. Les enfants dont les enseignants ont reçu la formation ont moins de comportements d'agressions dans la classe. Cette étude a également démontré que l'ajout de la composante « Enseignant » ou de la composante « Enfant » à la composante « Parent » est plus efficace pour abaisser les troubles de comportement des enfants que l'application de la composante « Parent » seule. De plus, les résultats indiquent que la combinaison des trois composantes est plus efficace que toutes les autres combinaisons pour réduire les troubles de comportement. En 2010, la composante « Enseignant » propose six jours (42 heures) de formation aux enseignants (Webster-Stratton et Reid, 2010).

Le programme CAI : une pratique exemplaire

Le programme CAI de Webster-Stratton est reconnu comme une pratique exemplaire selon les critères de la Society for Prevention Research (voir Vitaro et Caron, 2003) puisque, comme nous l'avons vu, chacune des composantes du programme ainsi que la combinaison de celles-ci ont fait l'objet d'une évaluation rigoureuse dans le cadre d'essais randomisés contrôlés, évaluation parfois confirmée par des chercheurs d'autres équipes de recherche, et que le programme a produit des effets soutenus dans le temps. En résumé, il ressort que pour augmenter les pratiques parentales positives, pour diminuer les pratiques parentales coercitives et pour diminuer les problèmes de comportement à la maison, la composante « Parent » s'avère le traitement ayant la plus grande portée, alors que les tailles d'effet varient entre 0,46 à 0,51 (modérée) pour les pratiques parentales positives, entre 0,74 et 0,81 (grande) pour les pratiques coercitives, et entre 0,41 et 0,67 (modérée) pour les problèmes de comportement à la maison. En ce qui concerne le comportement de l'enfant, c'est la composante « Enfant » qui est la plus efficace, avec une taille d'effet variant entre 0,69 et 0,79 (grande). Pour les variables préparation scolaire, engagement ainsi que

problèmes de comportement à l'école, les composantes « Enfant » et « Enseignant » sont les traitements les plus efficaces. Les tailles d'effet varient entre 0,82 et 2,87 (grande) pour la préparation scolaire et l'engagement et entre 0,71 et 1,23 (grande) pour les problèmes de comportement à l'école. Finalement, la composante « Enseignant » est le traitement le plus efficace pour favoriser le lien entre l'enseignant et le parent, la gestion positive des comportements perturbateurs en classe et le choix des aspects importants de l'enseignement. Les tailles d'effet sont de 0,57 (modérée) pour le lien enseignant-parent, de 1,24 (grande) pour la gestion positive des comportements perturbateurs en classe et elles varient entre 0,32 et 1,37 (petite à grande) pour le choix des aspects importants de l'enseignement.

Dans le but de déterminer dans quelles conditions l'une ou l'autre des composantes du programme CAI est la plus efficace, Beauchaine, Webster-Stratton et Reid (2005) concluent dans leur étude que les facteurs suivants modèrent la portée de l'intervention : 1) les difficultés conjugales, 2) la dépression maternelle, 3) l'abus de substances par le père, et 4) la manifestation d'anxiété chez l'enfant en comorbidité avec les problèmes de comportement, la dépression, les problèmes d'attention. De plus, une analyse portant uniquement sur la valeur des combinaisons de traitement semble indiquer que la stratégie la plus efficace comprend nécessairement la composante « Parent », alors que la composante « Enfant » semble la plus efficace quand les enfants sont plus impulsifs. En somme, plus il y a de composantes (« Parent » + « Enfant » + « Enseignant »), plus grande est la réduction de problèmes chez l'enfant tels que rapportés par les mères (Webster-Stratton et Herman, 2008, cité dans Webster-Stratton et Reid, 2010). De plus, ces études concluent que les plus grands effets liés à cette intervention préventive sont obtenus quand les parents obtiennent des scores faibles sur les variables de contexte familial adverses et lorsque les pratiques coercitives sont déjà faibles au moment de commencer le programme.

Le programme CAI a montré son efficacité auprès de populations cliniques et de populations à haut risque en raison des caractéristiques socioéconomiques des familles ou des problèmes de comportement des enfants. Depuis 2004, le programme CAI est maintenant multimodal, puisqu'il rejoint les principaux agents de socialisation des enfants.

Une étude de Webster-Stratton (2009, cité dans Webster-Stratton et Reid, 2010) montre que les familles exposées à plus de sessions (entre 10 et 20 sessions) répondent mieux au traitement que les familles moins exposées (entre 8 et 10 sessions). Pour chacune des composantes « Enfant », « Enseignant » et « Parent » et ses différents volets (p. ex., BASIC, ADVANCE et SCHOOL), il existe un manuel de formation détaillé qui présente le cadre théorique, les approches à adopter avec les parents, les enfants et les enseignants, la description de chacune des vignettes qui compose les vidéos, les questions à soulever durant la discussion avec les participants, des exercices à faire durant les rencontres et des devoirs à proposer aux participants. Ces manuels sont très détaillés (environ 500 pages par manuel). Les parents et les enseignants disposent également d'un livre qu'ils doivent consulter durant leur formation. Les intervenants qui animent les rencontres avec les enfants, les parents et les enseignants ont tous une maîtrise ou un doctorat dans le domaine de la santé mentale (infirmière, psychologue, travailleur social, éducateur). Lorsqu'ils animent leur première

session, ils le font en coanimation avec un intervenant expérimenté. Toutes les sessions sont filmées. Les intervenants sont supervisés à partir de ces films. L'intégrité du traitement est hautement recherchée et atteinte dans toutes les études. La présence des participants aux séances est rapportée et elle est élevée dans toutes les études. Les participants sont donc exposés au programme. La qualité des interventions est également une préoccupation importante des concepteurs. Les intervenants doivent suivre les protocoles de façon rigoureuse, surtout lorsqu'ils dirigent leurs premières sessions. Ils doivent compléter des journaux de bord pour s'assurer que tous les objectifs et les contenus sont proposés aux participants. Enfin, les intervenants sont étroitement supervisés par des superviseurs qui ont plus de vingt ans d'expérience en intervention auprès d'enfants ayant des problèmes de comportement ou auprès des familles de ces enfants ou des deux.

Le programme de Montréal (ÉLEM)

L'Étude longitudinale et expérimentale de Montréal (ÉLEM) est la première à avoir proposé une intervention multimodale intensive à des enfants à risque de manifester des comportements antisociaux à l'adolescence en raison de leur environnement socioéconomique désavantagé (Tremblay *et al.*, 2003). L'ÉLEM 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. L'ÉLEM poursuivait deux objectifs. Le premier visait à décrire les trajectoires de développement menant à la délinquance et a permis de mettre en lumière les trajectoires de développement de l'agression physique et des conduites délinquantes (Lacourse *et al.*, 2003 ; Nagin et Tremblay, 1999). Le second objectif portait sur l'expérimentation et l'évaluation d'une intervention préventive d'une durée de deux ans alors que les garçons de l'étude étaient en deuxième et troisième année du primaire. 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, et 3) un soutien aux enseignants pour favoriser l'intégration de l'enfant à l'école. Les contenus détaillés de ces interventions sont décrits dans Bertrand (1988). Les garçons dont les scores se situaient au-delà du 70e percentile à l'échelle « problèmes de comportement » du SBQ (Tremblay *et al.*, 1991) étaient répartis aléatoirement dans une condition expérimentale (c'est-à-dire à une exposition aux trois modalités d'intervention) ou dans une condition contrôle (c'est-à-dire aucune intervention particulière, mais accès aux ressources habituelles).

La composante « Parent »

Le groupe de l'ÉLEM s'inspire principalement des techniques d'intervention basées sur le modèle théorique de l'apprentissage social et plus particulièrement sur les techniques d'intervention développées à l'Oregon Social Learning Center (Patterson *et al.*, 1975, cité dans Tremblay *et al.*, 2003) pour leur composante « Parent ». Cette intervention s'échelonne

sur deux ans à raison d'une visite à toutes les deux semaines. Toutefois, les intervenants reçoivent la consigne d'intervenir dans la famille selon les besoins de celle-ci et jusqu'à ce qu'elle soit à l'aise avec les techniques enseignées. Ils sont supervisés par une professionnelle cumulant plus de vingt ans d'expérience dans le domaine de l'intervention auprès des enfants perturbateurs et de leur famille. La superviseure détient une formation en psychoéducation de deuxième cycle. Cette superviseure a reçu une formation à l'Oregon Social Learning Center par l'équipe du Dr Patterson. Elle a rédigé, en collaboration avec les intervenants, les manuels d'intervention pour la composante « Parent » (Bertrand, Béland et Bouillon, 1988, cité dans Bertrand, 1988) et pour la composante « Enfant » (Bertrand et Labelle, 1988, cité dans Bertrand, 1988). Les objectifs généraux de l'intervention familiale visent 1) la réduction des interactions coercitives entre les parents et les enfants, 2) l'utilisation de renforcements appropriés et contingents aux comportements des enfants, et 3) la résolution de conflits familiaux. Les objectifs spécifiques de cette composante sont 1) de remettre un carnet de lecture aux parents, 2) d'enseigner aux parents à observer le comportement de leur enfant, 3) d'enseigner aux parents à renforcer les comportements prosociaux, 4) de favoriser le développement de la capacité des parents à gérer les crises familiales, 5) de favoriser l'adoption de punitions non abusives, et 6) de favoriser la généralisation des connaissances acquises (voir Bertrand, 1988).

Le manuel d'accompagnement du programme de l'ÉLEM décrit de façon détaillée le déroulement des rencontres et propose des outils d'évaluation et des outils d'intervention pour les intervenants. Les attitudes que devraient adopter les intervenants lors de leurs visites dans les familles y sont décrites, de même que les stratégies d'intervention en termes de gradation des défis, de modelage, de jeux de rôle, de renforcement et de contenu pour de brefs contacts téléphoniques. Les attitudes des intervenants doivent être chaleureuses, respectueuses et sécurisantes. Les intervenants doivent chercher à comprendre le vécu des parents et ils leur indiquent que d'autres parents se sentent comme eux. Le guide recommande également aux intervenants de conserver une certaine directivité dans le déroulement de l'intervention offerte aux familles (ponctualité, maintien des ententes). Le carnet de lecture remis aux parents au début de l'intervention est composé des huit chapitres suivants : 1) « L'observation du comportement de mon enfant », 2) « Les parents et les enfants apprennent l'un de l'autre », 3) « Encourager les comportements appropriés », 4) « Les pièges du renforcement des comportements indésirables », 5) « Décourager les comportements indésirables », 6) « Apprendre l'obéissance », 7) « La communication », 8) « Les négociations ». Le déroulement type d'une rencontre est le suivant : 1) révision des objectifs de la rencontre avec la famille, 2) identification des préoccupations de la famille, 3) révision du travail fait durant la semaine par la famille (lecture, observations des parents, contrats, punitions, résolution de problèmes), et 4) mise en place du travail à faire pour la prochaine semaine (voir Bertrand, 1988).

Les intervenants utilisent également les contacts téléphoniques brefs durant la semaine auprès des familles qui ont besoin d'un plus grand soutien. La composante « Parent » n'a pas été évaluée de façon indépendante dans le cadre de l'ÉLEM.

La composante « Enfant »

La composante « Enfant » de l'ÉLEM s'inspire également de la théorie de l'apprentissage social et de l'approche sociocognitive. Les enfants sont regroupés en petit groupe de 4 à 8 enfants en maintenant un rapport d'un enfant évalué comme ayant des comportements perturbateurs par l'enseignant pour trois enfants dits prosociaux. Les enfants prosociaux sont identifiés par leur enseignant, et leurs parents ont donné leur accord pour qu'ils participent à des activités qui se déroulent à l'école sur l'heure du dîner. Lorsque les enfants sont en deuxième année, ils participent à un programme de développement des habiletés prosociales inspiré des travaux de Cartledge et Milburn (1980) et de Michelson, Sugai, Wood et Kazdin (1983) (voir Bertrand, 1988). Ce volet de la composante « Enfant » est constitué de 9 sessions, de 45 minutes chacune, qui sont offertes à toutes les deux semaines. Les thèmes des sessions portent sur 1) « Prendre contact », 2) « Parler gentiment », 3) « Contact physique doux », 4) « Aider, offrir de l'aide », 5) « Inclure, inviter, faire une place », 6) « Faire avec, collaborer », 7) « Dire non, refuser », 8) « Demander pourquoi », 9) « Dire, tu me déranges ».

L'aide de l'intervenant, le modelage, les pratiques guidées ainsi que les renforcements sont utilisés pour l'enseignement de ces habiletés aux enfants. Le programme offert au cours de la deuxième année d'intervention alors que les enfants sont en troisième année du primaire porte sur la résolution de problèmes et le contrôle de soi. Les ateliers se déroulent de la même façon qu'en deuxième année. Les thèmes proposés lors du déroulement des dix sessions portent sur 1) « Je porte attention, j'écoute », 2) « Je m'informe avant d'agir », 3) « Je suis les règles et les consignes dans les jeux, dans la classe et à la maison », 4) « Je me contrôle », 5) « Je suis fâché, Que faire ? », 6) « Quand on ne veut plus de moi, lorsque je suis laissé de côté, que faire ? », 7) « J'ai le goût de frapper, que faire ? », 8) « On me taquine, on se moque de moi, que faire ? », 9) « Je m'excuse », 10) « Je fais un compliment ». La composante « Enfant » n'a pas été évaluée de façon indépendante dans le cadre de l'ÉLEM.

La composante « Enseignant »

La composante « Enseignant » du programme de l'ÉLEM n'est pas définie. En fait, les objectifs des concepteurs de l'étude visaient à ce que les intervenants rejoignent les enseignants pour leur offrir du soutien et de l'information sur les enfants perturbateurs et pour établir avec eux un plan pour favoriser leur intégration positive dans les classes. Les concepteurs rapportent que les enseignants ont démontré peu d'intérêt et de disponibilité pour participer à ces rencontres, alors que seulement 50 % d'entre eux ont participé à au moins une rencontre avec les intervenants (Boisjoli *et al.*, 2007).

L'ÉTUDE LONGITUDINALE ET EXPÉRIMENTALE DE MONTRÉAL : UNE PRATIQUE PROMETTEUSE

Le programme de prévention expérimenté et évalué dans le cadre de l'ÉLEM est reconnu comme une pratique prometteuse, puisque les chercheurs ont utilisé un devis expérimental avec répartition aléatoire des sujets dans une condition expérimentale et une condition contrôle pour procéder à son évaluation. De plus, les résultats ont démontré des effets soutenus dans le temps. Notamment, ces résultats ont démontré que, comparativement aux enfants du groupe contrôle, les garçons du groupe expérimental présentaient moins de problèmes de comportement à l'école, redoublaient dans une moins grande proportion leur année scolaire, rapportaient moins de comportements délinquants et se retrouvaient moins souvent en classes spécialisées à la fin du primaire (Tremblay *et al.*, 1992). Entre 10 et 13 ans, ils tendent à être moins perturbateurs selon leur enseignant, et entre 10 et 15 ans, ils rapportent moins de comportements délinquants à chaque année d'évaluation. Par contre, à partir de 13 ans et durant leurs études au secondaire, ils ne se retrouvent plus en plus grande proportion que les enfants contrôles dans les classes appropriées à leur âge et, durant cette période d'âge, on ne constate pas chez les adolescents traités moins d'offenses à la loi que chez les garçons non traités. Finalement ces garçons ne perçoivent pas que leurs parents les supervisent davantage que ceux du groupe contrôle (Tremblay *et al.*, 1995). Toutefois, à 24 ans, les garçons traités obtiennent en plus grande proportion leur diplôme d'études secondaires et ils commettent moins d'offenses à la loi que ceux du groupe contrôle (Boisjoli *et al.*, 2007).

Dans le cadre du premier objectif de l'ÉLEM, les chercheurs ont comparé les trajectoires des garçons traités à celles des garçons du groupe contrôle. Les résultats indiquent que les garçons traités comparativement aux garçons du groupe contrôle se retrouvent davantage dans des trajectoires où leurs comportements antisociaux et de vandalisme diminuent au cours de l'adolescence. De plus, ces garçons rejoignent ceux du groupe où le risque de délinquance est le moins élevé. Ces résultats convergent avec les modèles théoriques qui postulent que les comportements perturbateurs durant l'âge préscolaire sont des précurseurs des comportements antisociaux durant l'adolescence et ils renforcent l'idée que la prévention des comportements antisociaux durant l'adolescence peut être efficace dès le début du primaire. Les auteurs de ces études suggèrent cependant que des interventions plus précoces encore auraient davantage d'effets positifs et permanents (Lacourse *et al.*, 2002).

LE PROGRAMME FAST TRACK (FT) : UNE PRATIQUE PROMETTEUSE

Tout comme le programme de l'ÉLEM, le programme FT est reconnu comme une pratique prometteuse, puisqu'un devis expérimental rigoureux a été utilisé pour évaluer son efficacité et qu'il a démontré des effets soutenus à long terme. Le programme FT est un programme de prévention de la violence. Il est de type multimodal et il s'adresse à de jeunes enfants

en début de scolarisation qui sont à très haut risque de manifester des comportements antisociaux à long terme. Le programme a été évalué pour la première fois en 1999 par le groupe Conduct Problems Prevention Research Group (CPPRG). Il a été conçu plus particulièrement pour rejoindre les enfants dont les problèmes de comportement ont commencé à se manifester durant l'âge préscolaire (CPPRG, 1999). Les chercheurs se sont inspirés particulièrement des travaux de Moffitt (1993) et de Patterson, Reid et Dishion (1992) (voir CPPRG, 1999), qui démontrent que les enfants qui manifestent des problèmes de comportement en bas âge sont les plus à risque de maintenir ces problèmes tout au long de leur développement et de s'engager dans la délinquance puis la criminalité adulte. De plus, ils s'inspirent des travaux de Campbell et Ewing (1990) (voir CPPRG, 1999), qui indiquent que 67 % des enfants qui ont des problèmes de comportement significatifs à l'âge de 6 ans rencontrent les critères du DSM pour un désordre extériorisé à 9 ans (CPPRG, 1999). Les enfants sélectionnés pour participer à l'étude sur l'évaluation d'impact du programme FT présentaient des problèmes de comportement à la maison et à l'école. Les chercheurs évoquent les travaux de Loeber *et al.* (1993), qui montrent que les enfants les plus à risque de devenir violents à l'adolescence sont ceux qui présentent des problèmes de comportement dans plusieurs environnements de vie, comme la maison et l'école, au moment de leur entrée à l'école à l'âge de 7 ans (voir CPPRG, 1999).

Le programme FT s'appuie sur l'ÉLEM, qui a démontré les avantages de combiner les composantes « Parent » et « Enfant » des programmes de prévention de la violence pour abaisser les taux de délinquance chez les enfants à risque de s'y engager et pour promouvoir leur adaptation scolaire à 12 ans. Par contre, les concepteurs ont opté pour une approche d'intervention plus intensive, tant sur le plan du nombre de facteurs de risque touchés par les interventions que sur la durée des interventions, qui s'étendent de la première à la dixième année scolaire (l'équivalent de la 3e secondaire au Québec). Pour justifier la longueur de cette intervention préventive, les concepteurs de FT s'appuient sur les travaux de Caspi et Bem (1990, voir CPPRG, 1999), qui indiquent que les enfants dont les déficits persistent tout au long de leur parcours scolaire (primaire) vont éventuellement faire face à des échecs scolaires, à des conflits avec les pairs, à des associations de plus en plus fréquentes à des pairs déviants qui les influenceront à prendre part de plus en plus à des activités antisociales, surtout lorsqu'ils vivent dans des environnements où l'on retrouve un haut taux de criminalité. Le fait d'être confronté au cours de leur développement à de plus en plus de facteurs de risque augmente la probabilité pour ces jeunes de devenir plus antisociaux (CPPRG, 1999). Dans cet esprit, les concepteurs ont misé sur une intervention continue de l'enfance à l'adolescence offrant par le fait même une intervention durant une période où les pairs ont un rôle d'influence plus important que durant la période de l'enfance.

Le devis élaboré par le CPPRG (1999) a été implanté dans quatre sites aux États-Unis : en Caroline du Nord, dans le Tennessee, dans l'État de Washington et en Pennsylvanie. Les écoles sélectionnées pour participer au projet devaient provenir de quartiers à indice

de pauvreté et de criminalité élevés. Dans chaque site, une répartition aléatoire des conditions expérimentales et de contrôle a été effectuée. La sélection des enfants s'est d'abord faite à partir de l'évaluation de tous les enfants de maternelle par les enseignants. Les 40 % ayant obtenu les cotes les plus élevées ont ensuite été évalués par leurs parents. Les enfants dont les cotes se situaient au-delà du 90e percentile à l'évaluation combinée d'une échelle d'agressions-turbulence étaient identifiés à très haut risque et devenaient admissibles au FT. Au total, dans les quatre sites, 445 enfants répartis en 191 classes ont bénéficié de l'intervention et 446 enfants de 210 classes ont constitué le groupe témoin.

La composante « Enfant »

La composante « Enfant » du programme FT, appelé PATHS, comporte une composante universelle et une composante ciblée. La composante « Enfant » universelle s'adresse à tous les enfants des groupes classes où se trouvent les enfants qui ont des problèmes de comportement et qui sont exposés au programme FT. Le programme PATHS (Kusche et Greenberg, 1994, cité dans CPPRG, 1999) vise le développement des habiletés socioémotives et socio-cognitives et inclut un entraînement aux habiletés sociales. Plus précisément, quatre grandes catégories d'habiletés sont travaillées : 1) les habiletés visant à apprendre les stratégies efficaces pour se faire des amis, 2) les habiletés de reconnaissance et d'expression des émotions, 3) les habiletés d'autocontrôle, et 4) les habiletés de résolution de problèmes sociaux (voir Bierman, Greenberg et CPPRG, 1996, pour plus de détails). Les enfants participent à ces sessions de deux à trois fois par semaine. Le programme est administré par les enseignants, qui sont supervisés par un coordonnateur spécialisé dans le domaine de l'éducation. Celui-ci les soutient dans l'administration du programme, s'assure de leur fidélité aux principes de l'implantation du programme et il les observe et les rencontre une fois par semaine dans leur classe (CPPRG, 1999).

