

Les attentes des parents d'enfants d'âge préscolaire au regard des attitudes et des conduites éducatives des intervenants socio-éducatifs

François Larose

Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
francois.larose@usherbrooke.ca

Bernard Terrisse

Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal
terrissi.bernard@uqam.ca

Johanne Bédard

Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
johanne.bedard@usherbrooke.ca

Yves Couturier

Faculté des lettres et sciences humaines
Université de Sherbrooke
yves.couturier@usherbrooke.ca

Résumé

Le discours officiel des divers réseaux canadiens et québécois de services à la petite enfance et à la famille s'inscrit, depuis près de vingt ans maintenant, dans une perspective écosystémique mettant en valeur le partenariat professionnel-famille. Dans cet article, nous présentons les résultats d'une enquête par questionnaire réalisée auprès d'un échantillon de 310 parents de jeunes enfants ayant bénéficié des services des professionnels des réseaux de la santé et des services sociaux, de l'éducation, des services de garde ainsi que de divers organismes communautaires. Après avoir défini les attentes parentales au regard des attitudes et des conduites socioéducatives des diverses catégories de professionnels, tenant compte des principaux facteurs qui les déterminent, nous concluons en mettant en perspective les différents discours inférentiels qui qualifient actuellement ces attentes de façon externe.

Abstract

The official position on the many early childhood and family service networks in Quebec has, for almost twenty years now, been in keeping with an ecosystemic approach that

emphasizes partnerships between professionals and the family. In this article, we present the results of a survey using a questionnaire administered to a sample of 310 parents of young children who have received services from the health and social network, education network, day-care, as well as from other community organizations. After defining parental expectations regarding the educational attitudes and conducts of various categories of professionals, while taking into consideration many factors that characterize them, we conclude by putting into perspective the different inferential positions that presently distinguish these expectations from the outside.

Introduction

Depuis le début des années 1960, au Canada comme dans le reste des pays industrialisés, l'intervention de l'État auprès du jeune enfant et de sa famille n'a cessé de croître en fréquence et en importance. Concrètement, cette intervention qui se veut souvent préventive et compensatoire au regard d'un déficit de compétences éducatives qui caractériserait les parents provenant de milieux socio-économiquement faibles (MSÉF), fonde l'exercice du travail de plusieurs intervenants à l'emploi des réseaux de l'éducation, de la santé et des services sociaux. Elle est aussi le fait de professionnels oeuvrant au sein de réseaux plus ou moins formels, tels les milieux de garde et certains organismes communautaires. Bien qu'elle s'inscrive dans une perspective de soutien de l'autonomie du parent dans l'exercice de son rôle d'éducateur, cette intervention se situe très souvent hors du champ du scolaire ou de l'éducation formelle. On parle alors d'intervention socio-éducative.

La nature des services offerts par les intervenants socio-éducatifs auprès du jeune enfant et de sa famille pose la question du statut respectif de chacun des protagonistes. En effet, dans le cadre de toute relation éducative, le statut du formateur¹ et celui du formé dépendent en bonne partie de la définition qui est faite du savoir et, en conséquence, de la position relative de l'apprenant ou de l'éducateur au regard du savoir à transmettre, à acquérir ou à construire. Sans cette définition, l'intervention socio-éducative ainsi que la compétence singulière ou plurielle qui en permet la réalisation ne peuvent prendre de sens (Terrisse, Larose et Couturier, 2003).

L'impact des représentations des parents de jeunes enfants bénéficiaires de diverses formes d'intervention socio-éducative sur la nature de la relation établie avec les professionnels qui oeuvrent auprès d'eux est relativement peu documenté dans les écrits scientifiques nord-américains. En fait, tant les besoins que les attentes dans le domaine sont le plus souvent inférés à partir de l'indication de la présence de facteurs de risque dans l'environnement du jeune enfant ou encore simplement esquivés, la dimension éducative de la prestation variant en importance selon la nature même du service offert.

Il existe un discours important, traitant de l'aspect collaboratif ou coopératif de la relation liant l'intervenant et le parent, notamment dans le contexte d'une révision plus partenariale de l'intervention socio-éducative dans les secteurs de la santé, des services sociaux ainsi que de l'éducation (Dunst, Trivette et Deal, 1988; McWilliam et Scott, 2001). Ce discours met en perspective les fondements de la relation « expert-

¹ Dans cet article, nous adoptons la forme éponyme pour des motifs d'économie rédactionnelle mais en tout respect des exigences d'une écriture non-sexiste.

client » et questionne la pertinence de cette dernière dans une perspective écosystémique qui implique une révision profonde du statut des savoirs respectifs des partenaires (Bédard, Larose, Goulet, Larivée et Terrisse, 2003; Larose, Terrisse, Lenoir et Bédard, 2004). Nous trouvons ici le fondement même du recours au concept de communauté apprenante.

En contrepartie, dans le monde de l'éducation et, notamment, dans celui de l'intervention éducative précoce s'adressant aux clientèles d'âge préscolaire, il semble que le glissement d'un statut de client vers celui de partenaire soit fortement mis en doute par les parents. La représentation que ces derniers entretiennent à l'égard de leurs propres compétences et, en conséquence, les attentes qu'ils développent par rapport aux attitudes des professionnels, formerait un puissant obstacle à la modification de la relation socio-éducative entre les protagonistes (Ballard-Krishnan, McClure, Schmatz, Travnkar, Friedrich et Nolan, 2003 ; Crozier, 1997, 1999, 2001; Rush, Shelden et Hanft, 2003). Mais qu'en est-il réellement de ces attentes éducatives ? Sont-elles directement affectées par la nature du service offert au jeune enfant et, en conséquence, par le statut professionnel de l'intervenant socio-éducatif ? C'est la réponse partielle à ce questionnement qui forme l'objet du présent article.

La représentation du statut du savoir des parents de jeunes enfants dans le cadre de l'intervention socio-éducative

En général, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, les ministères tutélaires des divers services offerts aux parents de jeunes enfants définissent la dimension éducative de leur intervention en fonction de consultations qui se situent au niveau macro-systémique, par exemple à la suite d'une commission parlementaire ou de la tenue d'États généraux. Les intervenants, pour leur part, ajustent cette intervention au quotidien sur la base de la définition même de leur emploi s'il s'agit d'intervenants de première ligne auprès des populations vulnérables, ou encore à partir de leur représentation informelle du statut accordé aux compétences des « bénéficiaires » des réseaux gouvernementaux et para-gouvernementaux.

