

---

chapitre  
6

---

## Les programmes *Incredible Years*<sup>®</sup> Les parents et les enseignants œuvrant ensemble en vue du bien-être des enfants<sup>1</sup>

Carolyn Webster-Stratton<sup>2</sup>  
Ph. D., Psychologue clinicienne et professeure émérite,  
University of Washington

Tracey Bywater  
Ph. D., Professeure, University of York

1. Document révisé et mis à jour d'un article original publié dans le *Journal of Children's Services*, 10(3), en 2015 (avec permission). *Incredible Years*<sup>®</sup> est le nom officiel du programme. Au Québec, il a parfois été nommé «Ces années incroyables».
  2. Carolyn Webster-Stratton a révélé la présence d'un conflit d'intérêts potentiel parce qu'elle diffuse ces interventions et pourrait tirer profit de ces rapports favorables. Elle a volontairement consenti à garder ses distances par rapport à certaines activités de recherche déterminantes, incluant le recrutement, le consentement, la gestion primaire des données et l'analyse de celles-ci. L'Université de Washington a donné son accord à de telles modalités.
-

**Le présent chapitre souligne l'importance déterminante du milieu familial pour favoriser la disposition à apprendre des enfants avant leur entrée à l'école et pour réduire les risques de voir se développer des problèmes de comportement.** Lorsque les enfants entrent à la maternelle, puis au primaire, des partenariats parent-enseignant solides s'avèrent essentiels pour le développement et le bien-être socioémotionnel des enfants, leur préparation à l'école, leurs apprentissages, et ultimement, leurs résultats scolaires futurs. De tels partenariats devraient idéalement débiter au préscolaire, puis se poursuivre à l'entrée au primaire. Les parents jouent un rôle fondamental dans le processus de préparation à l'école (Lau, Fung, Ho, Liu et Gudino, 2011) et dans la capacité des enfants à nouer des relations saines avec leurs pairs et leurs enseignants (Howes *et al.*, 2008). De telles relations aident les enfants à s'intégrer à l'école, réduisent leurs problèmes de comportement et favorisent leur réussite scolaire (Fantuzzo et McWayne, 2002; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford et Taggart, 2008). Les programmes *Incredible Years*<sup>®</sup> (IY) proposent, résultats de recherche à l'appui, une manière pour les parents et les enseignants de travailler ensemble pour soutenir l'apprentissage des enfants, et ce, grâce à différents modes d'intervention. Le présent chapitre traite de la période de la petite enfance à l'entrée au primaire et des programmes IY qui y sont associés.

## **1. Un milieu familial propice aux apprentissages**

Plusieurs résultats de recherche confirment que les premières expériences des enfants vécues au sein de leur famille contribuent à leur préparation à l'école, à leur réussite scolaire et, plus particulièrement, au développement du langage (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford et Taggart, 2010). Les enfants qui ont grandi dans un milieu bienveillant, stimulant sur le plan du langage et avec des interactions positives avec leurs parents<sup>3</sup> sont mieux préparés pour l'école en ce qui concerne leurs compétences sociales et langagières, leurs capacités d'identifier les émotions, de gérer les conflits. Ils réussissent également mieux en lecture et dans leurs résultats scolaires ultérieurs (Sylva *et al.*, 2008; Sylva *et al.*, 2010). Une fois que les enfants entrent à la maternelle ou au primaire, les relations parents-enseignants solides qui favorisent l'implication parentale dans les apprentissages scolaires et socioémotionnels de

3. Défini ici comme quiconque ayant la responsabilité de prendre soin de l'enfant en assumant un rôle parental.

leur enfant auront des effets sur le degré d'engagement des enfants envers l'école et sur leur réussite scolaire (Herman et Reinke, 2014; Stormont, Herman, Reinke, David et Goel, 2013).

Au Royaume-Uni, l'étude longitudinale *Effective Provision of Pre-School Education* (EPPE) (Sylva *et al.*, 2008) a révélé l'importance d'un environnement familial stimulant de haute qualité. Cette recherche a montré que les parents engagés dans des activités d'apprentissage avec leurs enfants favorisaient ainsi leur développement cognitif et social. Le statut social et le niveau de scolarité des parents ont une influence sur le développement de l'enfant, mais la qualité de l'environnement familial a été reconnue comme un facteur encore plus déterminant. L'une des conclusions de cette étude est que « ce que font les parents (avec leurs enfants) est plus important que ce qu'ils sont ».

À l'inverse, un environnement stressant ou non stimulant à la maison peut exposer l'enfant à des répercussions négatives sur le plan du langage, de sa préparation à l'école et de son développement social. L'enfant est également à risque de présenter des problèmes de comportement ou d'autres difficultés comme le décrochage scolaire ou l'abus de psychotropes (Jaffee et Maikovich-Fong, 2011). D'autres facteurs de risque familiaux incluent une supervision parentale inadéquate, une discipline incohérente, absente ou coercitive, une incapacité à établir des attentes claires par rapport aux comportements, un trouble mental, des conflits parentaux, la pauvreté, l'isolement social, un manque de soutien social et des ruptures dans la vie familiale (Farrington et Welsh, 2007).

Certains facteurs de protection atténuent l'exposition des enfants à de tels risques. Ils incluent un lien affectif solide avec le parent et le sentiment d'être estimé par l'école et dans la communauté (Farrington, Loeber et Ttofi, 2012). Les recensions d'écrits ont révélé que l'établissement de liens avec les parents, les enseignants ou d'autres adultes qui fournissent un modèle de comportement prosocial sain constitue un facteur de protection (Anderson *et al.*, 2005), (Ferguson, 2005).

## **2. La préparation à l'école**

La qualité de l'environnement familial est le principal facteur influençant le développement cognitif de l'enfant. Elle a trois fois plus d'effet sur la littératie que la qualité du milieu préscolaire fréquenté (Sylva *et al.*, 2008). Bien que l'étude EPPE ait montré que l'environnement familial est plus important que le statut

socioéconomique des parents pour favoriser des résultats positifs chez les enfants, il existe des différences entre les familles à revenu élevé et celles à faible revenu. Ces différences pourraient avoir des répercussions sur la littératie. En effet, Ferguson (2005) a observé que les parents à faible revenu encouragent moins leurs enfants, adoptent des styles parentaux plus rigides et sont moins engagés dans les travaux scolaires. De plus, Hart et Risley (1995) ont constaté dans leur étude que les parents ayant un revenu inférieur utilisaient moins de mots différents dans leur vocabulaire mensuel cumulatif avec leur enfant âgé de trois ans que les parents favorisés (500 contre 1 100 mots). Les enfants de familles favorisées avaient entendu environ 3 fois plus de mots par heure que leurs pairs moins favorisés, ce qui équivaut à 11 millions de mots par an contre 3 millions. Un examen du type de mots utilisés et de la qualité des interactions selon les niveaux de revenu a révélé des différences étonnantes : les enfants de familles à faible revenu ont entendu un ratio de 5:11 mots positifs et négatifs alors que les enfants de familles à revenu élevé ont entendu un ratio de 32:5. Plus récemment, une étude américaine menée par Fernald et ses collègues (Fernald, Marchman et Weisleder, 2013) a rapporté des résultats similaires en montrant qu'à l'âge de trois ans, les enfants de familles à faible revenu avaient entendu 30 millions de mots de moins que les enfants de famille à revenu élevé. Lorsque cet écart d'exposition au langage se maintient à la maternelle, les enfants provenant de familles à faible revenu accusent, à l'âge de cinq ans, un retard de deux ans par rapport à leurs pairs sur le plan du vocabulaire et de la préparation à l'école. Puisque l'acquisition précoce du vocabulaire est liée à la réussite future en lecture, cet écart de langage constitue un réel obstacle à la réussite scolaire ultérieure de ces enfants.

### **3. Les influences de l'école**

En plus de l'environnement familial, d'autres facteurs influencent le bien-être des enfants, notamment le milieu résidentiel et les ressources de la communauté. L'école peut influencer positivement le bien-être des enfants par sa philosophie, sa structure organisationnelle, ses pratiques, sa pédagogie et ses enseignements (Farrington et Welsh, 2007). La sous-performance qui apparaît dès la maternelle et au début du primaire (entre 4 et 8 ans) constitue un facteur prédictif important des répercussions négatives dans la vie des enfants, telles que l'absentéisme ou le chômage (Anderson et al., 2005). De plus, les retards de langage et de lecture

contribuent à l'émergence de problèmes comme la difficulté à se faire des amis, l'échec scolaire, le décrochage ou les problèmes de comportement. Conséquemment, les problèmes de comportement peuvent engendrer une mauvaise préparation scolaire et une multitude d'autres répercussions négatives qui seront présentées plus loin.

#### **4. Les problèmes de comportement**

La combinaison de l'environnement familial et des autres environnements dans lesquels grandit l'enfant exerce une influence sur sa santé mentale et son comportement. C'est que les expériences négatives peuvent entraîner l'adoption de comportements inappropriés. Les problèmes de comportement constituent d'ailleurs la raison la plus fréquente pour une référence en psychologie ou en psychiatrie durant l'enfance. Si aucune action n'est entamée, environ 40% des enfants manifestant des difficultés précoces de comportement développeront des troubles de comportement (TC) (Burke, Loeber et Birmaher, 2002; Coid, 2003). La prévalence des TC est de 10% dans la population générale aux États-Unis et au Royaume-Uni (Burke, Lober et Birmaher, 2002; NICE, 2006). Les problèmes de comportement incluent les comportements anti-sociaux provocateurs, perturbateurs et agressifs. Lorsqu'ils sont sévères et persistants, un diagnostic d'« émergence précoce » de TC (10 ans et moins) peut être posé (basé sur les critères ICD-10 ou DSM-V). Des facteurs de risque environnementaux, familiaux, scolaires et personnels peuvent contribuer à l'émergence précoce de TC chez un enfant, les taux les plus élevés étant observés dans des milieux défavorisés (20% ; Attride-Stirling, Davis, Day et Sclare, 2000), dans les centres d'accueil (37% ; Tapsfield et Collier, 2005) et chez les garçons (ratio de 2:1 garçon/fille; Green, McGinnity, Ford et Goodman, 2004). L'émergence précoce de problèmes de comportement peut avoir des répercussions négatives dans la vie des enfants, dont l'échec scolaire, les comportements criminels ou les désordres psychiatriques. Ces problèmes entraînent aussi une augmentation des coûts en matière de services éducatifs, sociaux, de santé et de justice (Bywater, 2012).

Une revue Cochrane récente (Furlong *et al.*, 2012) a révélé que les programmes destinés aux parents d'enfants de 3-12 ans à risque de développer des TC peuvent soutenir l'acquisition d'habiletés parentales positives, réduire le niveau de dépression et de stress chez le parent et favoriser le bien-être socioémotionnel des enfants. Ceci leur permet d'être plus conscients d'eux-mêmes, de résoudre

les problèmes, de nommer leurs émotions, de se calmer plus facilement, de coopérer avec leurs pairs, de suivre les consignes des adultes et ainsi, d'être disposés à l'apprentissage et capables d'apprendre (Webster-Stratton et Reid, 2004). La prévention et l'intervention précoce pour des problèmes de comportement chez les jeunes enfants sont des enjeux de santé publique importants et elles devraient s'effectuer le plus tôt possible dans le milieu familial, puis dans le contexte d'un partenariat famille-école (Bywater, 2012).