La composante « Enfant » ciblée

Cette composante s'adresse seulement aux enfants à haut risque de FT. Les rencontres ont lieu chaque semaine durant la fin de semaine. Les enfants sont accompagnés de leurs parents pour une session de deux heures. Ils sont exposés en petit groupe de 5 ou 6 enfants durant la première heure à des sessions d'entraînement aux habiletés sociales pour un total de 22 sessions au cours de la première année (CPPRG, 1999), de 14 en deuxième année à raison d'une session aux deux semaines et de 9 sessions mensuelles de la troisième à la cinquième année (CPPRG, 2011). Les sessions sont animées par un coordonnateur spécialisé dans le domaine de l'éducation et un assistant.

L'enseignement des habiletés ciblées s'effectue à partir de jeux de rôles, de discussions, de modelage, d'histoires, de visionnement de bandes vidéo et d'activités coopératives.

La composante « Parent »

Les parents des enfants à risque se voient offrir deux types de soutien : une modalité sous forme de groupe de parents et une modalité de suivi familial individuel. Dans la modalité « groupe de parents », ils bénéficient de rencontres à chaque semaine d'une durée de deux heures. Ces rencontres se déroulent la fin de semaine et les parents sont accompagnés de leur enfant. Pendant la première heure, alors que les enfants suivent les sessions d'entraînement aux habiletés sociales, les parents participent aux rencontres de groupe et abordent les thèmes suivants : 1) comment établir une relation positive avec l'école et comment soutenir l'adaptation de son enfant à l'école, 2) développer le contrôle de soi (parent), 3) promouvoir des attentes appropriées sur le plan développemental à l'égard du comportement de l'enfant, et 4) développer les habiletés parentales pour favoriser les interactions parents-enfant positives et diminuer les comportements dérangeants. Les concepteurs se sont inspirés des programmes de Forehand et Mac-Mahon (1981), de Webster-Stratton (1989), de Hawkins *et al.* (1988) et de Catalano *et al.* (1991) (voir MacMahon, Slough et CPPRG, 1996) pour développer leur intervention. Les instructions, le modelage, les discussions et les jeux de rôles sont utilisés pour animer les rencontres de groupe. Les intervenants sont supervisés par un coordonnateur des interventions familiales.

Après les sessions de groupe et les sessions d'entraînement aux habiletés sociales, les parents et les enfants se rejoignent pour une session de trente minutes au cours de laquelle ils prennent part à une activité ensemble. Les parents pratiquent, sous supervision, les habiletés nouvellement acquises. La période de deux heures se termine par une session de lecture entre l'enfant et un tuteur sous le regard de ses parents. Selon le même modèle implanté auprès des enfants, les parents bénéficient de 22 rencontres hebdomadaires lors de la première année (CPPRG, 1999), de 14 rencontres aux deux semaines lors de la deuxième année et de 9 rencontres mensuelles au cours des troisième, quatrième et cinquième années (CPPRG, 2011). Les parents bénéficient également de rencontres individuelles à la maison et ils reçoivent des appels téléphoniques des intervenants entre les sessions de groupe. Les objectifs poursuivis lors des sessions individuelles visent 1) à établir un lien de confiance entre les intervenants et la famille, 2) à promouvoir la généralisation des habiletés nouvellement acquises à la maison, 3) à offrir du soutien aux parents pour favoriser l'adaptation de l'enfant à l'école, et 4) à favoriser le développement des habiletés de résolution de problèmes des parents lorsqu'ils doivent affronter des situations stressantes. L'approche de résolution de problèmes de Wasik, Bryant et Lyons (1990) (voir CPPRG, 1999) est préconisée. Le but de ces rencontres est de développer le sentiment d'efficacité personnelle des parents, leur sentiment de contrôle sur leur vie et de diminuer leur dépendance à l'égard des intervenants du programme FT (Dunst, Trivette et Deal, 1989, cité dans CPPRG, 1999).

La composante « Pairs »

Les enfants à haut risque du programme FT participent à des sessions de jeux de 30 minutes par semaine avec un camarade de classe. Ces sessions visent à favoriser les relations d'amitié positives entre les enfants à haut risque et leurs camarades de classe. À tour de rôle, les enfants de la classe participent à ces sessions. Celles-ci sont sous la supervision de tuteurs paraprofessionnels.

La composante « Scolaire »

Les enfants à haut risque du programme FT participent également à des sessions de tutorat en lecture. Le programme de Wallach et Wallach (1976, cité dans CPPRG, 1999) est utilisé par les tuteurs paraprofessionnels qui animent la composante « Pairs ». Ce programme a été créé pour les enfants qui ont de moins bonnes aptitudes en lecture et qui proviennent d'un milieu socioéconomique désavantagé. Ces sessions se déroulent à deux reprises durant la semaine pendant 30 minutes. Ainsi, les enfants bénéficient sur une base régulière de la présence d'un adulte soutenant durant la semaine (deux fois pour le tutorat de lecture, une fois pour les sessions de jeux entre enfants). Les tuteurs reçoivent une formation de 40 heures et ils sont supervisés régulièrement par les coordonnateurs en éducation. Notons par ailleurs que les enfants sont également exposés à des séances de 30 minutes de tutorat en lecture lors des rencontres de deux heures avec leurs parents la fin de semaine.

Les résultats à court et long termes

À lui seul et à court terme, le programme PATHS s'est avéré efficace pour favoriser un climat social positif dans la classe, réduire les difficultés comportementales des enfants et améliorer les rendements en lecture et en résolution de problèmes (CPPRG, 1999). Globalement, l'intervention multimodale s'est avérée efficace à moyen et à long termes en ce qui concerne les pratiques parentales (moins punitives) dès la fin de la troisième année, la compétence sociale et la réduction de comportements déviants (quatrième et cinquième années) (CPPRG, 2002a, 2004). En sixième année, seul un effet limité aux enfants ayant un trouble des conduites, tel que rapporté par les parents, est notable (CPPRG, 2007). En neuvième année, un effet sur les enfants du groupe le plus à risque (avec diagnostic psychiatrique de trouble des conduites) est répertorié (moins de diagnostic de trouble des conduites) (CPRRG, 2007).

Que nous disent les programmes d'efficacité de CAI, l'ÉLEM et FT ? Similitudes et différences

Les programmes CAI, de l'ÉLEM et FT sont tous des programmes qui visent la prévention de la violence. Chacun de ces programmes offre une contribution originale. Par exemple, l'ÉLEM a innové par l'expérimentation et l'évaluation longitudinale d'une intervention multimodale auprès de jeunes garçons de milieux défavorisés. Au début des années 1980, les interventions unimodales auprès des parents et des enfants prévalaient et elles avaient déjà fait l'objet d'évaluations (voir Tremblay *et al.*, 1995). Toutefois, la combinaison d'interventions simultanées dans la famille, à l'école et auprès des enfants n'avait pas été expérimentée ou, du moins, pas de façon aussi intensive que ce qu'a fait l'étude de Montréal (Tremblay *et al.*, 1995). De plus l'ÉLEM innove en proposant un suivi longitudinal des enfants exposés à l'intervention jusqu'à l'âge adulte, contribuant ainsi à l'avancement des connaissances. D'autres équipes de recherche, travaillant parallèlement à cette équipe, ont enrichi les contenus de ces interventions multimodales en plus d'augmenter le nombre de composantes, rejoignant par le fait même plus d'agents de socialisation de l'enfant.

Pour sa part, le programme CAI constitue certainement une œuvre en soi si l'on considère la qualité du matériel développé au fil des ans ainsi que les protocoles utilisés pour évaluer ses différentes composantes. Comme c'est le cas pour les programmes CAI et de l'ÉLEM, les concepteurs de FT ont quant à eux mis au point une intervention multimodale rejoignant les enfants en difficulté de comportement et leurs parents dans le cadre d'interventions universelles et ciblées, et dans des contextes de rencontres de groupe et des visites à domicile. Le programme comporte aussi des composantes qui rejoignent les enseignants et les pairs, et il comporte une dimension scolaire offerte à la fois aux parents et aux enfants. FT possède une caractéristique particulière quant à l'intensité d'intervention tant sur le plan du nombre de composantes que de la longueur du suivi auprès des enfants. Ce suivi, bien qu'il soit moins intensif au fil des ans, s'échelonne de la première année scolaire (6 ans) jusqu'à la fin des études secondaires (16 ans). En somme, les programmes de l'ÉLEM, CAI et FT se situent dans une approche multimodale ; seul CAI a comparé plusieurs combinaisons de composantes pour tenter d'identifier la supériorité de certaines, mais aussi pour identifier le poids et l'impact de chacune de ses composantes sur les objectifs d'intervention. Ce travail est extrêmement important parce qu'il permet d'orienter nos pratiques en prévention de la violence et d'utiliser à bon escient nos ressources humaines et financières. Webster-Stratton et ses collaborateurs ont notamment démontré que les combinaisons de composantes qui incluent la composante « Parent » sont les plus efficaces. La composante « Enseignant », une autre originalité de CAI, s'est avérée également très profitable pour diminuer les problèmes de comportement des enfants à l'école et dans la famille. Cette composante a toutefois tardé à s'implanter dans les programmes CAI et de l'ÉLEM. CAI comporte maintenant une composante « Enseignant » bien définie qui insiste sur les habiletés des enseignants à bien gérer les comportements de l'ensemble des enfants de la classe, et particulièrement ceux des enfants qui manifestent

une fréquence élevée de comportements perturbateurs qui nuisent à leur intégration. Le programme FT, conçu plus récemment, a également bien défini sa composante « Enseignant » et le personnel enseignant fait partie intégrante du programme. Pour les enfants d'âge scolaire, on constate que les objectifs de bien des programmes de prévention tels que CAI touchent davantage l'engagement des parents dans les activités scolaires et la supervision des devoirs, etc. Le programme FT va plus loin et mise davantage sur les habiletés de lecture dès la première année. Les parents observent une session de lecture entre un tuteur et son enfant à raison d'une fois par semaine. L'enfant a aussi des sessions hebdomadaires de tutorat en lecture en plus du curriculum habituel.

Finalement, on voit que les programmes de l'ÉLEM et FT rejoignent les pairs: le premier les implique lors d'ateliers qui portent sur les habiletés sociales et le deuxième, lors d'ateliers dyadiques. L'objectif de l'utilisation des pairs dans l'ÉLEM est que les enfants avec des problèmes de comportement puissent bénéficier de modèles positifs lors de ces ateliers. Dans le programme FT, cette composante prend plus de place encore : les objectifs des sessions dyadiques visent, d'une part, la pratique des habiletés sociales dans un contexte dyadique et, d'autre part, le développement de relations d'amitié positives. Les résultats de l'évaluation d'impact du programme FT indiquent que les enfants du groupe traitement établissent plus d'activités prosociales avec leurs camarades de classe et qu'ils sont plus acceptés par leurs pairs. En quatrième et cinquième année du primaire, ils ont aussi moins de problèmes avec les pairs déviants. Ces résultats appuient l'importance de cette composante d'intervention pour contrer le rejet des pairs et l'association à des pairs déviants.

Les trois programmes discutés jusqu'ici proposent aux enfants qui ont des problèmes de comportement des ateliers d'entraînement aux habiletés sociales en petit groupe avec ou sans pairs prosociaux. Le programme FT ne fait pas exception, sauf qu'il contient une composante « Enfant » universelle supplémentaire qui est implantée dans les classes des enfants ayant des problèmes de comportement. Cette composante « Enfant » universelle, c'est-à-dire qu'elle s'adresse à tous les enfants d'une même classe, est animée par les enseignants, qui sont supervisés par des conseillers pédagogiques. Les ateliers en petit groupe, composante « Enfant » ciblée, sont quant à eux animés par des professionnels (psychologues ou travailleurs sociaux). Cette combinaison de composantes universelle et ciblée que l'on retrouve dans le programme FT nous apparaît particulièrement intéressante puisqu'il est reconnu que les programmes d'entraînements aux habiletés sociales ont un impact positif plus large sur le climat de la classe (p. ex., programme PATHS de Kushe et Greenberg, 1994). L'ajout d'une composante ciblée pour les enfants qui ont des problèmes de comportement permet probablement d'atteindre des objectifs plus spécifiques avec certains enfants et de leur permettre de pratiquer les habiletés nouvellement apprises. De plus, le petit groupe engagé dans une intervention ciblée peut permettre de mettre en place des conditions d'enseignement adaptées aux besoins spéciaux de ces enfants. Naturellement, nous ne disposons pas à l'heure actuelle d'études qui comparent la combinaison de ces composantes (universelle + ciblée) à une condition universelle uniquement et à une composante ciblée seule. Les milieux scolaires pourraient également avoir tendance à implanter la

composante universelle pour toucher le plus d'enfants possible et à moindre coût. Bien que ce type d'intervention puisse être potentiellement bénéfique pour tous les enfants, elle pourrait nuire à l'atteinte de l'objectif de prévenir la violence chez les élèves qui auraient besoin d'une intervention plus particulière et intense. Ce problème demeure entier et devrait susciter des questions de recherche compte tenu, notamment, des résultats de Webster-Stratton et ses collaborateurs au sujet de l'importance de la composante « Enfant » pour abaisser les problèmes de comportement des enfants à l'école.

Nous avons vu jusqu'à présent que les trois programmes comportent une composante « Parent ». Celle-ci est appliquée de façon différente dans les trois études. Alors que dans le programme CAI, on retrouve des sessions de groupe, l'ÉLEM a privilégié des visites à domicile ; le programme FT combine ces deux modalités. Les parents se rencontrent en groupe une heure par semaine et ils reçoivent la visite d'un intervenant à raison d'une visite par semaine pendant 22 semaines lors de la première année d'intervention. La modalité de groupe est souvent une priorité pour les intervenants puisqu'elle peut constituer une source de soutien pour les parents (Bretan et Eyberg, 1998), mais aussi parce qu'elle peut représenter un avantage en temps et en argent, naturellement, à condition de rejoindre effectivement les parents des enfants qui ont des problèmes de comportement. Bien qu'elle présente des avantages sur le plan clinique, la modalité de groupe comporte en effet le défi de l'engagement des parents. Les études d'efficacité qui sont présentées disposent parfois de ressources financières importantes et ils ont généralement des incitatifs pour convaincre les parents de se joindre au groupe (remboursement des frais de déplacement et de gardiennage, repas intéressant, collations, compensation financière pour présence aux rencontres). Encore une fois ici, les études n'ont pas démontré la supériorité d'une modalité de groupe comparativement à une individuelle.

Dans ces trois programmes (CAI, ÉLEM et FT), on retrouve des manuels qui présentent aux intervenants les approches théoriques à la base du programme et qui proposent de l'information sur les différentes stratégies d'intervention, sur l'utilisation du matériel au jour le jour et une description détaillée des activités. Par exemple, les manuels du programme CAI qui s'adressent aux intervenants animant les sessions de groupe auprès des parents, des enseignants et des enfants sont très précis et comportent environ 500 pages. Enfin, la supervision ressort comme un élément qui est très présent dans l'ensemble des trois programmes, car ils offrent tous régulièrement des sessions de supervision à leurs intervenants. En ce sens, les intervenants de CAI sont nécessairement accompagnés d'un superviseur lorsqu'ils animent les sessions pour une première fois et ils doivent suivre à la lettre le contenu du manuel tout en complétant des journaux de bord après chaque rencontre. Toutes les sessions de groupe sont filmées pour évaluer la qualité de l'intervention, faire des rétroactions aux intervenants et assurer l'intégrité du traitement. Dans l'ÉLEM, un superviseur a été embauché à temps partiel pour superviser régulièrement les intervenants qui réalisent les interventions.

LES PROGRAMMES DE PRÉVENTION DE LA VIOLENCE IMPLANTÉS AU QUÉBEC

Dans la section qui suit, nous présenterons deux programmes de prévention implantés au Québec qui ont tous les deux fait l'objet d'une évaluation d'effectivité. Nous comparerons par la suite les caractéristiques de ces deux programmes aux trois programmes déjà présentés qui ont, eux, fait l'objet d'une évaluation d'efficacité.

LE PROGRAMME DE PRÉVENTION FLUPPY

Ce programme a été créé en 1990 à la suite des travaux expérimentaux de Tremblay et ses collègues (1995), qui concluaient, comme nous l'avons vu plus haut, qu'une intervention préventive de la violence chez les jeunes profiterait d'une implantation dès l'âge préscolaire. Fluppy vise à prévenir la violence dès le début de la scolarisation, il est multimodal et il rejoint les enfants, les parents et les enseignants. La version originale du programme comprend une composante « Enfant » universelle, deux composantes « *Parent* » et « *Enseignant* » ciblées pour les enfants qui ont des problèmes de comportement. La composante « Enfant » universelle est implantée en classe et vise la promotion des habiletés sociales, de résolution de problèmes et de contrôle de soi. Les composantes ciblées sont mises en place auprès des élèves qui présentent un niveau élevé de problèmes de comportement. Elles comprennent un plan d'intervention avec l'enseignant et une intervention familiale à domicile. Dans le cadre de l'évaluation d'impact du programme Fluppy entreprise récemment, la version originale du programme a été bonifiée à la lumière des avancées récentes en psychopathologie du développement et des stratégies utilisées par la nouvelle génération de programmes de prévention (August, Realmuto, Hektner et Bloomquist, 2001; CPPRG, 2002a; Dumas, Prinz, Smith et Laughlin, 1999). Les modifications apportées à la version bonifiée du programme Fluppy se situent sur deux plans. Premièrement, une composante « Préparation scolaire » composée d'un volet d'éveil à la lecture et d'un volet de stimulation des habiletés mathématiques et une composante « *Pairs* » visant à faciliter la formation de relations d'amitié ont été ajoutées. Deuxièmement, le programme a été prolongé d'un an, faisant ainsi en sorte que les enfants sont exposés aux interventions à la maternelle et de nouveau en première année. Les divers volets du programme actuel sont décrits dans les sections qui suivent.

LA COMPOSANTE « ENFANT »

Cette composante comprend 15 ateliers animés en classe par l'enseignant et un intervenant. Chacun des ateliers porte sur l'apprentissage d'une habileté sociale précise (p. ex., prendre contact, partager, coopérer, etc.) ou sur une habileté d'autocontrôle. Les élèves actualisent le processus de résolution de problèmes à chacun des ateliers. Une fois l'atelier terminé,

l'enseignant utilise les situations qui apparaissent naturellement à l'école afin de renforcer positivement les manifestations spontanées d'habiletés sociales, d'autocontrôle et de résolution de problèmes en situations conflictuelles.

La composante « Enseignant »

L'enseignant reçoit du soutien de la part d'un intervenant afin de l'aider 1) à enseigner les habiletés sociales et de résolution de problèmes aux élèves de sa classe, 2) à utiliser les situations naturelles de la classe pour créer des contextes d'apprentissage, et 3) à élaborer des stratégies d'intervention pour les élèves qui ont des difficultés à établir des interactions positives avec leurs pairs.

La composante « Parent »

Cette composante s'inspire de la perspective de l'apprentissage social et de l'attachement parent-enfant. Les rencontres ont lieu à domicile et elles sont animées par un intervenant social. Le nombre de rencontres familiales varie entre 12 et 15 par année et elles sont d'une durée moyenne de 90 minutes. Les parents reçoivent de l'information sur les besoins des enfants et identifient dans quels contextes les problèmes de leur enfant se manifestent. Ils sont ensuite encouragés à modifier, si nécessaire, leurs pratiques de façon à répondre aux besoins de l'enfant ou à modifier ses comportements dérangeants. Des situations de jeux sont aussi proposées aux familles. Par ces situations, on vise à ce que les parents établissent des liens positifs avec leur enfant, qu'ils renforcent les comportements positifs de l'enfant et qu'ils modifient, sous supervision, ses comportements dérangeants. La vidéo est utilisée pour donner de la rétroaction aux parents sur leurs attitudes et leurs comportements lorsqu'ils sont en interaction avec leur enfant ainsi que sur les comportements de leur enfant.

La composante « Pairs »

L'objectif de cette composante est de créer un contexte pouvant favoriser la formation de liens d'amitiés durables entre les élèves ciblés et des camarades de classe socialement compétents. À la maternelle, l'élève ciblé est jumelé à toutes les deux semaines avec un camarade de classe pour une séance de jeu (ou bricolage) de 30 minutes sous la supervision d'un intervenant (contenu inspiré du Peer Pairing de Bierman, 1992). En première année, la composante « Pairs » se déroule en petits groupes au sein desquels l'élève ciblé se retrouve en compagnie de trois camarades de classe jugés compétents socialement. Des contingences de groupe inspirées du Good Behavior Game (Kellam, Rebok, Ialongo et Mayer, 1994) sont utilisées pour favoriser la création de liens d'amitié entre les membres du groupe. Ces rencontres se déroulent également sous la supervision d'un intervenant.

