

## La prévention de la violence et de l'agressivité chez les jeunes en milieu familial

Le programme interactif « Être parents aujourd'hui »

Preventing violence and aggressivity in children in the family setting

The interactive program called "Being parents today"

La prevención de la violencia y de la agresividad entre los jóvenes en el medio familiar

El programa interactivo « Ser padre de familia hoy en día »

Bernard Terrisse, Johanne Bédard, François Larose and Gérard Pithon

Volume 32, Number 1, Spring 2004

La violence en milieu scolaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079118ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079118ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Terrisse, B., Bédard, J., Larose, F. & Pithon, G. (2004). La prévention de la violence et de l'agressivité chez les jeunes en milieu familial : le programme interactif « Être parents aujourd'hui ». *Éducation et francophonie*, 32(1), 102–125. <https://doi.org/10.7202/1079118ar>

Article abstract

The authors of this article first explore the intervention they suggest in the province of Québec, where manifestations of behaviour problems, notably aggressiveness and violence among young people, especially among boys, is a disturbing phenomenon. They then examine contributing family factors. They also explain the foundations of family interventions aimed at preventing these behaviour problems and different intervention program orientations, including those of the program, "Being Parents Today". They go on to describe the context and implementation of an experimental action plan designed to study the effects of this program on parenting skills and adolescent behaviour at home and at school, putting particular emphasis on evaluation instruments created for this purpose. In conclusion, they state that since experiments with families are still underway in the Laurentian School Board, no results of this study are available yet.

# La prévention de la violence et de l'agressivité chez les jeunes en milieu familial : le programme interactif « Être parents aujourd'hui »

**Bernard Terrisse**

Université du Québec à Montréal, Canada

**Johanne Bédard**

Université de Montréal, Canada

**François Larose**

Université de Sherbrooke, Canada

**Gérard Pithon**

Université de Montpellier III, France

## RÉSUMÉ

Les auteurs de cet article situent, dans un premier temps, l'intervention qu'ils proposent dans le contexte du Québec où les manifestations des troubles de comportement, notamment l'agressivité et la violence chez les jeunes et surtout chez les garçons, constituent un phénomène préoccupant. Ils rappellent ensuite les facteurs familiaux qui peuvent y contribuer. Puis, ils exposent les fondements des interventions auprès des familles afin de prévenir ces troubles de comportement et les différentes orientations des programmes d'intervention, y compris celles du programme « Être parents aujourd'hui ». Ils décrivent ensuite le contexte et la mise en place d'un dispositif expérimental destiné à étudier les effets de ce programme sur les compétences des parents et les comportements des adolescents à la maison et à

l'école, en insistant particulièrement sur l'instrumentation évaluative créée à cet effet. Ils rappellent pour terminer que l'expérimentation auprès des familles étant actuellement en cours à la Commission scolaire des Laurentides, aucun résultat de cette étude n'est encore disponible.

---

## ABSTRACT

### **Preventing violence and aggressivity in children in the family setting: The interactive program called "Being parents today"**

Bernard Terrisse, University of Québec in Montréal,  
Johanne Bédard, University of Montréal,  
François Larose, University of Sherbrooke,  
Gérard Pithon, University of Montpellier III

The authors of this article first explore the intervention they suggest in the province of Québec, where manifestations of behaviour problems, notably aggressiveness and violence among young people, especially among boys, is a disturbing phenomenon. They then examine contributing family factors. They also explain the foundations of family interventions aimed at preventing these behaviour problems and different intervention program orientations, including those of the program, "Being Parents Today". They go on to describe the context and implementation of an experimental action plan designed to study the effects of this program on parenting skills and adolescent behaviour at home and at school, putting particular emphasis on evaluation instruments created for this purpose. In conclusion, they state that since experiments with families are still underway in the Laurentian School Board, no results of this study are available yet.

---

## RESUMEN

### **La prevención de la violencia y de la agresividad entre los jóvenes en el medio familiar: El programa interactivo «Ser padre de familia hoy en día»**

Bernard Terrisse, Universidad de Québec en Montréal,  
Johanne Bédard, Universidad de Montréal,  
François Larose, Universidad de Sherbrooke,  
Gérard Pithon, Universidad de Montpellier III

Los autores de este artículo sitúan, en un primer momento, la intervención que proponen en el contexto de Quebec en el cual la manifestación de los trastornos del comportamiento, particularmente la agresividad y la violencia entre los jóvenes y sobre todo entre aquellos de sexo masculino, constituyen un fenómeno que preocupa. Resumen los factores familiares que pueden contribuir a dicho fenómeno. Finalmente exponen los cimientos de las intervenciones ante las familias con el fin

de prévenir los trastornos del comportamiento y los fundamentos de las diferentes orientaciones de los programas de intervención, incluyendo las del programa « Ser padre de familia hoy en día ». Después, describen el contexto y la organización de un dispositivo experimental para estudiar los efectos de este programa sobre las habilidades de los padres y los comportamientos de los adolescentes en el hogar y en la escuela, insistiendo sobre todo en la instrumentalización evaluativa creada para este efecto. Para terminar, señalan que como la experimentación actualmente se realiza entre las familias de la Comisión escolar de Laurentides, los resultados del presente estudio no están disponibles.

---

## Introduction

La plupart des sociétés post-industrielles sont confrontées à l'augmentation du nombre considérable de jeunes, qui, dès la pré-adolescence, présentent des difficultés de comportement. À titre indicatif, d'après *Développement des ressources humaines Canada* (DRHC, 1996), le nombre d'élèves en difficulté de comportement aurait triplé en 15 ans entre 1980 et 1995 au Canada. Cette situation a des retombées individuelles et sociales considérables : agressions avec violences physiques, décrochage scolaire (Parent et Paquin, 1994), instabilité familiale ultérieure, difficultés d'insertion professionnelle, chômage chronique, délinquance, toxicomanies, assistance sociale et médicale accrue, taux élevé de suicides, grossesses précoces répétées, etc.

À l'instar du ministère de l'Éducation du Québec (1992), nous définissons l'élève en difficulté de comportement comme un jeune qui présente un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec son environnement familial, social et scolaire. Ce déficit se traduit soit par des comportements surréactifs (agressivité, violence, destruction, opposition), soit par des comportements sousréactifs (dépendance, isolement, peurs excessives) et s'accompagne souvent, en raison des faibles capacités d'attention et de persévérance, de difficultés d'apprentissage scolaire (Larose, Séguin, Ratté et Kalubi, 2003). Les difficultés de comportement seraient cinq fois plus fréquentes chez les garçons que chez des filles (Conseil supérieur de l'Éducation, 2001) mais tous les chercheurs ne sont pas unanimes à ce sujet car beaucoup pensent que les garçons sont plus souvent signalés parce qu'ils sont plus perturbateurs et plus agressifs physiquement que ces dernières ainsi que l'ont montré les résultats de l'*Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* (Julien et Ertl, 2000). Il se peut aussi que la structure même de l'instrumentation diagnostique des troubles de comportement en milieu scolaire implique des déviations favorisant la sous-représentation féminine selon le poids accordé aux indicateurs étiologiques (Epstein et Cullinan, 1998; Zoccolillo, 1992, 1993).