Lorsqu'une dimension éducative s'adressant au parent s'intègre dans la planification de l'intervention des professionnels de ces réseaux, elle se fonde le plus souvent sur l'inférence d'un déficit en matière de connaissances ou d'habiletés affectant l'exercice approprié des responsabilités parentales. Ainsi, un corpus de recherches relativement important fait état du faible niveau de validité que les praticiens accordent aux savoirs de sens commun détenus par les parents de MSÉF, tout particulièrement en matière de santé et de nutrition. L'inférence sous-jacente est que le parent de jeunes enfants provenant de populations vulnérables ne possède pas les compétences nécessaires à l'exercice adéquat de sa fonction éducative et, en conséquence, que ses pratiques comportent un risque pour le développement harmonieux de son enfant (Hart, Herriot, Bishop et Truby, 2003 ; King, 2002 ; Williams, Whittle et Gatrell, 2002).

On retrouve un postulat similaire en amont de la logique de planification et d'offre de services aux parents de jeunes enfants bénéficiant d'une intervention éducative précoce comme c'est le cas au travers de la constellation des programmes de type Head-Start aux États-Unis ou de leurs équivalents au Canada (Arnold et Doctoroff, 2003 ; Terrisse et Larose, 2003 ; Terrisse, Larose et Lefebvre, 2001). En corollaire, on peut supposer l'existence d'un raisonnement à l'effet que le parent bénéficiaire des services offerts par les intervenants de première ligne auprès du jeune enfant et de sa famille est conscient de l'existence d'un déficit sur le plan de l'exercice de ses compétences éducatives et qu'il a des attentes en tant qu'apprenant au regard de

l'information ou de la formation que l'intervenant pourra dispenser à son intention (Mancaniello, 2003).

Sans nier l'existence ou la prévalence de ce type de raisonnement, la documentation scientifique suggère que, dans une telle situation, il y a renforcement du statut du savoir du professionnel et augmentation de la tendance à la négation de la capacité d'exercice fonctionnelle de la compétence parentale. Il y a alors propension à la délégation de la responsabilité de la dimension éducative de la part du parent vers le professionnel sans qu'il y ait modification, construction ou exercice de nouvelles compétences de sa part (Goetz, Gavin et Lane, 2000 ; Soodak et Erwin, 2000 ; Valle et Aponte, 2002).

Certains travaux récents suggèrent que la reconnaissance par les intervenants de la validité de certains savoirs informels construits par les parents et leur mise en oeuvre dans la planification et la réalisation de l'intervention socio-éducative, représente la seule alternative efficace à cette tendance (Huffman et Kalnin, 2003 ; Johnson, Cournoyer, Fliri, Flynn, Grant, Lant, Parasco et Stanek, 2003 ; Johnson et Renaud, 1997). Cependant, lorsque cette reconnaissance adopte un caractère formel et qu'elle émane d'une directive gouvernementale, elle tend surtout à se transcrire par un changement d'attitude sur le plan formel et par l'adoption d'un discours « politiquement correct » de la part des professionnels et des parents. En contrepartie, dans ces situations, on observe un renforcement concomitant de la relation hiérarchisée des savoirs et des compétences détenues de la part des deux catégories de protagonistes (Andrews, 2003 ; Avdi, Griffin et Brough, 2000 ; Case, 2000 ; Johnson et coll., 2003).

Bien que caractéristique des démarches partenariales dans une perspective d'appropriation (empowerment), la sollicitation et la mise en oeuvre des savoirs de l'apprenant impliquent l'adoption d'une perspective épistémologique de type constructiviste de la part des formateurs. L'orientation de l'intervention socio-éducative et son impact sur l'évolution de la relation praticien-parent vers une perspective partenariale dépend donc étroitement des croyances épistémiques des deux parties. Celles-ci renvoient aux représentations qu'ils se font du degré de validité, de stabilité et d'universalité des savoirs des apprenants d'une part et, d'autre part, de ceux propres à la discipline ou à la profession de l'intervenant. Pour Baffrey-Dumont (1999), les croyances épistémiques permettent à la fois au formateur et au formé de « cerner les valeurs auxquelles le sujet se réfère pour l'acquisition de connaissances ainsi que la manière dont il se représente le processus d'apprentissage et, par conséquent, sa responsabilité personnelle dans celui-ci. » (p. 160). Selon Schommer (1992, 1993) et Schommer-Aikins (2002), les croyances épistémiques renvoient directement à la définition implicite du savoir qui est propre et particulière aux praticiens et aux apprenants.

Croyances épistémiques et attentes au regard de l'intervention socio-éducative

L'impact des croyances épistémiques des intervenants ainsi que celui de leur représentation de la défavorisation socio-économique sur leurs attitudes et pratiques éducatives auprès du jeune enfant et de sa famille représentent des phénomènes relativement peu documentés. Néanmoins, notamment dans l'univers scolaire, le faible statut accordé par les enseignants aux savoirs de sens commun et leur inutilité perçue au regard du soutien à l'apprentissage des compétences scolaires affectent la construction professionnelle de la problématique de l'intervention parentale dans une perspective de partenariat (Fan, 2001 ; McWilliam, Maxwell et Sloper, 1999).

La disqualification des savoirs et des compétences éducatives parentales augmente selon que l'enfant souffre de handicaps ou qu'il fait l'objet d'un diagnostic de déficience intellectuelle, de trouble du comportement ou de difficulté d'apprentissage grave (Case, 2000, 2001; Larose, Bédard, Terrisse et Couturier, 2004; McWilliam, Tocci et Harbin, 1998). Le même constat semble pouvoir s'appliquer à l'ensemble des catégories d'intervenants socio-éducatifs auprès du jeune enfant et de sa famille (DesGeorges; 2003; Pejlert, 2001 ; Schor et coll., 2003). En fait, si plusieurs praticiens, notamment en travail social, en psychologie et en nursing, tentent d'adopter depuis plusieurs années une perspective partenariale dans le cadre de leur intervention professionnelle, en particulier lorsqu'elle se développe auprès des parents, les attentes de ces derniers reflètent souvent une forme d'autodisqualification. Elles demeurent centrées sur la prise en charge externe de l'intervention auprès de leurs enfants (Case, 2000; Minke et Scott, 1995).

Dans le cadre d'une recherche subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), de 1999 à 2002, nous avons mené deux enquêtes par questionnaire auprès de deux échantillons à la fois distincts et complémentaires. D'une part, une première enquête a été réalisée auprès d'un échantillon stratifié mais non-aléatoire formé de 370 intervenants socio-éducatifs auprès du jeune enfant et de sa famille. D'autre part, une enquête a été menée parallèlement auprès d'un second échantillon de convenance, dérivé du premier, formé de 310 parents de jeunes enfants ayant bénéficié récemment ou bénéficiant des services de ces praticiens.