Bien que les programmes d'entraînement aux habiletés parentales soient implantés à l'échelle nationale aux États-Unis et en Europe, il est souvent difficile pour les parents de savoir où ils peuvent avoir accès à un tel soutien. Un rapport émis par le Centre for Mental Health (2014)<sup>4</sup> mentionne que les parents demandent fréquemment des conseils à l'enseignant sur les manières de composer avec le comportement de leur enfant. Toutefois, le rapport a également révélé que les écoles ne possèdent pas nécessairement l'information sur les ressources parentales disponibles dans leur communauté. L'école peut servir de relais vers des ressources pour les familles ayant besoin d'une aide supplémentaire et même vers des programmes de soutien parentaux offerts à l'école. Il est souhaitable que les parents s'inscrivent le plus tôt possible à un programme fondé sur les données probantes, bien que malheureusement, une confusion existe sur ce qui constitue des données rigoureuses. Par exemple, certains parents peuvent conclure que la satisfaction du consommateur constitue une preuve suffisante de la rigueur d'un programme et ne pas comprendre l'importance d'études randomisées avec groupe témoin basées sur des mesures validées et des observations.

Des avancées récentes au Royaume-Uni, telles que la formation de la Early Intervention Foundation (EIF)<sup>5</sup>, de la Education Endowment Foundation<sup>6</sup>, et du UK Implementation Network<sup>7</sup>, visent à favoriser l'implantation rigoureuse de programmes s'appuyant sur les données probantes, qui ont des cadres logiques bien définis, des formations structurées et du matériel de qualité assurant une diffusion fidèle et une reproduction des résultats dans différents

4. <<http://www.centreformentalhealth.org.uk/children/parenting.aspx>> (page consultée le 26 octobre 2018).

5. <<http://www.eif.org.uk/>> (page consultée le 26 octobre 2018).

6. <<http://educationendowmentfoundation.org.uk/>> (page consultée le 26 octobre 2018).

7. <<http://www.uk-in.org.uk/>> (page consultée le 26 octobre 2018).

contextes. L'EIF<sup>8</sup> a récemment procédé à une revue de plusieurs programmes de formation pour parents couvrant une variété de résultats, évalués à partir de critères de validité (résultats bien-tôt accessibles). Cette revue permettra aux décideurs politiques de définir plus facilement les programmes les mieux adaptés aux besoins locaux. Aux États-Unis, il existe également des registres de programmes à données probantes tels que *Blueprints for Violence* de l'Université du Colorado<sup>9</sup>, le *Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention (OJJDP)* et le *National Registry of Evidence-based Programs (NREPP)*.

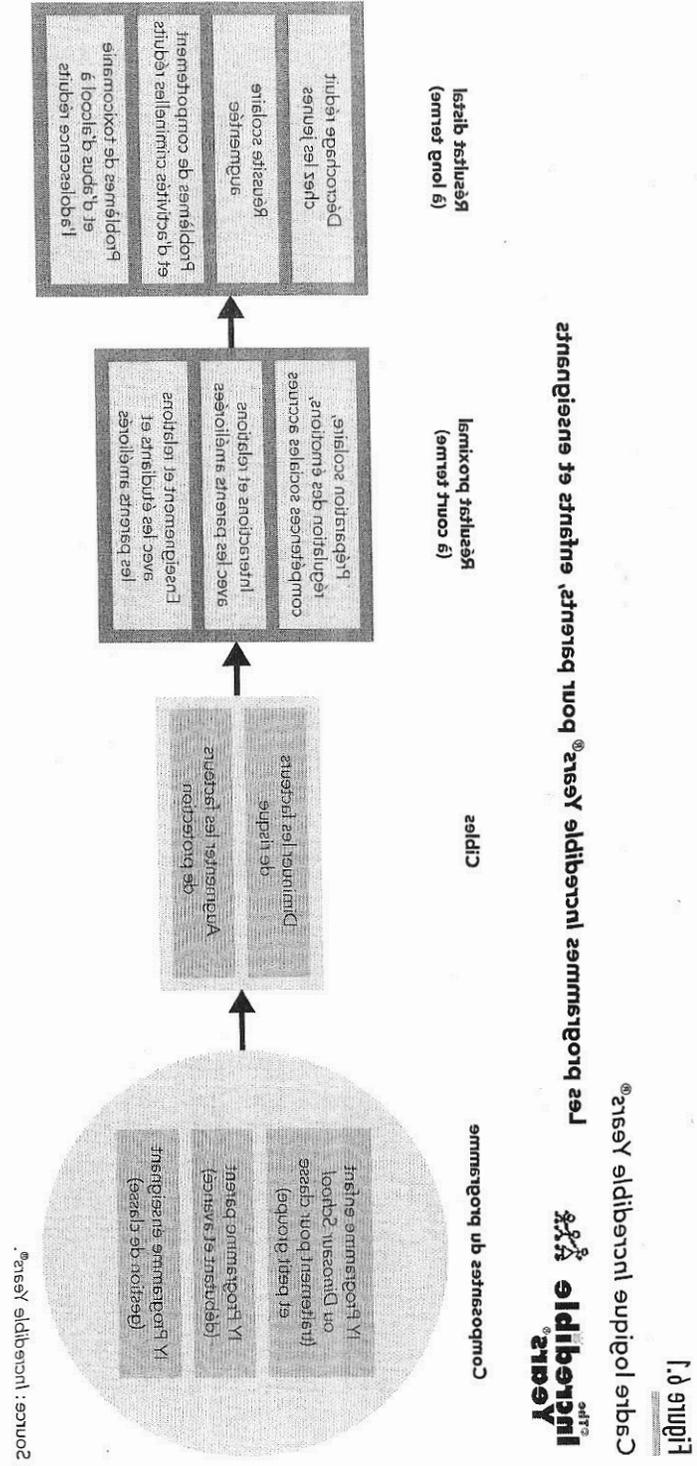
Des programmes basés sur des cadres logiques solides et appuyés par des résultats obtenus au moyen de devis de recherche randomisés avec groupe témoin et qui permettent de réduire les facteurs de risque et d'accroître les facteurs de protection sont nécessaires. Les programmes IY destinés aux parents, aux enseignants et aux enfants satisfont ces critères. Ces programmes présentés dans le cadre logique (figure 6.1) et illustrés dans le diagramme des blocs de construction (figure 6.2) seront décrits de façon détaillée dans les sections qui suivent.

## 5. Le développement des programmes IY

La série *Incredible Years*<sup>®</sup> est un ensemble complet d'outils de formation interreliés visant à prévenir et à intervenir dans les problèmes de comportement qui se manifestent de la petite enfance au milieu de l'enfance (3-8 ans). Les programmes multimodaux IY peuvent être utilisés dans multiples milieux et contextes grâce à des outils de formation pour les parents, les enseignants et les enfants. La théorie du changement sur laquelle repose le modèle soutient qu'en améliorant certains facteurs de protection comme les interactions positives entre le parent, l'enseignant et l'enfant, on améliore la préparation à l'école, la régulation des émotions, les compétences sociales et les comportements prosociaux chez les jeunes enfants, ce qui entraîne des résultats positifs à long terme comme une meilleure réussite scolaire, une réduction du risque de décrochage, de TC et de problèmes d'abus de psychotropes plus tard dans la vie.

8. <<http://www.eif.org.uk/wp-content/uploads/2015/03/The-Best-Start-at-Home-report1.pdf>> (page consultée le 26 octobre 2018).

9. <<https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/204274.pdf>> (page consultée le 26 octobre 2018).



Le cadre logique vise la préparation à l'école et les partenariats parent/famille – enseignant/école comme objectifs à court terme et, ultimement, la réussite scolaire à long terme.

Le cadre logique sous-jacent à partir duquel ont été élaborés les programmes IY pour les parents, les enseignants et les enfants repose sur la théorie sociocognitive de l'apprentissage et plus particulièrement sur le « modèle de la coercition » de Patterson, Reid et Dishion (1992), qui stipule que les renforcements négatifs contribuent à l'apprentissage et au maintien des comportements anti-sociaux; les théories du modelage et du sentiment d'autoefficacité personnelle de Bandura (1986); les stades d'apprentissage cognitif et la méthode d'apprentissage interactif de Piaget et Inhelder (1962); les stratégies cognitives visant à mettre en cause le discours intérieur colérique, négatif ou dépressif et à augmenter l'estime personnelle et la confiance des parents (notamment Beck, 1979); et enfin, sur les théories de l'attachement et des relations sociales (notamment Ainsworth, 1974).

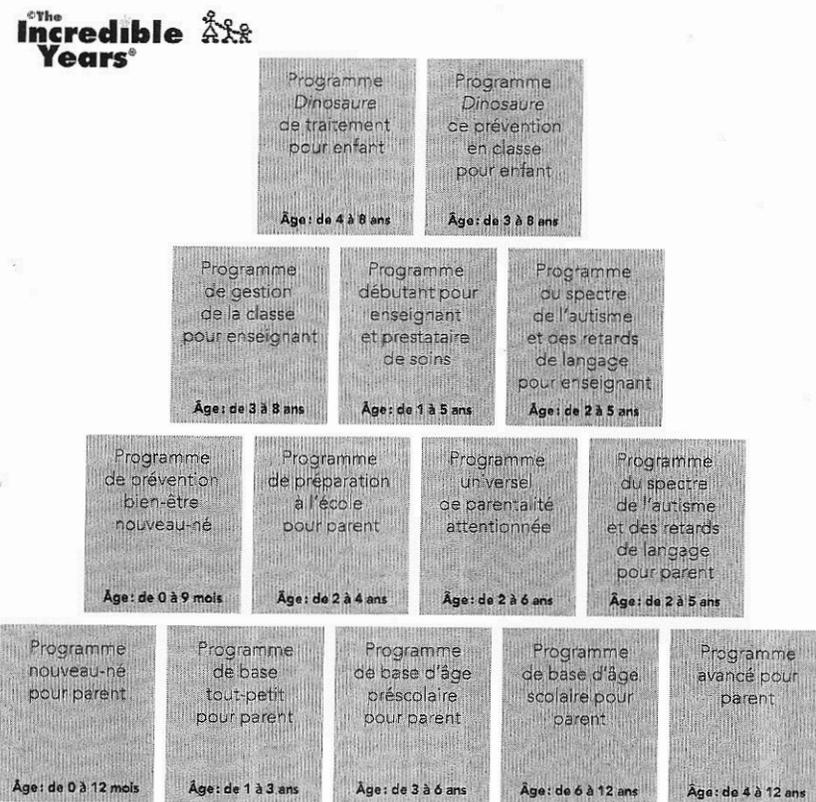
Ces théories sont à la base des stratégies d'intervention de tous les programmes IY. À titre d'exemple, les vignettes cliniques vidéo IY mettent en scène des parents et des enseignants provenant de divers milieux culturels fournissant un encadrement adéquat et des stratégies de discipline positive ou présentent des enfants capables de gérer des conflits de manière appropriée. Une telle modélisation à l'aide de vignettes inspirées de la théorie de l'apprentissage social et de la modélisation (Bandura, 1977) permet l'acquisition de nouvelles compétences. Les intervenants des groupes utilisent ces vignettes comme outils pour susciter les discussions entre les participants, encourager l'apprentissage collaboratif et le soutien émotionnel, et favoriser l'acquisition d'habiletés chez les participants. De plus, les vignettes permettent d'identifier des principes clés de gestion des comportements et de les intégrer en pratiquant ce qu'ils ont appris dans le groupe, à la maison ou en classe. Les résultats de recherche ont montré que les participants assimilent mieux les interventions lorsqu'ils bénéficient d'un modelage direct ou par vidéo et lorsqu'ils reçoivent des rétroactions sur leurs stratégies d'intervention (Reinke, Stormont, Webster-Stratton, Newcomer et Herman, 2012).