Le nombre d'élèves en difficulté de comportement aurait triplé en 15 ans entre 1980 et 1995 au Canada.

Les facteurs liés aux difficultés de comportement sont assez bien connus et ont fait l'objet de très nombreuses études qui ont été analysées globalement par divers auteurs (Conseil supérieur de l'Éducation, 2001, Fortin et Strayer, 2000; GRISE, 2000; Rousseau et Leblanc, 1994). Tous s'accordent pour identifier des facteurs liés à différents niveaux de l'écosystème des jeunes : soit à l'enfant lui-même, (déficits constitutionnels innés ou acquis), soit au microsystème familial (défavorisation socio-économique, compétences éducatives parentales inadéquates, etc.), soit à l'environnement scolaire (l'école, les pratiques et attitudes des enseignants), soit enfin, aux choix sociopolitiques de l'État.

Parmi les facteurs de risque associés à l'agressivité et à la violence chez les jeunes certains sont considérés comme individuels tels que les problèmes de santé mentale (Fortin et Favre, 2000), les troubles d'apprentissage scolaire (Arsenault, Moffit, Caspi, Taylor et Sylva, 2000), les troubles déficitaires de l'attention avec hyperactivité et l'anxiété (Wierson et Forehand, 1995), les toxicomanies et l'alcoolisme (Watts et Wright, 1990), les tendances suicidaires (Renaud, Brent et Birmaher, 1999), ainsi que l'âge, le sexe et le rang dans la famille (Stevens, 1997). Ainsi, d'après ce dernier, ce serait l'aîné de la fratrie, de sexe masculin et de milieu socio-économiquement faible qui aurait le pronostic le plus élevé de comportements violents.

Toutefois, bon nombre de ces facteurs individuels ne sont que la résultante de pratiques éducatives parentales inadéquates. En effet, la plupart des études sur le sujet s'accordent pour situer dans l'environnement familial les facteurs les plus significativement reliés aux difficultés de comportement, à la violence et à l'agressivité chez les jeunes. Elles mentionnent d'abord, entre autres, les caractéristiques des parents eux-mêmes : la pauvreté, qui va de pair avec une faible scolarisation (Mednick, Baker et Carothers, 1990), les conflits conjugaux et l'instabilité de la structure familiale (Farrington, 1991, Hoge, Andrew et Leschied, 1996), ainsi que la maltraitance et les sévices physiques infligés aux enfants (Smith et Thornberry, 1995). Mais, au-delà de ces caractéristiques, les recherches s'accordent pour associer violence et agressivité chez les jeunes à une supervision parentale inadéquate. Dès la petite enfance, les interactions dysfonctionnelles et conflictuelles entre parents et enfants génèrent de l'agressivité et de l'anxiété et constituent les meilleurs prédicteurs des comportements violents (Dumas, Lafrenière et Serketich, 1995) lorsque les enfants sont confrontés à des pratiques éducatives parentales incohérentes, instables, voire hostiles (Baker et Heller, 1996, Campbell, 1995), en particulier à l'absence de chaleur, d'affection et d'attention ainsi qu'à des attitudes rigides et des pratiques controlantes de la mère. Les pratiques parentales punitives, sévères et abusives (d'ailleurs souvent inefficaces) ainsi que la froideur et l'hostilité sont systématiquement associées aux comportements agressifs des jeunes (Cohen et Brooks, 1995).

Toutes ces études concluent à la nécessité d'interventions socio-éducatives les plus précoces possibles pour prévenir l'agressivité et la violence chez les jeunes et considèrent que l'environnement familial est le milieu privilégié de ces interventions préventives destinées à réduire les facteurs de risque et à développer les facteurs de protection (Terrisse, 2000).

Les recherches s'accordent pour associer violence et agressivité chez les jeunes à une supervision parentale inadéquate.

## Les fondements des programmes d'éducation et de soutien parentaux

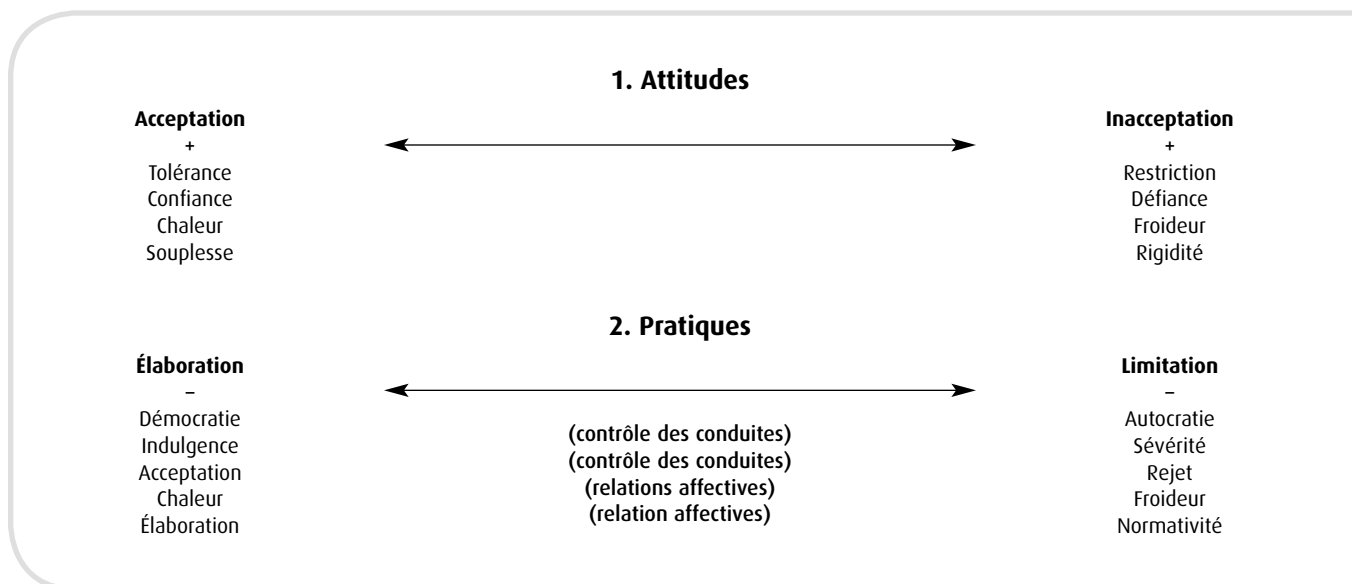
Les variables familiales déterminant la vulnérabilité potentielle des enfants, donc des risques élevés de difficultés de comportement sont de deux ordres : les variables distales qui affectent indirectement les relations parents-enfants (revenu, scolarité, composition de la famille, etc.) et les variables proximales qui affectent directement la relation parents-enfants, donc les attitudes et les pratiques éducatives parentales. Les attitudes éducatives parentales sont habituellement définies comme l'ensemble cohérent d'opinions qu'ont les parents à propos des situations ayant un caractère éducatif alors que les pratiques éducatives parentales sont les comportements qu'adoptent les parents dans leurs interactions avec leurs enfants (Trudelle, 1991). L'action sur les variables distales est d'ordre sociopolitique alors que l'action sur les variables proximales reste d'ordre socio-éducatif et relève donc des institutions et organismes dépendant de diverses ministères (ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, ministère de la Santé et des Services sociaux, ministère de l'Éducation). Ces actions en direction des familles ont le plus souvent pris la forme de programmes d'éducation et de soutien offerts aux parents. Certains de ces programmes ont des objectifs plus ou moins spécifiques selon l'âge des enfants ou la nature de leurs difficultés mais ils visent toujours à aider les parents à mieux actualiser leur potentiel éducatif, à développer leurs compétences éducatives, notamment leurs attitudes et leurs pratiques (incluant la communication), à structurer l'environnement éducatif familial, donc à contribuer à améliorer leur sentiment de compétence et l'exercice de leurs responsabilités éducatives (Pourtois, 1989).