Dans le présent article, nous ne ferons état que des résultats obtenus dans le cadre de l'enquête par questionnaire menée auprès des parents. Nous examinerons plus particulièrement la définition du profil d'attitudes et de pratiques éducatives que les parents privilégient de la part des praticiens oeuvrant auprès d'eux et de leurs enfants.

Échantillon

Notre échantillon est formé des parents d'enfants ayant bénéficié des services de praticiens de première ligne qui ont accepté de répondre à notre questionnaire d'enquête. L'échantillon représente 84 % de l'échantillon sollicité soit un parent responsable par praticienne ou praticien ayant accepté de répondre au questionnaire d'enquête. L'ensemble des régions du Québec (l'Abitibi et le Nord-du-Québec ayant été regroupés) est représenté dans l'échantillon quoiqu'on constate une sous représentation de l'effectif provenant de la région montréalaise au bénéfice d'une surreprésentation de celui issu de la Montérégie et de Lanaudière. Il s'agit donc d'un échantillon de convenance non stratifié et ne permettant pas d'inférence sur l'effet de la répartition de la démographie dans l'oecumène québécois.

Le questionnaire pouvait être complété de façon individuelle par le principal parent responsable ou plutôt en couple lorsque les sujets le désiraient. Si ce sont principalement les mères (60 %) qui ont réalisé la tâche individuellement, 4 % des répondants étaient des pères alors que 36 % des questionnaires ont été complétés en couple. Les enfants des sujets bénéficiaient des services de garde (49 %), fréquentaient les classes maternelles (23 %), recevaient des services de professionnels du réseau de la santé et des services sociaux (16 %) ou encore ceux des intervenants des organismes communautaires (12 %).

Sur le plan du statut socioéconomique, l'échantillon est relativement bien équilibré. En effet, si 32 % des répondants déclaraient disposer d'un revenu familial brut inférieur

ou égal au seuil de faible revenu², 30 % d'entre eux se situaient dans la zone de revenu moyen et 38 % des ménages atteignaient un revenu familial supérieur à la moyenne nationale. Au moment de réaliser l'enquête, la majeure partie des parents répondants détenait un emploi. Néanmoins, on constatait une disparité importante entre les pères et les mères selon que le répondant détienne un emploi stable ou qu'il soit prestataire de l'aide sociale (tableau 1).

Tableau 1
Statut d'emploi du parent répondant

Statut d'emploi	Pères (%)	Mères (%)
Détient un emploi stable	91	72
Bénéficiaire de l'assurance-emploi	2	8
Bénéficiaire de l'aide sociale	6	13
Sans emploi, mais non prestataire de l'assurance emploi ou de l'aide sociale	1	7

La majeure partie des sujets vivait en couple stable, en première union (69 %) ou en seconde union dans le cadre de familles reconstituées (13 %). Une minorité d'entre eux étaient séparés ou divorcés (13 %) alors que le statut de monoparentalité déclaré demeurait relativement marginal (5%). Le statut matrimonial du parent est significativement associé au sexe (coefficient de vraisemblance $L^2 = 57,22$ (21); $p < 0,0001$), les mères formant le gros du contingent des répondants monoparentaux. Cette variable est aussi associée au revenu (coefficient de vraisemblance $L^2 = 94,36$ (14); $p < 0,0001$), la monoparentalité étant significativement associée au fait de bénéficier d'un revenu inférieur ou égal au seuil de faible revenu. Au plan démographique, les familles respectent relativement bien le profil québécois de distribution du nombre d'enfants dans les ménages (Conseil de la famille et de l'enfance, 2002; Institut de la statistique du Québec, 2001). Un peu plus du quart (26 %) inclut un enfant unique, près de la moitié (48 %) deux enfants, 20 % des familles comportent trois enfants et une minorité d'entre elles (6 %) en intègre quatre ou plus.

Enfin, notre effectif se répartit de façon relativement semblable à la moyenne des ménages québécois sur le plan de la distribution des plus hauts niveaux d'études par les parents (tableau 2).

² Le seuil de faible revenu est calculé ici selon la méthode utilisée par Statistique Canada en fonction du revenu normatif régionalisé pour l'année de réalisation de l'enquête, soit 2002. Le calcul tient compte des variables de pondération suivantes : revenu familial brut cumulé déclaré, nombre d'individus dans la famille, province d'habitat, résidence en zone urbaine d'importance, dans une petite ville, en banlieue ou en zone rurale (Paquet, 2002; Statistique Canada, 2004; Webber, 1998).

Tableau 2

Scolarité du parent répondant

Niveau d'études	Pères (%)	Mères (%)
Scolarité obligatoire inachevée	16	16
Scolarité obligatoire achevée	25	17
Études collégiales	30	38
Études universitaires	29	29

Les variables scolarité de la mère et du père sont significativement associées (coefficient de vraisemblance $L^2 = 113,94$ (56); $p < 0,0001$). Il en va de même de la relation entre le revenu du père (coefficient de vraisemblance $L^2 = 153,18$ (16); $p < 0,0001$) ainsi que celui de la mère (coefficient de vraisemblance $L^2 = 107,24$ (14); $p < 0,0001$) et leur niveau de scolarité respectif. La majorité des parents répondants sont nés au Québec. La proportion de parents immigrants est marginale dans l'échantillon (tableau 3).

Tableau 3

Lieu de naissance des parents répondants

Lieu de naissance	Pères (%)	Mères (%)
Au Québec	89	89
Au Canada (hors Québec)	5	6
À l'étranger	6	5

Lorsqu'elles sont nées à l'étranger, les mères sont significativement plus scolarisées que leurs consœurs d'origine canadienne ou québécoise (coefficient de vraisemblance $L^2 = 9,94$ (4); $p < 0,042$). Enfin, la très grande majorité des pères (70 %) et des mères (77 %) nés à l'étranger proviennent de pays francophones.

Instrument

Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire d'enquête subdivisé en deux sections principales. La première comportait 54 items permettant de tracer le profil sociodémographique de la famille. La majeure partie des items était dérivée directement du Questionnaire sur l'environnement familial (Terrisse et Larose, 1999; Terrisse, Larose et Lefebvre, 1998). La seconde partie, pour sa part, comportait elle aussi 54 items répartis en dix-huit rubriques thématiques. Chacune des rubriques était dérivée de l'analyse de deux types de discours distincts. D'une part, nous avons procédé à l'analyse de contenu d'un échantillon documentaire large tiré de la documentation professionnelle et scientifique relative aux compétences ciblées en formation initiale dans les métiers relationnels exercés par les intervenants du milieu scolaire, des milieux de garde, des CLSC et des organismes communautaires (Bardin, 2003; De Bonville, 2000). D'autre part, nous avons procédé à l'analyse de contenu du

discours d'un échantillon restreint de praticiens intervenant dans ces types d'organismes (Bédard, Larose, Goulet, Larivée et Terrisse, 2003). Pour chacune des rubriques, trois domaines d'items ont été retenus. Le premier était centré sur les conduites d'interaction formelle avec l'enfant ou sa famille, le second portait sur les conduites éducatives auprès de l'enfant et le troisième traitait des fonctions d'information ou de formation auprès du parent.

