

**Actes du colloque « Difficulté d'apprendre, difficulté d'enseigner »**  
**Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports,**  
**Luxembourg, Grand-Duché du Luxembourg, 16-25 avril 2002**

**L'INTERVENTION SOCIO-ÉDUCATIVE PRÉCOCE AUPRÈS DE LA FAMILLE**

**Bernard Terrisse, Ph.D., professeur**  
Département des Sciences de l'Éducation  
Université du Québec à Montréal  
et

**François Larose, Ph.D. professeur, Faculté d'éducation,**  
Université de Sherbrooke  
Québec, Canada

**Résumé**

*L'intervention socio-éducative précoce, qui s'est développée surtout à partir des années 60 en Amérique du Nord, s'est inscrite initialement dans le courant de l'éducation compensatoire auprès des enfants « vulnérables », en particulier depuis le projet «Head-Start », afin de prévenir chez ceux-ci l'échec scolaire et les difficultés d'adaptation sociale. Les nombreuses évaluations des effets des projets d'intervention précoce ont amené les chercheurs à proposer des stratégies permettant d'accroître ces effets et de les maintenir à long terme. Parmi celles-ci, la plus importante est, sans doute, la nécessité d'impliquer les parents dans la démarche éducative ou rééducative. Les interventions sont donc maintenant dirigées vers la famille, notamment par le biais de l'éducation (ou formation) parentale et non plus exclusivement vers l'enfant. L'éducation parentale se situe au cœur de plusieurs courants idéologiques : l'égalité des chances en éducation, l'intégration sociale et scolaire des enfants handicapés et en difficulté, la valorisation des rôles sociaux, l'écologie sociale et l'écologie humaine, les modèles d'analyse et d'intervention de type écosystémique, le partenariat parents-professionnels, l'appropriation des connaissances (« empowerment ») et l'autodétermination (« enabling ») des parents. Elle peut revêtir différentes formes selon ses finalités. Dans tous les cas, il est indispensable de prévoir des mécanismes pour en évaluer les effets à court et à long terme, d'une part, et, d'autre part, en évaluer le contenu et les modalités. Plusieurs types de programmes d'éducation parentale et d'intervention socio-éducative précoce ont été (et sont actuellement) développés et expérimentés au Québec par les chercheurs du Groupe de Recherche en Adaptation Scolaire et Sociale (GREASS) et leurs effets ont été analysés.*

**Introduction**

L'intervention socio-éducative précoce (isep) est qualifiée de «socio-éducative » parce qu'elle ne vise pas seulement l'éducation de l'enfant mais qu'elle implique, en milieu familial, scolaire ou communautaire, des interventions de soutien, d'information et de formation en direction des parents et, de façon plus générale, de tous les acteurs de la communauté appelés à jouer un rôle direct ou indirect dans l'écosystème de celui-ci afin de permettre son adaptation non seulement scolaire mais aussi sociale.

Elle est dite «précoce » parce qu'elle prend place avant l'âge où débutent habituellement les interventions éducatives émanant d'instances extérieures à la famille, donc dès la petite enfance. Enfin, il faut préciser, qu'en général, l'isep concerne essentiellement les enfants « vulnérables » («à risques») bien qu'au fil des années elle ait été étendue à d'autres populations dans une perspective de prévention élargie. Les enfants considérés comme à risques (vulnérables) sont les enfants dont «soit les caractéristiques personnelles, constitutionnelles ou non, soit les caractéristiques environnementales, en particulier familiales, laissant appréhender dès la petite enfance, une plus forte probabilité que la moyenne des enfants du même âge d'un développement psychopathologique » (Terrisse, 2000, p. 1), d'où un pronostic de prédisposition à connaître des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

### **I. L'intervention socio-éducative précoce auprès de l'enfant vulnérable**

La majorité des enfants vulnérables sont, en fait, des enfants qui ne présentent aucune déficience constitutionnelle mais qui se développent dans des environnements défavorables. (Dans les pays occidentaux, le taux de prévalence des enfants présentant des déficiences pré-et néo-natales n'est que de 3%, M.E.Q., 1999). Ce type de vulnérabilité correspond donc surtout à la situation des enfants des milieux socio-économiquement faibles (« défavorisés ») et c'est dans une perspective de prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage que se sont inscrits la plupart des projets d'i.s.e.p. Il s'agit d'une démarche compensatoire : les enfants des milieux socio-économiquement faibles étant considérés comme sous-stimulés ou inadéquatement stimulés durant les premières années de la vie, il semble nécessaire de leur apporter un surcroît de stimulations extérieures destinées à compenser les carences éducatives familiales afin de prévenir les difficultés appréhendées. Cette orientation est une approche en *prévention primaire* pour tenter d'éviter les difficultés avant que celles-ci n'apparaissent.

En ce qui concerne les enfants présentant des déficiences (mentales, physiques, sensorielles) constitutionnelles ou acquises dès le plus jeune âge, l'isep s'inscrit dans une approche en *prévention secondaire*. Elle a pour but soit de circonscrire les effets de la déficience et son aggravation, soit d'empêcher que ces déficiences conduisent à des handicaps ou à des incapacités et, dans tous les cas, de permettre à ces enfants de suivre le cursus scolaire le plus normal possible. Ces deux types de prévention primaire et secondaire doivent être, dans le cadre de

l'isep, suivis de *prévention tertiaire*, qui a pour objet de maintenir et de consolider les effets des interventions précédentes. Enfin, dans certains cas, l'isep peut revêtir une forme *curative* et non plus *préventive* quand il s'agit de tenter de résorber des difficultés d'adaptation de l'enfant associées à des comportements éducatifs inadéquats des parents; par exemple, les interventions auprès des enfants ayant des troubles de comportement suractifs (ou sousactifs), des troubles de l'attention, des retards langagiers, etc...