Dans toutes les sociétés, le rôle principal des parents est d'éduquer leurs enfants donc de les amener à s'adapter à leur environnement physique, culturel, social et économique afin qu'ils assurent pleinement leur rôle d'adulte dans la société où ils vivent. C'est par leurs compétences éducatives que les parents parviennent à ce but et celles-ci sont construites autant par des apprentissages implicites qu'explicites (Pourtois, 1989). Il est devenu de plus en plus nécessaire de proposer des situations d'apprentissage explicites aux parents car, en raison de l'évolution des structures sociales, et, en particulier, de la famille, ces apprentissages se font de moins en moins par imitation dans le milieu familial restreint des jeunes parents actuels. D'où l'intérêt sans cesse grandissant accordé aux programmes d'éducation et de soutien destinés à améliorer l'actualisation des compétences et l'exercice des responsabilités parentales, d'autant que plus de cinquante années de recherche ont montré sans équivoque les liens étroits entre celles-ci et l'adaptation de l'enfant. Dès 1945, Baldwin, Kelhorn et Breese ont démontré que les enfants des parents de style « démocratique » (les parents qui entretiennent des communications verbales abondantes et élaborées dans les interactions familiales, expriment chaleureusement leurs sentiments et sont clairs dans leurs explications et leurs exigences) ont un meilleur développement intellectuel et témoignent de comportements sociaux beaucoup plus adaptés que les enfants dont les parents sont dominateurs, froids, imprécis dans leurs exigences et leurs explications et qui ont des communications verbales intrafa-

Dans toutes les sociétés, le rôle principal des parents est d'éduquer leurs enfants donc de les amener à s'adapter à leur environnement physique, culturel, social et économique afin qu'ils assurent pleinement leur rôle d'adulte dans la société où ils vivent.

miliales pauvres. Plusieurs recherches subséquentes n'ont fait que confirmer et préciser ces typologies de styles éducatifs parentaux (Terrisse et Rouzier, 1986, cf. figure 1) et mis en évidence leurs effets sur le développement et l'adaptation sociale de l'enfant. Baumrind (1968, 1973) a montré que les compétences instrumentales des jeunes enfants (responsabilité sociale, autonomie, désir de réussite, etc.) étaient fortement associées aux pratiques éducatives parentales. Elle a mis en évidence le fait que les compétences instrumentales les plus élevées se retrouvaient chez les enfants ayant des parents de style directif. Ces enfants sont beaucoup plus compétents que les autres, ils se montrent indépendants, coopératifs et amicaux avec les adultes et avec les pairs, très motivés à réussir. Ils ont plus confiance en eux, ont une meilleure image d'eux-mêmes, sont moins agressifs et violents (Maccoby, 1980; Patterson, 1976). Par contre, les enfants des parents de style autoritaire ou permissif sont plus dépendants, plus violents, plus agressifs et désobéissants, ont peu confiance en eux et sont moins amicaux et coopératifs avec les pairs et les adultes. (Grusec et Lytton, 1988; Maccoby, 1980; Maccoby et Martin, 1983). Les programmes d'éducation parentale visent, dans l'ensemble, à aider les parents à rééquilibrer, si nécessaire, leurs pratiques vers le style directif mais souple s'ils sont orientés vers des styles trop autoritaires ou trop permissifs, donc à favoriser une formation privilégiant une discipline adaptée aux situations et le souci constant de répondre clairement aux demandes de l'enfant, de l'encourager, de favoriser son autonomie et sa socialisation, tout en veillant à son bien-être physique et psychologique (cf. figure 1).

Figure 1. **Les attitudes et les pratiques éducation parentales (Terrisse et Rouzier, 1986)**



## Les programmes en éducation et soutien parentaux

Les programmes actuels et les diverses approches d'éducation et de soutien parentaux relèvent de différents organismes sociaux, scolaires ou communautaires (au Québec, les Centres locaux de services communautaires, les organismes communautaires, les Centres de la petite enfance, les commissions scolaires et les associations de parents). Ils s'adressent généralement à des populations ciblées comme étant le plus souvent « à risque » ou ayant des besoins spéciaux et visent des objectifs ou recourent à des méthodologies et des contenus également très diversifiés (Comer et Fraser, 1998). Ils peuvent s'adresser soit (rarement) aux parents individuellement, soit (le plus souvent) collectivement à des groupes de parents, soit encore recourir à une approche mixte et être offerts individuellement à la maison et en groupe dans des centres. La plupart des modèles d'intervention visent chez les parents les composantes cognitives, parfois aussi les composantes affectives et même comportementales. Wolery (1979), pour sa part, estime que les programmes ont tendance à combiner différents objectifs et différentes approches. Pithon et Terrisse (1995) ont plutôt retenu une classification reposant sur la méthodologie, à l'instar de Goodson et Hess (1975). Ils distinguent trois grands types de programmes d'éducation parentale. Le premier type, *les programmes d'information* où les parents sont des récepteurs passifs, se centre sur la diffusion d'informations sur le développement de l'enfant et ses pathologies, sur les pratiques éducatives les plus efficaces, sur les soins à donner à l'enfant et également sur ses apprentissages et son comportement. Le second type, *les programmes de groupe de discussion*, favorise la mise en commun à partir de thèmes, lors de rencontres animées par un spécialiste, des expériences, des préoccupations et des stratégies utilisées par les différents parents confrontés à leurs rôles éducatifs. Enfin, le troisième type, *les programmes de formation*, a pour finalité d'apprendre aux parents à développer leurs habiletés éducatives ou à en acquérir de nouvelles, par le biais d'exercices, de mises en situation, de résolution de problèmes, parfois de démonstrations, de modelage, de jeux de rôle, voire même de fabrication de matériel.