L'analyse factorielle en composante principale, avec rotation des axes (varimax) réalisée sur la base de données d'enquête, a permis d'identifier cinq facteurs expliquant 56 % de la variance totale. L'indice KMO situé à 0,897 ainsi que le test de sphéricité de Bartlett (Chi carré = 10191,63 [1431]; $p < 0,0001$) garantissent la qualité de projection des construits (facteurs) au regard d'une population de référence (Tabachnick et Fidell, 1996). Par ailleurs, l'analyse des items saturant sur chacun de ces facteurs permet d'isoler une structure de construits cohérente avec les résultats de l'analyse de contenu des compétences ciblées dans la documentation professionnelle ainsi que la documentation scientifique traitant d'intervention socio-éducative auprès du jeune enfant et de sa famille.

Le premier construit correspond à une structure d'items mesurant les attentes des parents de poupons et de très jeunes enfants au regard de la fonction d'information des praticiens en matière de soins devant leur être apportés. Le second construit réfère aux pratiques éducatives attendues de la part des intervenants lorsque les enfants leur sont confiés. On retrouve ici une structure de polarité équivalente à celle de l'échelle de normativité / élaboration de l'Échelle des compétences éducatives parentales (Larose, Terrisse et Grenon, 2000). Le troisième construit correspond aux services ou aux conduites d'encadrement des enfants attendues de la part des intervenants. Le quatrième construit réfère aux attitudes d'ouverture et de prise en considération des réalités familiales, incluant les compétences détenues par le parent ou l'enfant, que les parents valorisent dans le cadre de leurs interactions avec les professionnels. Enfin, le cinquième construit réfère aux attentes de préscolarisation de la part des parents. Chaque construit correspond à une échelle dont l'univers de variation dépend du nombre d'items de référence. De façon générale, les coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach) sont satisfaisants (tableau 4).

Tableau 4
Propriétés métrologiques des échelles

Echelles	Moyenne	Écart-type	Univers de variation	α calculé	Nombre d'items
Attentes (information et formation)	26,43	7,84	13 - 39	0,843	9
Pratiques éducatives normatives/élaboratives	28,29	4,63	12-33	0,911	11
Attentes (pratiques d'encadrement)	24,35	3,11	12 - 27	0,949	13
Attitudes d'ouverture (partenariat)	15,97	2,22	10-18	0,801	6
Attentes (conduites éducatives préscolarisantes)	7,16	1,77	3-9	0,741	3

Résultats

Nous avons procédé à une série d'analyses bivariées (ANOVA et test t de Student) et multivariées (MANOVA) croisant nos échelles et les variables discriminantes pouvant affecter les attentes des parents au regard des attitudes et des services reçus de la part des intervenants socio-éducatifs. Dans le cadre de notre recherche, ces variables étaient les suivantes : le type de service fréquenté, le statut matrimonial des parents, leur statut socioéconomique, la scolarité de la mère, le lieu de résidence, le sexe de l'enfant et la présence de difficultés de différents ordres associées à l'enfant.

Une série d'analyse univariée de la variance (ANOVA One way) permet d'identifier des attentes de la part des parents banlieusards qui sont significativement supérieures à celles des parents vivant en zone urbaine en matière de préscolarisation de leurs enfants ($F = 3,38$ (3,293), $p < 0,019$; Sheffé : $p > 0,020$). Les mères moins scolarisées ont des attentes plus élevées que leurs consœurs par rapport à l'information et à la formation en matière de soins à apporter à leur enfant ($F = 10,05$ (2,269), $p < 0,0001$; Sheffé : $p > 0,001$). Pour leur part, les mères qui ont une scolarité collégiale ont des attentes et des exigences plus élevées par rapport aux pratiques d'encadrement de leur enfant que celles qui n'ont terminé qu'une scolarité secondaire ($F = 5,43$ (2,274), $p < 0,005$; Sheffé : $p > 0,008$).

Les répondants disposant d'un plus faible revenu ont des attentes plus élevées que ceux qui ont un revenu supérieur, en matière d'information et de formation de type instrumentale par rapport aux soins à apporter à leur enfant ($F = 5,03$ (2,271), $p < 0,007$; Sheffé : $p > 0,008$). À l'inverse, les parents disposant d'un revenu supérieur ont des attentes significativement plus fortes que leurs pairs moins bien nantis au regard des conduites d'encadrement de leurs enfants de la part des professionnels avec lesquels ils interagissent ($F = 3,73$ (2,276), $p < 0,025$; Sheffé : $p > 0,027$).

D'une manière plus générale, ce sont les parents d'enfants bénéficiant de l'intervention des professionnels des organismes communautaires ainsi que de ceux des CLSC, dont les enfants sont proportionnellement plus jeunes, qui ont les attentes les plus élevées au regard de l'accès à l'information et de la formation de type instrumentale en matière de soins et d'hygiène ($F = 10,55$ (3,267), $p < 0,0001$; Sheffé : $p > 0,0001$). Pour leur part, les parents d'enfants fréquentant les classes maternelles ont des attentes significativement plus élevées que leurs pairs au regard du développement de pratiques élaboratives de la part des professionnels dans le cadre de leurs interactions avec leur enfant ($F = 3,92$ (3,280), $p < 0,018$; Sheffé : $p > 0,038$).

Les parents dont les enfants fréquentent les milieux de garde sont ceux dont les attentes sont les plus importantes au regard du développement de pratiques d'encadrement serrées par rapport à leur enfant. Ces parents ont des attentes significativement plus élevées à cet égard que ceux dont les enfants fréquentent les classes maternelles ($F = 19,03$ (3,272), $p < 0,0001$; Sheffé : $p > 0,0001$). Enfin, les parents dont les enfants fréquentent les classes maternelles ont des attentes significativement plus élevées que ceux dont les enfants bénéficient de tiers services au regard du développement de pratiques éducatives préscolarisantes ($F = 17,79$ (3,291), $p < 0,0001$; Sheffé : $p > 0,0001$). On ne constate aucune différence significative selon les services fréquentés au regard des attentes de respect et d'ouverture à la prise en considération des compétences parentales de la part des intervenants.

