

# LES FACTEURS FAMILIAUX ASSOCIÉS À LA RÉUSSITE DES ENFANTS DE MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUEMENT FAIBLE DANS LES PROGRAMMES D'INTERVENTION ÉDUCATIVE PRÉCOCE

*Bernard Terrisse\*, Marie-Louise Lefebvre\*, François Larose\*\**

*et Nathalie Martinet\**

*Université du Québec à Montréal\*, Université de Sherbrooke\*\*,*

*Québec, Canada*

Dans le cadre élargi d'une analyse des caractéristiques des mesures d'intervention éducative précoce (I.E.P.), le *Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale (GREASS)* de l'Université du Québec à Montréal mène actuellement une recherche de type longitudinal sur les effets à moyen terme des programmes québécois d'I.E.P. sur l'adaptation scolaire et sociale d'enfants de milieu socio-économiquement faible (m.s.e.f). Ce projet bénéficie d'une subvention de recherche (1996-98) du Conseil québécois de la recherche sociale, CQRS (Terrise, Lefebvre, Larose, 1996). Il s'inscrit dans le cadre des études menées en vue d'améliorer les interventions auprès des groupes vulnérables, ici les jeunes enfants des m.s.e.f, par le développement de programmes en milieu scolaire et familial. Un échantillonnage d'enfants ayant fait l'objet d'une I.E.P. en 1992-1993, de leurs familles et des enseignants intervenant dans les programmes permet la cueillette de données longitudinales sur la réussite socioscolaire et les facteurs qui l'affectent. Des variables structurelles et organisationnelles, liées aux pratiques d'intervention et aux caractéristiques des intervenants dans les programmes (compétence, expérience, attitudes), ont une incidence directe sur la performance des élèves. Des variables familiales (compétences éducatives parentales, dynamique familiale) peuvent aussi influencer sur la pérennité des effets de ces mesures. Une étude sur les facteurs de résilience (facteurs permettant une adaptation réussie malgré des conditions défavorables) examine donc en quoi l'efficacité des divers programmes d'I.E.P., telle que mesurée par le rendement scolaire, l'absentéisme et le recours aux services d'adaptation scolaire, est pondérée par les critères socio-économiques servant à la définition des clientèles tels que la monoparentalité, la scolarité de la mère et le chômage prolongé du père (Larose, Terrisse et Lefebvre, 1998). Cette étude s'intéresse également à certaines variables du contexte familial, telles les attitudes et pratiques éducatives des parents (Terrisse et Rouzier, 1986;

Terrisse et Larose, 1998) ou leurs attentes et aspirations scolaires (Lefebvre, 1994) et à des variables scolaires liées aux programmes et à leur application.

## **LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

Au contraire de l'Europe, le Québec a mis longtemps à inscrire dans le système scolaire des programmes d'I.E.P., les besoins éducatifs particuliers des enfants de milieu socio-économiquement faibles (m.s.e.f.) semblant plus relever des services de la santé et des services sociaux. Pourtant, les quelque 300 000 enfants pauvres du Québec qui, dans la grande région de Montréal, forment près de 24% de la clientèle scolaire (CSIM, 1991), présentent les mêmes caractéristiques que celles observées internationalement chez l'ensemble des élèves issus de groupes vulnérables: retards scolaires et redoublement, taux élevé d'absentéisme, concentration dans des classes à rythme faible, sur-représentation dans les services d'adaptation scolaire, abandon précoce du système scolaire.

Dans la foulée de l'*Economic Opportunity Act* (PL88-452) (U.S. Congress, 1964) et des projets «*Head Start*» (Bissel, 1971) pour la petite enfance initiés aux États-Unis, la plus importante commission scolaire montréalaise, la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM), a expérimenté, à la fin des années soixante, le *Projet d'action scolaire et sociale* (CÉCM, 1967) qui a servi d'assise pour la conception d'un plan d'action devant permettre à l'école de lutter contre la pauvreté et d'assurer l'égalité des chances en éducation: l'*Opération Renouveau*, OR (CÉCM, 1994). Dès son premier plan quinquennal, en 1970, l'OR s'inspirera largement des expériences américaines en instaurant des services en milieu scolaire pour les élèves de cinq ans. Cependant, un examen rapide des cinq plans quinquennaux (1971-1996) démontre combien les approches commandant l'intervention ont varié en 25 ans. Ces approches ont d'abord été curatives, renvoyant à l'enfant son échec scolaire, puis se sont élargies au fil des années pour adopter un point de vue systémique qui inscrit l'élève dans la dynamique d'un ensemble de conditions structurelles influençant et conditionnant ses apprentissages. Cette perspective écosystémique (Bronfenbrenner, 1979) se retrouve dans les orientations de l'OR vers des pratiques encourageant un partenariat avec le milieu familial et la communauté locale où s'inscrit le développement de l'enfant (ce partenariat est conçu comme une relation égalitaire entre les différents acteurs dans les processus de prise de décision, dans une perspective de partage des savoirs et d'auto-responsabilisation).