L'évaluation des effets des programmes d'éducation parentale constitue d'ailleurs un problème assez complexe. Ils peuvent, en effet, être évalués soit directement à travers les changements des comportements des parents, soit indirectement à travers les changements de comportements de leurs enfants. Chez les parents, il est possible d'évaluer, outre leur niveau de participation au programme et l'accroissement de leurs activités de collaboration avec les organismes et les intervenants impliqués, leur degré de satisfaction, bien que celui-ci ne constitue aucunement un indicateur d'efficacité (Houde, 1981) ainsi que leurs apprentissages par des questionnaires. Enfin, les changements de leurs comportements éducatifs peuvent être aussi évalués. Les évaluations peuvent être soit directes (observations par grille ou enregistrement vidéo en situation), ce qui est difficilement réalisable au milieu familial, soit indirectes par entrevues, questionnaires ou échelles. (Il s'agit alors de représentations de leurs pratiques). Les deux méthodes se heurtent au phénomène de la désirabilité sociale, d'où la nécessité d'avoir recours à plusieurs sources d'ob-



D'après plusieurs études évaluatives sur les effets des programmes d'éducation parentale, les modèles informatifs et de groupe de discussion ont peu d'impact sur les attitudes et pratiques des parents.

Seuls les modèles incluant une véritable formation ont amené des transferts des apprentissages sur le plan des pratiques.

servation (intervenants auprès de la famille, enfants eux-mêmes). De plus, attendu que de nombreuses recherches (Pourtois et Desmet, 1991) ont démontré que les comportements éducatifs parentaux sont fortement corrélés avec les variables socio-économiques, il faut tenir compte de celles-ci dans l'analyse des effets. Chez les enfants, il s'agit d'évaluer les changements de comportements ou de rendements scolaires et une multitude d'instruments le permet. Toutefois, toutes les variables affectant le comportement des enfants ne sont pas imputables aux comportements éducatifs parentaux et les corrélations entre les changements chez les parents et les changements chez les enfants peuvent être difficiles à établir, si les chercheurs ne tiennent pas compte de ces variables éventuelles dans les analyses subséquentes. Peu d'études d'ailleurs ont analysé simultanément les effets de ces programmes sur les comportements des parents et les effets de ceux-ci sur les comportements de leurs enfants.

D'après plusieurs études évaluatives (Halpern, 1984; White, 2001; Wolery, 1979) sur les effets des programmes d'éducation parentale, les modèles informatifs et de groupe de discussion ont peu d'impact sur les attitudes et pratiques des parents car, si ceux-ci acquièrent sans doute des connaissances ou modifient certaines attitudes, ils ne savent peut-être pas les transférer dans des pratiques. Seuls les modèles incluant une véritable formation, (ou « entraînement »), ont amené des transferts des apprentissages sur le plan des pratiques. Les approches individuelles qui impliquent l'intervention d'éducateurs spécialisés ou de travailleurs sociaux au domicile des parents suscitent des coûts de fonctionnement élevés et ont d'ailleurs surtout été utilisées pour cette raison dans le cas de programmes destinés à un petit nombre de familles ayant des enfants handicapés. De plus, l'environnement familial ne garantit pas toujours des conditions adéquates d'intervention (espace, activités d'autres membres de la famille, etc.) ainsi que l'ont montré St-Pierre et Layzer (1999). Par contre, en ce qui concerne les rencontres de groupe, plusieurs recherches font état de la difficulté d'assurer la constance, la participation active et la représentativité des populations parentales concernées au sein des programmes d'information et de formation aux rôles parentaux. C'est notamment, mais non exclusivement, le cas lorsqu'ils s'adressent à des parents de milieu socio-économique faible ou aux pères (Goodson, Layzer, St-Pierre, Bernstein et Lopez, 2000; Mertensmeyer et Fine, 2000; Normand, Vitaro et Charlebois, 2000). Par voie de conséquence, l'efficacité de ces programmes dans une perspective de transposition des apprentissages d'ordre théorique ou instrumental qui s'y réalisent sur le plan des conduites parentales n'est pas non plus assurée.

C'est ici que se situe l'apport possible de programmes d'éducation parentale individualisés utilisant des supports audio-visuels et informatiques, pouvant se dérouler à domicile, donc adaptés au contexte de chaque famille et qui, de surcroît, ne nécessitent pas d'investissements matériels et humains importants. Ce type de programme permet aux parents d'avoir chez eux le contrôle de la formation puisqu'ils peuvent choisir le moment, la fréquence et le rythme qui leur conviennent. C'est dans cette catégorie que se situe le programme « Parenting Wisely », expérimenté depuis cinq ans par Gordon, Gylis et Segal (1998) que nous avons modifié,

traduit et validé sur le plan culturel dans une première phase de cette recherche et publié sur le titre d' « Être parents aujourd'hui » (Pithon et Terrisse, 2003a, Terrisse et Pithon, 2003a).

## **« Être parents aujourd'hui » : un programme d'entraînement interactif à la communication parents-enfants**

Les fondements théoriques de ce programme sont multiples mais restent relativement cohérents. Gordon a progressivement sélectionné, sans parti pris, les modélisations qui, dans leurs transpositions dans l'univers des pratiques en éducation ou en thérapie familiale, semblaient être les plus efficaces. Les principaux courants paradigmatiques sur lesquels reposent le programme sont l'apprentissage social, les théories cognitivo-comportementales et l'analyse systémique.

Dans le cadre des théories de l'apprentissage social (Bandura, 1986, 1997, Patterson, 1976, 1986), les recherches suggèrent que l'apprentissage humain se fonde essentiellement sur trois sources. D'une part l'apprentissage expérientiel direct demeure fondamental tout au long de la vie. D'autre part, l'apprentissage par observation des conduites des tiers, renforcé par l'efficacité observée de ces dernières ainsi que par la valeur affective accordée au modèle, autrement dit le modelage simple, est probablement le mode d'apprentissage le plus souvent adopté dès la fin de la petite enfance. Le modelage se distingue de l'imitation telle que décrite dans la théorie piagétienne par la capacité de l'apprenant d'y identifier, d'en dériver des règles de conduites à la fois généralisables et contextualisées. L'importance accordée au rôle du modelage simple (« modeling ») et au modelage symbolique (« vicarious learning ») est au cœur des théories cognitives et cognitivo-comportementales nord américaines modernes (Tardif, 1992). En ce qui a trait au programme que nous expérimentons, le modelage est au cœur de la stratégie d'apprentissage proposée aux parents puisque cette dernière découle de l'identification qu'ils peuvent faire d'invariants stratégiques au cœur des conduites observées sur séquences vidéo.