La composante « Préparation scolaire »

Cette composante comporte deux volets. Le volet en français, La forêt de l'alphabet (Brodeur *et al.*, 2006; Kame'enui *et al.*, 2002), vise la prévention des difficultés d'apprentissage en lecture dès la maternelle. Il s'inscrit dans une approche équilibrée qui encourage les enseignants à poursuivre leur approche d'émergence de l'écrit, tout en intégrant des activités explicites et systématiques sur le principe alphabétique, la conscience phonémique et le vocabulaire. Pour chacune des 26 lettres de l'alphabet, quatre blocs d'activités d'enrichissement de 15 minutes sont proposés. Les enseignants animent ces activités en grand groupe, en veillant à créer un climat stimulant, bienveillant, sécurisant et ludique, à l'aide de matériel pédagogique spécialement conçu à cette fin. Le volet en mathématique (Giroux et Ste-Marie, 2002) s'articule autour de trois grands thèmes : le nombre, la géométrie et la mesure. Deux types d'activités sont proposés pour chacun de ces thèmes : les séquences et les capsules. Les séquences didactiques sont travaillées sur une longue période au moyen des différents scénarios planifiés selon le canevas d'une situation originale. Pour chaque scénario, les élèves doivent résoudre un problème soit numérique (dénombrement, comparaison de collections, composition additive) soit géométrique (usage de la symétrie, agencement de formes géométriques). Les contraintes de la situation (valeur des nombres, par exemple) sont modifiées d'un scénario à l'autre de manière à bonifier les stratégies mises en œuvre par les élèves et permettre ainsi l'apprentissage (Brousseau, 1998). Les capsules d'activités visent le réinvestissement et la consolidation des connaissances mathématiques dans le cadre d'ateliers typiques d'une classe préscolaire (jeux de cartes, de pistes) où priment, également, les interactions entre les élèves.

En première année, les interventions de stimulation de littératie et numéracie sont surtout offertes à ceux ayant manifesté des problèmes de comportement à la maternelle et qui, à la suite d'une évaluation en première année, présentent des difficultés plus ou moins grandes en lecture et écriture et en mathématiques. Les interventions sont réalisées par une orthopédagogue. Certains enfants participent aux séances de mathématiques et de lecture alors que d'autres participent à l'une ou l'autre en fonction de leurs besoins particuliers.

Le programme *Fluppy* a fait l'objet d'une évaluation d'effectivité en 2002 à la Commission scolaire de Laval (Capuano *et al.*, 2002) comparant plusieurs combinaisons de composantes ainsi que la durée de l'intervention (un an contre deux ans). La composante « Enfant » seule ; la combinaison des composantes « Enfant » + « Parent » + « Enseignant » ; la combinaison des composantes « Enfant » + « Parent » + « Enseignant » + « Pairs » + « Préparation scolaire » ; et la combinaison des composantes « Enfant » + « Enseignant » + « Pairs » + « Préparation scolaire » ont été comparées entre elles et avec une condition contrôle. Le devis de recherche utilisé est un essai randomisé contrôlé. Le patron de résultats obtenus à la fin de la maternelle et à la fin de la première année est présenté au tableau 4.2. Celui-ci indique des résultats d'impact significatifs surtout pour les combinaisons de composantes

suivantes : « Enfant » + « Parent » + « Enseignant » et « Enfant » + « Parent » + « Enseignant » + « Pairs » + « Préparation scolaire ». Les résultats divergent selon que l'évaluateur est le parent ou l'enseignant. Les filles réagissent mieux à l'intervention que les garçons, du moins pour certaines variables. Selon les enseignants, c'est la combinaison des cinq composantes (« Enfant » + « Parent » + « Enseignant » + « Pairs » + « Préparation scolaire ») qui produit les meilleurs effets à la fin de la première année, mais uniquement pour les filles. Toutefois, lorsque les parents participent à l'intervention (« Enfant » + « Parent » + « Enseignant » et « Enfant » + « Parent » + « Enseignant » + « Pairs » + « Préparation scolaire »), ceux-ci rapportent des résultats positifs à la fin de la première année tant pour les garçons que pour les filles.

Le programme L'Allié

Le programme L'Allié a été développé au Québec par Nadia Desbiens et ses collaborateurs il y a une dizaine d'années. Les concepteurs de ce programme travaillent en étroite collaboration avec le milieu scolaire pour implanter cette pratique auprès des élèves du deuxième et troisième cycle du primaire dans le but de prévenir l'aggravation des problèmes de comportement et la cristallisation de ceux-ci dans une période de développement qui, selon les concepteurs, a été délaissée par les chercheurs et les praticiens du Québec. Le programme comporte quatre composantes. Une première composante « Enfant » est d'approche universelle et consiste en une intervention connue sous le nom de Vers le Pacifique (Centre Mariebourg, 1998) et qui est largement implantée dans les écoles du Québec depuis les années 1990. Ce programme vise à promouvoir les habiletés sociales et a fait l'objet d'une évaluation d'impact sur quatre années (2001-2005) auprès d'enfants de classes ordinaires du primaire. Les résultats de cette évaluation indiquent des gains chez les enfants (Bowen, Desbiens, Gendron et Bélanger, 2006). Après cette évaluation, l'équipe de Desbiens a proposé d'ajouter deux nouvelles composantes ciblées visant à rejoindre les enfants présentant déjà des difficultés de comportement et leurs parents (composante 2 et 3 respectivement). Elle a aussi développé une quatrième composante qui s'adresse au personnel scolaire et qui est implantée selon les besoins du personnel qui choisit d'appliquer le programme. Les objectifs de ces composantes visent à renforcer les habiletés sociales, cognitives et comportementales des élèves, les liens entre les pairs, les comportements positifs des parents et la communication entre les membres du personnel (Desbiens, Bowen, Pascal et Janosz, 2009).

La seconde composante « Enfant » du programme L'Allié, développé, expérimenté et évalué dans le cadre d'une étude préliminaire en 2002-2003, vise le développement des habiletés sociales et de résolution de problèmes chez les enfants avec difficultés de comportement. Ces enfants, en compagnie de leur ami – qu'ils choisissent eux-mêmes –, participent à des ateliers en groupe d'une dizaine d'enfants. Les ateliers, au nombre de 15, ont lieu à toutes les deux semaines et sont d'une durée de 60 minutes. Tous les ateliers sont filmés et visionnés par une professionnelle du projet pour assurer la qualité de la mise en œuvre des ateliers. Les thèmes des ateliers portent sur les habiletés d'écoute, les habiletés

de résolution de problèmes, les cognitions et attributions, l'utilisation des auto-instructions, les habiletés de communication, la compréhension des émotions, l'autocontrôle (techniques de gestion des émotions), les habiletés de coopération et l'empathie. Les modalités d'animation des rencontres proposées sont diversifiées : discussions, jeux de rôles, médiation verbale (pratique guidée avec rétroaction), renforcement, autoévaluation, histoire, journal de bord, participation des amis et bulletin d'informations pour les enseignants et les parents.

La troisième composante « Parent », comporte deux volets ; l'un appelé Chenille et l'autre, Papillon. Ces volets proposent sept et huit rencontres respectivement. Les thèmes portent sur la relation école-famille, les stratégies d'accompagnement et de supervision, la gestion des comportements difficiles, les relations parents-enfant, le sentiment d'efficacité personnelle, les habiletés de résolution de problèmes, les habiletés de négociation, le contrôle de soi ainsi que les habiletés de communication. À l'instar de CAI, l'approche collaborative reconnaissant l'expertise des enseignants et des parents est préconisée.

Le programme L'Allié a fait l'objet d'une évaluation d'effectivité en 2004-2006 (Desbiens et Pascal, 2006) comparant deux conditions expérimentales (composante « Enfant » seule et combinaison des composantes « Enfant » + « Parent ») entre elles et avec une condition contrôle. Le devis de recherche utilisé est quasi expérimental. La non-équivalence des groupes expérimentaux et du groupe contrôle ainsi que le nombre peu élevé de parents ayant pris part à l'intervention ont complexifié la tâche des chercheurs lors de l'évaluation d'effectivité. Toutefois, les analyses effectuées ont permis de comparer l'évolution des sujets de chacun de ces groupes avant et après l'intervention et de tirer un patron de résultats intéressants. Ces résultats sont présentés au tableau 4.2 (les informations qui ont servi à la description du programme L'Allié sont entièrement tirées de Desbiens *et al.*, 2009, et de Bowen, Desbiens, Gendron et Bélanger, 2006).

Que nous disent les programmes d'effectivité implantés au Québec ?

Au Québec, le milieu scolaire implante plusieurs programmes de prévention visant la promotion des habiletés sociales auprès de tous les enfants des classes du préscolaire et du primaire. Toutefois, très peu d'entre eux ont fait l'objet d'une évaluation. Les programmes de prévention ciblée de type multimodal sont de surcroît très rares. À notre connaissance, les programmes Fluppy et L'Allié sont les seuls programmes de prévention de la violence de nature multimodale à avoir fait l'objet d'une évaluation d'effectivité, alors que l'ÉLEM est le seul à avoir été évalué sur le plan de l'efficacité grâce à un plan expérimental complet. Les programmes Fluppy et L'Allié ont tous les deux un objectif de prévention de la violence, leur cadre théorique est similaire à celui des programmes d'efficacité et ils font la promotion des facteurs de protection reconnus pour les troubles de comportement. Les deux programmes sélectionnent des enfants qui se situent au-delà de la norme sur une échelle qui évalue la présence de comportements perturbateurs. Le programme L'Allié utilise un questionnaire complété par l'enseignant alors que le programme Fluppy utilise deux questionnaires, l'un complété par le parent et l'autre par l'enseignant. Les deux programmes

comportent une composante « Enfant » qui propose aux enfants des ateliers d'entraînement aux habiletés sociales, à la résolution de problèmes et aux habiletés d'autocontrôle. Les thèmes des ateliers sont sensiblement les mêmes que ceux que l'on retrouve dans les programmes d'efficacité. Dans Fluppy, tous les enfants de la classe de l'enfant ayant des problèmes de comportement sont exposés à cette composante et on ne retrouve pas de modalité de petit groupe où certains enfants sont regroupés pour des activités spéciales. Du côté de L'Allié, on recommande d'implanter le programme Vers le Pacifique auprès de tous les élèves de la classe et d'offrir simultanément des sessions en petit groupe aux enfants qui ont des problèmes de comportement. Toutefois, l'étude de Desbiens et Pascal en 2006 n'évalue pas la combinaison de la composante « Enfant » universelle et ciblée sur les enfants.

La combinaison de la composante « Enfant » universelle et de la composante « Enfant » ciblée nous apparaît intéressante à mettre en place pour des enfants ayant des besoins plus importants. D'une part, la composante universelle s'avère un outil précieux pour améliorer le climat de classe; d'autre part, parce qu'elle est très souvent coanimée par l'enseignant, cette composante universelle peut lui permettre de s'approprier le programme et ainsi favoriser son engagement. Lorsque les enseignants sont formés à implanter les contenus des composantes universelles, ils peuvent améliorer leurs habiletés à promouvoir les facteurs de protection pour certains enfants et ils peuvent réinvestir les objectifs des ateliers dans le cadre de situations qui se produisent normalement en classe. Toutefois, on ne sait pas si cette façon d'animer les ateliers en grand groupe permet aussi bien d'atteindre les objectifs des ateliers avec les élèves qui en ont le plus besoin. Il nous semble essentiel ici que des études futures comparent ces deux modalités d'animation de la composante « Enfant » (universelle et ciblée) à une condition qui les combinerait.

Les tableaux 4.1 et 4.2 présentent l'intensité des interventions de la composante « Enfant » dans les programmes d'efficacité et d'effectivité. On constate que l'intensité dans les programmes Fluppy et L'Allié est assez similaire à celle des sessions de l'étude d'efficacité de l'ÉLEM. Fluppy et L'Allié offrent plus de sessions sur une année alors que l'ÉLEM offre un nombre similaire de rencontres, mais étalées sur deux ans. La composante « Enfant » de CAI double le temps des ateliers (deux heures contre une heure), mais demeure équivalente à celle des programmes québécois pour le nombre de sessions sur une année. Il est à noter que la composante « Enfant » de Fluppy comporte 15 ateliers à la maternelle et huit en première année. Cependant, lors de l'évaluation du programme, le milieu scolaire a regroupé certains thèmes pour diminuer de 15 à neuf le nombre d'ateliers à la maternelle et il se donne une moyenne de six ateliers en première année. Toujours pour la composante « Enfant », le tableau 4.1 indique que le programme FT est celui qui offre le plus d'intensité autant par le fait 1) qu'il offre des ateliers en classe et à l'extérieur de la classe en petit groupe, 2) que le nombre d'ateliers est plus élevé et 3) qu'il offre des sessions tout au long du parcours scolaire primaire.

À l'heure actuelle, on ne connaît pas exactement le nombre de sessions auquel il faut soumettre les enfants pour faire émerger et maintenir les habiletés sociales. Les analyses de dosage représentent une stratégie intéressante pour nous renseigner sur le nombre de sessions optimal en fonction du niveau initial d'agression de l'enfant. Il ne faut pas oublier que le programme FT offre une intensité très élevée aux participants qui ont eux-mêmes les scores les plus élevés sur les échelles de problèmes de comportement. Il semble qu'à l'heure actuelle, à la lumière des résultats résumés ici, la combinaison d'une composante « Enfant » universelle en classe offrant une quinzaine de sessions sur l'année ainsi qu'une vingtaine de sessions en petit groupe (composante « Enfant » ciblée) pour les enfants ayant des problèmes de comportement serait probablement une avenue intéressante qui s'approcherait de l'intensité des meilleures pratiques.

Une enquête québécoise réalisée sur l'implantation du programme Fluppy (Capuano *et al.*, 2010) a révélé que les milieux qui implantent Fluppy le font avec une très grande variabilité. Notamment, lorsque les enseignants ne sont pas soutenus pour l'administration de la composante « Enfant », ils animent environ 50 % des ateliers alors que lorsqu'ils le sont, le pourcentage d'ateliers animés varie entre 80 % et 100 %, ce qui est nettement plus proche du programme recommandé. Lors de l'évaluation d'impact du programme L'Allié, les concepteurs rapportent une augmentation de la participation des enfants à la composante « Enfant » à la deuxième année d'implantation du programme dans l'école, suggérant par le fait-même qu'il faut un certain temps pour implanter un programme dans une école conformément à l'intensité recommandée par les concepteurs.

Les deux programmes de prévention québécois comportent également une composante « Parent ». Fluppy préconise les visites à domicile, alors que L'Allié privilégie les rencontres de groupe. Pour Fluppy, le choix des rencontres individuelles à la maison est lié aux difficultés souvent rencontrées par les milieux pour recruter et maintenir la participation des parents dans les sessions de groupe. Les milieux rapportent fréquemment qu'ils ne rejoignent pas les parents des enfants qui posent des problèmes. Le choix des concepteurs du programme L'Allié de privilégier des rencontres de groupe s'appuie, d'une part, sur le fait que ce programme de prévention de la violence est surtout développé pour soutenir les écoles. Le groupe est en effet une modalité plus accessible pour les écoles si l'on considère le mandat des intervenants et les coûts reliés aux suivis individuels (Desbiens *et al.*, 2009). D'autre part, les concepteurs considèrent que la formation d'un groupe constitue un lieu de soutien pour les parents et les discussions entre les parents contribuent à briser leur isolement et leur sentiment d'incompétence (Brestan et Eyberg, 1998, cité dans Desbiens *et al.*, 2009). Les chercheurs de L'Allié ont comparé les parents qui ont accepté de participer aux sessions de groupe et ceux qui ont refusé. Le tableau 4.2 en présente les caractéristiques, qui montrent bien que les parents qui ont participé sont plus démunis. Ces résultats sont encourageants et laissent supposer que la persévérance et le temps sont nécessaires pour favoriser l'approche des parents à ces rencontres de groupe. Notons que les concepteurs du programme défrayaient le déplacement et le gardiennage des enfants lors des sessions de groupe.

Pour le programme Fluppy, les stratégies pour rejoindre les parents représentent également un défi. Lors de l'évaluation du projet, très peu de parents ont refusé l'offre de service initial des intervenants pour cette composante du programme. Cependant, il n'y a dans les faits que 66 % d'entre eux qui ont été exposés aux rencontres prévues (5-8); 24 % d'entre eux ne l'ont été que partiellement (3-4) et 10 % des familles n'ont participé à aucune visite. De plus, dans l'enquête québécoise réalisée en 2002 sur l'implantation de Fluppy par les milieux, on constate que seulement 33 % des utilisateurs du programme, comme les écoles et le CSSS, offrent la composante « Parent ». Par contre, d'après les rapports produits par ces milieux, on constate qu'une collaboration étroite entre les administrations scolaires et les services sociaux conduit à une offre plus conséquente de la composante « Parent » de Fluppy aux familles rapportant des difficultés avec leur enfant. Fluppy propose une vingtaine de rencontres à la maison, mais l'expérience des concepteurs les amène à constater que les milieux les plus organisés peuvent en offrir réalistement de 12 à 15 lorsque les familles nécessitent cette intensité. Toutes les familles n'ont en effet pas les mêmes besoins. On voit que dans l'ÉLEM, il y a eu une très grande variabilité dans le nombre de rencontres aux familles ($\bar{x}$ = 17,4). Certaines familles ont reçu moins que la moyenne alors que d'autres ont reçu jusqu'à 46 visites. Or les analyses de dosage effectuées dans l'une des études de Webster-Stratton (2009, cité dans Webster-Stratton et Reid, 2010) ont démontré que les parents devraient être exposés à au moins 10 rencontres (10 à 20) pour arriver à de meilleurs résultats. Les programmes FT et CAI offrent également une bonne intensité d'intervention aux familles. Comme l'indique le tableau 4.1, FT et CAI offrent environ 20 à 22 rencontres de groupe. De plus, FT offre des visites individuelles. Les résultats d'implantation présentés au tableau 4.1 indiquent que les familles sont réellement exposées à l'intensité d'intervention proposée par les concepteurs. Les résultats des études d'efficacité nous indiquent qu'il faut poursuivre nos efforts au Québec pour offrir une composante effective « Parent », ce qui consiste à augmenter la fréquence et l'intensité de la participation des parents, que ce soit par l'entremise de rencontres de groupe ou par des visites à domicile.

Une composante « Pairs » contribue à l'approche multimodale. La version bonifiée du programme Fluppy reproduit les ateliers de 30 minutes instaurés dans le programme FT entre un enfant ciblé et un enfant prosocial. Par ces ateliers, Fluppy vise à faire pratiquer les habiletés sociales dans un contexte dyadique, mais également à favoriser le développement de liens positifs entre les enfants qui ont des problèmes de comportement et les enfants prosociaux. L'Allié ne comporte pas de composante « Pairs ». Toutefois, les amis des enfants qui ont des problèmes de comportement participent à la composante « Enfant ». Cette approche est privilégiée par L'Allié parce qu'elle permet aux enfants de pratiquer les habiletés sociales dans un lieu protégé. De plus, le groupe donne l'occasion aux enfants qui ont des problèmes de comportement de valider dans un contexte réel, concret, les habiletés sociales enseignées. Finalement, les pairs représentent des modèles qui peuvent faire la promotion des habiletés sociales et les mettre en valeur (Cartledge et Milburn, 1995; Grossman et Thierry, 1998, cité dans Desbiens *et al.*, 2009).

Cette préoccupation pour la prévention d'une association entre enfants en difficulté paraît justifiée selon les données du tableau 4.1. Les résultats de l'ÉLEM et de FT démontrent en effet que *les enfants traités s'associent moins aux* pairs déviants au début de l'adolescence. Le fait qu'ils s'associent moins à des pairs déviants à 12 ans fait en sorte qu'ils ont moins de comportements délinquants à l'adolescence (Vitaro, Brendgen et Tremblay, 2001). Notons que bien que l'ÉLEM n'inclue pas de composante « Pairs », elle a jumelé tout de même les enfants ciblés à des pairs prosociaux durant les sessions d'entraînement aux habiletés sociales. Les résultats présentés aux tableaux 4.1 et 4.2 donnent à penser que nous devons continuer d'inclure les pairs dans nos interventions auprès des enfants et que nos interventions devraient viser à modifier les perceptions négatives des pairs à l'égard des enfants en difficulté, à favoriser des relations d'amitié positives et à éviter le rejet de ces enfants par leurs camarades de classe.

La composante « Enseignant » prend de plus en plus de place dans les programmes de prévention de la violence. Précisément, les programmes CAI et FT offrent des journées de formation aux enseignants sur la gestion des problèmes de comportement (entre trois et six jours), alors que l'ÉLEM offre du soutien pour l'intégration d'un enfant difficile dans sa classe. Les deux programmes québécois Fluppy et L'Allié incluent une composante « Enseignant », composante qui ressemble à celle de l'ÉLEM, c'est-à-dire visant davantage à soutenir les enseignants. Le programme L'Allié offre une panoplie d'outils pour favoriser et renforcer la communication entre les différents agents sociaux qui gravitent autour des enfants. Notons que Webster-Stratton a démontré que la composante « Enseignant » est celle qui contribue le plus à favoriser le lien entre les enseignants et les parents et à l'adoption par les enseignants de méthodes de gestion positive des comportements perturbateurs à l'école. À notre avis, nos programmes québécois doivent développer davantage cette composante, qui ne nous apparaît pas suffisamment développée en comparaison de celle des programmes CAI et FT.

Du point de vue de l'évolution des programmes de prévention de la violence, une dernière composante s'ajoute. Comme le souligne le tableau 4.1, CAI intègre un volet SCHOOL (composante « Parent ») à sa programmation pour promouvoir précisément les habiletés des parents à préparer leurs enfants pour le début de la scolarisation. Le programme FT propose quant à lui des séances de tutorat en lecture aux enfants avec et sans la présence de leurs parents. Fluppy comporte également une composante « Préparation à l'école » grâce à un volet en lecture et un en mathématiques. L'ajout d'une composante « Préparation scolaire » vise à favoriser l'intérêt scolaire des enfants qui ont des problèmes de comportement, ainsi qu'à accroître leurs connaissances avant le début de la scolarisation. Des données récentes indiquent qu'au Canada, 30 % des enfants sont peu préparés pour débuter l'école (Willms, 2002). D'autres études indiquent qu'entre 30 % et 50 % des enfants de milieux défavorisés ont un retard sur le plan cognitif (Pomerleau, Malcuit, Moreau et Bouchard, 2005). Les retards sur le plan des habiletés cognitives à l'âge préscolaire sont souvent associés aux problèmes d'apprentissage en première année et ceux-ci prédisent les

problèmes de comportement des enfants. Ces composantes visent donc à favoriser la mise en place d'un facteur de protection supplémentaire autour de l'enfant. Le programme L'Allié ne propose pas de composante académique.