L'approche de groupe est avantageuse, car elle est financièrement plus rentable que les interventions individuelles. Elle permet aussi de contrer certains facteurs de risque tels que l'isolement familial et la stigmatisation ou le sentiment de frustration et de culpabilité chez l'enseignant, ou encore les sentiments de solitude et de rejet des enfants. Cette approche aide également

à réduire la résistance par rapport à l'intervention par le biais de la sagesse collective du groupe. Lorsque des participants expriment des opinions contraires aux stratégies efficaces, l'intervenant de groupe peut compter sur les autres membres pour exprimer des points de vue différents. Il est ainsi en mesure de susciter des échanges productifs entre participants, ce qui augmente la probabilité qu'ils appliquent les changements proposés. L'intervenant du groupe opère toujours dans un contexte coopératif où chaque membre demeure attentif aux différences culturelles individuelles et aux valeurs personnelles. Le processus thérapeutique coopératif est décrit dans un document réservé aux intervenants de groupe et intitulé *Collaborating with Parents to Reduce Children's Behavior Problems: A Book for Therapists Using the Incredible Years Programs* (Webster-Stratton, 2012a).

Figure 6.2

La série *Incredible Years*®



Source : *Incredible Years*®.

## 6. Les programmes de base pour parents

La formation IY de base pour parents comprend quatre programmes conçus en fonction des stades de développement de l'enfant : le programme nouveau-né (1 à 9 mois), le programme tout-petit (1 à 3 ans), le programme préscolaire (3 à 5 ans) et le programme scolaire (6 à 12 ans) (voir les blocs du bas de la figure 6.2). Chaque programme met l'accent sur les compétences parentales appropriées au stade de développement de l'enfant. Il inclut des vignettes vidéo mettant en scène des familles d'origines culturelles diverses et des enfants aux tempéraments variés qui sont aux prises avec certains enjeux développementaux. Les programmes s'échelonnent sur 10 à 22 semaines, à raison de 2 heures par semaine, selon le programme choisi et le niveau de risque de la population visée. La durée recommandée d'un programme sera plus longue pour les familles présentant des risques plus élevés, pour les enfants qui ont été adressés aux services sociaux de même que pour les parents dont les enfants ont des problèmes de comportement, un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) ou des retards de développement.

Pour chaque programme, des animateurs qualifiés présentent à des groupes composés de 10 à 12 parents de courtes vignettes vidéo (1 à 3 minutes) mettant en scène des habiletés parentales. Les vignettes illustrent des habiletés parentales favorisant le développement de l'enfant et servent à encourager la discussion, la réflexion, la résolution de problèmes et l'apprentissage coopératif. Les programmes sont conçus pour aider les parents à comprendre quelles sont les grandes étapes du développement, les mesures de prévention assurant leur sécurité, la discipline positive, de même que les méthodes d'éducation appropriées selon l'âge de l'enfant.

Les quatre programmes destinés aux parents visent à faire connaître les stratégies permettant de solidifier la relation parent-enfant, l'attachement et soutenir le développement du langage, le développement socioémotionnel et les habiletés d'autorégulation. Les programmes préscolaires et scolaires abordent également les stratégies parentales pour enseigner à l'enfant comment résoudre les problèmes. Ils encouragent aussi les parents à pratiquer la résolution de problèmes avec les éducateurs ou les enseignants pour atteindre les objectifs du plan d'intervention. Les activités parentales à la maison incluent différentes stratégies pour favoriser l'acquisition de compétences en lecture, l'établissement de routines quotidiennes pour les travaux scolaires, le maintien des efforts scolaires en dépit du découragement, la motivation au moyen de systèmes de récompenses tangibles et la résolution de problèmes.

Elles vont également permettre aux parents de démontrer un réel intérêt dans l'apprentissage scolaire de leur enfant à la maison et à l'école. Les contenus des programmes parentaux pour les nouveaux-nés, les tout-petits, les enfants d'âge préscolaire et les enfants d'âge scolaire sont présentés au tableau 6.1. La description de ces programmes, de même que des programmes *Dinosaure* visant la compétence socioémotionnelle des enfants (deuxième rangée de blocs à partir du haut de la figure 6.2) et du programme pour enseignants (rangée du haut de la figure 6.2) constituent l'objet principal de ce chapitre.

## **7. Les programmes supplémentaires pour parents**

Des programmes de formation supplémentaires pour parents peuvent être utilisés conjointement avec les programmes de base décrits plus haut.

### **7.1. Le Programme avancé**

Le Programme avancé, proposé après les programmes de base pour enfants d'âge préscolaire et scolaire, a été élaboré pour certaines populations jugées à haut risque. Il vise plus particulièrement des facteurs parentaux interpersonnels comme la gestion de la colère et de la dépression, la communication efficace, les moyens d'offrir et de recevoir du soutien, la résolution des conflits entre parents et avec les enseignants, et l'acquisition des compétences en résolution de problèmes chez les enfants plus âgés, incluant des moments d'échanges familiaux pour résoudre les problèmes.

### **7.2. Le Programme de préparation à l'école**

Le Programme de préparation à l'école pour les enfants âgés de 3 et 4 ans, conçu pour aider les parents à encourager l'acquisition des compétences en littératie et en lecture avant l'école, est un deuxième programme optionnel de formation complémentaire au programme préscolaire.

### **7.3. Le Programme de parentalité attentionnée**

Le Programme de parentalité attentionnée, élaboré en vue d'outiller les parents d'enfants âgés de 2 à 6 ans qui ne manifestent pas de problème de comportement, est un complément aux programmes visant les tout-petits, les enfants d'âge préscolaire ou ceux d'âge scolaire. Ce programme de groupe de prévention universel vise à enseigner à tous les parents comment offrir un

encadrement émotionnel adéquat et soutenir le développement de la persévérance, des compétences en lecture, en autorégulation et en résolution de problèmes. Ce contenu est également recommandé comme séance de rappel au programme de base pour des populations ciblées.

#### **7.4. Le Programme du spectre de l'autisme et du retard de langage**

Le Programme du spectre de l'autisme est réservé aux parents d'enfants atteints de ce trouble ou dont les enfants accusent des retards importants de langage. Il peut être utilisé indépendamment ou conjointement avec le programme préscolaire de base.

### **8. Les programmes pour enseignants**

#### **8.1. Le Programme de gestion de la classe pour enseignants qui œuvrent auprès d'enfants âgés de 4 à 8 ans**

Le Programme de gestion de la classe (PGC) pour enseignants qui œuvrent auprès d'enfants âgés de 4 à 8 ans est un programme de groupe pour 14 à 16 enseignants, d'une durée de 6 jours et animé une fois par mois par des intervenants certifiés. Comme pour les programmes parentaux, la formation, illustrée à l'aide de vignettes vidéo sur les habiletés d'enseignement, est basée sur des apprentissages interactifs et coopératifs entre les enseignants, des jeux de rôle et des discussions ouvertes à propos de la résolution des problèmes. À titre d'exemple, les enseignants sont encouragés à faire participer les parents dans l'élaboration d'un programme de renforcement à la maison et à l'école, en vue d'aider un enfant à atteindre les objectifs souhaités. Puis, les enseignants s'exercent à mettre sur pied un plan d'intervention avec un parent difficile ou résistant. Chaque rencontre inclut de l'information et des discussions sur l'importance, pour l'enseignant, de promouvoir l'implication des parents dans l'apprentissage socioémotionnel et scolaire de leur enfant. Entre les rencontres, les enseignants doivent accomplir certaines tâches qui incluent par exemple l'établissement d'un lien positif avec un enfant ou un parent difficile, la pratique des méthodes d'encadrement proposées ou l'élaboration d'un plan d'intervention comprenant une hiérarchie de mesures disciplinaires en partenariat avec le parent et l'enfant. À chaque rencontre, les enseignants reçoivent des modèles de lettres adaptées aux différentes situations afin de soutenir leurs communications avec les parents. Ces lettres incluent des conseils sur la manière dont les parents peuvent soutenir et encourager l'apprentissage de leur

enfant en classe. Chaque rencontre comprend de l'information et des discussions sur la façon dont les enseignants peuvent encourager l'implication des parents dans l'apprentissage socioémotionnel et scolaire de leur enfant.

Voir le tableau 6.1 pour les contenus de ce programme ou le manuel pour enseignants intitulé *Incredible Teachers: Nurturing Children's Social, Emotional and Academic Competence* (Webster-Stratton, 2012b).

## **8.2. Le Programme débutant pour enseignants et donneurs de soins**

Le Programme débutant pour enseignants et donneurs de soins est un programme de groupe d'une durée de six jours qui s'adresse aux éducateurs de services de garde éducatifs et aux enseignants de maternelle. Il est conçu pour les enfants de 1 à 5 ans. Les sujets abordés sont : la gestion de l'anxiété de séparation et le développement de l'attachement avec le donneur de soins ; la collaboration avec les parents pour favoriser leur implication ; le développement du langage par le geste, l'imitation, le modelage, le chant et le jeu narratif ; l'utilisation de marionnettes, de supports visuels, de livres et de méthodes d'encadrement centrées sur l'enfant en vue de soutenir son développement socioémotionnel et les stratégies de gestion de comportement proactives.

## **8.3. Le Programme du spectre de l'autisme et des retards du langage pour enseignants**

Le Programme du spectre de l'autisme et des retards du langage pour enseignants est conçu comme un complément au programme IY pour les parents d'enfants atteints d'un trouble du spectre autistique ainsi qu'au programme PGC. Son contenu vise à apprendre comment soutenir le développement du langage et la communication entre pairs, offrir un encadrement socioémotionnel adéquat et soutenir le développement des compétences d'autorégulation. Il est recommandé que ce programme soit offert à la fois aux parents et aux enseignants, de sorte qu'ils puissent coordonner le plan d'intervention entre l'école et la maison.

## **8.4. Le programme pour les enfants (Programmes *Dinosaure*)**

Il existe deux versions du programme IY pour enfants.

1. Le programme *Dinosaure* de prévention en classe pour enfants est un programme où les enseignants présentent plus de 60 ateliers socioémotionnels en petits groupes

2 fois par semaine, avec des contenus distincts pour 3 périodes de développement (4-5 ans, 6-7 ans, et 7-8 ans). Le contenu inclut des enseignements de 20 à 30 minutes aux enfants assis en cercle, suivis d'activités pratiques en petits groupes qui favorisent l'acquisition des compétences enseignées, et ce, tout au long de la journée. Le programme inclut des modèles de lettres que les enseignants peuvent envoyer aux parents et qui leur proposent des activités à faire en vue de consolider les apprentissages *Dinosaure* faits en classe et d'encourager l'implication parentale.

2. Le programme *Dinosaure* de traitement pour enfants en groupe propose un format où des intervenants IY certifiés interviennent avec des groupes de 4 à 6 enfants lors de séances hebdomadaires de 2 heures. Cette version thérapeutique peut être utilisée comme un programme en retrait des activités normales quotidiennes de l'école pour les enfants qui exigent un soutien particulier pour leur comportement ou leur bien-être. Le contenu du programme est présenté au moyen d'une série de vignettes vidéo visant à aider les enfants à développer la capacité de nommer leurs émotions, ainsi que des compétences sociales, d'autorégulation émotionnelle et de résolution de problèmes. Ces vignettes rappellent l'importance de suivre les règlements scolaires et de résoudre adéquatement les problèmes. De grandes marionnettes sont utilisées pour donner vie au contenu, et les enfants sont activement engagés par le biais de jeux de rôles, de défis amusants et d'activités pratiques. Structuré de manière à compléter le contenu du programme parental, ce programme comprend sept principales composantes (tableau 6.1) (Webster-Stratton et Reid, 2003; 2004). Il inclut également des lettres à remettre aux parents soulignant les objectifs liés aux thèmes des rencontres et présentant différentes manières de renforcer et de poursuivre l'apprentissage à la maison. De plus, les intervenants téléphonent aux parents une fois par semaine pour encourager les activités de lecture avec l'enfant et le soutien aux apprentissages scolaires. Ils téléphonent également aux enseignants ou les rencontrent mensuellement afin de favoriser une meilleure coordination du plan d'intervention de l'enfant.