Plusieurs documents d'orientation, rapports de discussions et séminaires de réflexion, permettent de retracer l'historique du développement de l'OR auprès des jeunes enfants de m.s.e.f. en milieu scolaire. Par contre, comme dans tous les projets similaires, mais

d'envergure moindre (animations «Passe-partout», groupes «Soleil», maternelles-maison, etc.), il est facile de constater une disparité des modes et mesures d'évaluation qui permettent de juger des effets des programmes d'intervention. À part la tentative de Hohl (1985), au moment du troisième plan quinquennal de l'OR, d'évaluer le rendement scolaire et certaines variables reliées au développement de compétences ou au bien-être affectif des élèves pauvres, la portée des mesures d'I.E.P. est mal connue. Ceci, au moment même où le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) généralise l'accès de tous les enfants à une maternelle à 5 ans et à temps plein et instaure progressivement des services éducatifs complémentaires à la pré-maternelle à 4 ans à mi-temps pour les élèves de m.s.e.f. (MEQ, 1997). Des études ponctuelles réalisées au cours des vingt dernières années présentent des résultats contradictoires: en 1977, l'impact des maternelles 4 ans sur le rendement scolaire est évalué comme «minime» (Bonnier-Tremblay, 1977), comme d'ailleurs l'ensemble des mesures d'I.E.P. étudiées par le MEQ (1981). Par contre, en 1993, le même ministère constate que les clientèles ayant bénéficié d'une scolarisation précoce ont vu leur taux de diplomation à l'issue du secondaire augmenter de 2,6% (MEQ, 1993), alors que les récents travaux de Tremblay (1997) mettent en évidence l'importance du contenu plutôt que de la structure-horaire du programme. Il est impossible d'en conclure quoi que ce soit puisque, dans ces évaluations partielles de projets divers, les résultats varient selon l'enjeu visé et le type de mesures utilisées: impact sur les élèves (en terme d'apprentissage, de comportement, etc.), sur l'institution scolaire (climat de l'école, perceptions et pratiques pédagogiques des enseignants(es), etc.), sur le milieu (famille, communauté, réseaux, etc.). Dans la très grande majorité des programmes, les familles, bien que participant à des projets comme bénéficiaires mais aussi comme actrices, ne font l'objet, ni ne sont le sujet d'aucune évaluation formelle (Martinet, 1997). Après un quart de siècle d'I.E.P. en milieu scolaire et malgré l'importance des ressources, tant humaines que matérielles consacrées à l'OR et à des programme similaires, il n'est pas possible de dire à quoi sert l'intervention scolaire en petite enfance ni comment et sur quoi elle agit. Des «cartes de défavorisation» du Conseil scolaire de l'île de Montréal ont été établies en 1960, 1980 et 1990 (CSIM, 1990) visant à cibler les zones défavorisées montréalaises. Elles permettent d'identifier par ordre d'importance non seulement les quartiers les plus pauvres, mais également les écoles les plus défavorisées où doivent être affectées des ressources éducatives supplémentaires dans le cadre de l'O.R. Leur lecture est pour le moins inquiétante car elles permettent de constater, en les superposant, que loin de diminuer, la pauvreté à Montréal, après avoir été longtemps héréditaire, devient contagieuse, pour ne pas dire épidémique.