Les tableaux 4.1 et 4.2 présentent certaines caractéristiques liées à l'administration de l'intervention (scolarité des intervenants, formation et supervision, manuels d'intervention). On a notamment remarqué dans le tableau 4.1 que l'équipe de CAI est composée uniquement d'intervenants qui détiennent un diplôme de maîtrise ou de doctorat, une diplomation plus élevée que les équipes de l'ÉLEM et de FT, où les superviseurs sont de niveau maîtrise ou doctorat, et les intervenants de niveau baccalauréat dans le domaine de la santé mentale et de l'éducation. Le tableau 4.2 nous informe que les programmes québécois se comparent à l'ÉLEM et à FT. Certaines des composantes de ces programmes sont administrées par des étudiants en fin de baccalauréat ou à la maîtrise. En ce qui concerne la supervision des intervenants et des mécanismes mis en place pour qu'ils suivent fidèlement le programme, on note des différences importantes entre les programmes qui ont fait l'objet d'une évaluation d'efficacité (tableau 4.1) et ceux qui ont fait l'objet d'une évaluation d'effectivité (tableau 4.2). Pour CAI, l'ÉLEM et FT, les intervenants sont davantage guidés lors de leurs premières animations de sessions, ils ont accès à des manuels plus détaillés, les supervisions sont effectuées à un rythme régulier et les intervenants reçoivent de la rétroaction à partir de sessions d'intervention filmées. Les intervenants ont également l'occasion de se rencontrer pour planifier et pratiquer les interventions. Fluppy et L'Allié proposent également des manuels d'intervention pour chacune des composantes de leur programme et ils offrent de la formation et de la supervision au personnel pour les implanter. Lors de l'évaluation du programme Fluppy en 2002, la présence de l'équipe de chercheurs autour de l'équipe de praticiens a permis de mettre en place la supervision des différentes équipes d'intervenants ainsi que les mécanismes permettant d'assurer le plus d'adhésion au programme. Toutefois, l'enquête québécoise portant sur sa diffusion et sur son implantation au Québec a permis de constater que les intervenants bénéficient rarement de supervision lors de l'implantation du programme. En somme, les données présentées dans les tableaux 4.1 et 4.2 indiquent une grande variabilité dans l'application des protocoles de supervision, ce qui risque de compromettre l'efficacité des programmes. En effet, la démonstration est claire dans les recherches sur les conditions de succès de l'intervention psychosociale : plus il y a de supervision, plus on assure le succès des interventions. L'encadrement offert durant l'administration des programmes de prévention permet d'augmenter non seulement l'adhésion au programme, mais également la qualité des interventions. L'utilisation des vidéos et des observations directes des superviseurs lorsque les intervenants sont en action devraient être mises de l'avant pour s'assurer d'une meilleure qualité des interventions. Depuis une dizaine d'années au Québec, on utilise de plus en plus la vidéo pour donner de la rétroaction aux parents sur la qualité de leurs interactions avec leur enfant. Cette technique devrait être également très favorable aux intervenants eux-mêmes.

Le tableau 4.1 indique que CAI, l'ÉLEM et FT fournissent des données d'évaluation et d'implantation issues d'une méthodologie multisource, multiméthode pour collecter les informations sur les participants. Ces données confirment que les effets positifs se maintiennent jusqu'à l'adolescence. Les deux programmes implantés au Québec et recensés ici (tableau 4.2) publient également des données de qualité, alors que l'évaluation de Fluppy, par exemple, est réalisée grâce à un essai contrôlé randomisé et que L'Allié utilise un devis quasi expérimental avec une méthodologie multisource et multiméthode. Malheureusement, les sujets du groupe expérimental et du groupe témoin ne sont pas équivalents au prétest, ce qui a limité les possibilités d'analyse. Toutefois, les chercheurs obtiennent un patron de résultats intéressants qui nous amènent à poursuivre l'implantation et l'évaluation de ce programme dans les milieux.

Les programmes québécois présentés dans ce chapitre sont similaires à ceux qui ont fait l'objet d'une évaluation d'efficacité. Ils poursuivent les mêmes objectifs, ils s'inspirent des mêmes courants théoriques, ils sont multimodaux et rejoignent les principaux partenaires sociaux des enfants, les contenus sont présentés dans des manuels, des formations et de la supervision sont offertes au personnel censé les appliquer et ils ont fait l'objet d'une évaluation. L'implantation de ces programmes dans les milieux représente toutefois des défis importants qui constituent une question de recherche en soi. Quelles sont les modalités qui doivent être en place pour que les programmes soient implantés en maintenant les conditions dans lesquelles ils ont démontré leur efficacité ? Naturellement, on ne peut importer tels quels les programmes sans penser à devoir les adapter au contexte dans lequel ils seront implantés. Ce travail d'adaptation exige une réflexion supplémentaire. Avant de choisir un programme, il nous semble impératif de confronter les objectifs du programme avec ceux du milieu, de connaître les conditions exigées pour sa mise en place (comme la supervision, l'ajout des composantes « Parent », « Préparation scolaire », etc.) ainsi que les ressources humaines et financières nécessaires pour l'implanter, et d'être informé des ressources dont dispose le milieu pour réussir l'implantation. Les concepteurs des programmes Fluppy et L'Allié ont fait des recommandations quant à l'implantation de leur programme par les milieux. Plus précisément, Desbiens et al. (2009) proposent que l'école qui désire implanter L'Allié 1) mette sur pied un comité de coordination qui serait responsable de son implantation, 2) procède à un lancement officiel du programme dans l'école, 3) inscrive tous les élèves des deuxième et troisième cycles qui manifestent des troubles de comportement au programme et que cette mesure soit inscrite à leur plan d'intervention, 4) utilise le plan d'intervention comme moyen pour recruter les parents de ces élèves pour une éventuelle participation à la composante « Parent », et 5) considère offrir le programme non pas uniquement aux élèves qui ont une cote 12 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (« trouble de comportement »), mais aussi à ceux qui ont des difficultés comportementales dans deux sphères de leur vie (maison et école). Il importe également que les professionnels qui recrutent les parents pour leur participation aux sessions de groupe fassent preuve d'excellentes habiletés de communication. Aussi,

une collaboration avec le milieu communautaire dans les secteurs où les organismes communautaires sont présents et bien reconnus par les parents est recommandée. Enfin, et naturellement, le tout ne peut se réaliser sans une volonté importante et réelle de l'équipe-école, exprimée dans l'affectation des ressources nécessaires pour implanter le programme dans son intégrité.

Quant à Fluppy, les concepteurs font les constats suivants sur la contribution des milieux au succès de l'implantation du programme : 1) ils implantent les trois composantes « Enfant », « Parent » et « Enseignant », 2) ils respectent l'intensité des interventions, tant dans une approche universelle en classe qu'auprès des familles dans une approche ciblée, 3) ils offrent une supervision à leurs professionnels, et 4) ils mettent en place les conditions afin que les enseignants soient soutenus pendant l'implantation du programme au moment de la planification et l'animation des activités, et de la planification d'objectifs d'intervention pour favoriser l'intégration de l'enfant en classe et le lien avec la famille des enfants. En somme, ces milieux démontrent une meilleure organisation de leurs ressources humaines et financières pour l'implantation de Fluppy. En effet, dans la majorité des cas de succès, on retrouve des gestionnaires engagés qui mettent en place des mesures pour assurer le fonctionnement et le suivi de l'implantation, afin que le succès du programme ne repose pas uniquement sur la présence de certains professionnels, certainement très engagés, mais qui n'ont pas les moyens de coordonner un aussi vaste projet. De plus, les gestionnaires assurent la pérennité du programme malgré le roulement de personnel et d'autres conditions qui favorisent l'instabilité de la prestation de services.

Plusieurs écoles 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 à travers la participation des professionnels de la santé devenus ainsi des pivots de l'implantation du programme. Cette participation consiste habituellement à animer ou coanimer les ateliers, à soutenir les enseignants tout en administrant la composante « Parent ». Enfin, notons que plusieurs des milieux qui ont créé ces alliances offrent de la supervision aux intervenants des services sociaux qui appliquent le programme afin d'assurer une meilleure orientation vers des objectifs communs. À l'opposé, on remarque ailleurs que les conditions d'implantation de Fluppy ne sont pas respectées. De multimodal, Fluppy devient souvent unimodal et les enfants sont uniquement exposés à la composante « Enfant » universelle. Même dans sa version multimodale, Fluppy n'est pas toujours implanté dans son intégrité alors que l'on réduit 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 du programme, le fait de ne pas donner de priorité à l'intervention et le manque de continuité dans son application, 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 (Capuano *et al.*, 2010).

CONCLUSION

Les connaissances sur les trajectoires développementales qu'empruntent les garçons et les filles qui manifestent des agressions en bas âge ainsi que sur les stratégies de prévention de la violence se sont considérablement développées au cours des trente dernières années. La science propose maintenant des stratégies d'intervention qui démontrent une certaine efficacité. Les enseignants et les professionnels du milieu scolaire, souvent en collaboration avec des équipes de chercheurs, ont eux aussi fait des efforts considérables au cours des dernières années pour implanter ces stratégies d'intervention. Il semble toutefois qu'on leur demande bien souvent de les implanter sans leur donner le temps et les ressources nécessaires pour le faire correctement. L'implantation de ces pratiques nécessite une organisation des ressources autour des objectifs du programme et la supervision du personnel. Les milieux doivent établir un plan d'action judicieux qui assure que les conditions d'implantation du programme seront respectées. Les enseignants et les professionnels ne peuvent porter à eux seuls le poids de la réussite de ces programmes. Les efforts doivent aller dans cette direction afin de s'assurer que les enfants recevront des interventions efficaces.

RÉFÉRENCES

ACHENBACH, T.M. et RESCORLA, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA Preschool-age Forms and Profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families.

AUGUST, G.J., REALMUTO, G.M., HEKTNER, J.M. et BLOOMQUIST, M.L. (2001). An integrated components preventive intervention for aggressive elementary school children: The Early Risers Program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 69*, 614-626.

BARKER, E.D., BOIVIN, M., BRENDGEN, M., FONTAINE, N., ARSENAULT, L., VITARO, F. *et al.* (2008). Predictive validity and early predictors of peer victimization trajectories in preschool. *Archives of General Psychiatry, 65*(10), 1185-1192.

BATES, J.E., PETTIT, G.S., DODGE, K.A. et RIDGE, B. (1998). Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Developmental Psychology, 34*(5), 982-995.

BEAUCHAINE, T.P., WEBSTER-STRATTON, C. et REID, M.J. (2005). Mediators, moderators, and predictors of one-year outcomes among children treated for early-onset conduct problems: A latent growth curve analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*(3), 371-388.

BERTRAND, L. (1988). *Projet pilote de prévention du développement des comportements antisociaux chez des garçons agressifs à la maternelle. Guides d'intervention*. Montréal: Université de Montréal, Groupe de recherche interuniversitaire sur la prévention de l'inadaptation psychosociale.

BIERMAN, K.L. (1992). *FAST Track: Manual for Peer Pairing*. Document inédit. Pennsylvania State University.

BIERMAN, K.L., GREENBERG, M.T. et CPPRG (1996). Social skills training in the Fast Track program. Dans R. De V. Peters et R.J. MacMahon (dir.), *Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency* (p. 90-110). Thousand Oaks: Sage.

BOISJOLI, R., VITARO, F., LACOURSE, E., BARKER, E.D. et TREMBLAY, R.E. (2007). Impact and clinical significance of a preventive intervention for disruptive boys 15 year follow-up. *British Journal of Psychiatry, 191*, 415-419.

BORNSTEIN, M.H. et TAMIS-LEMONDA, C.S. (1989). Maternal responsiveness and cognitive development in children. Dans M.H. Bornstein (dir.), *Maternal Responsiveness : Characteristics and Consequences* (p. 49-61). San Francisco : Jossey-Bass.

BOWEN, F., DESBIENS, N., GENDRON, M. et BÉLANGER, J. (2006). L'acquisition et le développement des habiletés sociales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (p. 213-227). Montréal : Gaëtan Morin éditeur et La Chenelière Éducation.

BRESTAN, E.V. et EYBERG, S.M. (1998). Effective psychosocial treatments of conduct-disordered children and adolescents : 29 years, 82 studies, and 5,272 kids. *Journal of Clinical Child Psychology, 27*(2), 180-189.

BRODEUR, M., GOSSELIN, C., MERCIER, J., LEGAULT, F. et VANIER, N. (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture : l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves. *Éducation et francophonie, 34*(2), 56-83.

BROIDY, L.M., NAGIN, D.S., TREMBLAY, R.E., BATES, J.E., BRAME, B., DODGE, K.A. *et al.* (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency : A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology, 39*, 222-245.

BROUSSEAU (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : Éditions La pensée sauvage.

BROWN, C.H., WANG, W., KELLAM, S.G., MUTHEN, B.O., PETRAS, H., TOYINBO, P. *et al.* (2008). Methods for testing theory and evaluating impact in randomized field trials : Intent-to-treat analyses for integrating the perspectives of person, place, and time. *Drug and Alcohol Dependence, 95*, 74-104.

BROWNLIE, E.B., BEITCHMAN, J.H., ESCOBAR, M., YOUNG, A., ATKINSON, A., JOHNSON, C. *et al.* (2004). Early language impairment and young adult delinquent and aggressive behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*(4), 453-467.

BULLOCK, L.M. et WILSON, M.J. (1989). *Behavior Dimensions Rating Scale*. Allen, TX : DLM Teaching Resources.

CAMPBELL, F.A., PUNGELLO, E.P., MILLER-JOHNSON, S., BURCHINAL, M.R. et RAMEY, C. (2001). The development of cognitive and academic abilities : Growth curves from an early intervention educational experiment. *Developmental Psychology, 37*(2), 231-242.

CAPUANO, F., POULIN, F., VITARO, F., VERLAAN, P. et VINET, I. (2010). Le programme de prévention Fluppy : historique, contenu et diffusion au Québec. *Revue de psychoéducation, 39*(1), 1-26.

CAPUANO, F., VITARO, F., POULIN, F., VERLAAN, P., BRODEUR, M. et GIROUX, J. (2002). *La prévention des problèmes de comportement à l'enfance : est-ce que l'impact d'un programme de prévention varie en fonction du nombre de ses composantes et de sa durée ?* Subvention octroyée par les Instituts de recherche en santé du Canada.

CENTRE MARIEBOURG (1998). *La résolution de conflits au primaire : Vers le Pacifique. Promouvoir les conduites pacifiques*. Montréal : Centre Mariebourg et Chenelière.

COHEN, N.J. (2001). *Language Impairment and Psychopathology in Infants, Children, and Adolescents*. Thousand Oaks : Sage.

CONDUCT PROBLEMS PREVENTION RESEARCH GROUP - CPPRG (1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems : I. The High-Risk Sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*(5), 631-647.

CONDUCT PROBLEMS PREVENTION RESEARCH GROUP – CPPRG (2002a). The implementation of the Fast Track Program: An example of a large-scale prevention science efficacy trial. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*(1), 1-17.

CONDUCT PROBLEMS PREVENTION RESEARCH GROUP – CPPRG (2002b). Evaluation of the first 3 years of the Fast Track prevention trial with children at high risk for adolescent conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*, 19-35.

CONDUCT PROBLEMS PREVENTION RESEARCH GROUP – CPPRG (2004). The effects of the Fast Track program on serious problem outcomes at the end of elementary school. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*(4), 650-661.

CONDUCT PROBLEMS PREVENTION RESEARCH GROUP – CPPRG (2007). The Fast Track randomized controlled trial to prevent externalizing psychiatric disorders: Findings from grades 3 to 9. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 46*, 1250-1262.

CONDUCT PROBLEMS PREVENTION RESEARCH GROUP – CPPRG (2011). The effects of the Fast Track prevention intervention on the development of conduct disorder across childhood. *Child Development, 82*(1), 331-345.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir.* Avis au ministère de l'Éducation.

CÔTÉ, S., TREMBLAY, R.E., NAGIN, D.S., ZOCCOLILLO, M. et VITARO, F. (2002). Childhood behavioral profiles leading to adolescent conduct disorder: Risk trajectories for boys and girls. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 41*(9), 1086-1094.

CÔTÉ, S., VAILLANCOURT, T., LEBLANC, J.C., NAGIN, D.S. et TREMBLAY, R.E. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nation-wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*, 71-85.

DESBIENS, N., BOWEN, F., PASCAL, S. et JANOSZ, M. (2009). Le programme l'Allié: une alliance autour de l'élève de deuxième ou troisième cycle du primaire manifestant des difficultés de comportement de type externalisé. *Revue de psychoéducation, 38*(2), 169-187.

DESBIENS, N. et PASCAL, S. (2006). *Réussite scolaire et sociale des élèves présentant des difficultés de comportement au primaire. Rapport d'évaluation des impacts « volet parent » du programme multimodal l'Allié.* Rapport de recherche, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC).

DODGE, K.A. (2001). The science of youth prevention: Progressing from developmental epidemiology to efficacy to effectiveness to public policy. *American Journal of Preventive Medicine, 20*, 63-70.

DODGE, K.A. (2006). Translational science in action: Hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems. *Development and Psychopathology, 18*, 791-814.

DUMAS, J.E., PRINZ, R.J., SMITH, E.P. et LAUGHLIN, J. (1999). The Early Alliance Prevention Trial: An integrated set of interventions to promote competence and reduce risk for conduct disorder, substance use, and school failure. Clinical Child and Family Psychology Review, *2*, 37-53.

FOSTER, E.M., JONES, D.E. et CPPRG (2005). The high costs of aggression: Public expenditures resulting from conduct disorder. *American Journal of Public Health, 95*(10), 1767-1772.

GAGNON, C. et VITARO, F. (2003). La prévention du trouble des conduites, avec centration sur les comportements violents. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome II* (p. 231-290). Québec: Presses de l'Université du Québec.

GIROUX, J. et STE-MARIE, A. (2002). *Composante mathématiques du programme Flappy, maternelle.* Document CPEQ, non publié.

GROSS, D., LOUIS, F., WEBSTER-STRATTON, C., GARVEY, C.W.J. et GRADY, J. (2008). Parent training with families of toddlers in day care in low-income urban communities. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*, 261-278.

HOWES, C., BURCHINAL, M., PIANTA, R., BRYANT, D., EARLY, D.M., CLIFFORD, R. *et al.* (2008). Ready to learn ? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 27-50.

HUTCHINGS, J., GARDNER, F., BYWATER, T., DALEY, D., WHITAKER, C., JONES, K. *et al.* (2007). Parenting intervention in Sure Start services for children at risk of developing conduct disorder: Pragmatic randomized controlled trial. *British Medical Journal, 334*(7595), 1-7.

KAME'ENUI, E.J., SIMMONS, D.C., GOOD, R., HARN, B., CHARD, D., COYNE, M. *et al.* (2002). *Big Ideas in Beginning Reading*. Récupéré sur <http://reading.uoregon.edu/index.php>.

KELLAM, S.G., REBOK, G.B., IALONGO, N. et MAYER, L.S. (1994). The course and malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school: Results of a developmental epidemiologically-based preventive trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 259-281.

KOPP, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology, 25*(3), 343-354.

LACOURSE, É., CÔTÉ, S., NAGIN, D.S., VITARO, F., BRENDGEN, M. et TREMBLAY, R.E. (2002). A longitudinal-experimental approach to testing theories of antisocial behavior development. *Development and Psychopathology, 14*(4), 909-924.

LACOURSE, É., NAGIN, D.S., TREMBLAY, R.E., VITARO, F. et CLAES, M. (2003). Developmental trajectories of boys' delinquent group membership and facilitation of violent behaviors during adolescence. *Development and Psychopathology, 15*, 183-197.

LAVIGNE, J.V., LEBAILLY, S.A., GOUZE, K.R., CICCHETTI, C., POCHYLY, J., AREND, R. *et al.* (2008). Treating oppositional defiant disorder in primary care: A comparison of three models. *Journal of Pediatric Psychology*, 33(5), 449-461.

MACMAHON, R.J., SLOUGH, N. et CPPRG (1996). Family-based intervention in the Fast Track program. Dans R. De V. Peters et R.J. MacMahon (dir.), *Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency* (p. 90-110). Thousand Oaks: Sage.

NAGIN, D.S. et 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*, 1181-1196.

POMERLEAU, A., MALCUIT, F., MOREAU, J. et BOUCHARD, C. (2005). *Contexte de vie, ressources et développement de jeunes enfants de milieux populaires montréalais. Rapport de recherche présenté au ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille*. Montréal: Groupe de recherche sur le développement des enfants dans la communauté.

QUAY, H.C. et PETERSON, D.R. (1993). *The Revised Behavior Problem Checklist: Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

ROBINSON E.A., EYBERG S.M. et ROSS A.W. (1980). That standardization of an inventory of child conduct problem behaviors. *Journal of Clinical Child Psychology, 9*, 22-28.

RUBIN, K.H., BUKOWSKI, W. et PARKER, J.G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. Dans N. Eisenberg (dir.), *Social, Emotional, and Personality Development* (p. 619-700). New York: John Wiley.