Le tableau 6.1 présente les contenus de trois programmes IY parentaux de la petite enfance au primaire, du programme pour enseignant et du programme pour enfant, ces deux derniers étant offerts au primaire. Plusieurs objectifs sont inclus dans chacun des domaines<sup>10</sup>.

Les contenus ont été résumés dans le tableau 6.1 afin de faciliter la compréhension du processus de bonification croisée entre les composantes, permettant ainsi une généralisation des compétences et de l'apprentissage des enfants, quels que soient les contextes, et pour souligner l'importance du partenariat entre le parent et l'enseignant dans ce système comportant différents modes d'intervention.

**Tableau 6.1**

**Incredible Years® – Résumé des contenus**

Contenus des programmes parentaux de base (petite enfance, préscolaire, scolaire), du programme de gestion de la classe pour enseignant (PGC) et du programme <i>Dinosaur</i> (Dino) pour enfants	Petite enfance	Pré-scolaire	Scolaire	PGC	Dino
Le développement du langage et la préparation à l'école	X	X			
Les jeux initiés par l'enfant, l'attention positive, les moments privilégiés, les relations positives	X	X	X		
Les réseaux de soutien parental	X	X	X		
L'encadrement social et émotionnel	X	X	X		
Les compétences en lecture et l'engagement à l'école	X	X	X		
L'art des compliments et de l'encouragement	X	X	X		
Les renforcements spontanés et planifiés	X	X	X		
Les règles et activités prévisibles	X	X	X		
Les responsabilités et le suivi		X	X		
L'autorégulation et le retour au calme		X	X		
La résolution de problèmes		X	X		
Le partenariat avec les enseignants		X	X		

10. Pour une description détaillée des objectifs, veuillez consulter <[www.incredibleyears.com](http://www.incredibleyears.com)> (page consultée le 26 octobre 2018).

Contenus des programmes parentaux de base (petite enfance, préscolaire, scolaire), du programme de gestion de la classe pour enseignant (PGC) et du programme <i>Dinosaure</i> (Dino) pour enfants	Petite enfance	Pré-scolaire	Scolaire	PGC	Dino
L'encadrement scolaire et la persévérance		X	X		
Les compétences en gestion de classe par l'enseignant, l'enseignement proactif et la discipline efficace				X	
L'encadrement scolaire, social et émotionnel des élèves, l'encouragement à la persévérance				X	
Le renforcement du lien enseignant-élève				X	
Les compétences sociales, la gestion de la colère et la résolution de problèmes en classe				X	
La collaboration maison-école, la planification individuelle du comportement				X	
Les réseaux de soutien pour enseignants				X	
Les règlements scolaires					X
La compréhension et l'identification des émotions					X
La résolution de problèmes					X
La gestion de la colère					X
Les relations harmonieuses – incluant le travail d'équipe à la maison et à l'école					X
La discussion avec des amis – interaction positive avec les pairs					X
Le bon rendement à l'école – savoir se concentrer et développer des compétences en classe					X

Source : *Incredible Years*®.

Les programmes IY peuvent être systématiquement utilisés pour créer des partenariats entre le parent et l'enseignant. De façon générale, ils peuvent être intégrés dans une école en vue de favoriser le bien-être des élèves, les encourager à apprendre et réduire les comportements perturbateurs. Le tableau 6.1 montre que le programme parental en petite enfance met l'accent sur des indicateurs d'une bonne préparation à l'école, dont le développement

du langage. Les programmes pour petite enfance et pour enfants d'âge préscolaire et scolaire favorisent tous l'acquisition de compétences en lecture et l'engagement scolaire, l'encadrement socio-émotionnel, le respect des règles et des routines, la participation aux activités structurées, les interactions positives et l'utilisation de compliments. Les programmes préscolaire et scolaire comprennent également des contenus ciblant l'engagement parent-enseignant, l'autorégulation et la résolution de problèmes. Les programmes PGC et *Dinosaure* suivent les contenus du programme parental et mettent l'accent sur le travail de partenariat entre l'enseignant et l'enfant, les enfants entre eux, le parent et l'enfant, l'enseignant et le parent et l'enseignant, l'enfant et le parent.

Le cadre logique (figure 6.1) et le tableau résumé des contenus (tableau 6.1) suggèrent clairement qu'une approche multimodale comprenant différents modes d'intervention aura des effets plus importants pour les enfants à court et à long terme. Ces effets incluent des améliorations sur les plans comportemental, socio-émotionnel et scolaire (plus particulièrement en ce qui a trait au langage) puisque l'on établit tôt un environnement favorable à l'apprentissage à la maison et des relations positives entre les parents et les enseignants.

Nous allons maintenant examiner si ces programmes sont efficaces pour favoriser une bonne préparation à l'entrée à l'école, un partenariat solide entre le parent et l'enseignant et pour améliorer les pratiques des enseignants qui soutiennent les apprentissages des enfants.

Considérons d'abord les données de recherche concernant le programme parental déployé seul, puis lorsqu'il est offert avec le programme pour enseignants ou avec le programme pour enfants ou avec les deux (enseignants et enfants). Les résultats chez les parents et les enfants sont présentés pour les populations ciblées (à haut risque), pour les populations indiquées (enfants avec symptômes) et pour les populations recevant des traitements (enfants avec des diagnostics du DSM).

## **9. Les résultats de recherche à l'appui des programmes parentaux**

De nombreuses recherches ont montré que les programmes parentaux IY implantés seuls entraînent des relations parent-enfant plus positives, un meilleur soutien parental pour l'acquisition du langage et une plus grande implication parentale à l'école. Chez les enfants,

ces programmes mènent à de meilleures compétences sociales et émotionnelles, de résolution de problèmes, de gestion des comportements et une meilleure préparation à l'école.

## 9.1. Populations recevant des traitements

L'efficacité du programme parental IY de base pour enfants (de 2 à 8 ans) ayant des problèmes d'opposition ou un diagnostic de trouble oppositionnel avec provocation a été démontrée dans le cadre de huit recherches randomisées avec groupe témoin menées par la conceptrice du programme et qui ont été reproduites par un grand nombre de chercheurs indépendants (Furlong, McGilloway, Bywater, Hutchings, Smith *et al.*, 2012; Menting, Orobio de Castro et Matthys, 2013; Pidano et Allen, 2015). Les résultats ont montré, de façon constante, une amélioration de la confiance parentale, une augmentation des stratégies parentales positives, une réduction de la discipline négative ou coercitive et une diminution des problèmes de comportement de l'enfant comparativement aux groupes témoins. Les résultats sont similaires pour les versions « petite enfance », « préscolaire » et « scolaire » des programmes<sup>11</sup>. L'ajout du programme avancé au programme de base a pour effet d'entraîner une amélioration encore plus significative des stratégies prosociales utilisées par les enfants comparativement au programme de base (Webster-Stratton, 1994). Ainsi, le modèle par excellence pour les populations avec diagnostic au cours des deux dernières décennies a été l'offre combinée du programme de base et du programme avancé.

Des recherches indépendantes ont pu reproduire les résultats du programme de base auprès de populations ayant un diagnostic dans des cliniques de santé mentale et dans des établissements de soins de première ligne auprès de familles dont les enfants présentaient des troubles de conduite ou des niveaux élevés de problèmes de comportement (Drugli et Larsson, 2006; Gardner, Burton et Klimes, 2006; Perrin, Sheldrick, McMenamy, Henson et Carter, 2014; Scott, Spender, Doolan, Jacobs et Aspland, 2001). Une méta-analyse récente comprenant 50 recherches avec groupes témoins composés de 4 745 participants (2 472 familles) a révélé que le programme IY était efficace pour réduire les comportements

11. Les données publiées à ce sujet sont disponibles au <<http://incredibleyears.com/research-library/>> et une publication faisant la synthèse de 30 années de recherches (Webster-Stratton, 2011) est également disponible au <<http://incredibleyears.com/books/iy-training-series-book/>>.

perturbateurs et antisociaux d'après les enseignants, les parents et les observateurs indépendants, et ce, pour des familles de divers milieux sociaux (Menting *et al.*, 2013).

Deux recherches menées aux États-Unis et au Royaume-Uni ont suivi à long terme des enfants ayant un diagnostic de trouble de comportement et dont les parents avaient suivi le programme parental IY, il y a 8 à 12 ans. La recherche américaine a montré que 75 % des adolescents étaient bien adaptés et ne manifestaient que de faibles niveaux de problèmes émotionnels et comportementaux (Webster-Stratton, Rinaldi et Reid, 2010). La recherche indépendante du Royaume-Uni a rapporté que les parents du programme IY de base exprimaient davantage de chaleur émotionnelle et supervisaient plus étroitement leurs adolescents que les parents des groupes témoins, qui avaient reçu des services de psychothérapie individuelle typique pour le parent ou pour l'enfant. De plus, les compétences en lecture d'enfants avec un diagnostic participant au programme IY se sont considérablement améliorées selon un outil standardisé suggérant ainsi qu'un environnement d'apprentissage familial bonifié et des relations parent-enfant positives entraînent une amélioration des résultats scolaires en lecture (Scott, Briskman et O'Connor, 2014). Il s'agit là d'une des premières recherches menées en vue d'évaluer les résultats scolaires à long terme, alors que celles réalisées auparavant avaient mis l'accent sur les résultats socioémotionnels et comportementaux. Ces résultats suggèrent que les programmes parentaux utilisés seuls améliorent l'environnement d'apprentissage à la maison en rehaussant le niveau de compétences parentales, la gestion du comportement et la régulation émotionnelle des enfants, ce qui contribue à de meilleurs résultats scolaires (en lecture) chez les populations avec un diagnostic.

## 9.2. Populations de prévention ciblées et indiquées

La version préventive du programme de base a fait l'objet de quatre recherches randomisées avec groupe témoin en milieux scolaires menées par la conceptrice du programme auprès de familles multiethniques et socioéconomiquement défavorisées (Reid, Webster-Stratton et Beauchaine, 2001; Webster-Stratton, 1998; Webster-Stratton, Reid et Hammond, 2001). Les enfants dont les mères avaient participé au programme de base présentaient moins de problèmes extériorisés, une meilleure régulation des émotions et un lien plus solide avec leurs parents que les enfants du groupe témoin. Les mères participantes offraient un encadrement plus soutenu et moins coercitif que les mères du groupe témoin

(Reid, Webster-Stratton et Hammond, 2007). Le programme encourageait les parents à discuter avec l'enseignant en vue d'établir une bonne relation, et le fait de présenter les programmes à l'école permettait d'entamer ce processus le plus tôt possible.

Au moins six recherches randomisées avec groupe témoin menées par des chercheurs indépendants auprès de populations à haut risque ont révélé que le programme de base pour parents favorisait l'utilisation de compliments (commentaires constructifs) et de discipline positive avec l'enfant, et qu'il permettait la réduction de stratégies disciplinaires coercitives (voir Webster-Stratton et Reid, 2010). Les théories de l'apprentissage social, du modelage et de l'efficacité personnelle (Bandura, 1986), sur lesquelles reposent les programmes IY, suggèrent que les enfants qui reçoivent une attention positive de la part des modèles comme les parents et les enseignants sont davantage susceptibles d'adopter des comportements positifs durant l'enfance et d'avoir une plus grande motivation à apprendre. De plus, le programme de base permet de soutenir la réussite en lecture. Plus récemment, le programme parental de base, avec ou sans le programme complémentaire en littératie, *Supporting Parents on Kids Education in Schools* (SPOKES), a été comparé à un groupe témoin (Scott, Sylva, Kallitsoglou et Ford, 2014). SPOKES est un programme de dix semaines conçu pour aider les enfants du primaire qui ont de la difficulté en lecture. Le programme enseigne aux parents des stratégies visant à assister l'enfant dans la lecture, comme les écouter pendant qu'ils lisent et leur laisser le temps nécessaire pour prononcer les mots. Des améliorations significatives en littératie ont été rapportées pour le programme de base, un an et deux ans après la fin du programme comparativement au programme combiné ou groupe témoin. Ces résultats et ceux confirmant les progrès en lecture de la population ayant un diagnostic dont il a été question précédemment, suggèrent que les contenus IY portant sur le langage, l'encadrement scolaire et les compétences en lecture, combinés aux principes de changements de comportement de la théorie de l'apprentissage social permettent d'atteindre les résultats escomptés.