## DESCRIPTION DU PROGRAMME DE RECHERCHE

Les nouveaux programmes scolaires pour les enfants âgés de 4 et 5 ans, sans compter le programme des garderies pour ceux de 3 ans à frais réduits pour les familles monoparentales dont 67% vivent sous le seuil de la pauvreté, vont demander, dès l'automne 1997, un investissement majeur à une époque de réduction généralisée des budgets en éducation. Il est donc légitime d'imposer à ces programmes l'exigence d'atteinte de leurs objectifs. Cette obligation de succès serait plus probante si, outre les facteurs scolaires (programmes, structures, contenu, approches pédagogiques) de la réussite des I.E.P. auprès d'élèves vulnérables, les caractéristiques environnementales qui influent sur ce parcours étaient davantage connues. Afin d'identifier ces facteurs, l'équipe du *Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale (GREASS)* de l'Université du Québec à Montréal (Terrisse, Lefebvre, Larose, 1996) a initié l'an dernier une vaste étude évaluative des I.E.P. (programmes, structures, contenu, approches pédagogiques) auprès d'un échantillon de plusieurs milliers d'enfants de m.s.e.f. ayant bénéficié en 1992-93 et/ou 1993-94 d'un programme pour les enfants âgés de 4 ou 5 ans. Le terrain d'échantillonnage couvre la grande région montréalaise, touche 133 écoles appartenant à une quinzaine de commissions scolaires et les informations à recueillir s'étalent sur une période de cinq ans. Entre la première inscription des enfants à un programme d'intervention préscolaire et la fin de leur 3<sup>e</sup> année du primaire, un nombre impressionnant de renseignements ont disparu des dossiers scolaires (s'ils y furent jamais enregistrés), ce qui nous oblige à fixer un échantillon de base dépassant les 3 000 élèves. Les chercheurs du GREASS veulent examiner, à cinq ans de distance, le devenir scolaire de cette clientèle (performances scolaires, taux d'absentéisme, recours à des services spécialisés) en l'inscrivant dans une analyse écosystémique qui inclut l'identification de facteurs de résilience comme éléments explicatifs de la réussite ou de l'échec de l'enfant. L'étude des facteurs de protection (résilience) familiaux et scolaires veut tenter d'expliquer pourquoi, malgré leur vulnérabilité, certains élèves développent un sentiment d'efficacité personnelle (sur les plans scolaire et social) et une image de soi positive, notamment au regard des capacités de performance et de persévérance scolaire.

Le concept de résilience est défini par Wang et Hertel (1995), qui se sont inspirés de Masten, Best et Garmezy (1990), comme la «capacité de s'adapter avec succès à l'environnement social ou scolaire malgré des circonstances menaçantes ou adverses» (traduction libre). Dans leur cadre de référence, Wang et Hertel (1995) identifient trois contextes principaux où les facteurs de risque et les facteurs de protection peuvent interagir afin de favoriser ou, au contraire, diminuer les probabilités de résilience: l'environnement

familial, scolaire et communautaire. Les auteurs se situent aussi dans un cadre de référence de type écosystémique (Bronfenbrenner, 1979). Au cœur des facteurs de protection, ils retrouvent un environnement familial (microsystème) qui favorise le développement du sentiment d'auto-efficacité (ontosystème); un environnement scolaire (mésosystème) favorisant l'apprentissage des stratégies métacognitives, l'autorégulation des apprentissages et des interactions ainsi que l'implication parentale dans les activités ou les programmes scolaires. Au sein de l'environnement communautaire (exosystème), ils notent l'expression et l'observation de normes ainsi que de valeurs sociales explicites et consistantes.

Il paraît donc pertinent de procéder à une étude de résilience afin d'identifier certains facteurs susceptibles de nuancer l'évaluation de l'efficacité des diverses mesures d'IEP offertes aux enfants de m.s.e.f. Le sous-échantillon servant à l'étude de résilience sera constitué de parents d'enfants dont les performances et l'intégration scolaires se situent aux extrémités de la courbe normale: des enfants vulnérables qui défient les probabilités statistiques en réussissant nettement mieux que la moyenne (groupe-cible) et, par opposition, ceux qui se trouvent le plus dans une situation d'échec (groupe-contrôle). Ils seront catégorisés sur une échelle de deux niveaux (défavorisés ou moyennement défavorisés) selon qu'ils répondent à trois ou quatre, ou à seulement deux des critères tels qu'énoncés par le CSIM (1993), soient le revenu familial, la scolarité de la mère, le statut familial (bi ou monoparentalité) et la présence du père sur le marché du travail. L'étude de résilience permettra de tenir compte de façon distincte de l'effet du degré réel de défavorisation sur chacune des variables mesurées (absentéisme, recours aux services d'adaptation scolaire et rendement scolaire). Enfin, une étude sur un échantillon d'enseignants(es) titulaires de classe permettra de caractériser leurs pratiques éducatives dans le cadre des différents types de mesures d'intervention privilégiées. Ceci devrait permettre de déterminer les profils pédagogiques les plus favorables et aussi d'identifier les antécédents et représentations des titulaires en relation avec les besoins et les caractéristiques des élèves de leurs groupes-classes.