C'est l'ensemble de ces orientations qui se retrouve dans la plupart de projets ou programmes d'isep développés, en particulier aux États-Unis, depuis le début des années soixante, tel le Projet « *Head-Start* » (Silver et Silver, 1991, Zigler et Muenchow, 1992). Très rapidement les effets de ces projets ont fait l'objet de multiples évaluations (Westinghouse Learning Corporation, 1969) et de non moins nombreuses polémiques entre les chercheurs (Van Dromme, 1979). Si ceux-ci s'accordaient pour estimer qu'à court terme, les programmes d'isep étaient presque toujours efficaces, ils en contestaient les effets à long terme et ont suggéré d'apporter des correctifs aux premières expériences en précisant les modèles, les structures et les objectifs de ces programmes, les méthodes d'évaluation, les lieux et les modalités d'implantation, la formation et les compétences des intervenants, etc. (Sheehan, Snyder et Sheehan, 1999). Ils ont surtout suggéré qu'il était indispensable, d'une part, d'impliquer les parents à tous les paliers de l'intervention en établissant de nouveaux modes de collaboration avec eux et, d'autre part, d'agir en réseaux avec tous les autres intervenants de la communauté. Ceci en fonction, notamment, du vieux principe que les mêmes causes provoquant les mêmes effets, il est relativement inefficace de n'agir que sur l'enfant alors que les divers acteurs de son environnement, en particulier, la famille, n'ont changé en rien leurs façons d'être et de faire : cette préoccupation a été à l'origine de l'intérêt accordé par les chercheurs et les praticiens aux rôles éducatifs dans les différents types de familles, à l'identification des facteurs de risque dans l'environnement familial pouvant être associés à la vulnérabilité de l'enfant (Sheehan, Snyder et Sheehan, 1999) et, surtout, aux différentes stratégies d'intervention des parents afin de les soutenir dans l'exercice de leurs responsabilités éducatives. L'approfondissement des connaissances et la recherche de nouveaux moyens d'intervention dans ces domaines constituent un champs d'études multidisciplinaires, l'*éducation familiale*, dont l'*éducation parentale* représente le volet intervention auprès des parents.

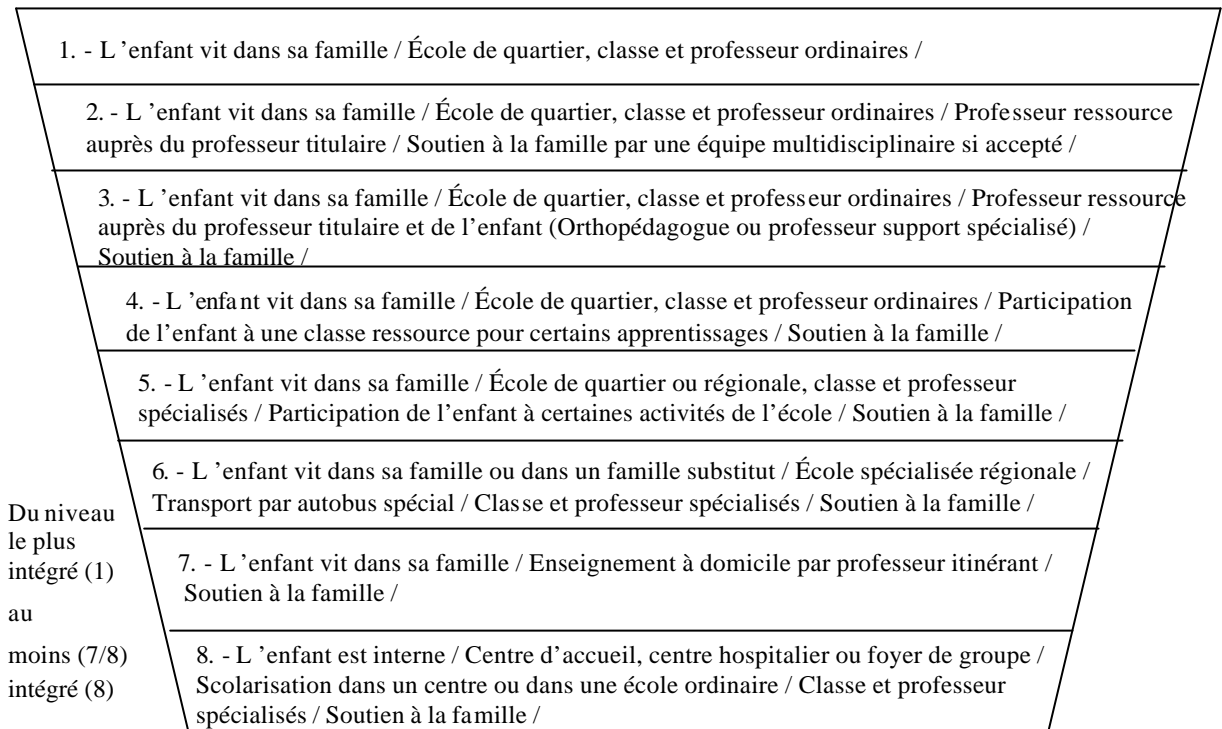
Le développement de l'éducation parentale est donc situé au confluent de plusieurs courants idéologiques qui ont marqué l'évolution de l'isep auprès des enfants vulnérables et de leur famille, courants qu'il nous paraît nécessaire de rappeler brièvement.

## **II. L'éducation parentale dans le contexte des orientations actuelles en intervention socio-éducative précoce**

Ainsi que nous l'avons mentionné précédemment, ce sont les mesures d'isep qui ont été en bonne partie à l'origine du développement de l'éducation parentale dans le cadre de l'éducation compensatoire. Or, celle-ci s'inscrit dans le débat sociologique sur les inégalités sociales qui sont associées à l'échec ou à la réussite scolaire des enfants selon leur classe sociale dans nos sociétés où le paradigme rationnel et technologique est dominant. Attendu que les théories héréditaristes sur la transmission intergénérationnelle des déficits ont été largement réfutées, afin d'apporter aux enfants des classes défavorisées une *égalité des chances en éducation*, il est apparu nécessaire de compenser précocement les éventuelles carences éducatives initiales de leur environnement par des apports extérieurs. D'où le courant de l'éducation compensatoire, largement contestée d'ailleurs par de nombreux chercheurs qui la qualifient d' « approche déficitaire ».

De la même façon, le souci de promouvoir l'égalité des chances en éducation a été en partie à l'origine du courant de *l'intégration scolaire des enfants handicapés et en difficulté* et de la *valorisation des rôles sociaux* qui a pour finalité de permettre à tous les enfants de bénéficier de services éducatifs dans le milieu le plus normal possible (si possible dans les classes ordinaires selon le principe d'inclusion) et, ce, en utilisant les moyens et les ressources des agents éducatifs les plus culturellement proches de l'enfant, donc, en premier lieu, ses parents. L'intégration scolaire des enfants déficients et handicapés nécessite en effet qu'ils bénéficient d'une stimulation précoce afin de les amener à utiliser pleinement leur potentiel pour les intégrer ultérieurement au niveau scolaire le plus normal possible selon les modalités du « *mainstreaming* » (Wolfenberger, 1972) représenté par le modèle dit « en cascade » (cf. figure 1). Or, la stimulation précoce du très jeune enfant passe inévitablement par une étroite collaboration entre les intervenants professionnels et les parents, d'où la nécessité d'assurer à ceux-ci un soutien, de l'information, voir une formation.