Dans le cadre des théories cognitivo-comportementales d'Alexander et Parsons (1973) et de Beck (1976), nous retrouverons le construit fondamental d'attribution causale. Ce dernier réfère à la tendance qu'ont les individus à faire des inférences sur la causalité des événements qui les affectent ainsi que sur le sentiment de contrôle qu'ils construisent au regard de l'efficacité attendue des résultats de leurs conduites. En conséquence, au plan de l'intervention socio-éducative, il faut parfois encourager le parent à modifier sa « vision du monde », ses façons inefficaces de penser et de « voir les choses », afin qu'il puisse réagir différemment à certaines situations, en particulier dans la famille. Par exemple, un parent se met généralement en colère quand son enfant laisse sa chambre en désordre. Il peut imaginer que l'enfant le fait exprès pour l'ennuyer ou pour s'opposer à lui. Si le parent change sa façon de voir les motivations de son enfant à son égard, en réalisant éventuellement que c'est plutôt par insouciance que celui-ci se comporte ainsi, il sera moins blessé, moins en colère,

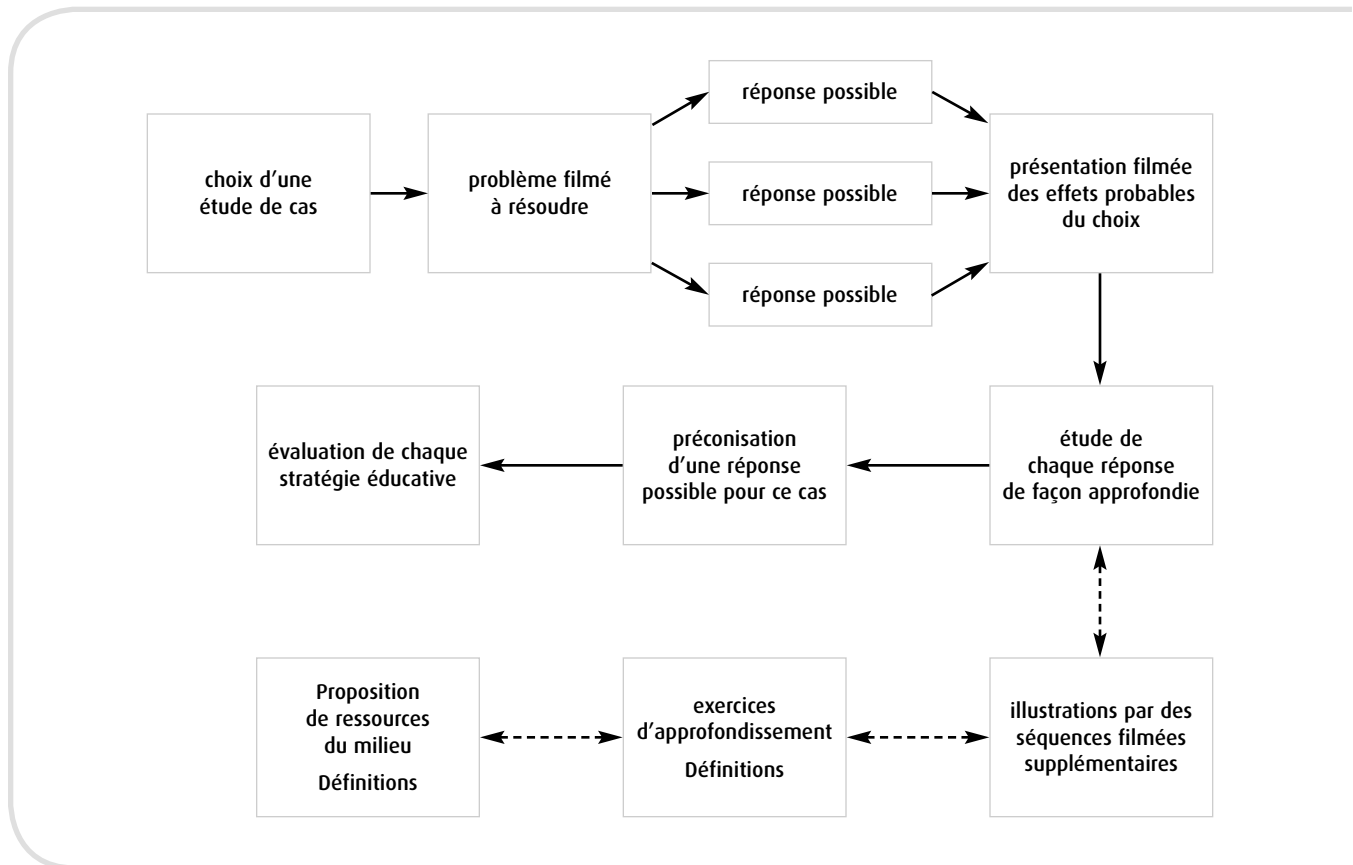
plus compréhensif et plus à même de l'aider, tout en contextualisant de façon plus efficace les résultats attendus de son intervention.

Enfin, dans le cadre de l'analyse familiale systémique (Minuchin, 1974), il faut prendre en compte les interrelations complexes entre tous les membres de la famille pour bien comprendre un dysfonctionnement familial particulier. Ainsi, un enfant qui perçoit un manque de cohérence entre les principes éducatifs de ses parents tentera d'en tirer profit à son avantage au risque d'accentuer les conflits entre eux.

Un référentiel explicite de compétences parentales à renforcer ou à développer est proposé dans ce programme : définitions, illustrations sonores et filmées sont fournies à titre d'exemples. Il s'agit notamment de compétences à accepter l'expression d'autrui et, en particulier, celles des enfants (écoute active, repérage des émotions et de la nature du problème à résoudre sans chercher à attaquer la personne...). Il s'agit aussi de compétences à s'exprimer (pour partager ses émotions personnelles, pour communiquer de façon explicite, pour prévenir l'enfant des conséquences inévitables que ses actes entraînent, pour faire ce qui a été dit. Enfin, il s'agit de compétences à négocier, à gérer des conflits et à discuter en famille selon une méthodologie de résolution de problèmes.

Ce programme s'inscrit dans une perspective soit de prévention, soit d'intervention en situation de conflit et vise à favoriser chez les parents et les jeunes adolescents l'émergence des compétences sociales les plus favorables à la communication en famille; à prévenir les difficultés d'adaptation sociale et les difficultés scolaires des jeunes; à proposer aux intervenants socio-éducatifs des moyens d'action individualisés en direction des parents. Neuf situations retenues sur un cédérom permettent de renforcer et de développer les compétences pour résoudre les situations de conflits dans la vie quotidienne et pour mieux communiquer. Il propose une évaluation équitable fondée sur des contrats éducatifs et un suivi régulier des jeunes par leurs parents, aussi bien dans leurs activités scolaires qu'extra scolaires. Ce programme propose une méthodologie interactive et évaluative originale. Il s'appuie sur un cédérom interactif et un manuel d'accompagnement. L'interactivité réside dans la possibilité qu'a l'utilisateur de déterminer la suite des séquences sélectionnées. Il doit effectuer un choix de réponses à une situation donnée, choix influençant directement la suite des séquences proposées par le logiciel (cf. figure 2).