## **LE MODÈLE D'ANALYSE ÉCOSYSTÉMIQUE**

Certaines études de résilience ont déjà été réalisées au Québec (Bouchard et St-Amant, 1994; Bouchard, Coulombe et St-Amant, 1996), aux États-Unis (Kolbo, 1996; Cowen, Wyman et Work, 1996) ou en Europe (Montandon, 1991) et se sont intéressées aux élèves de m.s.e.f. qui défient les probabilités statistiques en réussissant sur le plan scolaire.

Cependant, l'orientation de notre programme de recherche vers des études de résilience relève de l'analyse écosystémique. Nous devons donc rattacher l'ensemble et chacun des projets moins à des «axes» de recherche qu'à des niveaux de recherche et d'intervention correspondant au modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979). Bien qu'il s'agisse d'une dynamique en constante interrelation, nous avons donc choisi de présenter ce programme en le divisant selon les cinq niveaux du modèle écologique: le macrosystème, l'exosystème, le mésosystème, le microsystème et l'ontosystème. Nous situerons ici chacun des niveaux par rapport à l'identification des facteurs familiaux et scolaires.

### **Au niveau du macrosystème**

Le macrosystème désigne les croyances, valeurs et idéologies qui sont à la base de l'organisation de la vie collective. Il se réfère à l'ordre, sous la forme et le contenu de sous-systèmes tels les micro, méso ou exosystèmes qui existent ou qui pourraient exister, au niveau des sous-cultures ou de la culture à part entière. C'est à ce niveau que se situent les normes (valeurs, lois, culture, coutumes et usages) qui commandent l'organisation politique et socio-économique d'une société. C'est donc là que prend sa source la notion même de groupe «vulnérable» dont la définition marque toutes les recherches et interventions qui s'effectuent à d'autres niveaux. En effet, la manière dont est défini l'indice de vulnérabilité sociale et le poids accordé à chaque variable pour constituer une catégorisation des m.s.e.f., ont un impact sur l'ensemble des autres sous-systèmes puisqu'il oriente la définition de la pauvreté qui est renvoyée à l'individu, à sa famille et aux intervenants scolaires et sociaux. Une trentaine de variables d'ordre socio-économique et culturel, depuis la scolarité de la mère et le revenu familial en passant par le nombre de pièces dans le logement, les pratiques de loisirs ou le réseau social de soutien de voisinage, servent à identifier cet indice de vulnérabilité. Le présent programme d'études vise à pondérer l'importance relative de chacune de ces variables en identifiant leur poids respectif sur la réussite des enfants du groupe-cible. L'instrument utilisé pour l'identification de l'indice de vulnérabilité socio-économique des familles (IVF) est le *Questionnaire sur l'environnement familial* (QEF) de Terrisse et Dansereau (1991), révisé par Terrisse, Larose et Lefebvre (1998). Il devrait permettre d'isoler une combinaison ou configuration de facteurs socio-économiques et culturels expliquant la résilience, lorsqu'associés à des variables psychologiques (attitudes et pratiques parentales).

### **Au niveau de l'exosystème**

L'exosystème réfère à un milieu ou à des milieux dans lesquels la personne en évolution ne participe pas activement, sauf exception. Il s'agit des structures qui encadrent sa vie sociale. Néanmoins, les événements qui y prennent place (les conditions de travail, les diverses décisions prises au niveau politique, etc.) peuvent affecter ou sont affectés par ce qui arrive dans le milieu où la personne en développement se trouve. Tous les aspects de notre programme d'études, qui traitent du cadre de définition des programmes d'intervention ou des directives ou politiques concernant les groupes vulnérables, s'inscrivent à ce niveau. Ainsi, à titre d'exemple, Martinet (1997) a comparé les I.E.P. offertes tant par les organismes communautaires et les centres locaux de services communautaires (CLSC) que par les garderies, aux jeunes enfants (de la naissance à 5 ans) et à leurs parents dans les zones socio-économiquement faibles de l'île de Montréal. Il existe certainement des facteurs de protection liés au contenu et à la définition même de ces programmes qu'une analyse de contenu devrait faire apparaître (Martinet, Terrisse et Lefebvre, 1997). Parallèlement, c'est aussi à ce même niveau de l'exosystème que se situe la définition de la formation des intervenants et intervenantes auprès des groupes vulnérables. La place qu'occupe la thématique de la pauvreté dans les programmes d'étude théorique (formation) et pratique (stages) des intervenants(es) auprès de la petite enfance est mal connue. Plus encore, l'identification des besoins de formation est plus souvent faite par des institutions (exosystème) que par les acteurs eux-mêmes (mésosystème) ou par les utilisateurs des services dispensés (micro et endosystème). À l'instar des programmes mis en place pour les enfants et les familles, l'inventaire des principes et orientations qui fondent les programmes de formation des intervenants(es) et l'analyse de leur structure et de leur contenu devraient faire ressortir des éléments susceptibles d'expliquer la réussite ou l'échec de l'I.E.P. Ce travail d'identification des profils de compétences professionnelles est (et sera) effectué auprès des institutions d'enseignement et de formation (collèges d'enseignement général et professionnel, universités, organismes publics et parapublics) à partir d'une grille d'identification et d'analyse des composantes des programmes (Bernhard, Lefebvre, Chud et Lange, 1995; Larivée, 1997). Il devrait mener à des recommandations pour un programme-cadre et des stratégies de formation. Cette étude devrait être suivie, en 1998-99, d'une recherche sur le même thème auprès des intervenants(es) et auprès des utilisateurs (parents) (Terrisse, Lefebvre et Larose, 1997).