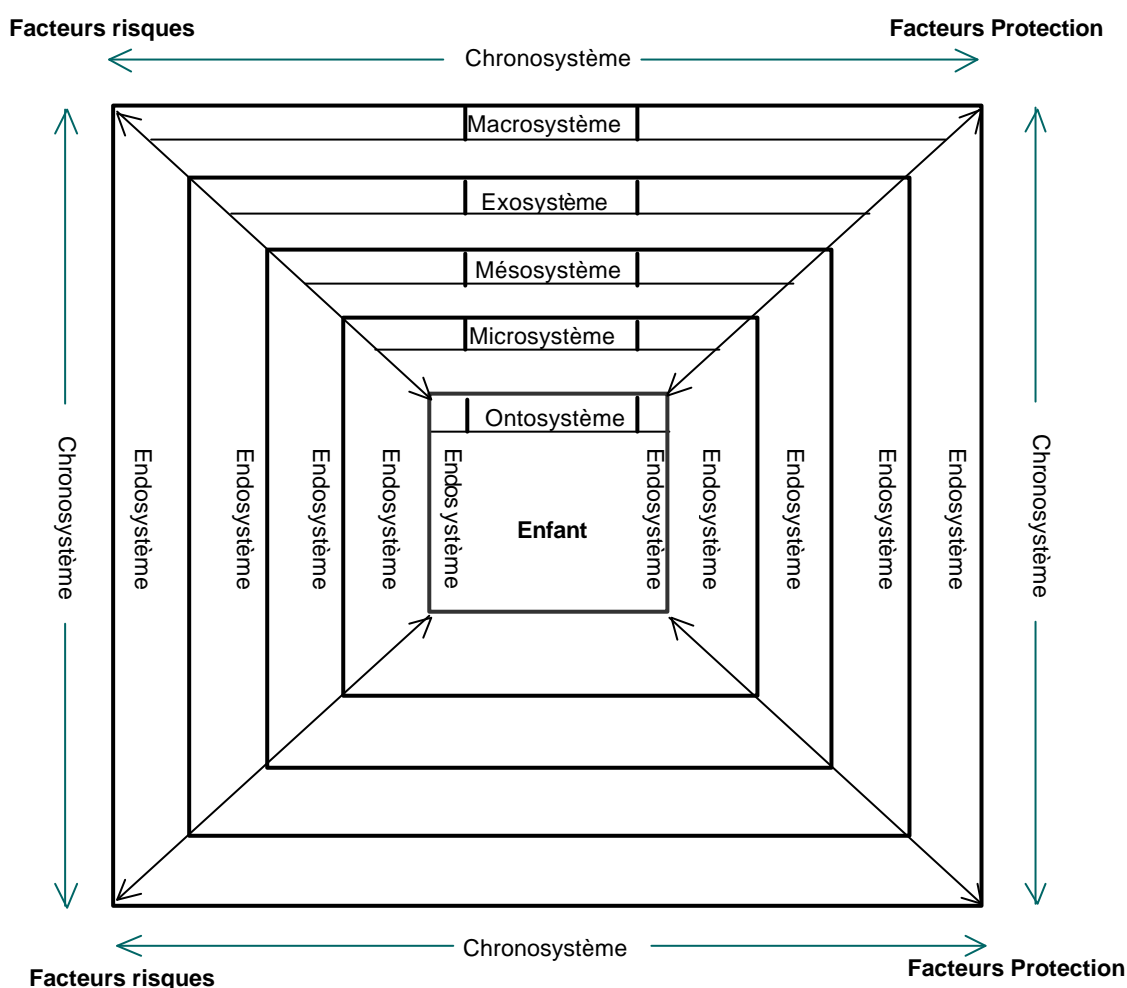
**Figure 1 : Le système en cascade en éducation (COPEX, 1976)**



Enfin, depuis le début des années 80, le développement du modèle écosystémique a contribué considérablement à modifier les recherches et les pratiques en i.s.e.p. Ce modèle préconise d'étudier les phénomènes sociaux et les individus en tant que systèmes en interaction avec d'autres systèmes, donc de les étudier dans leur globalité et non pas considérés isolément. Il s'inspire de l'écologie et de la systémique : la systémique est une méthode d'analyse et de synthèse qui prend toujours en considération l'appartenance d'un élément à un ensemble et l'interdépendance de chaque système avec les autres systèmes de cet ensemble. Quant à l'écologie, c'est l'étude des relations que les êtres vivants entretiennent avec leurs environnement en vue d'atteindre un équilibre adaptatif. C'est dans le cadre du modèle écosystémique (cf. figure 2) que Bronfenbrenner (1979) a développé l'*écologie sociale* qui situe les facteurs de risque et les facteurs de protection dans les différents systèmes de l'environnement de la personne (microsystème, mésosystème, etc.). Les facteurs de risque liés à la pauvreté économique et à la pauvreté sociale des familles ont été particulièrement étudiés dans la perspective de l'isep et de l'éducation familiale. Quant à Garbarino et Kostelny (1992), ils ont développé les études en *écologie humaine* qui s'attache à définir les caractéristiques des milieux

de vie. L'étude des facteurs de risque et des facteurs de protection a été à l'origine, par la suite, de tout un courant de recherches sur les facteurs (ou, plutôt sur les interactions de facteurs) identifiés et associés dans l'écosystème à la réussite scolaire ainsi qu'à l'adaptation sociale des enfants vulnérables, ce qui a permis de préciser le concept de *résilience* (Terrisse, 2000, Terrisse, Larose et Lefebvre, 2001).

**Figure 2 : Le modèle écosystémique (Terrisse, 2000)**



**Légende :**

- **Ontosystème:** Ensemble des interrelations entre les différentes composantes de la personnalité d'un individu: physiques, biologiques, cognitives, socio-affectives.
- **Microsystème:** Ensemble des relations interpersonnelles et activités expérimentées par l'enfant dans son milieu de vie immédiat, possédant des caractéristiques physiques particulières. Pour le jeune enfant, c'est essentiellement la maison et le groupe de la garderie ou classe maternelle, les domiciles des membres de la famille élargie s'il y est souvent.