Figure 2. La structure du programme de formation



Les recherches menées aux États-Unis auprès de jeunes adolescents (Kacir et Gordon, 1999; Lagges et Gordon, 1999; Gordon, s.p.) montrent que les comportements difficiles (notamment les comportements agressifs et violents) des jeunes dont les parents ont suivi le programme, ont significativement diminué à la maison. Les parents se sont déclarés satisfaits du programme mais les effets sur leurs attitudes et leurs pratiques n'ont pas été étudiés.

Cet aspect constitue l'un des principaux objectifs de cette étude qui vise donc à déterminer si ce type de programme autogéré par les parents peut avoir des effets observables, à court et à moyen terme, sur les savoirs, les pratiques et les attitudes éducatives des parents. Un autre objectif consiste à vérifier s'il y a indirectement des impacts sur les comportements agressifs et violents de leurs enfants à la maison et à l'école et s'il existe des relations significatives entre ces changements éventuels chez les parents et les adolescents. Enfin, nous tenterons de vérifier si l'amélioration du comportement des jeunes s'accompagne d'une réduction de taux de décrochage scolaire.

La première phase de cette étude a consisté, grâce à une subvention de la Fondation de France, à adapter et à traduire le programme original américain puis à produire le manuel et le cédérom du programme en français (Pithon et Terrisse,

2003a, Terrisse et Pithon, 2003a). Nous avons effectué auparavant une validation culturelle du programme afin de savoir si les situations de conflit dans la famille proposées aux parents sur le cédérom ainsi que les différents scénarios d'intervention étaient culturellement acceptables pour des parents québécois francophones. Cette première étape a été réalisée en 2002-2003 et sera poursuivie durant la première année d'expérimentation du programme avec les parents (2003-2004).

Il est à noter que cette expérimentation se déroule simultanément dans trois pays francophones en plus du Québec : en Belgique (Université de Mons), en France (Universités de Montpellier et Belfort-Montbéliard) et en Suisse (Université de Fribourg). Le programme est également en cours de validation en Tunisie (Université de Tunis).

La validation culturelle a été effectuée auprès d'environ 900 parents belges, français, québécois et suisses. Toutes les situations et les interventions proposées ont été jugées culturellement conformes par les parents, sauf une et par les parents suisses seulement. (Terrisse, Bédard, Larose et Pithon, 2003).

À partir du corpus de recherches consultées, nous pouvons supposer que les pratiques et les attitudes parentales devraient évoluer vers les pôles décrits comme favorables par la recherche et que leurs habiletés à la communication ainsi que leurs connaissances quant aux façons d'intervenir devraient s'améliorer. Nous pensons également que ces changements devraient avoir des effets observables sur les comportements de leurs enfants, en particulier sur l'agressivité et la violence, tant à la maison qu'à l'école et que cela devrait, à moyen terme, s'accompagner d'une réduction du décrochage scolaire.

## Les aspects méthodologiques de la recherche

Cette recherche se déroule actuellement dans trois écoles secondaires de la Commission scolaire des Laurentides au Québec, avec lesquelles ont été établies des ententes de partenariat.

### Devis expérimental et échantillon de la recherche

C'est par le biais de la commission scolaire que la possibilité de participer au programme a été offerte à tous les parents ayant des enfants inscrits en première année de secondaire ordinaire<sup>1</sup> (pour la première année d'expérimentation, les classes spéciales ont été exclues du projet car elles sont ciblées pour l'année suivante). Les parents qui se sont montrés intéressés à participer au programme ont été

---

1. L'éducation des jeunes au Québec se divise en deux ordres d'enseignement en ce qui concerne du moins la scolarité obligatoire, la fréquentation du préscolaire étant facultative. L'enseignement primaire se subdivise en six années de scolarité et s'adresse aux jeunes âgés de six à onze ans révolus. L'enseignement secondaire se subdivise en cinq années de scolarité et s'adresse aux élèves de douze à seize ans. Après quoi, le critère de fréquentation scolaire obligatoire ne s'applique plus. Nous considérons donc que le niveau scolaire des élèves qui participent à notre expérimentation, qu'elle s'adresse à des clientèles en difficulté (classes de cheminement particulier) ou ordinaires, équivaut à la fréquentation de la première année du cycle d'orientation en Suisse, au lycée en France et au gymnase en Belgique.

répartis en groupes successifs de vingt familles ainsi que le montre le schéma expérimental (cf. figure 3), les groupes témoins bénéficiant aussi de l'intervention, mais après que les parents du groupe expérimental soient parvenus à la fin du programme (Ceci pour des raisons d'ordre éthique évidentes).

Figure 3. **Schéma expérimental**

1 <sup>re</sup> année Gr. de validation = n=800	Questionnaires Belgique, France, Québec, Suisse			Adaptation culturelle		
2 <sup>e</sup> année	1 <sup>re</sup> étape			2 <sup>e</sup> étape		
Gr. 1 exp. (n=40)*	PRÉTESTS	Programme	Post-tests	-----0-----	-----0-----	Suivi scol.
Gr. 2 témoin (1 <sup>re</sup> étape) (n=40)* exp. (2 <sup>e</sup> étape)	PRÉTESTS	-----	Post-tests	Programme	Post-tests	Suivi scol.
3 <sup>e</sup> année						
Gr. 1 exp. (n=20)	PRÉTESTS	Programme	Post-tests	-----0-----		Suivi scol.
Gr. 2 témoin (1 <sup>re</sup> étape) (n=20) exp. (2 <sup>e</sup> étape)	PRÉTESTS	-----	Post-tests	Programme	Post-tests	Suivi scol.
Gr 3. témoin (n=40)	-----0-----	-----0-----	-----0-----	-----0-----	-----0-----	Suivi scol. + test PAS1

\* Ces 80 élèves feront l'objet d'un suivi scolaire l'année suivante et passerons le test PAS1.

Une famille sur deux environ ne dispose pas de micro-ordinateur à la maison. Le groupe de recherche prête aux parents et installe alors un micro-ordinateur à domicile durant toute l'expérimentation (grâce à une subvention du ministère de la Famille et de l'Enfance du Québec).

Le programme lui-même, ses finalités et son utilisation sont présentés aux parents par les membres du groupe de recherche lors d'une réunion initiale dans les écoles et la durée maximale de l'expérimentation dans chaque famille a été fixée à deux mois. Lorsqu'un groupe de parents a terminé le programme, il est proposé aux parents de participer à un groupe focalisé, notamment à des fins évaluatives. Pendant toute la durée du programme, chaque famille bénéficie d'une assistance sur demande de la part du groupe de recherche pour les problèmes techniques et d'un suivi hebdomadaire téléphonique au niveau des contenus présentés.