Dans les familles où, tant la mère ($t = 4,50$ (268); $p < 0,0001$) que le père ($t = 3,29$ (209); $p < 0,001$) dispose d'un statut d'emploi stable, les attentes sont plus importantes au regard du développement de pratiques d'encadrement serrées par rapport à leur enfant que dans les familles où au moins un des parents responsables est en situation

de précarité d'emploi. De façon identique, ce sont les familles où le père dispose d'un emploi stable dans lesquelles les attentes sont les plus élevées au regard du développement de pratiques élaboratives dans l'interaction entre le professionnel et l'enfant ($t = 3,07$ (212); $p < 0,002$). Enfin, les mères les moins âgées accordent plus d'importance que leurs pairs à l'accès à l'information et à la formation de type instrumentale par rapport aux soins à apporter à leur enfant de la part des intervenants ($t = 3,25$ (269); $p < 0,001$).

Le fait qu'il y ait dans la famille présence d'enfants manifestant des difficultés d'apprentissage, des troubles du comportement ou encore d'enfants présentant une déficience intellectuelle ou un handicap semble affecter les attentes parentales à divers égards. Les répondants ayant des enfants présentant des difficultés d'apprentissage se distinguent de leurs pairs au regard des deux types de conduites professionnelles suivantes. Ils ont des attentes moins élevées au regard des attitudes éducatives élaboratives de la part des intervenants ($t = -2,39$ (285); $p < 0,018$) ainsi que par rapport au déploiement de pratiques éducatives préscolarisantes ($t = -2,01$ (298); $p < 0,046$). Les parents de familles comportant des enfants qui manifestent des troubles du comportement ont des attentes moins élevées que leurs pairs sur le plan des pratiques d'encadrement de leurs enfants ($t = -2,60$ (62,76); $p < 0,012$) ainsi que des pratiques préscolarisantes ($t = -2,27$ (70,31); $p < 0,026$). En contrepartie, les parents d'enfants déficients ou handicapés ont des attentes plus élevées que leurs pairs au regard du déploiement de pratiques d'encadrement serrées des activités de leurs enfants ($t = 2,15$ (27,11); $p < 0,041$).

L'analyse multivariée de la variance (MANOVA) suggère la présence d'effets d'interaction entre le nombre d'enfants à charge ainsi que le statut d'emploi du père par rapport aux attitudes d'ouverture face au partenariat de la part des intervenants socio-éducatifs ainsi qu'au type d'attitudes éducatives manifestées par rapport aux enfants ($F = 4,68$ (4, 57); $p < 0,01$). Ce sont les parents de ménages dont les pères détiennent un emploi stable, qui vivent dans de petites villes ou à la campagne et dont la famille ne comporte qu'un seul enfant, qui ont les attentes les plus élevées par rapport aux attitudes de respect et d'ouverture à la prise en considération de leurs compétences. Ce sont aussi ces parents qui accordent la plus grande importance à la présence d'attitudes éducatives élaboratives de la part des intervenants. Pour leur part, ce sont les mères peu scolarisées et dont la famille comporte deux enfants et plus qui ont les attentes les plus élevées sur le plan de l'accès à l'information et à la formation en matière de soins à apporter à leur enfant ($F = 2,68$ (5,57); $p < 0,024$). Enfin, ce sont les mères détenant au moins une scolarité collégiale, n'ayant qu'un enfant à charge et dont le ménage se situe dans la tranche de revenu familial supérieur qui ont les attentes les plus élevées au regard de la présence de conduites éducatives de type préscolarisant à l'égard de leurs enfants, de la part des praticiens ($F = 2,16$ (7, 51); $p < 0,04$).

Pour terminer, le sexe de l'enfant n'affecte que peu les diverses attentes décrites par nos échelles. Seule exception, l'interaction entre les variables genre, revenu familial et type de service dont l'enfant et la famille bénéficient ($F = 3,83$ (6, 256); $p < 0,001$), qui influence le type d'attentes parentales au plan des pratiques d'encadrement de leurs enfants. Les parents à faible revenu dont un garçon bénéficie des services d'intervenants communautaires ou ceux de classe moyenne dont le garçon fréquente un service de garde sont ceux qui ont les attentes les plus élevées au plan de l'encadrement fourni à leur enfant.

Discussion

On peut considérer normale la prévalence des attentes relatives aux activités d'information et de formation en matière de soins donnés aux enfants de la part des mères plus jeunes. On peut cependant se questionner quant à ses fondements. Il est possible qu'il s'agisse là d'un effet de la disparition des modèles de parentage et de socialisation préalablement assurés par la famille. Bien que notre base de données ne nous permette pas d'en faire l'hypothèse de façon documentée, cela s'avèrerait conforme avec ce qu'affirme la documentation scientifique en matière de fondements de l'intervention socio-éducative auprès des parents de jeunes enfants (Catarsi, 2003 ; Lamb et Lamb, 1978 ; Lahaye, Desmet et Pourtois, 1999 ; Terrisse et Larose, 2003 ; Terrisse, Lefebvre et Larose, 2001).

Le fait que les parents dont les enfants présentent une déficience ou un handicap aient des attentes importantes au regard du développement de pratiques d'encadrement serrées par rapport à leur enfant n'est guère surprenant. Néanmoins, la similitude du niveau d'attentes à cet égard de la part des parents dont les enfants fréquentent les milieux de garde nous questionne. Certes, dans les deux cas, il y a délégation à des tiers de l'exercice de la responsabilité parentale auprès de jeunes enfants dont le statut d'autonomie n'est guère assuré. Cependant, il serait intéressant d'étudier dans quelle mesure ces attentes, en ce qu'elles s'adressent aux services de garde, pourraient correspondre à un rôle de compensation attendue de la part du professionnel au regard de certaines dimensions de la fonction de socialisation que les parents pourraient considérer ne pas être en mesure d'assurer de façon efficace. Il y aurait là, dès lors, l'indice d'une tendance à la délégation d'une responsabilité qui incombait traditionnellement en premier lieu à la famille dans les sociétés occidentales (Conseil de la famille et de l'enfance, 2003 ; Larose, Terrisse, Bédard et Karsenti, 2001; Palacio-Quintin et Coderre, 1999).

Le fait que les parents qui semblent le moins soumis à la présence de stressseurs environnementaux soient ceux qui ont les attentes les plus élevées par rapport à la prise en considération de leurs compétences et qui accordent le plus d'importance aux attitudes éducatives élaboratives chez les intervenants s'avère aussi conforme avec l'état de la documentation scientifique. D'une part, les parents soumis à un grand nombre de stressseurs environnementaux considérés en tant que facteurs de risque de mésadaptation sociale et scolaire chez l'enfant, tendent souvent à adopter des attitudes et des pratiques éducatives laxistes ou, au contraire, caractérisées par la rigidité et le dogmatisme. Inversement, ceux qui sont moins systématiquement exposés à l'action synergique de ces stressseurs adoptent plus fréquemment des attitudes et des pratiques éducatives élaboratives, centrées sur l'expression de l'enfant ainsi que sur la qualité et la constance des interactions entre l'adulte et ce dernier (Baumrind, 1973; Pourtois, 1979; Terrisse, Roberts, Palacio-Quintin et Mc Donald, 1998).