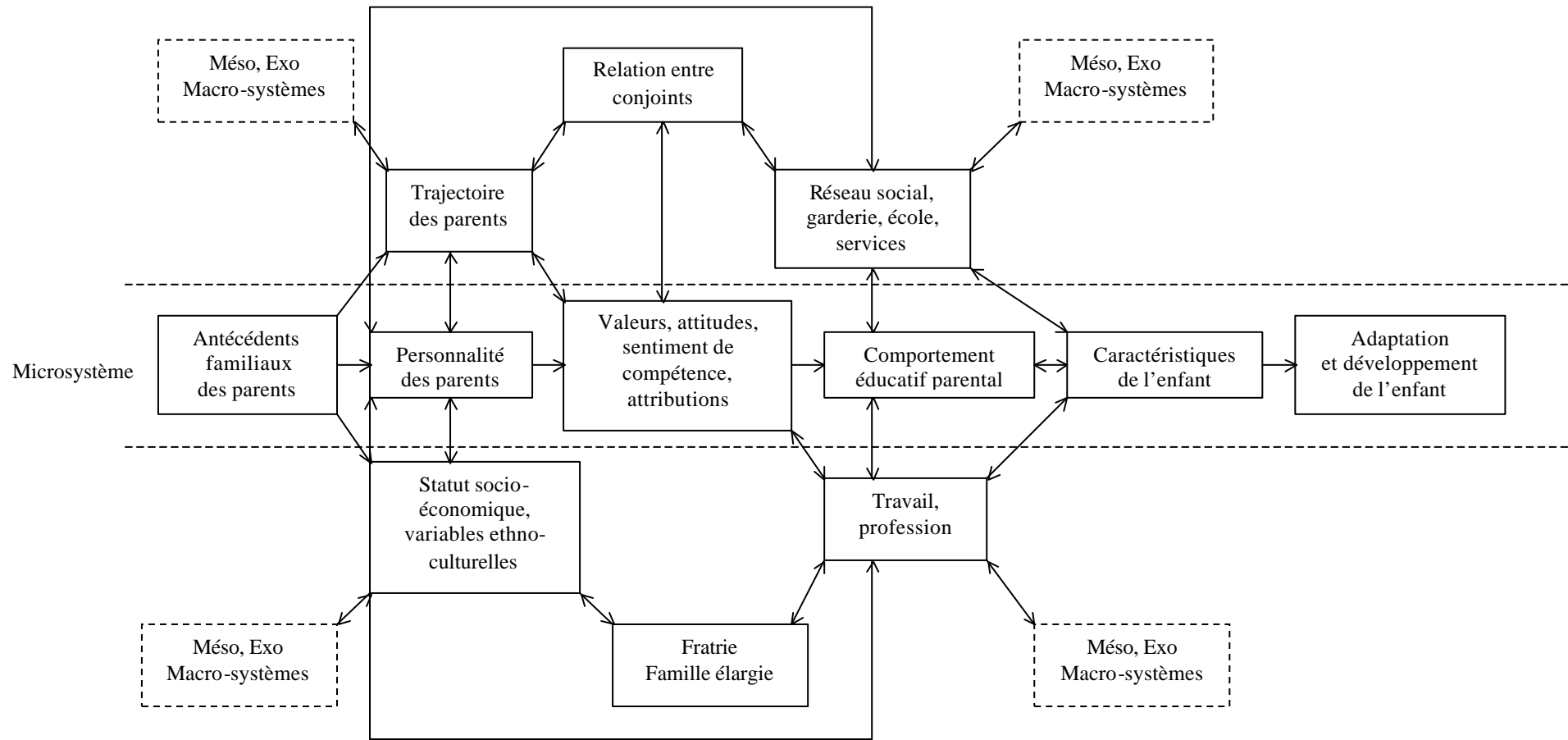
- **Mésosystème:** Interrelations entre les microsystèmes auxquels l'enfant participe: famille, garderie, école.
- **Exosystème:** Interrelations entre les milieux où l'enfant n'est pas directement impliqué mais qui ont un impact sur le mésosystème et son milieu de vie: institutions et organismes d'éducation et de santé, associations, emploi des parents, etc.
- **Macrosystème:** Ensemble des valeurs, idéologies, cultures, croyances qui fondent les systèmes précédents, sont modifiées par eux et sont concrétisées par les lois.
- **Chronosystème:** Évolution des systèmes et des interrelations dans le temps

Le modèle écosystémique et les divers courants écologiques ont profondément influencé les recherches et les pratiques en isep et ont suscité un surcroît d'intérêt pour l'éducation parentale. En effet, alors qu'antérieurement les interventions éducatives étaient presque exclusivement dirigées vers l'enfant vulnérable ou handicapé, elles se sont orientées vers les autres acteurs dans l'écosystème de ces enfants, en premier lieu, vers la famille, en deuxième lieu, vers les différents professionnels (enseignants, travailleurs sociaux, psychologues, etc.) et, enfin, vers les interactions entre ceux-ci et les parents. Dans cette approche, l'enfant n'est plus la cible exclusive de l'intervention; celle-ci prend maintenant en compte l'ensemble des interactions enfants-parents-communauté. Ceci s'est traduit, notamment, par le souci de susciter l'implication parentale dans un nouveau type de relations parents-professionnels. À un modèle vertical où les savoirs et les savoirs-faire sont transmis par les professionnels aux parents s'est substitué un modèle horizontal où les compétences éducatives des parents, mêmes les plus démunis, sont reconnues et où les échanges se font sur un pied d'égalité, chacun apportant des expériences différentes dans une relation de partenariat favorisant l'établissement d'un projet commun au bénéfice de l'enfant. Dans cette perspective, la finalité de l'éducation parentale n'est donc pas d'apprendre à des parents considérés comme en difficulté dans leur rôles éducatifs ce qu'il faut faire pour mieux élever leurs enfants mais à viser leur *appropriation de connaissances et de compétences* («*empowerment*») (Dunst, Trivette et Deal, 1989) ». Ceci, afin qu'ils aient confiance en leurs capacités à prendre en charge leur projet éducatif ainsi que leur *autodétermination* («*enabling*») (Dunst, Trivette et Deal, 1989) dans la prise en charge de ce projet pour définir leurs objectifs et leurs rôles, pour s'en donner les moyens et pour prendre les décisions les plus favorables à leur enfant. À ceci s'ajoute l'objectif de soutenir les parents dans leur démarche d'*insertion* dans un réseau social et communautaire d'entraide et d'échanges. Cependant, cette démarche est loin d'être toujours observée dans les faits car elle se heurte à des attitudes profondément enracinées chez les professionnels et les parents, les premiers ayant la conviction d'être les détenteurs quasi-exclusifs du savoir, point de vue souvent partagé par les

seconds qui sont habitués à maintenir à leur égard une relation de dépendance et non à établir un partenariat. C'est au confluent de ces courants que se situent actuellement les différentes formes d'éducation parentale.

Les interventions socio-éducatives auprès des familles ont plusieurs finalités et peuvent se dérouler selon diverses modalités dans des contextes variés, allant de rencontres informelles entre des professionnels et des parents à des programmes très structurés reposant sur des modèles théoriques identifiés. Dans certains cas, seule l'information des parents est visée : acquisition de connaissances sur le développement de l'enfant, sur les difficultés (pathologies) éventuelles, sur les ressources éducatives, médicales et sociales, sur les réseaux de services et d'entraide etc. alors que, dans d'autres cas, les interventions visent la formation des parents et le développement de compétences se traduisant par des savoirs-faire. Enfin, dans une conception élargie, ces interventions peuvent viser à soutenir les parents dans d'autres sphères d'activités qui influencent indirectement leurs fonctions de parentage : alphabétisation, rescolarisation, recherche d'emploi, habitat, relations conjugales, gestion des ressources familiales, santé physique et mentale, insertion sociale, etc. (cf. figure 3).