SCOTT, S., SPENDER, Q., DOOLAN, M., JACOBS, B. et ASPLAND, H. (2001). Multicentre controlled trial of parenting groups for child antisocial behaviour in clinical practice. *British Medical Journal, 323*(28), 1-5.

SHAW, D.S., KEENAN, K. et VONDRA, J.I. (1994). Developmental precursors of antisocial behavior: Ages 1 to 3. *Developmental Psychology, 30*(3), 355-364.

SPACCARELLI, S., COTLER, S. et PENMAN, D. (1992). Problem-solving skills training as a supplement to behavioral parent training. *Cognitive Therapy and Research, 16*, 1-18.

SROUFE, L.A., COOPER, R.G. et DEHART, G.B. (2004). *Child Development: It's Nature and Course, 5e éd.* New York: McGraw-Hill.

TAYLOR, T.K., SCHMIDT, F., PEPPLER, D. et HODGINS, C. (1998). A comparison of eclectic treatment with Webster-Stratton's parents and children series in a children's mental health center: A randomized controlled trial. *Behavior Therapy, 29*, 221-241.

TREMBLAY, R.E. (2004). Why socialization fails: The case of chronic physical aggression. Dans B.B. Lahey, T.E. Moffitt et A. Caspi (dir.), *Causes of Conduct Disorder and Juvenile Delinquency* (p. 182-226). New York: Guilford Press.

TREMBLAY, R.E., GAGNON, C., VITARO, F., LEBLANC, M., CHARLEBOIS, P., LARIVÉE, S. et BOILEAU, H. (1991). Les garçons agressifs à la maternelle: qui sont-ils et que deviennent-ils? Dans R.E. Tremblay (dir.), *Les comportements agressifs: perspective développementale et interculturelle* (p. 65-87). Montréal: Université de Montréal, Groupe de recherche interuniversitaire sur la prévention de l'inadaptation psychosociale.

TREMBLAY, R.E., GERVAIS, J. et PETITCLERC, A. (2008). *Prévenir la violence par l'apprentissage à la petite enfance.* Montréal: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. Récupéré sur <http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Tremblay_RapportAgression_FR.pdf>.

TREMBLAY, R.E., NAGIN, D.S., SÉGUIN, J.R., ZOCCOLILLO, M., ZELAZO, P.D., BOIVIN, M. *et al.* (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics, 114*(1), 43-50.

TREMBLAY, R.E., PAGANI-KURTZ, L., MASSE, L., VITARO, F. et 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., VITARO, F., BERTRAND, L., LEBLANC, M., BEAUCHESNE, H., BOILEAU, H. *et al.* (1992). Parent and child training to prevent early onset of delinquency: The Montreal longitudinal-experimental study. Dans J. McCord et R.E. Tremblay (dir.), *Preventing Deviant Behavior from Birth to Adolescence: Experimental Approaches* (p. 117-138). New York: Guilford Press.

TREMBLAY, R.E., VITARO, F., NAGIN, D.S., PAGANI, L. et SÉGUIN, J.R. (2003). The Montreal longitudinal and experimental study: Rediscovering the power of descriptions. Dans T. Thornberry (dir.), *Taking Stock of Delinquency: An Overview of Findings from Contemporary Longitudinal Studies* (p. 205-254). New York: Kluwer Academic.

VANDELL, D.L. (2004). Early child care: The known and unknown. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*, 387-414.

VITARO, F. (2000). Évaluation des programmes de prévention. Principes et procédures. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome I* (p. 67-100). Québec: Presses de l'Université du Québec.

VITARO, F., BRENDGEN, M., LAROSE, S. et TREMBLAY, R.E. (2005). Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 97*(4), 617-629.

VITARO, F., BRENDGEN, M. et TREMBLAY, R.E. (2001). Preventive intervention: Assessing its effects on the trajectories of delinquency and testing for mediational processes. *Applied Developmental Science*, 5(4), 201-213.

VITARO, F. et CARON, J. (2003). La prévention face à la comorbidité des problèmes d'adaptation et à la présence de déterminants multiples. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome 1* (p. 557-586). Québec: Presses de l'Université du Québec.

WALKER , H.M. et SEVERSON, H.H. (1990). *Systematic Screening for Behavior Disorders (SSBD)*. Longmont, CO: Sopris West.

WEBSTER-STRATTON, C. (1981a). Modification of mother's behaviors and attitudes through a videotape modeling group discussion program. *Behavior therapy, 12*, 634-642.

WEBSTER-STRATTON, C. (1981b). Videotape modeling: A method of parent education. *Journal of Clinical Child Psychology, 10*, 93-98.

WEBSTER-STRATTON, C. (1982). The long-term effects of a videotape modeling parent-training program: Comparison of immediate and 1 year follow-up results. *Behavior Therapy, 13*, 702-714.

WEBSTER-STRATTON, C. (1984). Randomized trial of two parent-training programs for families with conduct-disordered children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52*, 666-678.

WEBSTER-STRATTON, C. (1990a). Enhancing the effectiveness of self-administered videotape parent training for families with conduct-problem children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 18*, 479-492.

WEBSTER-STRATTON, C. (1990b). Long-term follow-up of families with young conduct-problem children: From preschool to grade school. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*, 144-149.

WEBSTER-STRATTON, C. (1994). Advancing videotape parent-training: A comparison study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*, 583-593.

WEBSTER-STRATTON, C. (1998). Preventing conduct problems in Head Start children: Strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*, 715-730.

WEBSTER-STRATTON, C. et HAMMOND, M. (1997). Treating children with early-onset conduct problems: A comparison of child and parent training interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*, 93-109.

WEBSTER-STRATTON, C. et HERBERT, M. (1993). What really happens in parent-training? *Behavior modification, 17*(4), 407-456.

WEBSTER-STRATTON, C. et HERMAN, K. (2008). The impact of parent behavior-management training on child depressive symptoms. *Journal of Counseling Psychology, 55*(4), 473-484.

WEBSTER-STRATTON, C., HOLLINGSWORTH, T. et KOLPACOFF, M. (1989). The long-term effectiveness and clinical significance of three cost-effective training programs for families with conduct-problem children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57*, 550-553.

WEBSTER-STRATTON, C., KOLPACOFF, M. et HOLLINGSWORTH, T. (1988). Self-administered videotape therapy for families with conduct-problem children: Comparison with two cost-effective treatments and a control group. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*, 558-566.

WEBSTER-STRATTON, C. et REID, M.J. (2010). The Incredible Years parents, teachers and children training series: A multifaceted treatment approach for young children with conduct problems. Dans J. Weisz et A. Kazdin (dir.), *Evidence-Based Psychotherapies for Children and Adolescents*, 2e éd. (p. 194-210). New York: Guilford Press.

WEBSTER-STRATTON, C., REID, M.J. et HAMMOND, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems : Intervention outcomes for parent, child and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*(1), 105-124.

WERTHAMER-LARSSON, L., KELLAM, S.G. et WHEELER, L. (1991). Effect of first-grade classroom environment on shy behavior, aggressive behavior, and concentration problems. *American Journal of Community Psychology, 19*, 585-602.

WILLMS, J.D. (2002). Socioeconomic gradients for childhood vulnerability. *Dans J.D. Willms (dir.), Vulnerable Children* (p. 71-103). Vancouver : University of British Columbia Press.

Chapitre

La participation à des activités de loisir organisées comme contexte de développement social à l'adolescence

ANNE-SOPHIE DENAULT
Département de psychoéducation
Université de Sherbrooke (Québec)

FRANÇOIS POULIN
Département de psychologie
Université du Québec à Montréal (Québec)

Les chercheurs s'intéressent de plus en plus à la participation à des activités de *loisir* organisées comme contexte de développement social à l'adolescence (Eccles et Gootman, 2002 ; Mahoney, Larson et Eccles, 2005 ; Mahoney, Lowe Vandell, Simpkins et Zarrett, 2009). Les sports (individuels ou d'équipe), les arts (musique, danse, théâtre, peinture) et les clubs de jeunes (scouts, politique étudiante, bénévolat) représentent des exemples de loisirs organisés. Ces activités se caractérisent par la présence d'un responsable adulte (p. ex., animateur ou entraîneur), par une fréquence de participation régulière, et se déroulent généralement en groupe (Mahoney et Stattin, 2000). Elles mettent également l'accent sur le développement d'habiletés physiques, cognitives, émotionnelles et sociales, et comportent des règles de conduite (Larson, 2000 ; Mahoney, 2000). Elles peuvent se dérouler à l'école en dehors des heures de classe (ce qui en fait donc des activités parascolaires) ou dans la communauté. Point important, la décision de participer à ces activités est généralement volontaire. Les adolescents vont choisir les activités auxquelles ils désirent participer selon leurs intérêts personnels.

La participation à des loisirs organisés est considérée comme une expérience quasi normative à l'adolescence. En effet, environ 70 % des jeunes rapportent avoir participé à une ou plusieurs activités au cours d'une année (Mahoney, Harris et Eccles, 2006 ; Ministère de l'Éducation (MEQ), 2005). Les activités de loisir organisées offriraient aux adolescents des expériences uniques de développement. En ce sens, des études démontrent que les jeunes rapportent significativement plus de motivation intrinsèque, de concentration et d'expériences d'apprentissage lorsqu'ils participent à des loisirs organisés, comparativement au temps passé à l'école ou avec des amis (Hansen, Larson et Dworkin, 2003 ; Larson, 2000). Depuis les vingt dernières années, beaucoup d'études ont été publiées dans le domaine des activités de loisir organisées à l'adolescence. Ce chapitre fera état de la littérature récente en abordant : *a*) la place qu'occupent ces activités dans le développement à l'adolescence, *b*) les principales dimensions de la participation et leurs particularités, *c*) les déterminants qui font en sorte que les adolescents s'investissent dans ces activités, *d*) les effets associés à la participation sur les plans scolaire et psychosocial, et *e*) les mécanismes proposés pour expliquer la présence de tels effets. Enfin, une discussion sur le potentiel de ces activités pour la prévention et l'intervention auprès d'adolescents en difficulté sera présentée, suivie de pistes pour des recherches futures.

La place des activités de loisir organisées dans le développement à l'adolescence

L'entrée dans l'adolescence se caractérise par de multiples changements sur les plans physique, cognitif, émotionnel et social. Les adolescents font également face à une transition importante, le passage à l'école secondaire, considérée comme une période critique étant donné les nombreux défis qui y sont associés (Seidman et French, 2004). Par ailleurs, les adolescents disposent d'une quantité grandissante de temps libre, sans supervision parentale immédiate, qu'ils peuvent choisir de consacrer à des loisirs organisés. De plus, le choix d'activités auxquelles ils peuvent participer est beaucoup plus vaste, puisqu'une plus grande diversité d'activités est offerte à l'école secondaire qu'à l'école primaire (Fredricks, 2012; Shanahan et Flaherty, 2001). Cette conjoncture d'événements ferait en sorte que la participation à des activités de loisir organisées deviendrait particulièrement importante au début de l'adolescence. Ainsi, le fait de s'impliquer dans de telles activités pourrait aider les jeunes à naviguer à travers les tâches développementales normatives de l'adolescence, en particulier en ce qui a trait à l'autonomie et à l'identité (Eccles et Gootman, 2002).

Au début de l'adolescence, les jeunes deviennent de plus en plus libres d'occuper leur temps de loisir comme ils le souhaitent, et les choix ainsi faits pourraient s'inscrire dans un processus autonome de prise de décision. S'investir dans des loisirs organisés au début de l'adolescence est également une façon « socialement acceptable » d'occuper ses temps libres hors du milieu familial. Ainsi, les parents sont susceptibles de respecter le choix de leur enfant et de ne pas s'y opposer. La participation à de telles activités pourrait donc donner l'occasion aux adolescents de faire des choix individuels et de négocier leur autonomie dans la famille (Larson, Pearce, Sullivan et Jarrett, 2007).

La participation à des activités de loisir organisées peut également aider les adolescents dans leur processus de formation identitaire (Barber, Stone, Hunt et Eccles, 2005; Darling, 2005). Au début de l'adolescence, les jeunes sont susceptibles d'explorer plusieurs activités différentes, à mesure qu'ils développent de nouveaux intérêts. Par exemple, un adolescent ayant fait du sport la majeure partie de son enfance pourrait décider de s'impliquer dans la troupe de théâtre de son école afin de voir si cette activité lui convient ou non. La participation à une diversité d'activités pourrait s'inscrire dans un processus d'exploration de différentes identités sociales caractéristiques de l'adolescence. Des types d'identités sociales distincts façonnent le monde social des adolescents (Brown, 1990); des expressions comme « sportifs », « nerds », « gothiques », « punks », « skateux » ou « emos » sont couramment utilisées pour nommer ces types d'identité. Les adolescents sont souvent à la recherche d'un groupe de pairs ayant une identité sociale particulière et qui pourrait les aider à confirmer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Le choix des activités de loisir dans lesquelles ils décideront de s'investir pourrait faciliter leur entrée dans le groupe de pairs recherché. Des chercheurs proposent d'ailleurs que certains types d'activités comportent des « sous-cultures » de pairs spécifiques (Barber et *al.*, 2005; Eccles et Barber, 1999); par exemple, dans certaines sous-cultures sportives, les membres valorisent à la fois la réussite sur le

plan scolaire et le fait de « faire la fête » (Crosnoe, 2002 ; Eccles et Barber, 1999 ; Miller *et al.*, 2003). Ainsi, un jeune pourrait choisir de participer à un sport parce qu'il adhère à cette sous-culture et celle-ci, en retour, renforcera l'image qu'il se fait de lui-même et l'identité sociale qu'il désire projeter aux autres.

La place importante qu'occupe la participation à des activités de loisir organisées au début de l'adolescence est également illustrée par les taux de participation qui tendent à atteindre un sommet vers le milieu de l'adolescence, pour ensuite diminuer vers la fin de cette période (Denault et Poulin, 2009a ; McNeal, 1998 ; Pedersen, 2005). Il est à noter que cette diminution peut aussi être attribuable aux changements dans l'allocation du temps (Shanahan et Flaherty, 2001). À mesure que les jeunes vieillissent, ils sont exposés à de nouvelles expériences et doivent relever de nouveaux défis, que ce soit un travail à temps partiel ou une relation amoureuse. Ils doivent donc réorganiser leur emploi du temps, au détriment, souvent, de leurs activités de loisir organisées. Cette diminution peut également s'expliquer par des exigences qui deviennent de plus en plus élevées quant aux habiletés à maîtriser et au degré d'engagement dans l'activité (McNeal, 1998 ; Pedersen, 2005).

En somme, la participation à des activités de loisir organisées pourrait aider les jeunes à négocier leur transition vers l'adolescence, surtout en ce qui concerne le développement de l'autonomie et de l'identité. Elle s'avère également une expérience positive marquante pour la plupart des adolescents qui s'y impliquent.

Les différentes dimensions de la participation

La participation à des activités de loisir organisées est un phénomène complexe qu'il importe de définir et d'opérationnaliser adéquatement pour en comprendre les effets avec justesse. Les premières études dans le domaine ont adopté une approche plutôt simpliste. La participation était alors conceptualisée de façon dichotomique : les jeunes qui participent étaient comparés à ceux qui ne participent pas à une activité de loisir (Mahoney et Stattin, 2000). Or cette approche ne tenait pas compte des variations importantes qui peuvent être observées d'un jeune à l'autre dans leurs habitudes de participation (Bohnert, Fredricks et Randall, 2010 ; Busseri et Rose-Krasnor, 2010). Cette conceptualisation s'est toutefois raffinée au fil du temps et les chercheurs identifient maintenant au moins quatre dimensions de la participation : l'intensité, la diversité, la durée et l'engagement. Chacune de ces dimensions traduirait un aspect unique de la participation à des loisirs organisés (Bohnert *et al.*, 2010 ; Busseri, Rose-Krasnor, Willoughby et Chalmers, 2006 ; Denault et Poulin, 2009a ; Mahoney *et al.*, 2009 ; Rose-Krasnor, Busseri, Willoughby et Chalmers, 2006). De plus, plusieurs éléments portent à croire que ces dimensions contribueraient de façon distincte au développement social des adolescents.

L'*intensité* de la participation correspond au nombre d'heures que les jeunes consacrent à la pratique de leurs activités ou à la fréquence de participation sur une période donnée. Plus les adolescents passent du temps dans leurs activités, plus ils ont l'occasion de

développer leurs diverses habiletés et d'avoir des interactions sociales en compagnie des pairs de l'activité et de l'adulte responsable (Busseri *et al.*, 2006; Fredricks et Eccles, 2005; Larson et Verma, 1999). En d'autres mots, ils sont davantage susceptibles d'être exposés aux « ingrédients actifs » qui auraient un impact bénéfique sur leur développement (Gardner, Roth et Brooks-Gunn, 2008). Cette dimension réfèrerait donc au degré d'exposition des jeunes aux différentes expériences vécues dans le cadre de l'activité.

La *diversité* correspond au nombre de types d'activités dans lesquels les jeunes s'impliquent simultanément, par exemple, un sport et un art. Ainsi, les adolescents qui participent à plusieurs types d'activités se retrouveraient dans des contextes d'apprentissage distincts, ce qui leur donnerait la chance de développer une plus grande variété d'habiletés ou de compétences (Fredricks et Eccles, 2006a, 2006b; Larson, Hansen et Moneta, 2006; Rose-Krasnor *et al.*, 2006). Différents profils d'apprentissages ont d'ailleurs été associés à des types particuliers d'activités (Hansen *et al.*, 2003; Hansen, Skorupski et Arrington, 2010; Larson *et al.*, 2006). Par exemple, les activités de bénévolat encouragent notamment des acquisitions liées aux normes prosociales tandis que les sports favorisent davantage des apprentissages liés à la régulation émotionnelle (Hansen *et al.*, 2003). Les jeunes qui participent à plus d'un type d'activités sont également exposés à différents groupes de pairs et d'adultes responsables, de même qu'à des sous-cultures d'activités distinctes (Eccles et Barber, 1999). Ils ont ainsi la chance d'élargir leur réseau social et leur réseau de soutien. De plus, l'implication dans plusieurs types d'activités pourrait faciliter le développement de l'identité, comme il a déjà été mentionné, et aussi compenser pour des expériences négatives vécues dans une activité particulière (Busseri *et al.*, 2006; Fredricks et Eccles, 2006a, 2006b). La diversité réfère donc davantage à la multitude d'expériences que les adolescents viennent chercher à l'intérieur des différents types d'activités.

La *durée* correspond au nombre d'années pendant lequel les jeunes vont s'investir dans une activité. Les notions de talent et de compétence dans l'activité sont souvent soulevées lorsqu'il est question de cette dimension de la participation. Par exemple, pour développer des habiletés sportives ou musicales, il faut du temps et de la pratique (Bohnert *et al.*, 2010). Certains auteurs évoquent également que les relations interpersonnelles avec les pairs et l'adulte responsable de l'activité prennent du temps à se développer (Fredricks et Eccles, 2005). La durée de la participation réfère donc davantage à la consolidation des acquis et des relations interpersonnelles développées à l'intérieur des activités. De plus, la durée peut servir d'indicateur du degré d'investissement et de motivation de l'adolescent dans son activité. Cette idée renvoie ainsi à l'engagement, la dernière dimension de la participation.

L'*engagement* comprend à la fois l'intérêt, l'effort et le plaisir procurés au jeune par sa participation à l'activité. Cet engagement peut être comportemental (p. ex., effort, suivi des règles), émotionnel (p. ex., intérêt, enthousiasme, plaisir et sentiment d'appartenance) ou cognitif (p. ex., attention, processus d'apprentissages) (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; Rose-Krasnor, 2009). Les adolescents peuvent être engagés de différentes façons au cours de leur participation. Par exemple, un jeune peut suivre les règles, mais s'ennuyer

et ne pas s'impliquer dans l'apprentissage d'habiletés liées à l'activité. Un tel scénario illustre l'importance de s'attarder à la fois aux composantes comportementales, émotionnelles et cognitives de l'engagement. L'engagement des adolescents dans l'activité réfère donc davantage à la qualité de leur implication et à ce qu'ils vivent momentanément dans l'activité.

Bien que chacune des dimensions de la participation ait été présentée séparément, des recoupements et des interactions peuvent être observés entre elles. Par exemple, un adolescent peut consacrer de nombreuses heures (intensité) à plusieurs types d'activités (diversité), et ce, sur une longue période de temps (durée). De plus, selon Bohnert *et al.* (2010), il est possible de voir une progression entre ces différentes dimensions. Par exemple, l'intensité et la diversité précèdent la durée. Il y aurait également une interaction dynamique et réciproque entre les dimensions d'intensité, de diversité et de durée et celle d'engagement. Une participation intense, diversifiée et de longue durée favoriserait un haut degré d'engagement, ce qui encouragerait en retour une participation plus intense, diversifiée et de longue durée. Du point de vue de la recherche, il importe alors d'évaluer l'ensemble de ces dimensions afin d'être en mesure d'examiner leurs interrelations ainsi que leurs contributions uniques. Les résultats des quelques études qui se sont intéressées à plusieurs dimensions de la participation simultanément, notamment l'intensité et la diversité, révèlent que la diversité serait associée à davantage de bénéfices sur les plans scolaire et psychosocial (Busseri *et al.*, 2006; Busseri et Rose-Krasnor, 2010; Denault et Poulin, 2009a; Fredricks et Eccles, 2006b). Bien que d'autres recherches soient nécessaires, ces résultats permettent de croire que le fait de promouvoir la diversité de la participation auprès des adolescents pourrait constituer une bonne stratégie afin d'optimiser leur développement.