Le programme est reproductible et efficace auprès de populations diverses, incluant les groupes d'origine latino-américaine, asiatique, afro-américaine, autochtone et caucasienne des États-Unis (Reid *et al.*, 2001), et dans d'autres contextes comme au Canada, en Angleterre, en Irlande, en Nouvelle-Zélande (incluant le peuple maori), en Norvège, au Portugal, en Russie et au pays de Galles (Azevedo, Seabra-Santos, Gaspar et Homem, 2013;

Bywater *et al.*, 2009; Gardner *et al.*, 2006; Hutchings *et al.*, 2007; Larsson *et al.*, 2009; Raaijmakers *et al.*, 2008; Scott *et al.*, 2001; Scott *et al.*, 2010; Taylor, Schmidt, Pepler et Hodgins, 1998; Webster-Stratton et Bywater, 2019). Des recherches qualitatives complémentaires sur les perceptions de parents, de familles d'accueil et de formateurs face au programme parental IY révèlent une acceptabilité croissante du programme (Bywater *et al.*, 2010; Furlong, McGilloway, Bywater, Hutchings, Donnelly *et al.*, 2012; Hutchings et Bywater, 2013; Linares, Montalto, Li et Oza, 2006; McGilloway *et al.*, 2012). Le programme IY de base offre également un excellent rapport coûts-bénéfices. Il est très abordable et contribue à diminuer l'incidence des problèmes de comportement (Charles, Bywater et Edwards, 2011; Edwards *et al.*, 2016; Edwards, O'Ceilleachair, Bywater, Hughes et Hutchings, 2007; O'Neill, McGilloway, Donnelly, Bywater et Kelly, 2013). Le rapport coûts-bénéfices du programme a été documenté pour les programmes IY utilisés seuls de même que pour les programmes combinés (Foster, Olchowski et Webster-Stratton, 2007). À titre d'exemple, O'Neill et ses collaborateurs (2013) ont rapporté que le programme IY était un moyen rentable et efficace de réduire les problèmes de comportement, et l'analyse des coûts, lorsque l'on considère les bienfaits potentiels obtenus à long terme, suggère que l'investissement dans ce programme peut offrir un rendement économique appréciable à long terme, réduisant ainsi le fardeau financier que les services offerts à ces enfants auraient entraîné par la suite.

Une limite des programmes parentaux utilisés seuls est que les progrès comportementaux ou sociaux réalisés par l'enfant à la maison ne se généralisent pas nécessairement à l'école (Durlak, Weissberg, Dymnick, Taylor et Schellinger, 2011). D'ailleurs, l'école constitue un excellent milieu pour offrir des programmes parentaux, puisqu'elle favorise les partenariats entre le parent et l'enseignant et elle permet de briser les barrières à la participation. De nombreuses écoles doivent composer avec un nombre grandissant d'enfants présentant des problèmes de comportement et d'auto-régulation. Ce phénomène tend à se produire plus particulièrement dans des secteurs défavorisés où les taux de problèmes de comportement atteignent 20% (Attride-Stirling *et al.*, 2000). De telles difficultés peuvent nuire à la capacité de concentration de l'enfant et de ceux qui l'entourent dans la classe.

Un modèle de programme qui utilise différents modes d'intervention peut ainsi s'avérer plus approprié. À titre d'exemple, lorsque l'on ajoute les programmes pour enfants et pour enseignants au programme parental, il est possible d'améliorer le

comportement de l'enfant à l'école, d'avoir une gestion plus positive de la classe par l'enseignant et d'assurer un meilleur partenariat parent-enseignant (Webster-Stratton et Hammond, 1997 ; Webster-Stratton, Reid et Hammond, 2004). Les deux sections qui suivent examinent plus en détail les données relatives à cette approche.

## **10. Les résultats du programme de gestion de classe combiné aux programmes parentaux**

Le programme de gestion de la classe pour enseignants (PGC) a été évalué par la conceptrice lors de recherches randomisées avec groupe témoin, dont une recherche avec une population avec diagnostic (Webster-Stratton, Reid et Hammond, 2004) et deux pour la population à haut risque (Webster-Stratton *et al.*, 2001 ; Webster-Stratton, Reid et Stoolmiller, 2008), en plus de cinq recherches randomisées avec groupe témoin effectuées par des chercheurs indépendants, notamment au pays de Galles (Hutchings, Martin-Forbes, Daley et Williams, 2013) et en Irlande (Hickey *et al.*, 2014). Les résultats révèlent que les enseignants formés avec le PGC utilisaient davantage de stratégies de gestion proactive en classe, faisaient davantage de compliments à leurs élèves, utilisaient moins de mesures disciplinaires coercitives ou critiques, se préoccupaient plus d'aider les élèves à résoudre leurs problèmes et faisaient plus d'efforts pour engager les parents dans l'apprentissage scolaire de leur enfant – ces éléments étant tous des composantes clés dans l'Y (voir tableau 1). Les classes exposées avaient une atmosphère plus positive qui favorisait les progrès des enfants en matière de compétences sociales et de préparation à l'école et qui permettait de réduire les comportements agressifs. Ces résultats montrent les effets du programme offert seul. Une recherche avec des enfants ayant un diagnostic choisis de façon aléatoire pour participer à une version combinée de PGC et de *Dinosaure*, en plus du programme parental de base ou uniquement le PGC, a révélé que le groupe d'interventions combinées avait des comportements parentaux plus encourageants et moins coercitifs. Les enseignants ont indiqué dans un outil que les parents étaient plus engagés dans l'apprentissage scolaire de leur enfant et communiquaient plus avec eux que les mères ayant participé à l'intervention en classe seulement ou que le groupe témoin (Reid *et al.*, 2007). Cet outil permettait aux enseignants d'évaluer le niveau d'aisance des parents dans l'environnement de la classe, quelle valeur ils accordaient à l'éducation, combien de temps ils passaient dans la classe ou à faire les devoirs et l'aisance des enseignants à communiquer avec les

parents. Ces résultats permettent de conclure que la formation des parents favorise les partenariats entre parent et enseignant, ce qui ne s'est pas produit lors de l'intervention en classe seulement. Des recherches antérieures suggèrent que le lien des parents avec l'école dès les premières années du primaire est un prédicteur important de la réussite scolaire ultérieure des enfants (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott et Hill, 1999). Les travaux récents de Scott confirment cette hypothèse (Scott, Briskman *et al.*, 2014). Ces résultats prometteurs suggèrent que les résultats scolaires peuvent être améliorés lorsque des partenariats sont établis entre le parent et l'enseignant.

Une recherche américaine récente menée auprès d'enseignants du primaire visait à évaluer les bienfaits du programme PGC sur la sensibilisation à l'importance d'encourager l'implication parentale dans l'éducation des enfants (Reinke, Stormont *et al.*, 2014) et dans l'amélioration de leur compétence scolaire (Reinke, Herman et Dong, 2014). Les résultats préliminaires indiquent que l'amélioration du lien enseignant-parent et de l'implication parentale tend à rehausser la réussite scolaire de l'enfant. Dans une recherche randomisée comprenant 105 enseignants et 1 818 élèves, Herman et Reinke (2014) ont constaté que le programme PGC favorisait une nette amélioration de l'implication scolaire des parents, selon les évaluations fournies par les enseignants. Plus précisément, les parents des classes PGC faisaient davantage la transition vers des profils parentaux adaptés que les parents du groupe témoin. De plus, les profils d'implication parental étaient fortement associés aux résultats scolaires et aux comportements des élèves. Pidano et Allen (2015) ont identifié deux autres recherches américaines indépendantes combinant le programme PGC et la formation parentale, qui ont toutes deux entraîné des résultats positifs sur le comportement des enfants.

La présente section souligne les effets positifs du programme PGC sur l'apprentissage des enfants, sur le partenariat enseignant-parent et sur les compétences socioémotionnelles et comportementales des enfants en utilisant les compliments et en célébrant leurs réussites. De plus, la combinaison du programme PGC et des programmes de formation de base pour enfants contribue à une amélioration significative des comportements en classe et à une plus grande implication des parents dans l'éducation de leurs enfants. Aussi, il s'appuie sur des résultats de nature qualitative de son acceptabilité en Irlande (Hyland, Ni Mhaille, Lodge et McGilloway, 2014) et des résultats en matière de rapport

coûts-bénéfices (O'Neill et al., 2013). Enfin, les travaux de Foster et collaborateurs (2007) indiquent que le programme combiné est avantageux sur le plan des coûts.

## **11. Les résultats des programmes pour enfants combinés aux programmes parentaux**

### **11.1. Populations avec un diagnostic**

Trois recherches randomisées avec groupe témoin effectuées par la conceptrice ont évalué l'efficacité du programme pour enfants (programme *Dinosauré*) combiné au programme pour parents pour réduire les problèmes de comportement et favoriser l'acquisition de compétences socioémotionnelles chez les enfants ayant un diagnostic de trouble oppositionnel avec provocation (TOP) ou de trouble du comportement (TC) (Webster-Stratton et Hammond, 1997 ; Webster-Stratton et al., 2004). Les résultats ont montré que la combinaison des programmes avait engendré les améliorations de comportement les plus considérables après une année. Pour cette raison, le programme pour enfants a été combiné au programme pour parents dans le cadre d'une recherche récente effectuée auprès d'enfants ayant un diagnostic de TDAH. Les résultats obtenus font écho aux résultats antérieurs pour les enfants (TOP) (Webster-Stratton, Reid et Beauchaine, 2011).

### **11.2. Populations de prévention ciblées et indiquées**

Une recherche randomisée avec groupe témoin effectuée aux États-Unis a évalué la version en classe du programme pour enfants auprès de familles participant à *Head Start* (voir les chapitres 3 et 4) dans des écoles primaires. Les enseignants ont offert le programme sous la forme de séances bihebdomadaires tout au long de l'année scolaire. Les résultats colligés à partir d'instruments et d'observations effectuées auprès de 153 enseignants et de 1 768 élèves, puis analysés à l'aide de modèles multiniveau révèlent que les enseignants utilisent davantage de stratégies de gestion positive de classe et que leurs élèves démontrent des améliorations significatives en matière de préparation à l'école, d'autorégulation émotionnelle et de compétences sociales, de même qu'une réduction des problèmes de comportement en classe. Les enseignants exposés à l'intervention font davantage participer les parents que les enseignants du groupe témoin. Leur niveau de satisfaction à l'égard du programme est d'ailleurs élevé (Webster-Stratton et al., 2008). Un sous-échantillon de parents d'enfants affichant des problèmes de

comportement importants a été assigné aléatoirement soit à une classe d'intervention, soit à une combinaison de programmes pour parents et pour enfants, soit au groupe témoin. L'intervention combinée a montré que les mères sont plus impliquées à l'école et que leurs enfants ont moins de problèmes de comportement. Ces résultats soulignent la valeur ajoutée de combiner le programme pour enfants au programme parental dans les écoles (Reid *et al.*, 2007).

Les deux sections précédentes ont mis en évidence les avantages qu'il y a à offrir les programmes IY dans les milieux scolaires en vue de favoriser le partenariat parent-enseignant, d'améliorer le comportement des enfants et leur apprentissage scolaire, et ce, dans différents contextes. Les bienfaits du partenariat entre les parents et les enseignants sont non seulement de favoriser l'amélioration des résultats scolaires des enfants, mais également de fournir une structure de soutien mutuel.