**FIGURE 3: LE MODÈLE ÉCOSYSTÉMIQUE DE PARENTAGE (TERRISSE, 1996)**



L'éducation parentale se situe essentiellement dans une finalité de formation. Elle est définie par Pourtois et Kellerhals (1984) comme étant une activité volontaire d'apprentissage de la part de parents qui s'efforcent de changer les interactions qu'ils nouent avec leur enfant dans le but d'encourager chez celui-ci l'émergence de comportements jugés positifs et de réduire la production de comportements jugés négatifs. D'après Terrisse (1997), elle a pour but de les aider à mieux actualiser leurs ressources éducatives, à développer leur sentiment de compétence éducative ainsi qu'à mieux organiser et utiliser les ressources éducatives de leur environnement. Elle s'appuie sur l'étude et l'analyse, d'une part, des compétences, des attitudes et des pratiques des parents, d'autre part, des effets de celles-ci sur le comportement et les apprentissages de leurs enfants et, enfin, des variables caractérisant le milieu dans lequel s'exerce leur action. Elle se concrétise sur le terrain de différentes façons.

Reprenant une analyse de Goodson et Hess (1975), Pourtois et Kellerhals (1984) définissent trois postulats sous-jacents à la plupart des programmes d'intervention auprès des parents : 1. le foyer familial est l'environnement le plus important pour préparer l'enfant à entrer à l'école; 2. les premières années de la vie de l'enfant sont capitales pour installer le rythme et la direction de la croissance cognitive; 3. l'impact de la famille, avec ou sans intervention, n'est pas diminué par l'effet de la scolarisation ultérieure.

Même si la population visée et le rôle de l'animateur peuvent varier d'un programme à l'autre, les objectifs et les fondements demeurent les mêmes. Ainsi, tous les programmes s'appuient sur des fondements tels que la valorisation du rôle parental, l'actualisation du potentiel éducatif des parents, l'apprentissage de nouveaux comportements éducatifs et tous visent à aider les parents à définir une démarche éducative, à organiser des situations d'échanges entre eux, à favoriser la compréhension du développement de l'enfant et à développer des attitudes et des pratiques éducatives favorables à son adaptation.

### **III. Les caractéristiques et les modalités des interventions en éducation parentale**

Les interventions en éducation parentale se déroulent dans différents contextes. Certaines vont de pair avec une prise en charge des enfants soit dans une structure éducative extérieure au foyer

(garderies, centres de jour, écoles maternelles), soit à domicile sous la forme de rencontres régulières avec une éducatrice pour gérer avec les parents un programme d'activités. D'autres impliquent un soutien auprès des enseignantes ou des éducatrices dans les écoles ou les garderies ordinaires fréquentées par les enfants, et, enfin, d'autres encore ne s'adressent qu'aux seuls parents. Dans certains cas, l'éducation parentale prend donc la forme de réunions de groupe de parents avec des animateurs en milieu scolaire ou communautaire et, dans d'autres cas, elle se déroule à la maison.

Goodson et Hess (1975) regroupent les programmes d'éducation parentale en trois catégories selon la méthodologie utilisée :

*Les modèles informatifs* : les parents sont récepteurs d'information et c'est essentiellement, la composante cognitive qui est visée chez eux. Des connaissances sur le développement de l'enfant et sur des stratégies éducatives sont transmises par les intervenants. Selon l'ensemble des études recensées, ces programmes seraient peu efficaces et ne modifieraient pas de façon significative les attitudes et les pratiques parentales.

*Les modèles de groupe de discussion* : les parents peuvent échanger à partir de différents thèmes et mettre en commun diverses expériences éducatives. L'accent est alors mis sur les composantes cognitives et socio-affectives. Les effets de ces programmes ont été peu évalués, sinon par le niveau de satisfaction des parents qui ne constitue pas en soi un indicateur suffisant d'efficacité. Il semblerait, d'après Slaughter (1980) qu'ils aient cependant quelque influence au niveau des modifications d'attitudes.

*Les modèles de formation (entraînement)* : les parents font des apprentissages aux habiletés éducatives par le biais de mises en situation et d'exercices suivis d'applications à la maison. Dans ces programmes l'accent est mis sur la composante comportementale. Selon des études évaluatives, ce type de programme serait le plus efficace et le plus susceptible de modifier sensiblement, à court terme, les attitudes et les pratiques éducatives des parents, sous réserve que ceux-ci participent de façon régulière aux réunions.

Depuis le début des années 70 plusieurs démarches d'évaluation de l'efficacité des programmes d'éducation parentale ont été entreprises (Bronfenbrenner, 1974; Goodson et Hess, 1975, Casto et Mastropieri, 1986) se sont penchés sur les résultats obtenus à la suite de l'expérimentation de divers programmes d'éducation parentale ainsi que sur de nombreuses questions méthodologiques.

Goodwin et Driscoll (1980) ont identifié plusieurs variables permettant d'évaluer les effets d'un programme d'éducation parentale :

- la fréquence de participation des parents aux réunions;
- le nombre de documents distribués ou sollicités par les parents;
- l'évaluation du niveau de satisfaction des parents vis-à-vis du programme;
- l'évaluation des changements d'attitudes et des pratiques éducatives des parents vers des pôles considérés comme étant plus favorables au développement de l'enfant;
- l'évaluation des connaissances et des habiletés acquises par les parents.

L'évaluation et la mesure de ces effets peuvent se réaliser, soit indirectement par l'utilisation de questionnaires ou d'échelles d'attitudes, de pratiques et de sentiment de compétence éducatifs ainsi que par des entrevues, soit directement en milieu familial ou communautaire, par l'observation des pratiques parentales à l'aide de grilles utilisées par des éducatrices et les différents intervenants (Toutefois, les deux méthodes n'échappent ni l'une, ni l'autre aux biais dûs à la désirabilité sociale...). Il est également possible d'observer indirectement l'efficacité de ces programmes en évaluant, à court et moyen terme, les retombées associées de ces programmes sur les apprentissages et les comportements des enfants des parents participants. Enfin, leur contenu, leurs modalités, leur opérationnalisation et leur normalisation socioculturelle doivent être évalués de façon continue par les parents participants, les intervenants et les concepteurs à l'aide de questionnaires, entrevues et «*focus groups*».

#### **IV. Les programmes d'intervention socio-éducative précoce du Groupe de recherche en Adaptation Scolaire et Sociale (GREASS)**

Les chercheurs du GREASS ont élaboré, expérimenté et procédé aux études évaluatives de différents modèles de programmes d'isep auprès des enfants vulnérables et de leur famille depuis 1980.

1. Le *Projet d'intervention précoce*, qui s'est déroulé de 1980 à 1989 (Terrisse et Dansereau, 1988), associait à une prise en charge des enfants trois fois par semaine dans des centres de jour créés à cet effet par le GREASS un programme d'activités éducatives géré par les parents à domicile et des réunions bimensuelles pour des groupes de parents.