Ce dispositif relevant d'un schéma quasi-expérimental est complexe et nécessite une instrumentation assez lourde en terme d'évaluation, puisqu'il s'agit d'évaluer non seulement les effets éventuels du programme auprès des parents mais aussi des enfants, que cette évaluation doit être pluri-référenciée, à court et à moyen terme, et, enfin, que nous avons aussi pour objectifs de compléter la validation culturelle du programme lui-même et, éventuellement, d'en modifier le contenu. Plusieurs instruments ont dû être conçus ou adaptés pour cette expérimentation.

### Les instruments d'évaluation

Le statut socio-économique (SSE) des familles est établi à l'aide du *Questionnaire d'informations sociologiques sur la famille, QISF* (Terrisse et Bédard, 2003), version abrégée du *Questionnaire sur l'environnement familial, QEF* (Terrisse et Larose, 1999a). Le QISF permet d'identifier différentes caractéristiques de la famille, telles que le statut familial, la scolarité et la permanence d'emploi des parents, le nombre d'enfants, le pays d'origine, etc. qui constituent des variables distales pouvant influencer les comportements des membres de la famille. Quant au QEF, il a fait l'objet de plusieurs validations au Québec (Terrisse, Larose et Lefebvre, 1998) durant les cinq dernières années (validité de construit et de contenu, analyses factorielles, etc.) et a été utilisé dans différentes recherches.

Les attitudes, les représentations des pratiques éducatives et les savoirs-faire de chacun des deux parents sont évalués, en pré et post-test, par deux instruments, l'*Échelle des compétences éducatives parentales, ECEP* (Terrisse et Larose, 1999b) et le *Questionnaire sur les pratiques éducatives parentales, QPEP* (Pithon et Terrisse, 2003b). L'ECEP a fait l'objet de plusieurs validations au Québec (Larose, Terrisse et Grenon, 1999) et ses qualités métrologiques sont satisfaisants. Elle comporte 14 énoncés sur les attitudes, 24 sur les pratiques, 6 sur le sentiment de contrôle et se présente sous plusieurs versions selon l'âge des enfants : de la naissance à 2 ans, de 2 à 4, de 4 à 6, de 6 à 12 et de 12 à 16 ans (version utilisée dans cette étude). Quant au QPEP, il s'agit d'une adaptation en français du questionnaire validé dans les expérimentations aux États-Unis (Gordon, s.p.) qui comporte 20 questions à choix multiples.

Le comportement des adolescents à l'école et à la maison fait l'objet d'une évaluation pluriréférenciée (parents, enseignant(e) et adolescent) à l'aide d'un questionnaire sur les comportements du jeune à la maison et à l'école, le *Questionnaire sur les points forts et les points faibles de l'élève, QFF*. Il s'agit de l'une des versions française du *Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ*, validé par Goodman (1997) aux États-Unis.

Ce questionnaire a été adapté exclusivement pour les fins de cette recherche par Pithon et Terrisse (2003c). Il se présente sous trois formes, l'une pour chacun des deux parents (*Points forts et points faibles de mon enfant, QFF-par.*), l'autre pour l'enseignant principal (*Points forts et points faibles de l'élève, QFF-pro*) et enfin, la dernière pour le jeune lui-même (*Mes points forts et mes points faibles, QFF-ado.*). Le QFF est constitué de 25 énoncés et de 5 questions.

Les tendances à l'abandon scolaire et la motivation à poursuivre les études sont, quant à elles, évaluées par le test de *Prévention de l'abandon scolaire, PAS1* conçu et validé au Québec par Lavoie (1983). Les résultats scolaires des jeunes sont également compilés sur une période de 2 ans, à l'aide d'une matrice où figurent les notes trimestrielles et annuelles (bulletins scolaires).

Le déroulement du programme est évalué, d'une part, par le *Questionnaire de suivi hebdomadaire, QSH* (Terrisse et Pithon, 2003b) destiné à suivre régulièrement le cheminement des parents, pendant l'expérimentation, par le biais d'entrevues téléphoniques et, d'autre part, par le *Questionnaire sur la fréquence d'utilisation du cédérom, QFUC* (Pithon et Terrisse, 2003c). Cet instrument permet de compiler les informations sur le temps alloué au programme par les parents, globalement et par

situation, le nombre de retours sur chaque situation, le temps accordé aux exercices d'approfondissement, etc. Durant cette première phase d'expérimentation, le *Questionnaire d'évaluation culturelle du programme, QECP* (Terrisse, 2003) permet également de compléter la validation culturelle amorcée durant l'année précédente. Il est demandé aux parents de noter si les personnages présentés, leur langage, l'environnement physique etc. sont culturellement acceptables pour eux.

Le programme lui-même fait aussi l'objet d'une évaluation finale par les parents grâce au *Questionnaire de satisfaction sur le programme, QSP* (Pithon, 2003) et par l'analyse des interactions verbales lors du groupe focalisé organisé avec eux à la fin de chaque expérimentation.

### Les méthodes d'analyse

Les résultats des mesures successives (ECEP, QPEP, QFF) des effets de l'intervention seront analysés par des analyses de la variance (ANOVA) à mesures répétées alors que les effets du programme sur les conduites à l'école, objectivées par les résultats scolaires, seront analysés à l'aide de modèles de régressions multiples hiérarchiques. Enfin, les résultats de l'administration des questionnaires de suivi (QSH, QFUC) et les discours recueillis dans les groupes focalisés seront analysés selon une approche lexicométrique (Larose, Jonnaert et Lenoir, 1996).

## Conclusion

Cette recherche étant actuellement en cours de réalisation sur le terrain, à divers stades selon les écoles ciblées (recrutement des familles, administration des prétests, première utilisation du cédérom par des parents), les résultats ne sont pas encore disponibles. La situation est la même en Belgique et en Suisse. En France, un premier groupe de parents a achevé la totalité du programme mais les résultats sont en cours d'analyse. Il est donc prématuré d'en tirer des conclusions. D'ores et déjà, l'accueil réservé par les parents à ce type d'intervention qu'ils peuvent gérer eux-mêmes à la maison se montre très encourageant. Cependant, seule l'analyse approfondie de ses effets éventuels sur les habiletés de communication des parents et, indirectement, à moyen terme (deux ans) sur les comportements de leurs adolescents, permettra de se prononcer sur son efficacité quant à la prévention de la violence et de l'agressivité dans la famille. Ce n'est d'ailleurs que dans la troisième phase de la recherche que nous avons prévu (cf. figure 1) d'expérimenter également ce programme dans une perspective curative en le proposant à des parents dont les enfants sont identifiés comme présentant des troubles du comportement en milieu scolaire. Les recherches menées en ce sens aux États-Unis et en Grande Bretagne auprès des jeunes adolescents pré-délinquants de milieu défavorisé (Kacir et Gordon, 1999, Lagges et Gordon, 1999) ont montré une diminution significative des comportements violents et agressifs chez les jeunes. Il faut maintenant savoir si ce type de programme est culturellement adapté pour des parents québécois francophones et s'il aura des effets aussi positifs.