D'autre part, les parents de statut socioéconomique plus faible, qui vivent plus fréquemment l'instabilité d'emploi, sont souvent ceux qui se trouvent concentrés en zone urbaine et qui bénéficient le moins d'infrastructures de logement adéquat ainsi que d'un accès direct à des aires de loisirs et de repos bien aménagées. Ces parents correspondent assez bien au profil de ceux qui n'ont d'autres attentes que celles de bénéficiaires des services des professionnels de la santé, des services sociaux ou de l'éducation et dont le statut des savoirs ou la capacité d'exercice des compétences sont peu pris en considération par les praticiens (Case, 2000 ; Crozier, 1999, 2001 ; Hart et coll., 2003 ; Johnson et coll., 2003 ; Soodak et Erwin, 2000).

Enfin, le fait que ce soient les mères les plus scolarisées, n'ayant qu'un enfant à charge et dont le ménage se situe dans la tranche de revenu familial supérieur qui aient les

attentes les plus élevées au regard des conduites éducatives préscolarisantes à l'égard de leur enfant est aussi relativement conforme à l'état de la documentation scientifique. En effet, comme le démontrent les travaux de nombreux sociologues depuis plus de cinquante ans, le statut social des enfants fréquentant le système scolaire tend à se reproduire de façon intergénérationnelle. Ces recherches identifient les différences entre la culture scolaire et les contenus curriculaires d'une part et, d'autre part la culture domestique et les savoirs de sens commun dont les enfants des couches populaires sont vecteurs en tant que facteurs explicatifs de leur faible mobilité sociale (Beaudelot et Establet, 1971, 1989; Bourdieu et Passeron, 1970; Charlot, Bautier et Rochex, 1992; Feinstein, 2003 ; Kozol, 1991).

La plupart des auteurs s'entendent aussi pour souligner l'importance des attentes parentales au regard de la scolarisation afin d'assurer la pérennité ou la progression du statut socioéconomique de leurs enfants par rapport au leur. À cet effet, les attitudes et pratiques éducatives parentales, notamment en ce qui a trait à la socialisation et à l'éducation précoce, jouent un rôle de premier plan. Leurs pratiques sociales de référence reproduisent le rapport qu'ils ont entretenu avec les savoirs scolaires et sont, en partie, le reflet de leur propre expérience de scolarisation (Migeot-Alvarado, 2000; Perrenoud, 2001). Elles sont à la base, tant des attentes parentales au regard de la scolarisation que de la présence d'attitudes et de pratiques éducatives qui, non seulement y sont favorables mais qui se reflètent dans la nature et le contenu des interactions que les parents développent auprès des praticiens qui interviennent auprès de leurs enfants.

Conclusion

En introduction à cet article, nous faisons part d'une double préoccupation. D'une part, nous désirions mieux identifier les attentes des parents au regard de l'intervention éducative ou socio-éducative que déploient différentes catégories de professionnels à l'intention de leurs enfants. D'autre part, nous voulions savoir si ces attentes étaient directement affectées par la nature du service offert au jeune enfant et, en conséquence, par le statut professionnel de l'intervenant. Nos données confirment la relation entre le profil d'attente des parents et la nature du service offert, dans la mesure où celui-ci correspond généralement à l'âge de l'enfant. Cependant, ces données viennent aussi confirmer la faiblesse relative des attentes parentales au regard des attitudes et des pratiques faisant appel à un partenariat où leurs compétences seraient réellement mises en oeuvre.

Il y a ici un objet de préoccupation central au regard de la stabilité de la relation qui caractérise les interactions entre les parents et diverses catégories de praticiens. Cette relation ne semble guère avoir évolué depuis les constats d'inégalité et de dépendance que faisaient Dunst, Trivette et Deal (1988) alors que le discours de l'État, tout comme celui des divers ordres professionnels, semble avoir adopté une nette orientation vers une forme de collaboration praticien-parent qui reconnaît l'importance de la mise en oeuvre des compétences parentales. Au contraire, ce que nos données suggèrent à cet égard, c'est une triple tendance chez les parents présentant un relatif profil de vulnérabilité économique ou sociale.

Premièrement, les mères les plus jeunes et les moins scolarisées ont des attentes élevées au regard de l'intervention éducative à leur intention en matière de soins précoces apportés à leur enfant. Concomitamment, elles tendent à déléguer l'exercice de ces soins aux intervenants des réseaux des milieux de garde ainsi que des organismes communautaires. Deuxièmement, les parents soumis au plus grand nombre de stress environnementaux sont ceux qui tendent le plus à avoir des

attentes élevées au regard des pratiques d'encadrement serrées de la part des praticiens qui interviennent auprès de leurs enfants mais, parallèlement, ce sont aussi ceux qui ont des attentes moindres au regard d'une dimension élaborative dans l'interaction professionnels-enfants. Enfin, ce sont les parents des classes moyennes qui ont les attentes les plus élevées, tant au plan de la présence de pratiques éducatives préscolarisantes que de celle d'une dimension élaborative de la part des intervenants. Ce sont aussi ces parents qui ont les attentes les plus élevées sur le plan de la prise en compte de leur avis et sur celui de la reconnaissance de leurs compétences de la part des praticiens.

Dans la mesure où nos données sont conformes à l'état de la documentation scientifique, elles nous font craindre la présence d'attitudes et d'attentes parentales qui confortent la reproduction de la relation «professionnels-clients» ou «praticiens-bénéficiaires» chez les parents provenant de populations plus vulnérables. Inversement, nos données tendent à illustrer la stabilité des attitudes plus proactives sur le plan de la mise en oeuvre de pratiques de nature partenariale chez les parents provenant de ce qu'il est convenu d'appeler les «classes moyennes». Si tel est le cas, il y a fort à parier qu'en l'absence d'attentes situées hors du champ de la livraison de services, la nature socialement déterminée des interactions entre les professionnels des divers métiers relationnels représentés dans notre recherche et les parents demeure stable.