Les enfants, âgés de trois à cinq ans, étaient pris en charge, trois fois par semaine, dans des centres d'éducation préscolaire, à raison de deux éducatrices par groupe et bénéficiaient d'un programme d'activités éducatives structuré par objectifs. Il s'agissait de groupes hétérogènes de quatorze enfants, constitués selon un modèle intégré, pour un tiers d'enfants en difficulté et, pour deux tiers, d'enfants sans difficulté, les premiers bénéficiant d'une individualisation du programme. Les parents, de leur côté, participaient à des réunions bimensuelles de type informatif pendant une première période (1980-1982) et de type discussion et formation durant une seconde période (1983-1989). Ils pouvaient aussi utiliser à la maison, avec leurs enfants, un programme d'activités éducatives complémentaires à celui qui était suivi dans les centres (Terrisse et Boutin, 1983). Les résultats ont montré, de façon statistiquement significative, que les enfants des groupes expérimentaux faisaient plus de gains, entre les pré et les post-tests, que ceux des groupes témoins et que les enfants en difficulté étaient ceux qui bénéficiaient le plus de ce type d'intervention (Terrisse et Dansereau, 1988). Quant aux parents, il a été possible de mesurer une évolution statistiquement significative de leurs attitudes et pratiques éducatives durant la deuxième période du projet, dans la mesure où leur fréquence de participation était régulière (Terrisse et Pineault, 1989). Une étude «follow-up» (Fortin, 1991) a montré que les effets de l'intervention se maintenaient cinq ans après la fin du projet, les enfants des groupes expérimentaux nécessitant moins d'interventions spécialisées en cours de scolarisation que les autres.

2. Le *Projet d'éducation préscolaire dans la famille*, réalisé de 1984 à 1986 (Dansereau et Terrisse, 1988), en collaboration avec l'Université hébraïque de Jérusalem, s'est déroulé exclusivement à domicile avec des mères de milieu socio-économiquement faible n'ayant pas d'enfants handicapés. Elles utilisaient avec leurs enfants, âgés de trois à cinq ans une adaptation en français du «*Home instruction program for preschool youngsters*» (Lombard, 1981), programme très structuré, conçu en termes d'objectifs spécifiques, d'inspiration behavioriste. Les mères bénéficiaient de réunions de formation sur le programme, par jeux de rôle et modelage, tous les quinze jours et, en alternance, de rencontres à domicile avec une

éducatrice pour contrôler le déroulement des activités. Les résultats ont montré que, même si les mères avaient évolué dans leurs pratiques éducatives à l'issue de cette recherche (Boutin et Terrisse, 1994), les effets du programme sur les enfants n'étaient pas statistiquement significatifs (Royal, 1991). La participation régulière des mères a été moins stable que dans le projet précédent, d'où un échantillon plus réduit qui rendrait abusive une généralisation des conclusions.

3. Le *Projet d'éducation parentale et d'intervention précoce*, expérimenté de 1987 à 1990 (Dansereau et Terrisse, 1990; Terrisse, 1992), visait deux populations différentes, ayant toutes deux des enfants âgés d'un à cinq ans : l'une constituée de parents provenant de milieux socio-économiquement faibles, l'autre de parents ayant des enfants présentant des déficiences mentales. Dans les deux cas, un programme éducatif, dont les objectifs étaient hiérarchisés à partir de la *Taxonomie des objectifs d'éducation préscolaire* (Terrisse et Dansereau, 1986), était géré à la maison par les parents, selon leur propre rythme. Ils participaient à des sessions mensuelles de formation et de discussion lors de la première année, de discussion et d'information sur des thèmes choisis par eux durant la deuxième année. Une éducatrice se rendait à domicile afin d'évaluer les effets de leur démarche, selon le principe de l'évaluation continue, afin également de réajuster le déroulement du programme et de les aider à concevoir et organiser de nouvelles activités. La même éducatrice intervenait en soutien à l'éducatrice titulaire si l'enfant était intégré dans une garderie ordinaire afin de mettre en place avec elle un plan d'intervention individualisé.

Les effets de ce projet n'ont pu être évalués quantitativement, car, sur trois ans, la participation parentale n'a pas été suffisamment stable. Cette instabilité était en bonne partie liée au contexte socio-économique précaire qui prévaut pour les parents de milieu socio-économiquement faible et à diverses restructurations des services des centres de réadaptation pour les parents ayant des enfants présentant des déficiences mentales. Les observations qualitatives ont permis de noter que les enfants faisaient des gains importants, en étroite relation avec le niveau d'investissement des parents et l'analyse de contenu des entrevues avec ceux-ci indique qu'ils paraissent s'être appropriés une partie des savoirs-faire des professionnels au niveau de l'intervention.

4. Le *Projet « Être parents d'un jeune enfant »*, actuellement en expérimentation (Gallant, Terrisse et Larose, à paraître), est un programme d'éducation et de soutien parentaux adapté

aux besoins particuliers de jeunes mères de milieu socio-économiquement faible, souvent monoparentales et ayant des enfants âgés de deux à cinq ans. Celles-ci participent à des réunions de groupe hebdomadaires gérées par deux animateurs, leurs enfants bénéficient d'une prise en charge dans un centre de jour et des éducatrices effectuent des rencontres à domicile pour aider les mères à structurer leur milieu familial à des fins éducatives. Ce programme devrait leur permettre de développer, d'une part, leurs compétences éducatives et, d'autre part, leur capacité à organiser l'environnement éducatif de leur enfant. S'inspirant des modèles théoriques de Baumrind (1967), Pourtois (1979), Shaefer (1959) et Terrisse et Rouzier (1988) qui ont identifié les attitudes et les pratiques favorables ou, au contraire, défavorables au développement et à l'adaptation de l'enfant, il vise, notamment, à faire évoluer les attitudes et les pratiques éducatives parentales des jeunes mères vers les pôles les plus favorables, tant sur le plan cognitif que socio-affectif et comportemental. Les activités éducatives proposées s'insèrent partiellement dans la structure du paradigme des douze besoins (Pourtois et Desmet, 1997). Ce paradigme comporte quatre dimensions : les besoins affectifs, cognitifs, sociaux et de valeurs et à chacune de ces dimensions correspondent trois besoins spécifiques de l'enfant qui impliquent des catégories d'attitudes et de pratiques chez les parents. Ce programme se déroule actuellement dans le cadre du *Programme d'aide aux jeunes mères célibataires en difficulté l'Envol*, un organisme communautaire de Longueuil, dans la banlieue sud de Montréal qui offre des services d'aide et de soutien aux jeunes familles en difficulté en collaboration avec les centres jeunesse de la Montérégie, (région au sud de Montréal). Il s'agit, dans ce contexte, d'un volet du *Projet « Liberté »* soutenu par le ministère de la Santé et des Affaires Sociales et qui s'intéresse à la double problématique de la toxicomanie et de la négligence parentale. Afin de susciter l'intérêt des jeunes mères le programme se présente sous la forme d'un cahier d'activités où des situations d'interrelations mère-enfant sont présentées à partir d'une bande dessinée. Ces situations sont également projetées sur écran pour servir de déclencheur aux discussions de groupe sur chacun des dix thèmes abordés. Ce matériel a été conçu spécifiquement dans le but de répondre aux besoins de la population visée, de susciter et maintenir leur intérêt et leur motivation. Des exercices de mise en pratique individuels, la présentation de documents vidéos et un mini-test de vérification des connaissances acquises après chaque séance leur sont également proposés. Le contenu du programme fait l'objet d'une hétéro-évaluation par les mères, les animateurs et les