En somme, la participation à des loisirs organisés est un phénomène complexe qui inclut plusieurs dimensions interagissant entre elles. Il importe donc de tenir compte de l'ensemble de ces dimensions pour bien comprendre les effets associés à ces activités.

LES DÉTERMINANTS DE LA PARTICIPATION À DES ACTIVITÉS DE LOISIR ORGANISÉES À L'ADOLESCENCE

Il existe une grande variabilité dans les habitudes de participation des adolescents à des activités de loisir organisées. Bien qu'une majorité d'entre eux y participent à un moment ou l'autre de leur développement, certains choisissent de ne pas y prendre part. De plus, ceux qui décident de s'y investir le feront à des degrés très variables. Cependant, ces variations ne sont pas aléatoires. Certains facteurs individuels ou contextuels peuvent expliquer pourquoi les adolescents s'investissent ou non, et à divers degrés, dans ces activités. Il devient alors essentiel d'identifier les déterminants de la participation. Outre les facteurs sociodémographiques, ces déterminants peuvent être propres à l'individu, à la famille, au groupe de pairs, à l'école ou à la communauté. Seuls les principaux déterminants qui font consensus dans la littérature seront présentés dans les prochains paragraphes.

Parmi les facteurs sociodémographiques, le statut socioéconomique, le genre et l'ethnie ont retenu l'attention des chercheurs (Bartko et Eccles, 2003; Denault et Poulin, 2009b; Feldman et Matjasko, 2007; Huebner et Mancini, 2003; McNeal, 1998; Pedersen, 2005; Pedersen et Seidman, 2005). Dans l'ensemble, les résultats des recherches indiquent que les jeunes issus de familles aisées sont plus susceptibles de participer à des activités de loisir organisées que les jeunes issus de familles défavorisées. Ces résultats s'expliquent notamment par les coûts élevés souvent associés au fait de participer à de telles activités. Par ailleurs, les filles seraient également plus susceptibles de s'impliquer dans ces activités que les garçons, à l'exception de la pratique des sports. Ce dernier résultat s'expliquerait par le fait que le sentiment de compétence dans les sports serait généralement plus élevé chez les garçons que chez les filles, ce qui pousserait davantage les premiers à s'impliquer dans ces activités (Fredricks, Simpkins et Eccles, 2005). Quant à l'ethnie, les résultats convergent peu. Certaines études rapportent que les adolescents faisant partie de minorités ethniques ont moins de chances de s'impliquer dans des activités de loisir organisées (Feldman et Matjasko, 2007), alors que d'autres révèlent le contraire (Huebner et Mancini, 2003; McNeal, 1998) ou ne rapportent aucun lien entre ces deux variables (Bartko et Eccles, 2003; Pedersen, 2005). Les explications avancées pour rendre compte de ces résultats peu concluants sont souvent en lien avec la pauvreté des familles et des quartiers.

Parmi les facteurs individuels, la réussite scolaire et la présence de problèmes extériorisés et intériorisés ont fait l'objet d'études. De façon générale, les jeunes ayant un bon rendement scolaire s'investiraient davantage dans des activités de loisir organisées que les jeunes ayant un rendement plus faible (Bartko et Eccles, 2003; Feldman et Matjasko, 2007; Huebner et Mancini, 2003; McNeal, 1998; Metzger, Crean et Forbes-Jones, 2009). Parmi les explications possibles, les auteurs notent que le fait d'avoir ou de maintenir un rendement scolaire satisfaisant est parfois un critère de sélection appliqué en milieu scolaire pour participer à certaines activités, notamment les sports de compétition (Mahoney et al., 2009; McNeal, 1998). En ce qui concerne les problèmes de comportement, les études rapportent généralement que les adolescents qui en présentent n'ont pas tendance à s'investir dans des loisirs organisés, exception faite des sports (Bartko et Eccles, 2003; Denault et Poulin, 2009b). D'une part, ces adolescents pourraient préférer passer du temps dans des activités moins structurées et moins supervisées (Mahoney, Stattin et Lord, 2004). D'autre part, il est possible qu'ils soient attirés par les sports parce qu'ils souhaitent joindre la sous-culture sportive (p. ex., « faire la fête ») ou parce qu'ils recherchent les sensations fortes qui caractérisent certains sports (Paquette, Bergeron et Lacourse, 2012). Pour ce qui est des problèmes intériorisés, il est permis de croire qu'étant donné leur portrait clinique (p. ex., perte d'intérêt et de plaisir, fatigue et perte d'énergie, difficulté à se concentrer, etc.), les adolescents qui présentent un épisode dépressif seraient moins enclins à participer à de telles activités. Les résultats des études sur ce point sont cependant mitigés. Bartko et Eccles (2003) observent que les jeunes qui rapportent davantage de symptômes sont peu impliqués dans des activités de loisir organisées; cependant, ce lien s'est avéré non significatif dans l'étude de Denault et Poulin (2009b). Somme toute,

il semble que les adolescents mieux adaptés sur les plans scolaire et psychosocial sont davantage susceptibles de participer à des activités de loisir organisées que les adolescents moins bien adaptés.

D'autres déterminants individuels ont également été proposés par Wigfield et Eccles (2000). Afin d'expliquer de façon plus précise pourquoi un adolescent décide de s'investir ou non dans une activité, ces auteurs ont formulé une théorie basée sur la motivation et sur l'attente de réussite (*expectancy-value theory of motivation*). Selon cette théorie, un individu est plus susceptible de participer à une activité s'il lui accorde de la valeur et s'il pense qu'il peut en maîtriser les acquis et y obtenir du succès. La valeur accordée à l'activité peut notamment dépendre de la concordance de celle-ci avec l'identité de l'individu et avec certains de ses buts à court ou à long terme, et du plaisir qu'il pense éprouver en s'y impliquant. Dans le même sens, les attentes quant au succès dans l'activité peuvent dépendre, entre autres, de la confiance qu'a l'individu envers ses habiletés et de son estimation des difficultés possibles qu'il pourrait y rencontrer. Plus un adolescent accorde de la valeur à une activité et plus il pense y connaître du succès, plus fortes seront alors ses chances d'y participer.

La famille peut également exercer une influence sur la décision des adolescents de participer ou non à des activités de loisir organisées. De façon générale, les parents qui soutiennent leur enfant dans ses activités de temps libre, qui croient aux bienfaits de ces activités et qui s'impliquent dans la communauté contribuent de façon positive à la participation de leur jeune (Anderson, Funk, Elliott et Smith, 2003 ; Denault et Poulin, 2009b ; Fletcher, Elder et Mekos, 2000 ; Fletcher et Shaw, 2000 ; Fredricks *et al.*, 2005 ; Huebner et Mancini, 2003 ; Persson, Kerr et Stattin, 2007 ; Simpkins, Davis-Kean et Eccles, 2005). En étant présents de façon générale dans la vie de leur enfant, les parents lui démontrent de l'intérêt. Par conséquent, l'adolescent est plus enclin à s'investir dans des loisirs organisés parce qu'il sent qu'il sera soutenu dans sa participation, ce que démontrent les appuis empiriques (plus le soutien des parents est grand, plus les jeunes seront susceptibles de participer (Fletcher *et al.*, 2000 ; Simpkins *et al.*, 2005)). De plus, les parents qui croient aux bienfaits de ces activités vont probablement transmettre leurs croyances à leur enfant, en plus de l'encourager à y participer (Fredricks *et al.*, 2005 ; Huebner et Mancini, 2003). Les parents qui s'impliquent activement dans leur communauté, en faisant du bénévolat par exemple, peuvent aussi servir de modèles à leur jeune (Fletcher *et al.*, 2000 ; Fletcher et Shaw, 2000 ; Fredricks *et al.*, 2005). Ces résultats laissent donc supposer que les parents peuvent servir de catalyseurs à la participation de leur adolescent.

Le groupe de pairs peut également jouer un rôle dans la participation à une activité. Les recherches démontrent que les jeunes s'impliquent davantage dans des activités de loisir organisées lorsque leurs amis valorisent la participation à ces activités et que ceux-ci s'y impliquent également (Denault et Poulin, 2009b ; Huebner et Mancini, 2003). Comme cela a été souligné par Fredricks *et al.* (2002), le fait de pouvoir passer du temps avec des amis est une motivation importante pour les adolescents lorsque vient le temps de s'investir dans une activité.

Enfin, la disponibilité et l'accessibilité des activités dépendent des ressources humaines et financières des milieux scolaire et communautaire. De façon générale, les ressources sont moindres dans les quartiers défavorisés (Carnegie Council on Adolescent Development, 1992 ; Leventhal et Brooks-Gunn, 2000). Par conséquent, les écoles et les organismes communautaires de ces quartiers offrent habituellement moins d'activités ou moins de variété dans les activités proposées (Barber, Stone et Eccles, 2010 ; Stearns et Glennie, 2010). Il est toutefois encourageant de constater que plusieurs efforts ont été faits au cours des dernières années concernant l'offre d'activités de loisir organisées dans les quartiers défavorisés du Québec, que ce soit à l'école ou dans la communauté (MEQ, 2002a, 2002b ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et de Sport [MELS], 2009).

En somme, plusieurs facteurs peuvent expliquer pourquoi certains jeunes s'impliquent ou non dans des activités de loisir organisées. Certains facteurs sont plus centraux que d'autres (p. ex., la famille), alors que d'autres peuvent interagir entre eux pour prédire la participation à ces activités (p. ex., statut socioéconomique, ethnie, quartier défavorisé). Or bien connaître ces facteurs est important pour au moins deux raisons. Premièrement, dans une perspective d'intervention, il devient possible d'agir directement sur certains de ces facteurs afin de faciliter la participation des adolescents. Deuxièmement, l'identification de ces facteurs permet de mieux contrer les *effets de sélection* dans les études. Les effets de sélection réfèrent à l'ensemble des caractéristiques qui favorisent la participation à des activités de loisir organisées ou leur poursuite, et qui peuvent rendre compte d'effets bénéfiques erronément attribués à la participation (Eccles, Barber, Stone et Hunt, 2003). Par exemple, les adolescents mieux nantis, mieux adaptés, mieux soutenus par leurs parents et par leurs pairs, et issus de milieux plus favorisés ont davantage de chances de participer à des activités de loisir organisées. Ainsi, les effets positifs associés à la participation à de telles activités pourraient davantage refléter des différences préexistantes entre les jeunes qui participent et ceux qui ne participent pas plutôt que de réels effets associés à la participation. Il devient alors essentiel de ne pas confondre les effets de sélection avec les effets de la participation.

En lien avec cette idée, il importe de souligner ici que la quasi-totalité des études qui ont été menées dans le domaine des activités de loisir organisées sont de nature corrélationnelle. Par conséquent, il devient très difficile d'établir des liens de causalité entre la participation à de telles activités et l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescents, ce que des études expérimentales ou quasi expérimentales permettraient de faire avec beaucoup plus de rigueur. En effet, aucune étude à notre connaissance n'a utilisé de tels devis pour examiner les effets associés à la participation à des loisirs organisés. Toutefois, une méta-analyse sur les effets associés aux *after-school programs* (ASP) sur le développement des habiletés personnelles et sociales des enfants et des adolescents âgés entre 5 et 18 ans a été publiée en 2010 par Durlak, Weissberg et Pachan (2010). Cette méta-analyse, qui inclut 68 études publiées et non publiées (35 % avec devis expérimentaux), révèle que les ASP ont, en moyenne, un effet positif, quoique modeste, sur le développement des habiletés personnelles et sociales des jeunes (p. ex., estime de soi, identité culturelle,

sentiment d'appartenance envers l'école, réussite scolaire et problèmes de comportement). Étant donné la nature et l'hétérogénéité des activités considérées comme ASP dans cette méta-analyse (p. ex., programmes de prévention), il devient cependant difficile de départager quels pourraient être les effets de la participation à des loisirs organisés tels que définis au début du présent chapitre. D'autres études seront donc nécessaires afin de pouvoir affirmer avec plus de conviction que la participation à de telles activités a un réel impact sur l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescents. Or, pour contrer les effets de sélection, les études corrélationnelles qui examinent les effets de la participation tiennent tout de même compte des variables confondantes en les traitant, notamment, comme variables de contrôle.

LES EFFETS ASSOCIÉS À LA PARTICIPATION À DES ACTIVITÉS DE LOISIR ORGANISÉES À L'ADOLESCENCE

Un grand nombre de recherches empiriques ont été menées au cours des deux dernières décennies sur les effets associés à la participation à des loisirs organisés. Ces travaux se sont concentrés sur différentes dimensions scolaires et psychosociales. Seules les études ayant recours à un devis longitudinal seront ici recensées. Ces études sont plus rigoureuses et permettent notamment de tenir compte des possibles effets de sélection discutés précédemment.

Sur le plan scolaire, les études démontrent que la participation à des activités de loisir organisées est associée à un meilleur rendement scolaire (Darling, 2005 ; Eccles et Barber, 1999 ; Fredricks et Eccles, 2006a), à des ambitions scolaires plus élevées (Darling, 2005 ; Fredricks et Eccles, 2006a ; Mahoney, Cairns et Farner, 2003) et à la poursuite d'études postsecondaires (Barber, Eccles et Stone, 2001 ; Eccles et Barber, 1999 ; Mahoney *et al.*, 2003 ; Zaff, Moore, Papillo et Williams, 2003). De plus, les jeunes qui participent démontrent une plus faible probabilité de décrochage scolaire (Davalos, Chavez et Guardiola, 1999 ; Mahoney et Cairns, 1997 ; Mahoney, 2000 ; McNeal, 1995). Ces études laissent donc supposer que la participation à des loisirs organisés à l'adolescence est bénéfique pour l'adaptation scolaire.

Sur le plan psychosocial, les études ont principalement examiné les problèmes extériorisés (p. ex., délinquance, consommation de psychotropes) et intériorisés (p. ex., symptômes dépressifs). En ce qui concerne les problèmes extériorisés, les résultats rapportés dans la littérature sont mitigés. Certaines études révèlent que la participation à des activités de loisir organisées est associée à une diminution des problèmes de comportement (Bohnert et Garber, 2007 ; Busseri *et al.*, 2006 ; Fredricks et Eccles, 2006a ; Mahoney, 2000 ; Mahoney et Stattin, 2000 ; Schmidt, 2003), alors que d'autres ne rapportent pas de lien significatif entre ces deux variables (Bohnert, Kane et Garber, 2008 ; Denault et Poulin, 2009a). D'autres études ont même rapporté que la participation à des sports était associée à une *augmentation* des comportements délinquants (Fauth, Roth et Brooks-Gunn, 2007 ; Gardner, Roth

et Brooks-Gunn, 2009) et de la consommation d'alcool (Barber *et al.*, 2001 ; Denault, Poulin et Pedersen, 2009 ; Eccles et Barber, 1999 ; Fauth *et al.*, 2007). Ces études nous rappellent que des effets néfastes peuvent parfois résulter de la participation à des activités de loisir organisées (Lansford, 2006). En ce qui concerne les problèmes intériorisés, la plupart des études révèlent que la participation à des loisirs organisés est associée à une diminution de ces problèmes (Bohnert *et al.*, 2008 ; Denault *et al.*, 2009 ; Fredricks et Eccles, 2006a, 2006b, 2010 ; Gore, Farrell et Gordon, 2001). Cependant, d'autres études n'ont pas trouvé de lien entre ces deux variables (Barber *et al.*, 2001 ; Bohnert et Garber, 2007 ; Darling, 2005 ; Denault et Poulin, 2009a).

En plus des dimensions scolaires et psychosociales, des études ont également porté sur l'engagement civique vers la fin de l'adolescence (c'est-à-dire la responsabilité sociale et les actions sous-jacentes à la participation sociale). Ces études démontrent que les jeunes qui ont participé à des loisirs organisés au cours de l'adolescence deviennent des citoyens plus actifs et engagés au début de l'âge adulte (Denault et Poulin, 2009a ; Fredricks et Eccles, 2006b ; Gardner *et al.*, 2008 ; Obradović et Masten, 2007 ; Zaff et *al.*, 2003).

Il semble donc que pour certaines dimensions de l'adaptation psychosociale (p. ex., problèmes de comportement, symptômes dépressifs), les résultats rapportés dans les études convergent peu. Ce manque de convergence pourrait s'expliquer par des différences conceptuelles et méthodologiques d'une étude à l'autre, notamment *a*) dans le choix de la dimension (p. ex., intensité ou diversité) et du type d'activités considérés (p. ex., sports ou non-sports), *b*) dans les caractéristiques de l'échantillon (p. ex., âge, normatif ou clinique), *c*) dans le choix des instruments de mesure et de la conceptualisation de l'adaptation psychosociale (p. ex., comportements délinquants ou agressifs), et *d*) dans le nombre de temps de mesure retenus (p. ex., deux temps de mesure ou l'ensemble des années du secondaire).

Par ailleurs, les jeunes qui participent à des activités de loisir organisées ne forment pas un groupe homogène. Par conséquent, certaines de leurs caractéristiques, notamment le genre et l'adaptation antérieure, peuvent agir à titre de *modérateurs* sur le lien entre la participation à des activités de loisir organisées et l'adaptation scolaire et psychosociale.

Il est en effet possible que les garçons et les filles retirent des expériences différentes de leur participation à des activités de loisir organisées et que, par conséquent, les effets associés diffèrent entre les deux genres (Denault et Poulin, 2008). Ces différences ont surtout été examinées dans le cas de la participation à des sports. De façon générale, les résultats donnent à penser que les filles bénéficieraient davantage de leur participation à des sports que les garçons sur les plans scolaire et psychosocial (Crosnoe, 2002 ; Gore *et al.*, 2001 ; Miller *et al.*, 1999). Pour les filles, le fait de s'impliquer dans des sports pourrait leur permettre d'éviter un rôle plus traditionnel et d'obtenir un statut social différent parmi leurs pairs (Crosnoe, 2002 ; Miller *et al.*, 1999). Peu de différences ont été constatées entre les garçons et les filles pour les autres types d'activités (Fredricks et Eccles, 2006a ; Mahoney *et al.*, 2003).

Les jeunes à risque d'inadaptation scolaire et psychosociale ou qui proviennent de milieux défavorisés pourraient également retirer davantage de bénéfices de leur participation à des activités de loisir organisées que les jeunes qui ne sont pas à risque (Blomfield et Barber, 2011; Darling, 2005; Fredricks et Eccles, 2006a; Mahoney *et al.*, 2003). Il est possible que la participation à ces activités puisse compenser pour des difficultés vécues dans d'autres sphères de leur vie, par exemple à la maison ou à l'école (Denault et Poulin, 2008; Mahoney, Schweder et Stattin, 2002). En outre, ces activités offriraient un réseau de soutien supplémentaire aux adolescents en difficulté (Darling, 2005). En appui à cette idée, les travaux de Mahoney et ses collègues démontrent que la participation à des loisirs organisés est associée à une probabilité moindre de décrochage scolaire et d'arrestations criminelles, surtout chez les adolescents ayant des profils à risque sur les plans scolaire et psychosocial (Mahoney et Cairns, 1997; Mahoney et Stattin, 2000). Ces activités leur permettraient d'établir une relation positive avec l'école, basée sur des intérêts et des motivations autres que scolaires. L'expérience en milieu scolaire deviendrait alors plus positive et significative pour ces jeunes. La participation à de telles activités les exposerait aussi à un système de valeurs semblable à celui qui est véhiculé par l'école et par la société.

Un autre aspect important à aborder lorsqu'il est question des effets de la participation est l'hypothèse du surinvestissement (*over-scheduling hypothesis* [Fredricks, 2012; Luthar et Becker, 2002; Luthar, Shoum et Brown, 2006; Mahoney *et al.*, 2006]). Selon cette hypothèse, l'horaire de certains adolescents serait trop chargé de loisirs organisés et cette surcharge aurait des effets néfastes sur leur adaptation, notamment sur les plans du stress et du fonctionnement familial (Fredricks, 2012). Par exemple, en plus des heures passées à l'école, l'adolescent doit consacrer presque tous les soirs de la semaine et plusieurs heures par fin de semaine à la pratique d'un sport ou d'un instrument de musique. Ainsi, il lui reste peu de temps pour faire ses devoirs, pour voir sa famille et ses amis ou tout simplement pour se détendre (Melman, Little et Akin-Little, 2007). De plus, puisqu'un ou plusieurs enfants d'une même famille peuvent se retrouver dans une telle situation, les routines familiales risquent de devenir un casse-tête pour les parents, qui ont souvent eux-mêmes un horaire chargé. Par ailleurs, les standards élevés de notre société contemporaine pourraient pousser certains parents mieux nantis à inscrire leur enfant dans une multitude d'activités afin que celui-ci devienne compétent dans plusieurs domaines, induisant ainsi chez l'enfant un stress de performance (Luthar et Becker, 2002).

Étant donné ces considérations, largement véhiculées par les médias, les chercheurs ont voulu examiner les possibles effets néfastes d'un surinvestissement dans les activités de loisir organisées. De façon générale, les résultats obtenus indiquent qu'à des niveaux très élevés de participation, par exemple 20 heures et plus par semaine, les effets bénéfiques de la participation ont tendance à atteindre un plateau et à décliner (Fredricks, 2012; Fredricks et Eccles, 2010; Marsh et Kleitman, 2002). Cette relation curvilinéaire, en forme de U inversé, semble donc révéler qu'à des niveaux très élevés d'implication, la participation à des loisirs organisés peut devenir néfaste pour l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescents. Mahoney et ses collègues (2006) soulignent cependant que les adolescents

qui s'impliquent à de tels niveaux d'intensité (entre 3 % et 6 %) présenteraient une meilleure ou une aussi bonne adaptation que les adolescents qui ne participent pas à des loisirs organisés. Face à ce constat, les chercheurs ont conclu qu'il serait préférable de reporter notre attention sur les adolescents qui ne s'investissent pas dans de telles activités plutôt que sur la très faible proportion d'adolescents qui s'y investissent trop.