### **Au niveau du mésosystème**

Le mésosystème recouvre le réseau de voisinage et les services locaux: écoles, garderies, terrains de jeux, centres communautaires. Ce système comprend des interrelations au sein de deux milieux ou plus dans lesquels la personne en évolution participe activement. Les acteurs à ce niveau (mésosystème) agissent comme intervenants à plus d'un titre (travail social, enseignement, service de garde, animation de loisirs, etc.) auprès des populations vulnérables du micro et de l'endosystème. Les recherches de notre programme d'études inscrites au niveau du mésosystème visent donc à mieux connaître les pratiques et les besoins des intervenants(es) et à améliorer leur formation dont l'orientation et le contenu sont générés par l'exosystème. En effet, une littérature abondante (Bernhard, Lefebvre, Chud et Lange, 1997; Didham, 1990; Ogilvy, Beath, Cheyne, Jahoda et Schaffer, 1992) a déjà identifié comme facteur majeur de résilience les attentes des intervenants(es) (travailleurs(euses) des services sociaux, enseignants(es), etc.) face aux populations vulnérables. Ces attentes sont le fruit d'une perception différentielle de la pauvreté, des problèmes qu'elle engendre et des possibilités de les résoudre chez les intervenants(es) du microsystème. Elles sont à la base des choix de pratiques et d'approches pédagogiques qui favorisent la vulnérabilité ou l'invulnérabilité de groupes d'enfants socio-économiquement faibles. Dans le cadre de notre recherche actuelle, le travail de terrain auprès du personnel enseignant des écoles est abordé selon trois axes:

- En premier lieu, une identification de leur statut socioprofessionnel (âge, formation, expérience, etc.), puis de leur définition des compétences professionnelles souhaitables ainsi que leurs besoins de formation pour l'intervention auprès de populations vulnérables.
- En deuxième lieu, une étude de leur perception des facteurs de pauvreté, de la pauvreté elle-même (enfant, famille, quartier) et des problèmes scolaires et troubles de comportement qui lui sont reliés (Lefebvre, Terrisse et Larose, s.p.).
- En troisième lieu, enfin, une analyse de leurs pratiques pédagogiques et une qualification de leur mode d'intervention auprès des enfants de groupes vulnérables (Larose, Terrisse et Lefebvre, s.p.). Cette étude sur le terrain auprès des titulaires enseignants devrait permettre de dégager les compétences professionnelles et les pratiques et attitudes les plus favorables à la résilience.



### **Au niveau du microsystème**

Le niveau microsystémique de l'environnement écologique désigne principalement, la famille, sa forme, sa composition. Les jeunes enfants fréquentant des garderies ou des maternelles font également partie du microsystème constitué par leur groupe, c'est-à-dire leur enseignant(e) et leurs pairs. Le microsystème est un modèle d'activités, de rôles et de relations interpersonnelles vécus par la personne en évolution dans un milieu donné et qui présente des caractéristiques physiques et matérielles particulières. Les facteurs de résilience ayant été étudiés en général chez les intervenants(es) du macrosystème, une recherche similaire sera menée en parallèle au niveau du microsystème.