concepteurs à l'aide de journaux de bord et de questionnaires ainsi qu'au cours de «*focus groups*»; les effets du programme sur les mères étant, quant à eux, évalués indirectement par une échelle d'attitudes et de pratiques et, directement, par les éducateurs, à domicile ou en centre de jour, à l'aide d'une grille d'observation.

5. Le Programme «*Être parents aujourd'hui*», actuellement en cours d'expérimentation (Pithon et Terrisse, 2002), est un programme individualisé d'entraînement interactif à la communication parents-enfants présenté sur un cédérom, utilisé à domicile par les parents, donc adapté au contexte de chaque famille et qui, de surcroît, ne nécessite pas d'investissements matériels et humains importants. Il s'adresse à des parents ayant des enfants âgés de huit/neuf ans à quinze/seize ans et leur propose neuf cas de conflits parents-enfants dans des situations qui surviennent fréquemment dans les familles. Ce type de programme permet aux parents d'avoir chez eux le contrôle de leur formation puisqu'ils peuvent choisir le moment, la fréquence et le rythme qui leur conviennent. Le programme «*Être parents aujourd'hui*» est l'adaptation francophone du programme «*Parenting Wisely*» expérimenté depuis 4 ans aux États-Unis par Gordon (1998). Il s'inscrit dans une perspective soit de prévention, soit d'intervention en situation de crise et vise à favoriser chez les parents et les enfants ou adolescents l'émergence de compétences sociales plus favorables à la communication en famille. Les neuf situations retenues renforcent et développent chez les parents les compétences pour résoudre des situations de conflit fréquentes dans les familles et pour mieux communiquer avec leur enfant. Elles permettent également de proposer une évaluation équitable fondée sur des contrats éducatifs et de suivre régulièrement les jeunes, aussi bien dans leurs activités scolaires qu'extra-scolaires. Ce programme propose une méthodologie interactive qui réside dans la possibilité qu'a l'utilisateur de déterminer la suite des séquences sélectionnées. Il doit effectuer un choix de réponses à une situation donnée, choix qui influence directement la suite des séquences proposées par le logiciel. Les effets du programme sont évalués à la fois sur les changements d'attitudes et de pratiques des parents et sur l'évaluation du comportement des enfants à la maison et à l'école par les parents, les enseignants et les jeunes eux-mêmes (hétéroévaluation). À plus long terme, les effets de ce programme sont également observés sur la persévérance et les performances scolaires.

## Conclusion

Malgré les connaissances accumulées depuis plus d'une vingtaine d'années au cours des différentes recherches, les concepteurs des programmes d'intervention socio-éducative auprès des familles rencontrent encore de problèmes importants au niveau théorique et pratique. Au niveau théorique, les difficultés rencontrées s'articulent autour des valeurs éducatives et des buts à atteindre (Quelles sont les représentations d'un « bon parent » dans différentes cultures et dans différentes classes sociales?). Nous avons aussi souligné précédemment les obstacles auxquels se heurtent professionnels et parents pour établir une véritable relation de partenariat et cette difficulté est souvent accrue par le fait que les professionnels et les parents ont des vécus divergents en raison de leur appartenance socio-culturelle d'origine, ce qui conduit les premiers à méconnaître les attentes et les besoins des seconds. Ceci ne facilite pas l'implantation des projets avec les familles les plus vulnérables qui appartiennent en général à des milieux « défavorisés » sur le plan socio-économique et culturel.

Au niveau pratique, nous avons aussi mentionné les difficultés liées aux modalités d'implantation : contenu des programmes, lieux, durée, fréquence, procédures d'évaluation sommative et formative, etc. La formation aléatoire et les compétences nécessaires des intervenants qui restent encore à définir (Terrisse et coll., 2001) ainsi que les orientations théoriques des programmes contribuent aussi à maintenir des doutes quant à l'efficacité de certaines de ces interventions.

Chercheurs et praticiens s'interrogent également sur la possibilité qu'ont ces programmes de rejoindre les populations les plus en difficulté. La participation aux activités proposées reposant en général sur une base volontaire, sauf exception (mesures judiciaires dans les cas de maltraitance et de négligence), ce sont ces parents qui se retrouvent le moins souvent dans ces programmes. C'est également chez eux qu'est observé le plus haut taux d'attrition en terme de présence lorsqu'ils participent. Faudrait-il que l'État prenne soit des mesures incitatives (avantages sociaux et allocations accrues, par exemple), soit des mesures coercitives (décisions judiciaires)?

Malgré toutes ces réserves la plupart des chercheurs, se basant sur les résultats des nombreuses études évaluatives, s'entendent pour voir dans l'intervention socio-éducative précoce auprès de la famille l'une des avenues les plus prometteuses en terme de prévention de l'échec scolaire et des difficultés d'adaptation sociale chez les enfants vulnérables.