En somme, un portrait complexe se dégage des effets associés à la participation à des activités de loisir organisées. Afin d'être en mesure de tirer des conclusions claires et précises, les chercheurs souhaitant examiner les effets de la participation doivent *a*) avoir recours à un devis longitudinal afin de contrer les possibles effets de sélection, *b*) tenir compte des différentes dimensions de la participation, *c*) couvrir à la fois les aspects positifs et négatifs de l'adaptation scolaire et psychosociale, *d*) inclure un examen des modérateurs potentiels, et *e*) vérifier le possible surinvestissement dans les activités. Néanmoins, de façon générale, il est possible de conclure à l'heure actuelle que la participation à de telles activités semble bénéfique pour plusieurs aspects de l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescents. Afin d'expliquer ces bénéfices, plusieurs mécanismes personnels et interpersonnels ont été mis de l'avant par les chercheurs.

LES MÉCANISMES EXPLICATIFS DES EFFETS ASSOCIÉS À LA PARTICIPATION À DES ACTIVITÉS DE LOISIR ORGANISÉES

Plusieurs mécanismes peuvent expliquer pourquoi les activités de loisir organisées apportent des bénéfices dans le développement des adolescents (Carnegie Council on Adolescent Development, 1992; Eccles et Barber, 1999; Larson, 2000; Mahoney et Stattin, 2000). Trois cadres conceptuels généraux seront d'abord présentés, suivis de mécanismes personnels et interpersonnels plus spécifiques.

La richesse développementale inhérente aux activités de loisir organisées trouve premièrement écho dans le courant de la psychologie du développement positif. Cette approche théorique mise sur les forces des jeunes en ciblant leurs ressources plutôt que leurs difficultés (Lerner, Almerigi, Theokas et Lerner, 2005; Roth et Brooks-Gunn, 2003). Ainsi, un développement optimal ne se traduit pas seulement par l'absence de problèmes, mais aussi par la présence de compétences (Damon, 2004). Selon cette approche, les activités destinées aux jeunes devraient favoriser le développement de la compétence, de la confiance, du caractère, des liens interpersonnels et du souci des autres. Les activités de loisir organisées offertes à l'école et dans la communauté auraient le potentiel de contribuer au développement de ces aptitudes chez les adolescents (Eccles et Gootman, 2002; Lerner, 2004). En effet, ces activités possèdent les caractéristiques essentielles au développement positif, c'est-à-dire *a*) une sécurité physique et psychologique, *b*) une structure appropriée, *c*) du soutien dans les relations, *d*) des circonstances pour développer un sentiment d'appartenance, *e*) des normes sociales positives, *f*) du soutien pour développer un sentiment d'efficacité et d'importance (*mattering*), *g*) des occasions pour développer des habiletés, et

b) des efforts d'intégration de la famille, de l'école et de la communauté (Eccles et Gootman, 2002). Ainsi, la participation à des activités de loisir organisées serait associée à des bénéfices sur les plans scolaire et psychosocial parce que les jeunes qui y participent sont exposés aux ingrédients actifs du développement positif.

Un deuxième cadre conceptuel est celui du *person-stage-environment fit* d'Eccles et ses collaborateurs. Selon cette perspective, le développement d'un individu est affecté par l'adéquation entre son stade de développement et l'environnement social dans lequel il se trouve (Eccles et Midgley, 1989; Eccles et Roeser, 2009). Ainsi, une bonne adéquation se produit lorsque les demandes de l'environnement sont adaptées aux besoins physiques, cognitifs, émotionnels et sociaux de l'individu. Les activités de loisir organisées offriraient une bonne adéquation pour les adolescents. En effet, ceux-ci sont à la recherche d'autonomie, d'indépendance et de leadership, et veulent faire leurs propres choix, ce que leur offrirait la participation à de telles activités. Par conséquent, le contexte des loisirs organisés serait associé à des effets positifs sur les plans scolaire et psychosocial des adolescents parce que les demandes de l'activité sont adaptées à leurs besoins.

Enfin, la théorie du *flow* de Csikszentmihalyi (1990) permet aussi d'expliquer de façon générale les bienfaits de la participation à des activités de loisir organisées. Le *flow* représente un état subjectif atteint lors d'un moment de concentration intense qui amène un individu à agir à sa pleine capacité et à faire abstraction de tout ce qui l'entoure. Celui-ci s'abandonne dans l'activité et perd la notion du temps, ce qui lui fournirait une satisfaction personnelle intense. L'état psychologique du *flow* est habituellement atteint lorsque les défis sont adaptés aux capacités de l'individu, lorsque les buts de l'activité sont clairs et atteignables et lorsqu'une rétroaction (*feedback*) immédiate est fournie sur les progrès réalisés dans l'activité. Cette expérience est particulièrement propice aux apprentissages et à l'acquisition d'habiletés, et est susceptible d'être vécue lors de la participation à des loisirs organisés (Mahoney *et al.*, 2009). Ainsi, les sensations de bien-être et de satisfaction personnelle induites par le *flow* pourraient expliquer pourquoi les adolescents qui atteignent cet état psychologique dans le cadre de leur activité en retirent des bénéfices.

Outre ces cadres conceptuels généraux, d'autres mécanismes spécifiques peuvent contribuer à expliquer les effets de la participation à des loisirs organisés. Ceux-ci peuvent être classés en mécanismes personnels et interpersonnels, et recoupent parfois les idées énoncées dans les cadres conceptuels plus généraux.

Les mécanismes personnels incluent le développement de l'identité, de l'initiative et d'habiletés physiques, cognitives, émotionnelles et sociales (Blomfield et Barber, 2011; Dworkin, Larson et Hansen, 2003; Eccles et Barber, 1999; Hansen *et al.*, 2003; Larson, 2000; Larson *et al.*, 2006; Youniss, McLellan, Su et Yates, 1999). Comme il a été mentionné plus haut, participer à plusieurs types d'activités à l'adolescence permettrait l'exploration de soi et, par le fait même, l'acquisition d'une meilleure connaissance de soi-même (Dworkin *et al.*, 2003; Hansen *et al.*, 2003; Larson *et al.*, 2006). De plus, le choix des activités auxquelles les jeunes participent reflète leur identité, en plus de la forger au fil du temps

(Eccles et Barber, 1999). Participer permettrait aussi aux jeunes de développer leur sens de l'initiative, c'est-à-dire la capacité d'être motivés intrinsèquement et de diriger leur attention et leurs efforts vers de nouveaux défis (Larson, 2000). La participation permettrait également aux adolescents de devenir des membres importants et valorisés dans la communauté scolaire, favorisant ainsi leur sentiment d'appartenance envers l'école (Mahoney, 2000). De plus, les jeunes qui participent à de telles activités ont la possibilité de développer toutes sortes d'habiletés physiques, cognitives et sociales, selon l'activité pratiquée, ainsi que des habiletés émotionnelles en apprenant, par exemple, à gérer des émotions comme l'anxiété, la déception ou la colère (Dworkin *et al.*, 2003 ; Hansen *et al.*, 2003 ; Larson *et al.*, 2006). En outre, ces habiletés seraient généralisables à d'autres contextes, comme à l'école.

Cependant, des expériences négatives peuvent parfois être vécues dans le cadre des loisirs organisés. Notamment, des jeunes rapportent vivre du stress de performance lors de compétitions, qu'elles soient sportives ou liées à la pratique d'un instrument de musique (Fraser-Thomas et Côté, 2009 ; Fredricks *et al.*, 2002). Somme toute, différentes expériences sur le plan personnel peuvent expliquer pourquoi les adolescents retirent ou non des bénéfices de leur participation à des loisirs organisés.

Les relations interpersonnelles entretenues à l'intérieur de ces activités, notamment avec le groupe de pairs, l'adulte responsable et les parents, sont également susceptibles d'expliquer les liens entre la participation et l'adaptation (Dworkin *et al.*, 2003 ; Eccles et Barber, 1999 ; Eccles et Gootman, 2002 ; Fredricks *et al.*, 2002 ; Fredricks et Eccles, 2006b ; Hansen *et al.*, 2003 ; Larson, 2000 ; Larson *et al.*, 2006 ; Mahoney *et al.*, 2002 ; Patrick *et al.*, 1999). En ce qui concerne le groupe de pairs, la participation à des activités de loisir organisées offre aux jeunes l'occasion de s'intégrer au groupe de l'activité, de recevoir du soutien de ses membres et d'assimiler les normes partagées dans ce groupe (Larson, 2000). De plus, les coparticipants peuvent s'intégrer peu à peu dans le réseau d'amis des jeunes en dehors de l'activité et ainsi partager des intérêts et des valeurs similaires (Eccles et Barber, 1999 ; Fredricks *et al.*, 2002 ; Patrick *et al.*, 1999 ; Schaefer, Simpkins, Vest et Price, 2011). Les pairs fréquentés dans le cadre de la participation à des activités de loisir organisées sont généralement reconnus comme une source d'influence positive (Barber *et al.*, 2005 ; Eccles *et al.*, 2003 ; Mahoney et Cairns, 1997). De façon générale, les adolescents qui participent à des loisirs organisés ont plus d'amis qui réussissent bien à l'école et moins d'amis qui présentent des problèmes de comportement que ceux qui n'y participent pas (Eccles et Barber, 1999 ; Fredricks et Eccles, 2005 ; Mahoney et Stattin, 2000 ; Simpkins, Eccles et Becnel, 2008), ce qui permet de croire que la participation à de telles activités facilite l'intégration dans des réseaux de pairs prosociaux. Il importe toutefois de mentionner qu'il est également possible que des dynamiques interpersonnelles négatives se développent à l'intérieur de ces activités. Par exemple, dans certaines activités, les jeunes pourraient être turbulents plutôt que de participer sérieusement à l'activité ou avoir tendance à désobéir aux règles ou aux consignes. Ainsi, en s'encourageant les uns les autres, un climat général de désorganisation pourrait régner dans l'activité. Certains jeunes du groupe pourraient également être hostiles les uns envers les autres, créant ainsi un climat d'exclusion sociale à l'intérieur

de l'activité. De plus, certaines activités pourraient mettre en contact des jeunes qui présentent des difficultés de comportement (p. ex., comportements antisociaux, consommation de psychotropes), augmentant ainsi le risque d'aggraver ces problèmes. Des études ont démontré que lorsque de telles dynamiques sont présentes dans l'activité, les jeunes tendent à augmenter leurs difficultés de comportement (Denault et Poulin, 2012 ; Rorie *et al.*, 2011). En résumé, l'ensemble de ces études indique que le groupe de pairs de l'activité pourrait permettre d'expliquer certains effets positifs – et négatifs – associés à la participation à des loisirs organisés.

Les liens formés avec le ou les adultes responsables de l'activité pourraient également contribuer à expliquer les effets de la participation. Les adolescents interagissent avec des adultes non familiers lorsqu'ils participent à des loisirs organisés et ces adultes peuvent leur servir de mentors. Dans le domaine de recherche sur le mentorat, Rhodes (2002) mentionne que les mentors sont susceptibles d'avoir un impact sur l'adaptation des jeunes en contribuant à améliorer leurs habiletés sociales et leur bien-être, ce qui bonifierait les relations qu'ils entretiennent avec les autres (voir aussi Larose dans le présent volume). De plus, ces adultes deviendraient des modèles positifs pour les jeunes et constitueraient une source de soutien importante. À ce jour, très peu d'études ont été menées sur la relation que les jeunes entretiennent avec les adultes responsables de leurs activités de loisir organisés. Une des rares études, menée par Mahoney *et al.* (2002), révèle que les jeunes qui perçoivent un haut degré de soutien de la part du responsable de l'activité rapportent moins de symptômes dépressifs que ceux qui ne perçoivent pas un tel soutien et que ceux qui ne participent pas à de telles activités. Ainsi, en participant à des loisirs organisés, les jeunes auraient la chance de recevoir du soutien additionnel de la part d'un adulte significatif (Dworkin *et al.*, 2003 ; Eccles *et al.*, 2003 ; Mahoney *et al.*, 2002 ; Rhodes et Spencer, 2005).

Toutefois, dans certaines circonstances, la relation entretenue avec le responsable de l'activité peut avoir un impact négatif sur le bien-être des jeunes. Les appuis à cette idée proviennent principalement d'études qualitatives menées en psychologie sportive. Ainsi, certains entraîneurs utiliseraient diverses formes de violence physique (p. ex., frapper ou encourager à le faire) et psychologique (p. ex., dénigrer ou humilier), engendrant ainsi des conséquences négatives chez les jeunes sportifs (Fraser-Thomas et Côté, 2009 ; Gervis et Dunn, 2004 ; Raakman, Dorsh et Rhind, 2010). De plus, ces comportements risqueraient d'être reproduits par les jeunes, créant ainsi un climat hostile au sein même de l'activité (Raakman *et al.*, 2010). Dans leur ensemble, ces études font ressortir le rôle non négligeable que peut jouer l'adulte responsable dans l'explication des effets associés à la participation.

Enfin, les parents peuvent également contribuer à rendre compte des effets associés à la participation à des loisirs organisés. En s'intéressant aux activités de leur enfant et en s'y impliquant, les parents pourraient renforcer le sentiment de compétence qu'il développe dans la pratique de son activité. Par conséquent, le plaisir de participer et le désir de poursuivre sa participation du jeune seraient augmentés (Denault et Poulin, 2008 ; Fredricks *et al.*, 2002). De plus, ces activités sont généralement ludiques. Il est donc possible que les

interactions parents-enfant dans le cadre de ces activités soient particulièrement positives et que ce contexte renforce la qualité de la relation parents-enfant (Mahoney et Stattin, 2000; Eccles et Gootman, 2002). Une amélioration de la relation parents-enfant est évidemment susceptible d'entraîner des bénéfices sur le plan développemental. Cependant, l'implication des parents dans les activités de leur enfant n'est pas toujours heureuse. Ainsi, dans une étude qualitative menée par Fredricks *et al.* (2002), les jeunes interrogés ont rapporté qu'ils persistaient dans leur activité non seulement parce que leurs parents les y motivaient, mais également pour leur plaire. Les parents peuvent également mettre de la pression et prendre très au sérieux la participation de leur enfant, ce qui diminuerait le plaisir qu'éprouve celui-ci à participer (Anderson *et al.*, 2003; Dworkin *et al.*, 2003; Fraser-Thomas et Côté, 2009).

En somme, plusieurs mécanismes peuvent expliquer pourquoi la participation à des activités de loisir organisées pourrait entraîner des effets bénéfiques sur le développement des adolescents. Or, peu de ces mécanismes ont été testés empiriquement (pour des exceptions, voir notamment Blomfield et Barber, 2011; Denault et Poulin, 2008; Fredricks et Eccles, 2005; Gardner *et al.*, 2009; Schaefer *et al.*, 2011; Simpkins *et al.*, 2008). L'identification de ces mécanismes est pourtant essentielle afin de mieux comprendre les effets associés à la participation sur l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescents. Cette question prend d'ailleurs toute son importance dans une optique de prévention et d'intervention auprès des élèves en difficulté scolaire et psychosociale.

LES ACTIVITÉS DE LOISIR ORGANISÉES COMME STRATÉGIE D'INTERVENTION AUPRÈS DES JEUNES EN DIFFICULTÉ

Étant donné le potentiel des activités de loisir organisées pour le développement des adolescents, les milieux de pratiques et scientifiques manifestent de plus en plus d'intérêt envers l'utilisation potentielle de ces activités comme stratégie d'intervention auprès des jeunes en difficulté. Ces activités, déjà implantées dans les milieux scolaires et communautaires, sont en effet susceptibles de faire vivre à ces jeunes des réussites sur les plans personnel et social. Par exemple, un élève à risque de décrochage scolaire pourrait développer un sentiment d'appartenance envers son école (Finn, 1989; MELS, 2009); un autre qui présente des problèmes de comportement pourrait créer des liens avec des institutions traditionnelles et développer des relations positives avec des adultes et des pairs prosociaux dans un environnement structuré (Mahoney *et al.*, 2009); un jeune qui présente des symptômes dépressifs pourrait recevoir du soutien additionnel de la part d'un adulte et apprendre à faire face au stress de manière adéquate (Hansen *et al.*, 2003).

Or l'utilisation des loisirs organisés comme stratégie d'intervention pour les jeunes en difficulté pose plusieurs défis. Puisque ces jeunes sont moins susceptibles de s'investir dans ce type d'activités (Mahoney et Cairns, 1997; Pedersen et Seidman, 2005), un premier défi serait donc de leur en faciliter l'accès et de les motiver à y participer. Un deuxième

défi concerne le réseau d'amis de ces jeunes et le groupe de pairs de l'activité. Par exemple, pour les adolescents qui présentent des problèmes de comportement, l'idéal serait d'impliquer également les pairs de leur réseau (Mahoney, 2000). Ainsi, le groupe, et non pas seulement un de ses membres, devient un vecteur de changement. Il importe aussi que le groupe de pairs à l'intérieur de l'activité soit prosocial. Sinon, les jeunes en difficulté risquent de s'affilier entre eux, augmentant ainsi les chances que leurs problèmes s'exacerbent au fil du temps (Denault et Poulin, 2012 ; Dodge, Dishion et Lansford, 2006 ; Rorie et al., 2011). Un troisième défi concerne la formation des adultes responsables des activités. Selon Bordeleau, Morency et Savinsky (1999), si des jeunes en difficulté d'adaptation sont insérés dans une activité, le responsable de l'activité devrait recevoir au minimum une formation de base en relation d'aide. Il devrait aussi avoir accès à une personne-ressource en mesure de le soutenir et de répondre à ses questions en cas de besoin. Enfin, un dernier défi touche l'implication des parents. Il faut impliquer les parents, car ils pourraient envoyer un message d'intérêt et de valorisation à leur enfant. Cet intérêt pourrait être particulièrement bénéfique pour les adolescents qui présentent des difficultés et qui sont susceptibles d'être en conflit avec leur entourage. Ainsi, ces activités deviennent un lieu d'échange positif pour les parents et l'adolescent.

Les loisirs organisés ne sont évidemment pas une panacée pour l'intervention auprès les jeunes en difficulté. Néanmoins, couplées à d'autres types d'intervention, ces activités s'avèrent prometteuses. S'insérant dans la vie quotidienne des adolescents, elles leur donnent les occasions de vivre des expériences positives sur les plans personnel et social.

DES PISTES POUR LES RECHERCHES FUTURES

Ce chapitre a fait état de la littérature récente dans le domaine de la participation à des activités de loisir organisées, en abordant la place qu'occupe ce contexte dans le développement à l'adolescence, les différentes façons de conceptualiser la participation, ainsi que les déterminants, les effets et les mécanismes qui y sont associés. Dans cette section, des pistes de recherche futures seront proposées pour chacun des thèmes abordés.

En ce qui concerne l'aspect développemental, la participation à des loisirs organisés a surtout été étudiée à l'adolescence. Or ces activités sont susceptibles d'occuper une place importante à la fois dans le développement des enfants et des jeunes adultes. Des recherches futures seront donc nécessaires afin de mieux comprendre l'apport de ces activités à d'autres périodes du développement de l'individu. De plus, il serait intéressant de mener des études longitudinales qui recoupent plusieurs périodes de développement afin de pouvoir examiner les trajectoires de participation et ainsi en dégager un portrait plus complet.

Pour les dimensions de la participation, les recherches futures devraient étudier plus en profondeur l'engagement cognitif et émotionnel dans l'activité. Comme l'a souligné Rose-Krasnor (2009), il importe d'aller au-delà de l'engagement comportemental afin d'obtenir un portrait plus complexe de la participation. D'autres chercheurs proposent également

de créer des *profils de participation* qui incluent plusieurs dimensions simultanément (Bohnert *et al.*, 2010). Par exemple, un groupe d'adolescents pourrait être caractérisé par une forte intensité de participation dans les sports seulement, alors qu'un autre groupe pourrait l'être par une forte intensité de participation à la fois dans les sports et dans les arts. Un autre groupe pourrait être caractérisé par une faible intensité dans les sports, mais une forte intensité dans les arts et dans les clubs scolaires, et ainsi de suite. De cette façon, l'intensité et la diversité de participation sont examinées de façon simultanée à l'intérieur de ces profils. Enfin, certains auteurs recommandent d'uniformiser la façon de classer les activités dans les grands types d'activités (p. ex., sports, arts, clubs scolaires, bénévolat, etc. (Hansen *et al.*, 2010)), afin de faciliter la comparaison et la généralisation des résultats obtenus d'une étude à l'autre.

Quant aux déterminants de la participation, la plupart des études ont porté sur les facteurs contribuant à *l'initiation* de la participation. Or d'autres études sont nécessaires afin de mieux comprendre ce qui pousse les jeunes à *maintenir* ou non leur participation au fil du temps (Rose-Krasnor, 2009). En effet, les facteurs d'initiation et de maintien de la participation ne sont peut-être pas les mêmes, comme le porte à croire l'une de nos études (Denault et Poulin, 2009b). Parmi les rares études à avoir examiné les facteurs de maintien, les résultats de Persson *et al.* (2007) mettent en lumière l'importance des amis et du contexte familial dans la poursuite d'activités. Étant donné les nombreux effets associés à la participation à des loisirs organisés, mieux comprendre pourquoi les adolescents initient leur participation, mais aussi pourquoi ils la maintiennent, prend toute son importance.