Au niveau mésosystémique présenté précédemment, nous cherchons à identifier des facteurs de résilience dans les attentes et pratiques des intervenants(es) auprès des enfants de m.s.e.f. La présente étude veut aussi identifier, chez les familles des enfants qui manifestent une certaine invulnérabilité, les attitudes et les pratiques éducatives parentales ainsi que les attentes et représentations parentales de l'univers scolaire susceptibles de faciliter l'adaptation scolaire et sociale de leurs enfants. Plusieurs recherches, dont une menée récemment à Laval auprès de 80 parents (Palacio-Quintin et Terrisse, 1997; Terrisse, Roberts, Palacio-Quintin et Larose (sous-presse)), suggèrent en effet qu'une stimulation éducative adéquate, telle que mesurée par le *Home-préscolaire* (Palacio-Quintin, Jourdan-Ionescu et Lavoie, 1989), constitue un facteur de protection chez les enfants de m.s.é.f. ainsi que le montre l'évaluation de leur développement (mesuré par l'*Inventaire de développement et de maturité préscolaire* de Terrisse et Dansereau, 1988). Les entrevues auprès d'un échantillon de familles dont les enfants sont très performants ou, au contraire, en échec par rapport à leur groupe, utilisent l'*Échelle des compétences éducatives parentales* (ECEP) (Terrisse et Larose, 1998) pour évaluer les attitudes et les pratiques parentales et le *Questionnaire sur les représentations parentales de la scolarisation (QRPS)* (Lefebvre, Terrisse et Larose, sous-presse) pour cerner leurs représentations et leurs attentes face à l'école. Les enseignants(es) des enfants répondent aussi au *Questionnaire sur la formation professionnelle des enseignants (QFPE)* (Lefebvre, Terrisse et Larose, sous-presse) sur la réussite des enfants pauvres.

### **CONCLUSION**

Notre programme de recherche nous semble susceptible d'enrichir les recherches déjà en cours, de les compléter et de les élargir parce qu'il s'inscrit dans un modèle écologique qui dépasse le simple lien famille-enfant. Il établit des liens étroits entre chacun des sous-systèmes qui génèrent les conditions d'adaptation ou d'inadaptation d'un individu,

envisage l'étude des facteurs de protection chez les groupes vulnérables et examine des stratégies de formation et d'intervention qui visent la prévention. Cependant, pour apporter une telle contribution, il doit résoudre les problèmes tant techniques que méthodologiques propres aux études longitudinales.

À ce problème technique s'ajoutent en second lieu les problèmes liés à l'utilisation d'un cadre théorique qui veut intégralement utiliser le modèle écosystémique. En ce sens, la construction des protocoles pour chacun des terrains de la recherche (élèves, parents, intervenants(es)) doit prévoir les influences mutuelles de chacun des niveaux. Il nous faut donc prendre en compte les impacts de la définition de la pauvreté (macro) sur la définition des programmes de formation des intervenants(es) (exo), sur les mesures choisies par l'institution scolaire (méso) et les pratiques adoptées par l'enseignant(e) dans sa classe (micro). À l'inverse, nous devons considérer les besoins de formation exprimés par les enseignants(es) ou les parents (micro) par rapport aux compétences attendues par l'école (méso) ou définies par les décideurs de l'exosystème, etc. Ce jeu d'influences mutuelles constitue un défi pour le «design théorique» du programme de recherche.

Enfin, la dernière difficulté réside dans le choix de travailler, par une approche basée sur l'étude des facteurs de résilience (protection), sur la faible proportion d'élèves «performants», plutôt que sur la majorité d'élèves en situation d'échec scolaire afin d'identifier les conditions du succès plutôt que celles de l'échec. Ce choix est certainement lié à notre souci de développer des approches préventives (dans ce cas en prévention primaire) plutôt que curatives, mais aussi à des expériences antérieures de recherche qui semblent démontrer à l'évidence que certaines variables individuelles, familiales ou scolaires, peuvent, seules ou en combinaison, peser plus lourd que d'autres dans le succès ou l'échec de mesures d'I.E.P. L'identification de ces facteurs de résilience dans l'ensemble des sous-systèmes qui encadrent le devenir d'un enfant nous semble le plus court chemin pour définir les éléments nécessaires à des interventions efficaces à court et à long termes auprès des groupes vulnérables.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- BERNHARD, J.K., LEFEBVRE, M.L., CHUD, G. et LANGE, R. (1995). *Paths to Equity: Cultural, Linguistic and Racial Diversity in Canadian Early Childhood Education*, North York: York Lanes Press.
- BERNHARD, J.K., LEFEBVRE, M.L., CHUD, G. et LANGE, R. (1997). «The Preparation of Early Childhood Educators in Three Canadian Areas of Immigrant Influx: Diversity Issues», *Canadian Children*, 22, (1), p. 26-34.