---

terrisme.bernard@uqam.ca

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baumrind, D. (1967). *Child Care Practices Auteceeding Three Patterns of Preschool Behavior*, 75, 1, 43-88.
- Boutin, G. et Terrisse, P. (1994). « Le projet d'éducation préscolaire en milieu familial (PEPF) », p. 243-271 dans B. Terrisse et G. Boutin (eds), *La famille et l'éducation de l'enfant*, Montréal, Qué. : Éditions Logiques.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Is Early Intervention Effective? *Teachers College Record* 76, 2, 270-303.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Developpement*. Cambridge, Mass : Harvard University Press.
- Casto, G. et Mastropieri, M.A. (1986). The Efficacy of Early Intervention Programs : A Meta-Analysis, *Exceptional Children*, 52, 6, 417-424.
- Comité provincial de l'enfance exceptionnelle (COPEX) (1976). *L'éducation de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Québec, Qué. : ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- Dansereau, S. et Terrisse, B. (1988). «Le Projet d'éducation préscolaire dans la famille. PEPF 1987-88 », *Tendances : difficultés, inadaptations*, 1, 1, 135-148.
- Dansereau, S. et Terrisse, B. (1990). «Prévention et stimulation précoce en milieu familial : le projet d'éducation parentale et d'intervention précoce », p. 809-816, dans G.R. Roy (ed.). *Continus et impacts de la recherche actuelle en sciences de l'Éducation*, vol. 3, *Enseignement et apprentissage*, Sherbrooke, Qué : Édition du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Dunst, C.J., Trivette, C.M. et Deal, A.G. (1988). *Enabling and Empowering Families : Principles and Guideline for Practices*. Cambridge, Mass : Brookline Books.
- Fortin, P. (1991). *Étude des effets d'une programme d'intervention précoce auprès d'enfants âgés de trois à cinq ans*. Montréal, Qué. : Mémoire de maîtrise non publié, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Gallant, N., Terrisse, B. et Larose, F. (A., 2003). «Un projet de partenariat université-milieu : le programme d'éducation parentale pour les mères adolescentes (PEPAMA) » dans E. Palacio-Quintin, B. Terrisse et J.M. Bouchard (eds), *Mouvance, Compétence, Adaptation*, Montréal, Qué. : Éditions Logiques.
- Garbarino, J. et Kostelny, K. (1992). Child Maltreatment as a Community Problem. *Child Abuse and Neglect : The International Journal*, 16, 4, 455-64.
- Goodson, B.D. et Hess, R.D. (1975). *Parents as Teachers of Young Children : An Evaluative Review of Some Contemporary Concepts and Programs*, Stanford, Cal. : Stanford University Press.
- Goodwin, W.L. et Driscoll, L.L. (1980). *Handbook for Measurement and Evaluation in Early Childhood Education*, San-Francisco, Cal. : Jossey Bass.
- Gordon, D. (1998). *Parenting Wisely. Program Workbook*, Athens, Oh. : Family Works Inc.

- Lombard, A. (1981). *Success Begins at Home*. Toronto, Ont. : Educational Foundation for Preschoolers, Lexington Books.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Statistiques prévues sur les écoles du Québec. Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec, Qc. : Division de l'informatique, ministère de l'Éducation du Québec.
- Pithon, G. et Terrisse, B. (2002). *Être parents aujourd'hui. Programme interactif de formation à la communication parents-enfants*. Traduction et adaptation de «*Parenting Wisely*», Athens, Oh./ St-Anne des Lacs, Qué. : Family Works/Les Éditions du Ponant.
- Pourtois, J.P. (1979). *Comment les mères enseignent à leurs enfants (5-6 ans)*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pourtois, J.P. et Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pourtois, J.P. et Kellerhals, J. (1984). *Comment éduquer les parents*. Bruxelles : Éditions Labor.
- Royal, M.J. (1991). *Les effets d'un programme d'entraînement à la maison sur le développement cognitif de jeunes enfants de 3 à 5 ans*, Mémoire de maîtrise non publié. Montréal, Qué. : Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Sheehan, R. Shyder, R. et Sheehan, N. (1999). « Les axes de l'intervention précoce au début du XXI<sup>e</sup> siècle aux États-Unis », p. 165-180, dans F. Peterander, O. Speck, G. Pithon et B. Terrisse (eds). *Les tendances actuelles de l'intervention précoce*. Sprimont : Mardaga éditeur.
- Silver, H. et Silver, P. (1991). *An Educational War on Poverty: American and British Policy-Making: 1960-1980*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Shaefer, E.S. (1959). A Circunplex Model for Maternal Behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 226-235.
- Slaugther, D. T. (1980). *Early Intervention, Maternal Development and Children's Play*. Bethesda, Md. : National Institute of Child Health and Human Development, Human Learning and Behavior Branch.
- Terrisse, B. (1992). « L'intervention précoce auprès des enfants ayant une déficience intellectuelle. Perspectives de recherche et d'intervention », p. 124-153, *L'intervention précoce auprès de l'enfant ayant une déficience et de sa famille*, Sherbrooke, Qué. : Presses de l'Université de Sherbrooke.
- Terrisse, B. (1996). « Ce qui se transmet et ce qui s'apprend dans la famille » dans APRIEF (ed). *L'éducation, sens et pratique*, Paris: Centre national de l'aérogaphie, (cédérom).
- Terrisse, B. (1997). *La taxonomie d'objectifs d'éducation et de soutien parental*, St-Sauveur, Qué.: Les Éditions du Ponant.
- Terrisse, B. (2000). *The Resilient Child : Theoretical Perspectives and Review of the Litterature*. Ottawa, Ont : The Council of Ministers of Education, Canada (CMEC). Document téléaccessible: <http://www.cmec.ca/stats/pcera/symposium2000>.

- Terrisse, B. et Boutin, G. (1983). « Intervention précoce et prévention : Implantation du programme d'intervention précoce (PIP) à Laval », p. 13-23, dans B. Terrisse et G. Boutin (eds), *Prévention et intervention précoce*, n° spécial, *Apprentissage et socialisation*, 6, 7.
- Terrisse, B. et Dansereau, S. (1986). *Taxonomie des objectifs d'éducation préscolaire de la naissance à 6 ans (TOEP)*. Montréal, Qué. : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Terrisse, B. et Dansereau, S. (1988). « Une approche systémique en intervention précoce », *International Journal of Early Childhood*, 20, 2, p. 11-22.
- Terrisse, B. et Pineault, C. (1989). « Contexte théorique et analyse des effets de l'intervention en milieu familial », p. 165-192 dans J.P. Pourtois (ed), *Les thématiques de l'éducation familiale*, Bruxelles : Éditions De Boeck-Wesmaël Université, Collection « Pédagogique en développement », Recueils.
- Terrisse, B. et Rouzier, F. (1988). « Le questionnaire d'évaluation des attitudes et des pratiques éducatives des parents (Q.E.A.P.E.P.) », *Les Cahiers du GREASS*, 2, 2, p. 77-114.
- Terrisse, B.; Larose, F. et Lefebvre, M.L. (2001). La résilience : facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, no thématique, *École/Famille : Quelles médications? XIV*, 129-172.
- Terrisse, B.; Larose, F.; Lefebvre, M.L. et Larivée, S. (2001). « Le compenteze professionali delig operatori socio-educatovi che lavoreno con bambini appartenenti a famiglie socioelemente vulnerabili », *Revista Studium Educatonis*, 2, 3, 184-193.
- Van Dromme, L. (1975). « Bilan et prospective du projet Follow-Through », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 8, 2, 177-190.
- Westinghouse Learning Corporation (1969). *The Impact of Head Start : An Evaluation of the Effects of Head Start on Children's Cognitive and Affective Development (Executive Summary)*. New York : Westinghouse Learning Corporation.
- Wolfenberger, (1972). *The Principle of Normalization in Human Services*, Toronto, Ont : National Institute on Mental Retardation.
- Zigler, E. et Muenchow, S. (1992). *Head Start : The Inside Story of America's Most Successful Educational Experiment*, New York: Basic Books.