Une telle tendance va à l'encontre de l'opérationnalisation des conditions d'appropriation (empowerment) que décrit la documentation scientifique en ce qu'elle traite d'une évolution des pratiques professionnelles fondées sur une épistémologie de type constructiviste ou socioconstructiviste. Peut-elle être inversée sans un changement radical des fondements mêmes de la professionnalité des intervenants à l'emploi des divers réseaux offrant de la formation à l'exercice des compétences parentales aux membres les plus vulnérables de notre société ? Nous en doutons car ce sont les fondements mêmes de la formation à l'exercice de ces professions qui sont en cause. Ce changement est-il souhaitable ? C'est à la société d'y répondre.

Bibliographie

Andrews, T. (2003). "Radical changes or traditional approaches in a different guise? An analysis of the Norwegian mother-child service", *International Journal of Health Services*, 33(2), 219-234.

Arnold, D. et Doctoroff, G. (2003). "The early education of socioeconomically disadvantaged children", *Annual Review of Psychology*, 54, 517-545.

Avdi, E., Griffin, C. et Brough, S. (2000). "Parents' constructions of professional knowledge, expertise and authority during assessment and diagnosis of their child for an autistic spectrum disorder", *British Journal of Medical Psychology*, 73(3), 327-338.

Baffrey-Dumont, V. (1999). « Les croyances épistémiques et leur importance dans l'apprentissage », in C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes* (p. 159-172). Bruxelles, De Boeck Université.

Ballard-Krishnan, S.A., McClure, L., Schmatz, B., Travnikar, B., Friedrich, G. et Nolan, M. (2003). "The Michigan PBS initiative: Advancing the spirit of collaboration by including parents in the delivery of personnel development opportunities", *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(2), 122-126.

Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. Paris, Presses universitaires de France (11^e édition).

Baudelot, C. et Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspéro.

Baudelot, C. et Establet, R. (1989). *Le niveau monte*. Paris, Le Seuil.

Baumrind, D. (1973). "The development of instrumental competence through socialization", in A. D. Pick (dir.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*, 7 (p. 42-91). Minneapolis (MI): University of Minnesota Press.

Bédard, J., Larose, F., Goulet, N., Larivée, S. et Terrisse, B. (2003). « La spécificité des compétences requises pour les intervenants auprès du jeune enfant et de sa famille en milieu socio-économique faible au Québec », *Revue internationale de l'éducation familiale*, 7(1), 49-69.

Bourdieu P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

Case, S. (2000). "Refocusing on the parent: what are the social issues of concern for parents of disabled children?", *Disability & Society*, 15(2), 271-292.

Case, S. (2001). "Learning to partner, disabling donlict: early indications of an improving relationship between parents and professionals with regard to service provision for children with learning disabilities", *Disability & Society*, 16(6), 837-854.

Catarsi, E. (dir.) (2003). *Essere genitori oggi. Un'esperienza di educazione familiare nell'Empolese Valdelsa*. Pisa, Edizioni del Cerro.

Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, Armand Colin.

Conseil de la famille et de l'enfance (2003). *Parfaire un réseau de services de garde...essentiel au bien-être des enfants et des parents*. Québec, Conseil de la famille et de l'enfance, mémoire soumis au ministre d'État à la solidarité sociale, à la famille et à l'enfance

Conseil de la famille et de l'enfance (2002). *Démographie et famille : Avoir des enfants, un choix à soutenir*. Québec, Conseil de la famille et de l'enfance, avis soumis à la ministre d'État à la solidarité sociale, à la famille et à l'enfance.

- Crozier, G. (1997). "Empowering the powerful - a discussion of the interrelation of government policies and consumerism with social class factors and the impact of this upon parent interventions in their children schooling", *British Journal of Sociology of Education*, 1(2), 187-200.
- Crozier, G. (1999). "Is it a case of 'we know when we're not wanted'? The parents' perspective on parent-teacher roles and relationships", *Educational Research*, 41(3), 315-328.
- Crozier G. (2001). "Including parents? Education, citizenship and parental agency", *Journal of Education Policy*, 16(6), 621-622.
- De Bonville, J. (2000). *L'analyse de contenu des médias. De la problématique au traitement statistique*. Bruxelles, De Boeck Université.
- DesGeorges, J. (2003). "Family perceptions of early hearing, detection, and intervention systems: Listening to and learning from families", *Mental Retardation & Developmental Disabilities Research Reviews*, 9(2), 89-93.
- Dunst, C.J., Trivette, C.M. et Deal, A.C. (1988). *Enabling and empowering families : Principes and guidelines for practices*. Cambridge, Mass: Brookline Books.
- Fan, X.T. (2001). "Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis", *Journal of Experimental Education*, 70(1), 27-61.
- Feinstein, L. (2003). "Inequality in the early cognitive development of British children in the 1970 cohort", *Economica*, 70(1), 73-97.
- Goetz, A.L., Gavin, W. et Lane, S.J. (2000). « Measuring parent/professional interaction in early intervention: Validity and reliability », *Occupational Therapy Journal of Research*, 20(4), 222-240.
- Hart, K.H., Herriot, A., Bishop, J.A. et Truby, H. (2003). "Promoting healthy diet and exercise patterns amongst primary school children: a qualitative investigation of parental perspectives", *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 16(2), 89-96.
- Huffman, D. et Kalnin, J. (2003). "Collaborative inquiry to make data-based decisions in schools", *Teaching & Teacher Education*, 19(6), 569-580.
- Institut de la statistique du Québec (2001). *Portrait social du Québec, données et analyses*. Québec, Publications du Québec.
- Johnson, H.C, Cournoyer, D.E., Fliri, J., Flynn, M., Grant, A.M., Lant, M.A., Parasco, S. et Stanek, E.J. (2003). "Are we parent-friendly ? Views of parents of children with emotional and behavioral disabilities", *Families in Society-The Journal of Contemporary Human Services*, 84(1), 95-108.
- Johnson, H.C. et Renaud, E.F. (1997). "Professional beliefs about parents of children with mental and emotional disabilities - A cross-discipline comparison", *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 5(3), 149-161.
- King M. (2002). "An autopoietic approach to «Parental Alienation Syndrome», *Journal of Forensic Psychiatry*, 13(3), 609-635.
- Kozol, J. (1991). *Savage Inequalities: Children in America's Schools*. New York (NY), Crown Publishers Inc.
- Lahaye, W., Desmet, H. et Pourtois, J.P. (1999). « Quelques repères psychosociaux de l'intervention éducative en milieu familial », in F. Peterander, O. Speck, G. Pithon et B. Terrisse (dir.), *Les tendances actuelles de l'intervention précoce en Europe* (pp. 51-66). Sprimont, Pierre Mardaga éditeur.

Lamb, M. et Lamb, W.A. (1978). *Parent education and elementary counseling*. New-York (NY), Human Science Press.