- BISSEL, J.S. (1971). *Implementation of Planned Variation in Head Start, Review and Summary of the Stanford Research Institut Interim Report, 1st Year of Evaluation*, vol. 1, Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.
- BONNIER-TREMBLAY, F. (1977). *Recherche Dedapam*. 3 vol., Montréal, Qué.: Commission des écoles catholiques de Montréal.
- BOUCHARD, P. et ST-AMANT, J.-C. (1994). *Abandon scolaire et scolarisation selon le sexe*. Ste-Foy, Qué.: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université Laval.
- BOUCHARD, P., COULOMBE, L. et ST-AMANT, J.-C. (1996). *Garçons et filles: stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal, Qué.: Éditions du «Remue-Ménage».
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (1967). *Projet d'action sociale et scolaire: rapport d'évaluation*. Montréal, Qué.: CECM.
- COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (1994). *Opération Renouveau: 5e Plan d'action*. Montréal, Qué.: Service de la formation générale, CECM.
- CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (1990). *Statistiques et cartes sur la situation sur le territoire du Conseil scolaire de l'île de Montréal*. Montréal, Qué.: CSIM.
- CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (1991). *Les enfants de milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles*. Montréal, Qué.: CSIM.
- CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (1993). *Carte de la défavorisation. Guide d'accompagnement*. Montréal, Qué.: CSIM.
- COWEN, E.L., WYMAN, P.A. et WORK, W.C. (1996). «Resilience in Highly Stressed Urban Children. Concepts and Findings». *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 73 (2), 267-284.
- DIDHAM, C.K. (1990). *Equal Opportunity in the Classroom: Making Teachers aware*. Annual Meeting of the Association of Teachers Educators, Las Vegas, N.V.: 5-8 février.
- HOHL, J. (1985). «Les milieux socio-économiquement faibles, analyseurs de l'école» p. 75-103 dans *Éducation en milieu urbain*. sous la direction de Crespo et Lessard, Montréal, Qué.: Presses de l'Université de Montréal.
- KOLBO, J.R. (1996). «Risk and Resilience Among Children Exposed to Family Violence». *Violence Victimization*, 11 (2), 113-128.
- LARIVÉE, S. (1997). *Le profil des compétences socio-éducatives des enseignants(es) au préscolaire en milieu socio-économiquement faible*. Séminaire de doctorat non publié, Montréal, Qué.: Doctorat en éducation «Réseau», Université du Québec à Montréal.
- LAROSE, F., TERRISSE, B. et LEFEBVRE, M.L. (1998). *L'évaluation des facteurs de vulnérabilité et de protection dans la famille: le questionnaire sur l'environnement familial*. Montréal, Qué.: Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.

- LAROSE, F., TERRISSE, B. et LEFEBVRE, M.L. (s.p.). *Questionnaire sur les pratiques pédagogiques des enseignants(es) QPPE: Grille d'évaluation des approches épistémologiques sous-tendant les pratiques des enseignants(es)*. Montréal, Qué.: Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- LEFEBVRE, M.L. (1994). *La participation des parents en milieu scolaire pluriethnique: étude exploratoire*. Montréal, Qué.: Groupe de recherche «Pluri», Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- LEFEBVRE, M.L., TERRISSE, B. et LAROSE, F. (s.p.). *Le Questionnaire sur les représentations parentales de la scolarisation (QRPS)*. Montréal, Qué.: Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- LEFEBVRE, M.L., TERRISSE, B. et LAROSE, F. (s.p.). *Le Questionnaire sur la formation professionnelle des enseignants (QFPE)*. Montréal, Qué.: Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- MARTINET, N. (1997). *Les interventions éducatives précoces offertes par les garderies, les centres locaux de services communautaires et les organismes communautaires aux jeunes enfants (0 à 5 ans) et à leurs parents des milieux socio-économiquement faibles de l'île de Montréal: étude descriptive et comparative*, Mémoire de maîtrise non publié. Montréal, Qué.: Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- MARTINET, N., TERRISSE, B. et LEFEBVRE, M.L. (1997). «Les interventions éducatives précoces offertes aux familles des milieux défavorisés de l'île de Montréal: analyse descriptive et comparative». *Psychiatrie, recherche et intervention en santé mentale (PRISME)*, n° spécial: École et Santé Mentale, 7 (3-4), 646-663.
- MASTEN, A.S., BEST, K.M. et GARMEZY, N. (1990). «Resilience and Development: Contributions from the Study of Children who overcome Adversity». *Development and Psychopathology*, 2 (3), 425-444.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1981). *Évaluation des interventions en milieu économiquement faible: rapport final*. Québec, Qué.: Direction générale du développement pédagogique, MEQ.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1993). *Services éducatifs donnés aux enfants de quatre ans de milieu économiquement faible: Effets sur la diplomation*. Québec, Qué.: Direction de la recherche, MEQ.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la Réforme de l'éducation*. Québec, Qué.: MEQ.
- MONTANDON, C. (1991). *L'école dans la vie des familles: ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois*. Genève: Département de l'instruction publique. Service de la recherche sociologique.
- OKAGAKI, L. et STERNBERG, R.J. (1993). «Parental Beliefs and Children's School Performance». *Child Development*, 64, (1), 36-56.
- PALACIO-QUINTIN, E. et TERRISSE, B. (1997). «L'environnement familial et le développement de l'enfant d'âge préscolaire», *Revue internationale de l'éducation familiale, Recherche et intervention*, 1, (1), 71-82.