## **12. L'implantation et la « répliquabilité »**

Le présent chapitre a permis de démontrer, grâce aux recherches effectuées sur les programmes IY, que cette approche peut être répliquée, c'est-à-dire qu'elle peut produire des résultats positifs semblables à ceux obtenus par la conceptrice, avec des chercheurs indépendants provenant de différents pays et dans différents contextes. Le fait que IY soit reproductible partout est principalement dû à l'infrastructure mise en place pour soutenir l'implantation. Nous allons maintenant discuter des conditions d'implantation et de « répliquabilité » des programmes IY.

### **12.1. Assurer la fidélité des traductions, des ajustements et de l'intensité**

Un aspect important de l'efficacité d'un programme est la fidélité de l'implantation. En effet, si un programme n'est pas rigoureusement suivi (par exemple, si les composantes d'une séance ou les protocoles ne sont respectés, si l'intensité du programme est réduite, si les ressources nécessaires ne sont pas disponibles ou si les intervenants de groupe ne sont pas certifiés ou encadrés par des formateurs qualifiés), alors l'absence de résultats positifs pourrait être attribuable au manque de fidélité dans l'implantation. La recherche entourant le programme parental de base a révélé qu'une implantation hautement fidèle tend non seulement à préserver les mécanismes de changement de comportement anticipés, mais prédit des changements comportementaux et relationnels chez les parents,

qui en retour, prédisent des changements socioémotionnels chez les enfants (Eames *et al.*, 2010). D'autres recherches effectuées au Royaume-Uni (Little *et al.*, 2012) ont montré qu'une haute fidélité au programme de base observée de façon indépendante entraîne de meilleurs résultats au sein de la famille. Dans ces deux recherches, le programme a été implanté dans plus d'une langue avec des traducteurs ou des formateurs multilingues, de même que dans des contextes variés, dont la région semi-rurale du pays de Galles et la ville multiculturelle de Birmingham. Il appert, à partir de ces recherches et d'autres menées au Portugal, en Norvège et en Hollande, que l'utilisation du programme dans des langues, des cultures et des contextes différents n'affecte pas son efficacité lorsqu'il est implanté fidèlement (Gardner, Montgomery et Knerr, 2015; Webster-Stratton et Bywater, 2019). Des ajustements tels que la traduction du matériel ne constituent donc pas des changements qui peuvent rendre le programme inefficace (Menting, Orobio de Castro et Matthys 2013).

La standardisation des contenus, de la structure, des processus, des méthodes et du matériel facilite une implantation fidèle. De plus, le programme de formation des intervenants de groupe inclut une série de moyens permettant d'adapter le programme avec fidélité à des populations précises. Le programme de formation permet de s'assurer que l'intervenant possède les compétences nécessaires pour que le contenu et le rythme du programme correspondent aux habiletés développementales des enfants, à la culture des familles, au contexte de la classe et de l'enseignant ainsi qu'au niveau de connaissances des participants dans le groupe. À titre d'exemple, le programme peut se dérouler à un rythme différent et inclure davantage de séances lorsque les parents ont des besoins plus grands ou lorsque plusieurs traducteurs sont présents. Ceci est considéré comme un ajustement nécessaire à la fidélité du programme IY plutôt qu'une adaptation, puisque les contenus et les processus n'ont pas changé, mais ont plutôt été modulés aux besoins de formation particuliers, aux objectifs poursuivis ou aux stades développementaux des participants. De nombreux exemples où le programme parental de base a été ajusté aux besoins de la population sans changer les composantes essentielles du programme existent, dont la recherche randomisée menée par Bywater et ses collaborateurs (2010) auprès de familles d'accueil du Royaume-Uni, celles d'Azevedo et de ses collaborateurs (2013) ou celles de Webster-Stratton et de ses collaborateurs (2011) auprès de parents d'enfants ayant un TDAH au Portugal et aux États-Unis. Ces recherches montrent qu'il était possible de répliquer le programme avec différentes populations et dans divers contextes.

## 12.2. Une formation certifiée et des consultations

La formation, la supervision et la certification des intervenants de groupe sont cruciales pour assurer une implantation fidèle (Webster-Stratton et McCoy, 2015). D'abord, les intervenants de groupe motivés et soigneusement sélectionnés (en fonction de leur scolarité, de leurs expériences et de leurs intérêts) bénéficient de trois jours de formation par des mentors certifiés avant de diriger leur première séance de groupe de parents, d'enseignants ou d'enfants. Aussi, il est hautement recommandé qu'ils jouissent de consultations avec des formateurs IY ou des mentors pendant qu'ils vivent cette première expérience avec leur groupe. On les incite dès le départ à capter, sur vidéo, leurs séances et à revoir ces vidéos avec leur co-intervenant IY en utilisant la grille et les formulaires d'évaluation par les pairs. Il est également recommandé qu'ils fassent parvenir ces vidéos à un mentor ou à un formateur IY certifié dans le but de profiter d'un encadrement et de consultations externes.

En conformité avec cette recommandation, les intervenants de groupe de parents IY, dans le cadre de recherches effectuées au Royaume-Uni, en Norvège, en Espagne et en Irlande, ont reçu la formation initiale et ont ensuite pu jouir d'un soutien continu durant l'animation avec des groupes. Les intervenants de groupe œuvrant dans ces recherches ont été également invités à compléter les démarches d'attestation officielle du programme IY. Le processus de certification d'un intervenant de groupe exige d'avoir animé au moins deux groupes avec des consultations Skype ou en personne, et d'obtenir une évaluation positive finale de l'enregistrement vidéo du groupe de la part d'un mentor ou d'un formateur certifié. De plus, le processus exige que l'intervenant de groupe respecte les différents protocoles entourant les séances, qu'il y ait une participation suffisante de la part des membres et des évaluations hebdomadaires effectuées par les participants. De telles exigences assurent une implantation fidèle du programme, qui inclut à la fois la présentation du contenu (le nombre requis de séances, de vignettes cliniques, de jeux de rôle et de périodes de remue-méninges), ainsi que les compétences nécessaires. Le processus complet d'encadrement, de consultation et de certification de nouveaux intervenants de groupe est effectué par un réseau de formateurs, de mentors, et d'accompagnateurs nationaux et internationaux certifiés (8, 63 et 52, respectivement) qui se rencontre annuellement pour partager les vidéos de leurs groupes et leurs méthodes d'encadrement, ainsi que pour prendre connaissance des plus récentes recherches. Une nouvelle recherche randomisée avec groupe témoin a révélé que lorsque les intervenants

de groupe profitaient de consultations et d'encadrement après leur formation de trois jours, cela avait pour effet d'augmenter leur niveau de compétence, leur adhésion au programme et la fidélité de l'implantation (Webster-Stratton, Reid et Marsenich, 2014). Pour une discussion détaillée du processus de « répliquabilité » à grande échelle des programmes IY, voir Webster-Stratton et McCoy (2015). Pour des informations supplémentaires à propos de la fidélité de l'implantation du programme, voir Axford et al. (2017).

### 13. Les orientations futures

La série de programmes IY est reproductible et les résultats de recherche solides sur lesquels elle s'appuie sont garants de répercussions positives pour les enfants, les familles et les enseignants, à court, moyen et long termes. Les programmes peuvent être utilisés seuls ou en combinaison. Ils sont appropriés pour différentes finalités de prévention, d'intervention précoce ou de traitement. Ils répondent à une variété de besoins et s'ajustent à différentes populations et organisations de prestation de services. La recherche à ce sujet a été effectuée par des experts indépendants, ainsi que par la conceptrice des programmes IY elle-même. Les modèles de certification et de formation assurent la fidélité et la forte probabilité de répliquer les résultats qui ont été obtenus.

Les recherches futures devraient inclure la conception des modes d'évaluation qui assurent la stabilité des résultats en ajoutant des composantes complémentaires au programme telles que le Programme avancé, le Programme pour enfants, ou encore des séances de rappel. À titre d'exemple, les enfants pourraient participer à des programmes d'intervention qui correspondent à leur comorbidité particulière, puisque la recherche a montré que ceux ayant un TDAH se portent mieux lorsque les composantes pour l'enseignant ou l'enfant sont ajoutées au programme parental. Des recherches supplémentaires sont nécessaires en vue de mieux identifier les participants qui n'arrivent pas à progresser suffisamment. Nous émettons l'hypothèse selon laquelle l'ajout aux programmes de groupe d'un encadrement à domicile et en classe par l'enseignant pourrait améliorer les résultats chez les familles à haut risque et dans les classes plus difficiles. De plus, un encadrement des intervenants de groupe par les pairs durant leur période d'apprentissage du programme pourrait favoriser la fidélité de l'implantation.

De telles hypothèses devraient être vérifiées à l'aide de recherches randomisées avec groupe témoin, comparant ceux qui reçoivent un encadrement individuel et ceux qui n'en reçoivent pas.

D'autres recherches randomisées avec groupe témoin menées par des chercheurs indépendants sont nécessaires sur les programmes PGC pour enseignants et pour enfants, de même que pour les programmes pour parents les plus récents (nouveau-né, parentalité attentionnée et autisme) et les programmes pour enseignants (débutants et pour les enfants autistes d'âge préscolaire). D'ailleurs, de nombreux chercheurs examinent actuellement l'efficacité de ces programmes. Ce type de recherche est illustré par les travaux d'ENRICH, en Irlande, visant à explorer l'adaptabilité du programme pour nouveau-né et de celui pour les tout-petits selon une approche globale (Hickey et al., 2016). L'expression globale est définie par les auteurs comme l'ajout de programmes complémentaires, c'est-à-dire où les parents sont invités (soit avant, pendant ou après la diffusion du contenu IY) à participer à d'autres programmes prometteurs en vue de combler des besoins variés comme des cours de préparation au retour sur le marché du travail, des visites à domicile, etc. En plus d'étudier les programmes présentés seuls ainsi qu'en combinaison selon diverses modalités (enseignants, parents, enfants), les recherches à venir devraient également explorer les bienfaits à long terme pour les parents de participer à des programmes superposés, de manière à ce qu'ils aient la possibilité, et plus particulièrement dans le cas des familles ayant été orientées vers les services sociaux, de recevoir du soutien à chaque période du développement de leur enfant. Une de ces recherches, qui propose un programme IY pour nouveau-nés et pour tout-petits en utilisant un modèle d'universalisme proportionné est en cours au Royaume-Uni (Bywater et al., 2018).

## Conclusion

La série *Incredible Years*® repose sur un cadre logique solide (figure 6.1) ainsi que sur plusieurs composantes détaillées avec différents objectifs précis (tableau 6.1). Les composantes fondamentales favorisant le changement des comportements incluent la modélisation du comportement, un échange favorisant la réflexion, l'emploi de compliments et de récompenses et différentes mises en application à l'aide de jeux de rôle. Le présent chapitre a démontré par des preuves tangibles que les programmes IY favorisent l'apprentissage des enfants à la maison et à l'école grâce à des partenariats entre le parent et l'enseignant. Les programmes parentaux aident les parents à interagir avec leurs enfants de manière positive, ce qui favorise de meilleurs comportements chez ces derniers, ainsi que leur bien-être socioémotionnel – lesquels sont des prérequis

pour devenir un bon apprenant. Les programmes offerts à l'école favorisent les relations positives avec les pairs, les parents et l'enseignant, et ils exercent une réelle influence sur le comportement des enfants, leur bien-être et leur réussite scolaire.