En ce qui a trait aux effets de la participation, il importe d'examiner plus en profondeur les effets néfastes associés à la participation. Bien que ces effets soient de plus en plus documentés dans la littérature, les chercheurs ne les mentionnent souvent qu'au passage. Or quelques recherches ont mis en évidence des expériences négatives, comme le stress, que les adolescents peuvent vivre dans leurs activités. Il importe donc de vérifier si ces expériences négatives pourraient rendre compte de ces effets néfastes. De plus, les recherches futures devraient davantage considérer les caractéristiques individuelles des adolescents (p. ex., âge, genre, traits de tempérament, adaptation antérieure, etc.) lors de l'examen des effets associés à la participation, ou l'idée selon laquelle *one size does not fit all* (Barber *et al.*, 2010). Au-delà de les considérer comme variables de contrôle ou comme effets de sélection, il serait intéressant de les examiner en tant que modérateurs de l'association entre la participation à des loisirs organisés et l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescents. Il serait en effet étonnant que la participation à des loisirs organisés ait le même effet chez tous les jeunes qui participent, c'est-à-dire peu importe leurs caractéristiques.

Enfin, les mécanismes potentiels relevés par les auteurs pour expliquer les effets de la participation ont peu été testés empiriquement. D'une part, il existe peu d'informations dans la littérature sur la qualité des expériences vécues dans ce contexte. D'autre part, ces expériences ont été peu mises en lien avec des indicateurs d'adaptation. L'examen de

ces mécanismes est cependant essentiel afin de mieux comprendre comment la participation à des activités de loisir organisées se répercute sur l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescents.

CONCLUSION

La recherche dans le domaine tend à démontrer que les loisirs organisés contribuent de façon positive au développement personnel et social des adolescents. Les adolescents choisissent eux-mêmes les activités dans lesquelles ils désirent s'impliquer, viennent y chercher des expériences personnelles et sociales positives – la plupart du temps – et en retirent des bénéfices. Or, en conclusion, il importe de mentionner que ces activités ne sont qu'un contexte de développement parmi d'autres et que les effets rapportés demeurent relativement modestes. Ces activités s'inscrivent dans une constellation de niches écologiques, incluant la famille, le groupe de pairs, l'école et la communauté (Bronfenbrenner, 1979). De plus, les adolescents n'y consacrent qu'une petite partie de leur temps, comparativement au temps passé à la maison, avec des amis ou à l'école. Néanmoins, les loisirs organisés fournissent un lieu de rencontre pour les adolescents, les parents, les amis, les pairs de l'activité et l'adulte qui en est responsable. Ce tissage social donne ainsi la possibilité aux jeunes de se rattacher à la société et à ses valeurs.

RÉFÉRENCES

ANDERSON, J.C., FUNK, J.B., ELLIOTT, R. et SMITH, P.H. (2003). Parental support and pressure and children's extracurricular activities : Relationships with amount of involvement and affective experience of participation. *Applied Developmental Psychology, 24*, 241-257.

BARBER, B.L., ECCLES, J.S. et STONE, M.R. (2001). Whatever happened to the jock, the brain, and the princess ? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity. *Journal of Adolescent Research, 16*(5), 429-455.

BARBER, B.L., STONE, M.R. et ECCLES, J.S. (2010). Protect, prepare, support, and engage. Dans J.L. Meece et J.S. Eccles (dir.), *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development* (p. 366-378). New York : Routledge.

BARBER, B.L., STONE, M.R., HUNT, J.E. et ECCLES, J.S. (2005). Benefits of activity participation : The role of identity affirmation and peer group norm sharing. Dans J.L. Mahoney, R.W. Larson et J.S. Eccles (dir.), *Organized Activities as Contexts of Development : Extracurricular Activities, After-School, and Community Programs* (p. 185-210). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

BARTKO, W.T. et ECCLES, J.S. (2003). Adolescent participation in structured and unstructured activities : A person-oriented analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 32*(4), 233-241.

BLOMFIELD, C.J. et BARBER, B.L. (2011). Developmental experiences during extracurricular activities and Australian adolescents' self-concept : Particularly important for youth from disavantaged schools. *Journal of Youth and Adolescence, 40*, 582-594.

BOHNERT, A.M., FREDRICKS, J.A. et RANDALL, E. (2010). Capturing unique dimensions of youth organized activity involvement : Theoretical and methodological considerations. *Review of Educational Research, 80*(4), 376-610.

BOHNERT, A.M. et GARBER, J. (2007). Prospective relations between organized activity participation and psychopathology during adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(6), 1021-1033.

BOHNERT, A.M., KANE, P. et GARBER, J. (2008). Organized activity participation and internalizing and externalizing symptoms : Reciprocal relations during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 37*(2), 239-250.

BORDELEAU, C., MORENCY, L. et SAVINSKY, H. (1999). L'activité sportive et la relation d'aide comme outils de prévention de la violence en milieu scolaire. *Revue canadienne de psycho-éducation, 28*(1), 41-67.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and by Design*. Cambridge : Harvard University Press.

BROWN, B.B. (1990). Peer groups and peer cultures. Dans S.S. Feldman et G.R. Elliott (dir.), *At the Threshold : The Developing Adolescent* (p. 171-196). Cambridge : Harvard University Press.

BUSSERI, M.A. et ROSE-KRASNOR, L. (2010). Addressing three common issues in research on youth activities : An integrative approach for operationalizing and analyzing involvement. *Journal of Research on Adolescence, 20*(3), 583-615.

BUSSERI, M.A., ROSE-KRASNOR, L., WILLOUGHBY, T. et CHALMERS, C. (2006). A longitudinal examination of breadth and intensity of youth activity involvement and successful development. *Developmental Psychology, 42*(6), 1313-1326.

CARNEGIE COUNCIL ON ADOLESCENT DEVELOPMENT (1992). *A Matter of Time : Risk and Opportunity in the Nonschool Hours*. New York : Carnegie Corporation.

CHAN, A. et POULIN, F. (2007). Monthly changes in the composition of friendship networks in early adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly, 53*(4), 578-602.

CROSNOE, R. (2002). Academic and health-related trajectories in adolescence : The intersection of gender and athletics. *Journal of Health and Social Behavior, 43*, 317-335.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow*. New York : Harper and Row.

DAMON, W. (2004). What is positive youth development ? *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*, 13-24.

DARLING, N. (2005). Participation in extracurricular activities and adolescent adjustment : Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(5), 493-505.

DAVALOS, D., CHAVEZ, E. et GUARDIOLA, R. (1999). The effects of extracurricular activity, ethnic identification, and perception of school on student dropout rates. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 21*(1), 61-77.

DENAULT, A.S. et POULIN, F. (2008). Associations between interpersonal relationships in organized leisure activities and youth adjustment. *The Journal of Early Adolescence, 28*(4), 477-502.

DENAULT, A.-S. et POULIN, F. (2009a). Intensity and breadth of participation in organized activities during adolescence : Multiple associations with youth outcomes. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(9), 1199-1213.

DENAULT, A.-S. et POULIN, F. (2009b). Predictors of adolescent participation to organized activities : A five-year longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence, 19*(2), 347-371.

DENAULT, A.-S. et POULIN, F. (2012). Peer group deviancy in organized activities and youths' problem behaviours. *Canadian Journal of Behavioural Science, 44*(2), 83-92.

DENAULT, A.S., POULIN, F. et PEDERSEN, S. (2009). Intensity of participation in organized youth activities during the high school years: Longitudinal associations with adjustment. *Applied Developmental Science, 13*(2), 74-87.

DODGE, K.A., DISHION, T.J. et LANSFORD, J.E. (dir.) (2006). *Deviant Peer Influences in Programs for Youth: Problems and Solutions*. New York: Guilford Press.

DUBLAK, J.A., WEISSBERG, R.P. et PACHAN, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology, 45*, 294-309.

DWORKIN, J.B., LARSON, R. et HANSEN, D. (2003). Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities. *Journal of Youth and Adolescence, 32*(1), 17-26.

ECCLES, J.S. et BARBER, B.L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research, 14*(1), 10-43.

ECCLES, J.S., BARBER, B.L., STONE, M.R. et HUNT, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues, 59*(4), 865-889.

ECCLES, J.S. et GOOTMAN, J.A. (2002). *Community Programs to Promote Youth Development*. Washington, D.C.: National Academic Press.

ECCLES, J.S. et MIDGLEY, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. Dans R.E. Ames et C. Ames (dir.), *Research on Motivation in Education, Vol. 3* (p. 139-186). San Diego: Academic Press.

ECCLES, J.S. et ROESER, R.W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. Dans R.M. Lerner et L. Steinberg (dir.), *Handbook of Adolescent Psychology: Individual Bases of Adolescent Development*, 3e éd. (p. 404-434). Hoboken: John Wiley and Sons.

FAUTH, R.C., ROTH, J.L. et BROOKS-GUNN, J. (2007). Does the neighborhood context alter the link between youth's after-school time activities and developmental outcomes? A multilevel analysis. *Developmental Psychology, 43*(3), 760-777.

FELDMAN, A.F. et MATJASKO, J.L. (2007). Profiles and portfolios of adolescent school-based extracurricular activity participation. *Journal of Adolescence, 30*(2), 313-332.

FINN, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117-142.

FLETCHER, A.C. et SHAW, R.A. (2000). Sex differences in associations between parental behavior and characteristics and adolescent social integration. *Social Development, 9*(2), 133-147.

FLETCHER, A.C., ELDER, G.H. et MEKOS, D. (2000). Parental influences on adolescent involvement in community activities. *Journal of Research on Adolescence, 10*(1), 29-48.

FRASER-THOMAS, J. et CÔTÉ, J. (2009). Understanding adolescents' positive and negative developmental experiences in sport. *The Sport Psychologist, 23*(3), 3-23.

FREDRICKS, J.A. (2012). Extracurricular participation and academic outcomes: Testing the over-scheduling hypothesis. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(3), 295-306.

FREDRICKS, J.A., ALFELD-LIRO, C.J., HRUDA, L.Z. ECCLES, J.S., PATRICK, H. et RYAN, A.M. (2002). A qualitative exploration of adolescents' commitments to athletics and the arts. *Journal of Adolescent Research, 17*(1), 68-97.

FREDRICKS, J.A., BLUMENFELD, P.C. et PARIS, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.

FREDRICKS, J.A. et ECCLES, J.S. (2005). Developmental benefits of extracurricular involvement: Do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? *Journal of Youth and Adolescence, 34*(6), 507-520.

FREDRICKS, J.A. et ECCLES, J.E. (2006a). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology, 42*(4), 698-713.

FREDRICKS, J.A. et ECCLES, J.E. (2006b). Extracurricular involvement and adolescent adjustment: Impact of duration, number of activities, and breadth of participation. *Applied Developmental Science, 10*(3), 132-146.

FREDRICKS, J.A. et ECCLES, J.S. (2010). Breadth of extracurricular participation and adolescent adjustment among African-American and European-American youth. *Journal of Research on Adolescence, 20*(2), 307-333.

FREDRICKS, J.A., SIMPKINS, S. et ECCLES, J.S. (2005). Family socialization, gender, and participation in sports and instrumental music. Dans C.R. Cooper, C.T. Garcia Coll, W.T. Bartko, H. Davis et C. Chatman (dir.), *Developmental Pathways Through Middle Childhood: Rethinking Contexts and Diversity as Resources* (p. 41-62). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

GARDNER, M., ROTH, J. et BROOKS-GUNN, J. (2008). Adolescents' participation in organized activities and developmental success 2 and 8 years after high school: Do sponsorship, duration, and intensity matter? *Developmental Psychology, 44*(3), 814-830.

GARDNER, M., ROTH, J. et BROOKS-GUNN, J. (2009). Sports participation and juvenile delinquency: The role of the peer context among adolescent boys and girls with varied histories of problem behaviour. *Developmental Psychology, 45*(2), 341-353.

GERVIS, M. et DUNN, N. (2004). The emotional abuse of elite child athletes by their coaches. *Child Abuse Review, 13*(3), 215-223.

GORE, S., FARRELL, E. et GORDON, J. (2001). Sports involvement as protection against depressed mood. *Journal of Research on Adolescence, 11*(1), 119-130.

HANSEN, D.M., LARSON, R.W. et DWORKIN, J.B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence, 13*(1), 25-55.

HANSEN, D.M., SKORUPSKI, W.P. et ARRINGTON, T.L. (2010). Differences in developmental experiences for commonly used categories of organized youth activities. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*, 413-421.

HUEBNER, A.J. et MANCINI, J.A. (2003). Shaping out-of-school time use among youth: The effects of self, family and friend systems. *Journal of Youth and Adolescence, 32*(6), 453-463.

LANSFORD, J.E. (2006). Peer effects in community programs. Dans K.A. Dodge, T.J. Dishion et J.E. Lansford (dir.), *Deviant Peer Influences in Programs for Youth: Problems and Solutions* (p. 215-233). New York: Guilford Press.

LARSON, R.W. (2000). Towards a psychology of positive youth development. *American Psychologist, 55*(1), 170-183.

LARSON, R.W., HANSEN, D.M. et MONETA, C. (2006). Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. *Developmental Psychology, 42*(5), 849-863.

LARSON, R.W., PEARCE, N., SULLIVAN, P.J. et JARRETT, R.L. (2007). Participation in youth programs as a catalyst for negotiation of family autonomy with connection. *Journal of Youth and Adolescence, 36*(31), 31-45.

LARSON, R.W. et VERMA, S. (1999). How children and adolescents spend their time across the world: Work, play and developmental opportunities. *Psychological Bulletin, 125*, 701-736.

LERNER, R.M. (2004). Diversity in individual context relations as the basis for positive development across the life span: A developmental systems perspective for theory, research, and application. *Research in Human Development, 1*(4), 327-346.

LERNER, R.M., ALMERIGI, J.B., THEOKAS, C. et LERNER, J.V. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *The Journal of Early Adolescence, 25*(1), 10-16.

LEVENTHAL, T. et BROOKS-GUNN, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin, 126*(2), 309-337.

LUTHAR, S.S. et BECKER, B.E. (2002). Privileged but pressured: A study of affluent youth. *Child Development, 73*, 1593-1610.

LUTHAR, S.S., SHOUM, K.A. et BROWN, P.J. (2006). Extracurricular involvement among affluent youth: A scapegoat for « ubiquitous achievement pressures »? *Developmental Psychology, 42*, 583-597.

MAHONEY, J.L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development, 71*(2), 502-516.

MAHONEY, J.L. et CAIRNS, R.B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology, 33*(2), 241-253.

MAHONEY, J.L., CAIRNS, B.D. et FARMER, T.W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 409-418.

MAHONEY, J.L., HARRIS, A.L. et ECCLES, J.S. (2006). Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis. *Social Policy Report, 10*(4).

MAHONEY, J.L., LARSON, R.W. et ECCLES, J.S. (dir.) (2005). *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After-School, and Community Programs*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

MAHONEY, J.L., LOWE VANDELL, D., SIMPKINS, S. et ZARRETT, N. (2009). Adolescents out-of-school activities. Dans R. Lerner et L. Steinberg (dir.), *Handbook of Adolescent Psychology: Contextual Influences on Adolescent Development*, 3e éd. (p. 228-296). Hoboken: Wiley and Sons.

MAHONEY, J.L., SCHWEDER, A.E. et STATTIN, H. (2002). Structured after-school activities as a moderator of depressed mood for adolescents with detached relations to their parents. *Journal of Community Psychology, 30*(1), 69-86.

MAHONEY, J.L. et STATTIN, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence, 23*, 113-127.

MAHONEY, J.L., STATTIN, H. et LORD, H. (2004). Unstructured youth recreation centre participation and antisocial behaviour development: Selection influences and the moderating role of antisocial peers. *International Journal of Behavioral Development, 28*(6), 553-560.

MARSH, H.W. et KLEITMAN, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review, 72*(4), 464-514.

MCNEAL, R.B. (1995). Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of Education, 68*, 62-81.

MCNEAL, R.B. (1998). High school extracurricular activities: Closed structures and stratifying patterns of participation. *The Journal of Educational Research, 91*(3), 183-191.

MELMAN, S., LITTLE, S. et AKIN-LITTLE, A. (2007). Adolescents overscheduling: The relationships between levels of participation in scheduled activities and self-reported clinical symptomology. *High School Journal*, 2, 18-30.

METZGER, A., CREAN, H.F. et FORBES-JONES, E.L. (2009). Patterns of organized activity participation in urban, early adolescents. *Journal of Early Adolescence, 29*(3), 426-442.

MILLER, K.E., HOFFMAN, J.H., BARNES, G.M., SABO, D. et MELNICK, M.J. (2003). Jocks, gender, and adolescent problem drinking. *Journal of Drug Education, 33*(4), 445-462.

MILLER, K.E., SABO, D.F., FARRELL, M.P., BARNES, J.M. et MELNICK, M.L. (1999). Sports, sexual behavior, contraceptive use, and pregnancy among female and male high school students: Testing cultural resource theory. *Sociology of Sport Journal, 16*(4), 366-387.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION – MEQ (2002a). *Ça bouge après l'école*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré sur <http://www.jeunes.gouv.qc.ca>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION – MEQ (2002b). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré sur <http://www.mels.gouv.qc.ca/agirautrement/agir.pdf>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION – MEQ (2005). *Et si la participation faisait la différence... Les activités parascolaires des élèves du secondaire et la réussite éducative*. Rapport d'enquête (version abrégée). Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré sur <http://www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT – MELS (2009). *Tous ensemble pour la réussite scolaire. L'école, j'y tiens!* Québec: Gouvernement du Québec.

OBRADOVIĆ, J. et MASTEN, A.S. (2007). Developmental antecedents of young adult civic engagement. *Applied Developmental Science, 11*(1), 2-19.

PAQUETTE, L., BERGERON, P. et LACOURSE, E. (2012). Autorégulation, pratiques sportives risquées et consommation de psychotropes chez les adolescents adeptes de sports de glisse. *Revue canadienne des sciences du comportement, 44*(4), 308-318.

PATRICK, H., RYAN, A., ALFELD-LIRO, C., FREDRICKS, J., HRUDA, L. et ECCLES, J.S. (1999). Adolescents' commitment to developing talent: The role of peers in continuing motivation for sports and the arts. *Journal of Youth and Adolescence, 29*, 741-763.

PEDERSEN, S. (2005). Urban adolescents' out-of-school activity profiles: Associations with youth, family, and school transition characteristics. *Applied Developmental Science, 9*(2), 107-124.

PEDERSEN, S. et SEIDMAN, E. (2005). Contexts and correlates of out-of-school activity participation among low-income urban adolescents. *Dans J.L. Mahoney, R.W. Larson et J.S. Eccles (dir.), Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After-School, and Community Programs* (p. 85-109). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

PERSSON, A., KERR, M. et STATTIN, H. (2007). Staying in or moving away from structured activities: Explanations involving parents and peers. *Developmental Psychology, 43*(1), 197-207.

RAAKMAN, E., DORSCH, K. et RHIND, D. (2010). The development of a typology of abusive coaching behaviours within youth sport. *International Journal of Sports Science and Coaching, 5*(4), 503-515.

RHODES, J. (2002). *Stand by me: The Risks and Rewards of Mentoring Today's Youth*. Cambridge: Harvard University Press.

RHODES, J. et SPENCER, R. (2005). Someone to watch over me : Mentoring programs in the after-school lives of children and adolescents. Dans J.L. Mahoney, R.W. Larson et J.S. Eccles (dir.), *Organized Activities as Contexts of Development : Extracurricular Activities, After-School, and Community Programs* (p. 419-435). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.

RORIE, M., GOTTFREDSON, D.C., CROSS, A., WILSON, D. et CONNELL, N.M. (2011). Structure and deviancy training in after-school programs. *Journal of Adolescence, 34*(1), 105-117.

ROSE-KRASNOR, L. (2009). Future directions in youth involvement research. *Social Development, 18*(2), 497-509.

ROSE-KRASNOR, L., BUSSERI, M.A., WILLOUGHBY, T. et CHALMERS, H. (2006). Breadth and intensity of youth activity involvement as contexts for positive development. *Journal of Youth and Adolescence, 35*, 385-499.

ROTH, J.L. et BROOKS-GUNN, J. (2003). What exactly is a youth development program ? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science, 7*, 94-111.

SCHAEFER, D.R., SIMPKINS, S.D., VEST, A.E. et PRICE, C.D. (2011). The contribution of extracurricular activities to adolescent friendships : New insights through social network analysis. *Developmental Psychology, 47*(4), 1141-1152.

SCHMIDT, J. (2003). Correlates of reduced misconduct among adolescents facing adversity. *Journal of Youth and Adolescence, 32*, 439-452.

SEIDMAN, E. et FRENCH, S.E. (2004). Developmental trajectories and ecological transitions : A two-step procedure to aid in the choice of prevention and promotion interventions. *Development and Psychopathology, 16*, 1141-1159.

SHANAHAN, M.J. et FLAHERTY, B.P. (2001). Dynamic patterns of time use in adolescence. *Child Development, 72*(2), 385-401.

SIMPKINS, S.D., DAVIS-KEAN, P.E. et ECCLES, J.S. (2005). Parents' socializing behavior and children's participation in math, science, and computer out-of-school activities. *Applied Developmental Science, 9*(1), 14-30.

SIMPKINS, S.D., ECCLES, J.S. et BECNEL, J.N. (2008). The mediational role of adolescents' friends in relations between activity breadth and adjustment. *Developmental Psychology, 44*(4), 1081-1094.

STEARNS, E. et GLENNIE, E.J. (2010). Opportunities to participate : Extracurricular activities' distribution across and academic correlates in high school. *Social Science Research, 39*, 296-309.

WIGFIELD, A. et ECCLES, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68-81.

YOUNISS, J., MCLELLAN, J.A., SU, Y. et YATES, M. (1999). The role of community service and identity development : Normative, unconventional, and deviant orientations. *Journal of Adolescent Research, 14*(2), 248-261.

ZAFF, J.F., MOORE, K.A., PAPILLO, A.R. et WILLIAMS, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal of Adolescent Research, 18*(6), 599-630.