- PALACIO-QUINTIN, E., JOURDAN-IONESCU, C. et LAVOIE, T. (1989). «Échelle “Home” préscolaire révisée». *Cahiers du GREDEF*, Trois-Rivières, Qué.: GREDEF, Université du Québec à Trois-Rivières.
- TERRISSE, B. et DANSEREAU, S. (1988). *L'Inventaire de développement et de maturité préscolaire (IDMP) pour les enfants de 2 à 6 ans*. St-Sauveur, Qué.: Éditions du Ponant (3e éd. révisée).
- TERRISSE, B. et DANSEREAU, S. (1991). *Le questionnaire sur l'environnement familial*, Montréal, Qué.: Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- TERRISSE, B. et LAROSE, F. (1998). *L'échelle des compétences éducatives parentales (ECEP), Forme révisée, (Manuel)*, St-Sauveur, Qué.: Les Éditions du Ponant.
- TERRISSE, B., LAROSE, F. et LEFEBVRE, M.L. (1998). *Le questionnaire sur l'environnement familial, Forme révisée, (Manuel)*, St-Sauveur, Qué.: Les Éditions du Ponant.
- TERRISSE, B. et ROUZIER, F. (1986). *Le questionnaire d'évaluation des attitudes et des pratiques éducatives parentales*. Montréal, Qué.: Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- TERRISSE, B., LEFEBVRE, M.L. et LAROSE, F. (1996). *Analyse des caractéristiques des mesures d'intervention éducative précoce et comparaison de leurs effets à moyen terme sur l'adaptation scolaire et sociale d'enfants de milieu socio-économiquement faible*. Recherche subventionnée par le Conseil Québécois de la recherche sociale (CQRS) 1996-1998, Montréal, Qué.: Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- TERRISSE, B., LEFEBVRE, M.L. et LAROSE, F. (1997). *Les compétences socio-éducatives des intervenants(es) de première ligne auprès de jeunes enfants et de leur famille en milieu socio-économiquement faible*. Projet de recherche soumis au Conseil québécois de la recherche sociale pour fin de subvention. Montréal, Qué.: Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- TERRISSE, B., ROBERTS, D., PALACIO-QUINTIN, E. et LAROSE, F. (1998). «Les effets de l'environnement familial (pratiques éducatives et statut socio-économique) sur le développement du jeune enfant», *Enfance*, 52 (3) (sous-presses).
- TREMBLAY, R. (1997). *Impact des mesures d'éducation préscolaire en milieux défavorisés sur l'île de Montréal*. Recherche subventionnée par le Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS). Montréal, Qué.: Groupe de recherche en inadapation sociale (GRIP), École de psycho-éducation, Université de Montréal.
- U.S. CONGRESS, HOUSE, COMMITTEE ON EDUCATION AND LABOR. (1964). *Economic Opportunity Act*, Public Law, 88-452, Rapport, n° 1458, Washington, DC: US Congress, 3 juin.
- WANG, M. C. et HERTEL, G. D. (1995). «Educational Resilience». p. 159-204 dans *Handbook of Special and Remedial Education. Research and Practice*. sous la direction de M. C. Wang, M. C. Reynolds et H. J. Walberg, Oxford: Elsevier Science Ltd.