Il est essentiel que les programmes parentaux et scolaires basés sur des données probantes emploient des stratégies et des techniques similaires et poursuivent des objectifs semblables en vue d'assurer que les enfants sont encadrés selon des stratégies d'intervention cohérentes qui favorisent les comportements positifs, leur bien-être et leur apprentissage. Les résultats des recherches menées internationalement qui ont été présentés dans ce chapitre suggèrent que les programmes IY opèrent selon une approche consistant en différents modes d'intervention qui aident les parents et les enseignants à travailler ensemble en vue d'atteindre des objectifs communs et de mieux intervenir face aux multiples problèmes qui affectent la vie des enfants. Cette approche multimodale vise à mieux cerner les influences de plus en plus complexes qui affectent la trajectoire de la vie des enfants (Utting, 2003). Le travail conjoint entre parents, enseignants et autres adultes proposant des modèles de comportements sains et prosociaux, constitue un facteur de protection contre l'échec scolaire des enfants (Anderson et al., 2005). La responsabilité partagée de la prévention des problèmes de comportement et du développement des compétences socioémotionnelles et scolaires des enfants suggère que la formation basée sur des données de recherche devrait être incluse d'emblée dans la formation des professionnels qui interviennent auprès des familles et des enfants, incluant le personnel des services éducatifs de garde et le personnel de soutien scolaire.

À une époque où la saine gestion des ressources humaines et économiques est cruciale, assurer la disponibilité de programmes basés sur des données probantes pour les parents, les enseignants et les enfants devrait faire partie intégrante du mandat des agences de santé publique. En dépit des données probantes présentées sur la « répliquabilité » des programmes IY, certaines barrières demeurent en ce qui a trait à leur utilisation. De telles barrières liées à la fidélité du programme peuvent nuire aux résultats éventuels pour les parents, les enseignants et les enfants. Un manque de financement des services a parfois fait que des programmes IY ont été diffusés par des intervenants de groupe qui n'avaient pas la formation adéquate, le soutien nécessaire ni l'encadrement suffisant, et ne bénéficiaient pas de la disponibilité d'une agence extérieure pouvant assurer le suivi du programme ou encore l'évaluation des résultats obtenus. Il arrive que les programmes soient

offerts de manière partielle et que certaines composantes soient mises de côté pour être diffusés dans des formats plus susceptibles d'être financés. Très peu d'agences soutiennent les intervenants de groupe dans le processus de certification, et le programme n'est pas toujours suffisamment bien assimilé ou intégré pour pallier le roulement du personnel. Ainsi, l'investissement initial d'une agence pour implanter le programme et former ses enseignants est souvent perdu avec le temps.

Savoir choisir le bon programme appuyé par la recherche en fonction du niveau de risque d'une population ciblée et du stade de développement des enfants est crucial, tout comme le sont une formation adéquate, le soutien et l'encadrement des intervenants de groupe afin qu'ils deviennent certifiés et offrent un suivi de qualité. Aussi, le fait d'offrir une infrastructure de soutien adéquate par le moyen de formateurs, de mentors, d'accompagnateurs et d'administrateurs qualifiés et certifiés pouvant assurer la qualité de l'implantation du programme aura une influence déterminante sur les résultats éventuels et assurera une protection contre les changements dans l'administration ou le personnel. Avec la confusion progressive des frontières organisationnelles entre différentes institutions travaillant auprès des familles et des enfants, une responsabilité commune croissante en vue de la gestion des problèmes comportementaux des enfants suggère que les programmes de formation basés sur la recherche devraient être inclus dans la formation initiale des intervenants qui travaillent auprès des familles et des enfants, incluant les éducateurs des services sociaux, de services éducatifs de garde, les enseignants et le personnel de soutien scolaire. Des relations parent-enseignant positives qui encouragent la participation des parents dans l'apprentissage socioémotionnel et scolaire favorisent l'engagement de l'enfant à l'école et sa réussite scolaire ultérieure (Stormont *et al.*, 2013; Herman et Reinke, 2014), assurant ainsi de meilleurs résultats pour les enfants à long terme. Les programmes IY utilisent une approche multimodale qui favorise l'émergence et le maintien de telles relations cruciales.

En résumé, les preuves colligées suggèrent que la prévention efficace des troubles de comportement chez l'enfant, la promotion d'une parentalité attentionnée, d'une plus grande efficacité dans l'enseignement, du bien-être socioémotionnel des enfants, de même que leur préparation scolaire reposent sur une combinaison des conditions suivantes :

1. Une approche intersectorielle et multimodale d'intervention.
2. Une attention portée à l'identification des populations à risque.
3. La formation d'enseignants et de conseillers pédagogiques en vue d'une intervention précoce universelle et ciblée basée sur des données probantes.
4. La promotion du partenariat entre les parents et les enseignants.
5. La formation continue, accompagnée d'un encadrement adéquat, en vue de préserver les mécanismes de changement et la fidélité de l'implantation.
6. Un processus continu d'évaluation et de suivi pour assurer la fidélité du programme durant son implantation.

Accorder l'attention nécessaire à ces conditions combinées aidera à réduire les coûts individuels, familiaux, sociétaux et institutionnels engendrés par les problèmes de comportement non traités chez les enfants.

## Bibliographie

- AINSWORTH, M. (1974). Infant-mother attachment and social development: Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. Dans M. Richards (dir.), *The Integration of the Child into the Social World*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ANDERSON, B., BEINART, S., FARRINGTON, D. P., LANGMAN, J., STURGIS, P. et UTTING, D. (2005). *Risk and Protective Factors*. London, Youth Justice Board.
- ATTRIDE-STIRLING, J., DAVIS, H., DAY, C. et SCLARE, I. (2000). Someone to talk to who will listen: Addressing the psychological needs of children and families *Journal Community Applied Social Psychology*, 11(3), 179-191.
- AXFORD, N., BYWATER, T., BLOWER, S. L., BERRY, V., BAKER, V. et MORPETH, L. (2017). Critical factors in the successful implementation of evidence-based parenting programmes: Fidelity, adaptation and promoting quality. Dans L. Dixon, D. F. Perkins, C. Hamilton-Giachritsis et L. A. Craig (dir.). *The Wiley Handbook of What Works in Child Maltreatment: An Evidence-Based Approach to Assessment and Intervention in Child Protection*. New York, Wiley-Blackwell, 349-366.

- AZEVEDO, A. F., SEABRA-SANTOS, M. J., GASPAR, M. F. et HOMEM, T. C. (2013). A parent-based intervention programme involving preschoolers with AD/HD behaviours: are children's and mother's effects sustained over time?. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 23(6), 437-450.
- BANDURA, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- BECK, A. T. (1979). *Cognitive Therapy and Emotional Disorders*. New York, New American Library.
- BURKE, J. D., LOEBER, R. et BIRMAHER, B. (2002). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A review of the past 10 years, part II. *Journal of Academic of Child Adolescent Psychiatry*, 41(11), 1275-1293.
- BYWATER, T. (2012). Perspectives on the Incredible Years program: Psychological management of conduct disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 201(2), 85-87.
- BYWATER, T., BERRY, V., BLOWER, S. L. et al. (2018). Enhancing social-emotional health and wellbeing in the early years (E-SEE): A study protocol of a community-based randomised controlled trial with process and economic evaluations of the Incredible Years infant and toddler parenting programmes, delivered in a proportionate universal model. *BMJ Open*.
- BYWATER, T., HUTCHINGS, J., DALEY, D., EAMES, C., TUDOR-EDWARDS, R. et WHITAKER, C. (2009). A pragmatic randomized control trial of a parenting intervention in Sure Start services for children at risk of developing conduct disorder: Long term follow-up. *British Journal of Psychiatry*, 195(4), 318-324.
- BYWATER, T., HUTCHINGS, J., LINCK, P., WHITAKERS, C. J., DALEY, D., YEO, S. T. et EDWARDS, R. T. (2010). Behavioural outcomes from a trial platform for the Incredible Years Parent Programme with foster carers in three Authorities in North Wales. *Child: Care, Health and Development*, 10, 1365-2214.
- CHARLES, J. M., BYWATER, T. et EDWARDS, R. T. (2011). Parenting interventions: A systematic review of the economic evidence. *Child Care Health and Development*, 37(4), 462-474.
- COID, J. (2003). Formulating strategies for the primary prevention of adult antisocial behaviour: « High risk » or « population » strategies?. Dans D. P. Farrington et J. W. Coid (dir.), *Early Prevention of Adult Antisocial Behaviour*. Cambridge, Cambridge University Press, 32-78.
- DRUGLI, M. B. et LARSSON, B. (2006). Children aged 4-8 years treated with parent training and child therapy because of conduct problems: Generalisation effects to day-care and school settings. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 15, 392-399.

- DURLAK, J. A., WEISSBERG, R. P., DYMNICK, A. B., TAYLOR, R. D. et SCHELLINGER, B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- EAMES, C., DALEY, D., HUTCHINGS, J., WHITAKER, C. J., BYWATER, T., JONES, K. et HUGHES, J. C. (2010). The impact of group leaders behaviour on parent acquisition of key parenting skills during parent training. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 1221-1226.
- EDWARDS, R. T., JONES, C. H., BERRY, V., CHARLES, J. M., LINCK, P., BYWATER, T. et HUTCHINGS, J. (2016). Incredible Years parenting programmes: Cost-effectiveness and implementation. *Journal of Children's Services*, 11(1), 54-72.
- EDWARDS, R. T., O'CEILLEACHAIR, A., BYWATER, T., HUGHES, D. A. et HUTCHINGS, J. (2007). Parenting program for parents of children at risk of developing conduct disorder: Cost-effective analysis. *British Medical Journal*, 334(7595), 682-687.
- FANTUZZO, J. et MCWAYNE, C. (2002). The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 79-87.
- FARRINGTON, D. P., LOEBER, R. et TTOFI, M. M. (2012). Risk and protective factors for offending. Dans B. C. Welsh et D. P. Farrington (dir.), *Oxford Handbook of Crime Prevention*. New York, Oxford University Press, 46-69.
- FARRINGTON, D. P. et WELSH, B. C. (2007). *Saving Children from a Life of Crime*. Oxford, Oxford University Press.
- FERGUSON, R. F. (2005). *Ethnicity, Social Mobility and Public Policy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- FERNALD, A., MARCHMAN, V. S. et WEISLEDER, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16(2), 234-248.
- FOSTER, E. M., OLCZOWSKI, A. E. et WEBSTER-STRATTON, C. (2007). Is stacking intervention components cost-effective? An analysis of the Incredible Years Program. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(11), 1414-1424.
- FURLONG, M., MCGILLOWAY, S., BYWATER, T., HUTCHINGS, J., DONNELLY, M. A., SMITH, S. M. et O'NEILL, C. (2012). Behavioural/cognitive-behavioural group-based parenting interventions for children age 3-12 with early onset conduct problems (Protocol). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 15(2), <<https://pdfs.semanticscholar.org/ffa2/3a906e80e5270a6fe6294727cb4c25307deb.pdf>> (page consultée le 26 octobre 2018).