Larose, F., Bédard, J., Terrisse, B. et Couturier, Y. (2004). "Epistemic foundations of the attitudes requested on the part of the preschool teachers working with low socioeconomic status children and their families", *International Journal Of Child & Family Welfare*, 7(4), 218-232.

Larose, F., Terrisse, B., Bédard, J. et Karsenti, T. (2001). *La formation à l'enseignement au préscolaire: des compétences pour l'adaptation à une société en profonde mutation*. Toronto, Rapport de recherche sous commandite déposé auprès du Conseil des ministres de l'éducation du Canada dans le cadre du programme pancanadien de recherche en éducation. <<http://www.cmec.ca/stats/pcera/symposium2001/indexf.asp>>

Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. Bédard, J. (2004). « Approches écosystémiques et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire », *Brock Education. A Journal of educational Research and Practice*, 13(2), 56-80.

Larose, F., Terrisse, B. et Grenon, V. (2000). « L'évaluation des facteurs de risque et de protection chez les enfants de maternelle et de premier cycle de l'enseignement primaire: l'échelle des compétences éducatives parentales (ECEP) », *La revue internationale de l'éducation familiale; recherche et interventions*, 4 (2), 103-127.

Mancaniello, M. (2003). "La relazione educativa nei gruppi di genitori", in V. Gherardini et M. R. Mancaniello (dir.), *La formazione dell'animatrice di educazione familiare* (33-55). Pisa : Edizioni del Cerro.

McWilliam, R.A., Maxwell, K.L. et Sloper, K.M. (1999). "Beyond "Involvement": Are elementary schools ready to be family-centered ?", *School Psychology Review*, 28(3), 378-394.

McWilliam, R.A. et Scott, S. (2001). "A support approach to early intervention : A three-part framework", *Infants and Young Children*, 13(4), 55-66.

McWilliam, R.A., Tocci, L. et Harbin, G.L. (1998). "Family-centered services: Service providers' discourse and behavior", *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(4), 206-221.

Migeot-Alvarado, J. (2000). *La relation école-familles: Peut mieux faire ?* Paris, ESF.

Minke, K.M. et Scott, M.M. (1995). "Parent professional relationships in early intervention - a qualitative investigation", *Topics in Early Childhood Special Education*, 15(3), 335-352.

Palacio-Quintin, E. et Coderre, R. (1999). *Les services de garde à l'enfance. Influence des différents types de garde sur le développement de l'enfant*. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, Rapport présenté au Conseil Québécois de la Recherche Sociale.

Paquet, B. (2002). *Les seuils de faible revenu de 1992 à 2001 et les mesures de faible revenu de 1991 à 2000*. Ottawa, Statistique Canada.

Pejlert, A. (2001). "Being a parent of an adult son or daughter with severe mental illness receiving professional care: parents' narratives", *Health & Social Care in the Community*, 9(4), 194-204.

Perrenoud, P. (2001) « Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation », in C. Gohier et S. Laurin, (dir.), *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir* (p. 55-84). Montréal, Éditions Logiques.

Pourtois, J.-P. (1979). *Comment les mères enseignent à leurs enfants de 5-6 ans*. Paris, Presses universitaires de France.

Rush, D.D., Shelden, M.L. et Hanft, B.E. (2003). "Coaching families and colleagues - A process for collaboration in natural settings", *Infants and Young Children*, 16(1), 33-47.

Schommer, M. (1993). "Epistemological development and academic performance among secondary students", *Journal of Educational Psychology*, 85, 406-411.

Schommer, M. (1994). "Synthetizing epistemological belief research: Tentative understanding and provocative confusions", *Educational Psychology Review*, 6 (4), 293-319.

Schommer-Aikins, M. (2002). "An evolving theoretical framework for an epistemological belief system", in B.K. Hofer et P.R. Pintrich (dir.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (p. 103-118). Mahwah (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates.

Schor, E.L., Billingsley, M.M., Golden, A.L., McMillan, J.A., Meloy, L.D., Pendarvis, B.C., Coleman, W.L., Wertlieb, D. et Milazzo, C. (2003). "Report of the task force on the family", *Pediatrics*, 111(6), 1541-1571.

Soodak, L.C. et Erwin, E.J. (2000). "Valued member or tolerated participant: Parents' experiences in inclusive early childhood settings", *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(1), 29-41.

Statistique Canada (2004). Les seuils de faible revenu de 1994 à 2003 et les mesures de faible revenu de 1992 à 2001. Ottawa, Statistique Canada, Division de la statistique du revenu. Série de documents de recherche – Revenu.

Tabachnick, B.G., et Fidell, L.S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York (NY), Harper Collins College Publishers (3e édition).

Terrisse, B. et Larose, F. (1999). *Le questionnaire sur l'environnement familial*, Édition révisée, St-Sauveur, Les éditions du Ponant.

Terrisse, B. et Larose, F. (2003). "Il ruolo e le competenze degli operatori in educazione parentale presso le famiglie con figli « piccoli »", in E. Catarsi (dir.), *L'animatore di educazione familiare: una nuova figura professionale ?* (p. 61-82). Firenze : Regione Toscana-Instituto degli Innocenti di Firenze.

Terrisse, B., Larose, F. et Lefebvre, M.-L. (1998). « L'évaluation des facteurs de vulnérabilité et de protection dans la famille: Le Questionnaire sur l'Environnement Familial », *La revue internationale de l'éducation familiale; recherche et interventions*, 2(2), 39-62.

Terrisse, B., Larose, F. et Lefebvre, M.L. (2001). « La résilience: facteurs de risques 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*, 16, 129-172 (No. thématique, École/Famille : quelles médiations?)

Terrisse, B., Lefebvre, M.-L. et Larose, F. (2001). « Les tendances actuelles en éducation et soutien parental », in A. Gervilla, M. Barreales, R. Galante et I. M. Martinez (dir.), *Familia y educacion*, Vol. 1, (p. 47-58). Malaga: Prensas de las Universidades de Andalucia.

Terrisse, B., Roberts, D., Palacio-Quintin, E. et Mc Donald, B. E. (1998). "Effects of Parenting Practices and Socioeconomic Status on Child Development", *Swiss Journal of Psychology*, 57(2), 114-123.

Valle, J.W. et Aponte, E. (2002). "IDEA and collaboration: A bakhtinian perspective on parent and professional discourse", *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 469-479.

Webber, M. (1998). La mesure du faible revenu et de la pauvreté au Canada : une mise à jour. Ottawa, Statistique Canada. Série « Documents de travail sur la Dynamique du revenu et du travail » N° 98-13.

Williams, N.J., Whittle, J.G. et Gatrell, A.C. (2002). "The relationship between socio-demographic characteristics and dental health knowledge and attitudes of parents with young children", *British Dental Journal*, 193(11), 651-654