- FURLONG, M., MCGILLOWAY, S., BYWATER, T., HUTCHINGS, J., SMITH, S. M. et DONNELLY, M. (2012). Behavioural and cognitive-behavioural group-based parenting programmes for early-onset conduct problems in children ages 3 to 12 years. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (2), <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22336837>> (page consultée le 26 octobre 2018).
- GARDNER, F., BURTON, J. et KLIMES, I. (2006). Randomized controlled trial of a parenting intervention in the voluntary sector for reducing conduct problems in children: Outcomes and mechanisms of change. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(11), 1123-1132.
- GARDNER, F., MONTGOMERY, P. et KNERR, W. (2015). Transporting evidence-based parenting programs for child problem behavior (age 3-10) between countries: Systematic review and meta-analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 53, 1-14.
- GREEN, H., MCGINNITY, A. H. M., FORD, T. et GOODMAN, R. (2004). *Mental Health of Children and Young People in Great Britain*. Norwich, Palgrave Macmillan.
- HART, B. et RISLEY, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, Baltimore, Brookes.
- HAWKINS, J. D., CATALANO, R. F., KOSTERMAN, R., ABBOTT, R. et HILL, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 153, 226-234.
- HERMAN, K. C. et REINKE, W. M. (2014). *A Latent Transition Analysis of Parent School Involvement Patterns: Can Training Improve Teacher Contact and Comfort with Challenging Families and Students?*. Document présenté à la Society for Prevention Research, Washington.
- HICKEY, G., MCGILLOWAY, S., FURLONG, M., LECKEY, Y., BYWATER, T. et DONNELLY, M. (2016). Understanding the implementation and effectiveness of a group-based early parenting intervention: A process evaluation protocol. *BMC Health Services Research*, 16, 490.
- HICKEY, G., MCGILLOWAY, S., HYLAND, L., LECKEY, Y., KELLY, P., BYWATER, T., ... O'NEILL, D. (2014). Exploring the effects of a universal classroom management training program on teacher and child behavior: A group-randomized controlled trial and cost analysis. *Journal of Early Childhood Research*, 15(2), 174-194.
- HOWES, C., BURCHINAL, M., PIANTA, R., BRYANT, D., EARLY, D., CLIFFORD, R. et BARBARIN, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early childhood research quarterly*, 23, 27-50.
- HUTCHINGS, J. et BYWATER, T. (2013). Delivering the incredible years parent programme to foster carers in wales: Reflections from group leader supervision. *Adoption & Fostering*, 37(1), 28-42.

- HUTCHINGS, J., GARDNER, F., BYWATER, T., DALEY, D., WHITAKER, C., JONES, K., ... EDWARDS, R. T. (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.
- HUTCHINGS, J., MARTIN-FORBES, P., DALEY, D. et WILLIAMS, M. E. (2013). A randomized controlled trial of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behavior of children with and without behavior problems. *Journal of School Psychology*, 51(5), 571-585.
- HYLAND, L., NI MHAILLE, G., LODGE, G. et MCGILLOWAY, S. (2014). Conduct problems in young, school-going children in Ireland: Prevalence and teacher response. *School Psychology International*, 35(5), 516-529.
- JAFFEE, S. R. et MAIKOVICH-FONG, A. K. (2011). Effects of chronic maltreatment and maltreatment timing on children's behavior and cognitive abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(2), 184-194.
- LARSSON, B., FOSSUM, B., CLIFFORD, G., DRUGLI, M., HANDEGARD, B. et MORCH, W. (2009). Treatment of oppositional defiant and conduct problems in young Norwegian children: Results of a randomized trial. *European Child Adolescent Psychiatry*, 18(1), 42-52.
- LAU, A. S., FUNG, J. J., HO, L. Y., LIU, L. L. et GUDINO, O. G. (2011). Parent training with high-risk immigrant chinese families: A pilot group randomized trial yielding practice-based evidence. *Behavior Therapy*, 42, 413-426.
- LINARES, L. O., MONTALTO, D., LI, M. et OZA, V. S. (2006). A Promising Parent Intervention in Foster Care. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(1), 32-41.
- LITTLE, M., BERRY, V., MORPETH, L., BLOWER, S., AXFORD, N., TAYLOR, R., ... TOBIN, K. (2012). The impact of three evidence-based programmes delivered in public systems in Birmingham, UK. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 260-272.
- MCGILLOWAY, S., NI MHAILLE, G., BYWATER, T., LECKEY, Y., KELLY, P., FURLONG, M., ... DONNELLY, M. A. (2012). Parenting intervention for childhood behavioral problems: A randomised controlled trial in disadvantaged community-based settings. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(1), 116-127.
- MENTING, A. T. A., OROBIO DE CASTRO, B. et MATTHYS, W. (2013). Effectiveness of the incredible years parent training to modify disruptive and prosocial child behavior: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 33(8), 901-913.

- NATIONAL INSTITUTE FOR HEALTH AND CLINICAL EXCELLENCE (NICE) (2006). Parent Training/Education Programmes in the Management of Children with Conduct Disorders. *NICE Technology Appraisal*, 102. Londres, NICE.
- O'NEILL, D., MCGILLOWAY, S., DONNELLY, M., BYWATER, T. et KELLY, P. (2013). A cost-effectiveness analysis of the incredible years parenting program in reducing childhood health inequalities. *The European Journal of Health Economics*, 14(1), 85-94.
- PATTERSON, G. R., REID, J. B. et DISHION, T. J. (1992). *A Social Learning Approach: IV, Antisocial Boys*. Eugene, Castalia.
- PERRIN, E. C., SHELDRIK, R. C., MCMENAMY, J. M., HENSON, B. S. et CARTER, A. S. (2014). Improving parenting skills for families of young children in pediatric settings: A randomized clinical trial. *Journal of American Medical Association Pediatrics*, 168(1), 16-24.
- PIAGET, J. et INHELDER, B. (1962). *The Psychology of the Child*. New York, Basic Books.
- PIDANO, A. E. et ALLEN, A. R. (2015). The Incredible Years Series: A review of the independent research base. *Journal of Child Family Studies*, 24, 1898-1916.
- RAAIJMAKERS, M., POSTHUMUS, J. A., MAASSEN, G. H., VAN HOUT, B., VAN ENGELAND, H. et MATTHYS, W. (2008). *The evaluation of a preventive intervention for 4-year-old children at risk for Disruptive Behavior Disorders: Effects on parenting practices and child behavior*, dissertation. Utrecht, University of Medical Center Utrecht.
- REID, M. J., WEBSTER-STRATTON, C. et BEAUCHAINE, T. P. (2001). Parent training in *Head Start*: A comparison of program response among African American, Asian American, Caucasian, and Hispanic mothers. *Prevention Science*, 2(4), 209-227.
- REID, M. J., WEBSTER-STRATTON, C. et HAMMOND, M. (2007). Enhancing a classroom social competence and problem-solving curriculum by offering parent training to families of moderate-to-high-risk elementary school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(5), 605-620.
- REINKE, W. M., HERMAN, K. et DONG, N. (2014). *A Group Randomized Evaluation of the Incredible Years Teacher Training Program*. Document présenté à la Society for Research on Educational Effectiveness, Washington.
- REINKE, W. M., STORMONT, M., HERMAN, K., WANG, Z., NEWCOMER, L. et KING, K. (2014). Use of coaching and behavior support planning for students with disruptive behavior within a universal classroom management program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(2), 74-82.

- REINKE, W. M., STORMONT, M., WEBSTER-STRATTON, C., NEWCOMER, L. et HERMAN, K. (2012). The incredible years teacher training: using coaching to support generalization to real world settings. *Psychology in Schools*, 49(2), 416-428.
- SCOTT, S., BRISKMAN, J. et O'CONNOR, T. G. (2014). Early prevention of antisocial personality: Long-term follow-up of two randomized controlled trials comparing indicated and selective approaches. *American Journal of Psychiatry*, 171(6), 649-657.
- 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.
- SCOTT, S., SYLVA, K., DOOLAN, M., PRICE, J., JACOBS, B., CROOK, C. et LANDAU, S. (2010). Randomised controlled trial of parent groups for child antisocial behaviour targeting multiple risk factors: the SPOKES project. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(1), 48-57.
- SCOTT, S., SYLVA, K., KALLITSOGLU, A. et FORD, T. (2014). *Which Type of Parenting Programme Best Improves Child Behaviour and Reading? Follow up of The Helping Children Achieve Trial*. Rapport final. London, Nuffield Foundation.
- STORMONT, M., HERMAN, K. C., REINKE, W. M., DAVID, K. et GOEL, N. (2013). Empirically derived subtypes of teachers' contact and comfort with parents: Co-occurring family and child characteristics. *School Psychology Quarterly*, 28, 195-209.
- SYLVA, K., MELHUISH, E., SAMMONS, P., SIRAJ-BLATCHFORD, I. et TAGGART, B. (2008). *Final Report from the Primary Phase: Pre-school, School and Family Influences on Children's Development during Key Stage 2 (Age 7-11), Effective Pre-school and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11)*. Nottingham, Department for Children, Schools and Families, <<https://ro.uow.edu.au/sspapers/1807/>> (page consultée le 26 octobre 2018).
- SYLVA, K., MELHUISH, E., SAMMONS, P., SIRAJ-BLATCHFORD, I. et TAGGART, B. (2010). *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education Project*. London et New York, Routledge.
- TAPSFIELD, R. et COLLIER, F. (2005). *The Cost of Foster Care: Investing in Our Children's Future*. London, Fostering Network and BAAF.
- TAYLOR, T. K., SCHMIDT, F., PEPLER, D. et HODGINS, H. (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, 221-240.

- UTTING, D. (2003). Prevention through family and parenting programmes. Dans D. P. Farrington et J. W. Coid (dir.), *Early Prevention of Adult Antisocial Behaviour*. Cambridge, Cambridge University Press.
- WEBSTER-STRATTON, C. (1994). Advancing videotape parent training: A comparison study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(3), 583-593.
- WEBSTER-STRATTON, C. (1998). Preventing conduct problems in Head Start children: Strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(5), 715-730.
- WEBSTER-STRATTON, C. (2011). *The Incredible Years : Parents, teachers, and children's training series. Program content, methods, research and dissemination 1980-2011*. Seattle, Incredible Years.
- WEBSTER-STRATTON, C. (2012a). *Collaborating with Parents to Reduce Children's Behavior Problems: A Book for Therapists Using the Incredible Years Programs*. Seattle, Incredible Years.
- WEBSTER-STRATTON, C. (2012b). *Incredible Teachers: Nurturing Children's Social, Emotional, and Academic Competence*. Seattle, Incredible Years.
- WEBSTER-STRATTON, C. et BYWATER, T. (2019). The Incredible Years® series: An internationally evidenced multi-modal approach to enhancing child outcomes. Dans B. Fiese, M. Whisman, M. Celano, K. Deater-Deckard et E. Jouriles (dir.), *APA Handbook of Contemporary Family Psychology*, <<http://www.incredibleyears.com/wp-content/uploads/IY-Series-Internationally-Evidenced.pdf>> (page consultée le 26 octobre 2018).
- 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(1), 93-109.
- WEBSTER-STRATTON, C. et MCCOY, K. P. (2015). Bringing The Incredible Years programs to scale. Dans K. P. McCoy et A. Dianna (dir.), *The Science and Art, of Program Dissemination: Strategies, Successes, and Challenges. New Directions for Child and Adolescent Development*, 149, 81-95.
- WEBSTER-STRATTON, C. et REID, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social emotional competence in young children (ages 4-8 years): The Dina Dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(3), 130-143.
- WEBSTER-STRATTON, C. et REID, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children – The foundation for early school readiness and success: Incredible Years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Journal of Infants and Young Children*, 17(2), 96-113.

- 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 A. E. Kazdin et J. R. Weisz (dir.), *Evidence-Based Psychotherapies for Children and Adolescents*, 2<sup>e</sup> édition. New York, Guilford Publications, 194-210.
- WEBSTER-STRATTON, C., REID, M. J. et BEAUCHAINE, T. P. (2011). Combining parent and child training for young children with ADHD. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(2), 1-13.
- WEBSTER-STRATTON, C., REID, M. J. et HAMMOND, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 283-302.
- 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.
- WEBSTER-STRATTON, C., REID, M. J. et MARSENICH, L. (2014). Improving therapist fidelity during implementation of evidence-based practices: Incredible Years program. *Psychiatric Services*, 65(6), 789-795.
- WEBSTER-STRATTON, C., REID, M. J. et STOOLMILLER, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488.
- WEBSTER-STRATTON, C., RINALDI, J. et REID, J. M. (2010). Long term outcomes of the Incredible Years parenting program: Predictors of adolescent adjustment. *Child and Adolescent Mental Health*, 16(1), 38-46.