L'accueil réservé par les parents à ce type d'intervention qu'ils peuvent gérer eux-mêmes à la maison se montre très encourageant.



Notre expérimentation comporte cependant certaines limites et celles-ci mériteraient d'être documentées. Sur le plan méthodologique, le « design » expérimental pour lequel nous avons opté diffère de celui que les auteurs originaux du programme avaient adopté. Ainsi, dans les démarches expérimentales antérieures de validation du programme *Être parents aujourd'hui* et de son support électronique, les chercheurs ont eu recours à des protocoles contraints sur le plan de l'ordre d'exploration des séquences d'apprentissage. Tous les parents ciblés parcouraient les stimuli (situations hypothétiques et réponses comportementales documentées) dans le même ordre. Tous devaient avoir mis en œuvre la totalité de ces situations, du moins sur le plan de l'exploration du programme (Kacir et Gordon, 1999; Segal, Chen, Gordon, Kacir et Gylys, 2003). Tel n'est pas le cas en ce qui nous concerne et notre « design » ouvert peut avoir des conséquences sur notre capacité d'attribution discriminante des prédicteurs d'efficacité du programme.

Par ailleurs, les situations d'autoapprentissage qui sont offertes aux parents couvrent un ensemble de contextes archétypiques qui se veut représentatif des principales interactions potentiellement conflictuelles particulières à l'adolescence. C'est par rapport à ces interactions que l'efficacité des conduites de communication en matière de gestion parentale est souvent déficiente. L'adoption d'un « design » expérimental ouvert, couplée à l'indisponibilité préalable d'équipements informatiques chez plus de la moitié des parents participant à l'expérimentation, soulève deux problèmes potentiels :

- d'une part, l'effet spécifique de l'accès au matériel informatisé sur la motivation des parents, pour qui la construction de compétences informatiques représente déjà un apprentissage en soi, ne sera pas mesuré dans notre démarche. Il est possible que, chez ces parents, il y ait potentialisation de deux effets de motivation, l'un relié au développement de compétences informatiques d'ordre instrumental et l'autre lié directement à la pertinence et à l'efficacité attendue ou perçue des apprentissages réalisés en matière de compétences éducatives parentales. Il ne nous sera guère possible de discriminer l'effet relatif de chacune de ces variables, le recueil d'informations à cet égard n'étant pas prévu dans notre canevas méthodologique.
- d'autre part, inversement, la motivation des sujets au regard de l'exploration systématique et récurrente des situations d'apprentissage proposées dans le programme pourrait fort bien être affectée par la perception du caractère épisodique de la disponibilité de la ressource. Il est possible que les parents pour qui l'apprentissage proposé demeure concomitant à la disponibilité temporaire d'un ordinateur manifestent une motivation moindre à l'exploration et à la mise en œuvre des diverses situations d'apprentissage proposées. Cela, dans la mesure où la nature à la fois expérimentale et épisodique de leur exposition aux ressources du programme est particulièrement évidente dans ce contexte. Là encore, nous ne disposerons pas de mesures spécifiques de ce type d'effets en fin d'expérimentation.

Les éléments qui viennent d'être soulignés nous amènent à soulever l'importance du développement de la recherche sur les effets de l'ensemble des variables modératrices qui affectent, ou qui peuvent affecter, la mesure d'efficacité des programmes d'autoapprentissage utilisant un support informatique. En effet, les quelques exemples d'expérimentations similaires portant sur la construction plus ou moins durable de compétences éducatives parentales présentent toutes des lacunes majeures. Ainsi, l'expérimentation d'un tiers programme utilisant de façon comparative le recours à des outils didactiques traditionnels ou informatisés (« *Computer-Assisted Parenting Program* ») souligne le fait que l'efficacité de ces derniers, si elle semble supérieure à celle d'un recours à des outils didactiques traditionnels, ne peut être affirmée. En effet, les parents qui recouraient aux moyens informatisés étaient généralement de statut socioéconomique supérieur à celui des utilisateurs d'outils traditionnels de soutien à l'apprentissage. Par ailleurs, ces parents avaient déjà développé des compétences informatiques préalables et les mettaient en œuvre de façon privilégiée tant au plan personnel que professionnel (MacKenzie et Hilgedick, 1999). De la même façon, les quelques recherches portant sur le recours aux technologies informatiques dans le cadre du perfectionnement ou du développement professionnel des enseignants suggèrent des effets majeurs du degré de compétences informatiques préalablement construites ainsi que des profils de recours à l'informatique familiale sur les probabilités de durabilité et de transfert des apprentissages qu'ils ont réalisés dans des contextes comparables (Baylor et Ritchie, 2002; Dexter, Seashore et Anderson, 2002). Dans un monde où la fracture numérique (« *digital gap* ») affecte de plus en plus les profils d'utilisation des technologies de l'information et de la communication, tant chez les adultes que chez les enfants, la prise en compte des limites affectant l'apprentissage recourant aux technologies informatiques et la généralisabilité de ces derniers est d'une importance capitale (Larose, Lenoir et Karsenti, 2002). C'est à cette tâche que nous devons rapidement nous atteler si tant est que le type de mesures de soutien à la construction des compétences parentales que nous avons présenté dans cet article s'avère efficace et soit appelé à se généraliser.

Cette approche interactive par cédérom a au moins le mérite d'être explicite et transparente. Elle peut être perfectionnée en proposant de nouveaux cas à résoudre, en développant de nouvelles compétences en fonction des recherches actuelles en éducation parentale. Toutefois l'édition d'un nouveau cédérom impliquerait un investissement important comme pour toute réalisation dans le domaine du multimédia. Sa diffusion dans les organisations chargées de l'aide et du soutien à la parentalité ou directement auprès des familles est, par contre, très facile. Par ailleurs, un dossier explicitant les modèles théoriques, fournissant les outils d'évaluation et de suivi des parents, principalement à l'usage des travailleurs sociaux et des accompagnateurs de parents, est en cours d'élaboration.

---

La traduction et l'adaptation du programme en français, son expérimentation et la réalisation de cette recherche ont été rendues possibles grâce à des subventions du Conseil de la Recherche en Sciences Humaines du Canada, du ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille du Québec et de la Fondation de France.

## Références bibliographiques

- Alexander, J.F et Parsons, B. V. (1973) Short term behavioral intervention with delinquent families : Impact on family process and recidivism. *Journal of Abnormal Psychology*, 81, 219-226.
- Arseneault, L., Moffit, T.E., Caspi, A., Taylor, P.J. et Sylva, P. A. (2000). Mental disorder and violence in total birth cohort. *Archives of General Psychiatry*, 57, 979-986.
- Baker, B.L. et Heller, T.L. (1996). Preschool children with externalizing behaviours: Experience of fathers and mothers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24 (4), 513-532.
- Baldwin, A.L., Kalthorn, J. et Breese, F.H. (1995). The appraisal of parental behavior, *Psychological monographs*, 58, (268), numéro special.
- Bandura A. (1997). *Self efficacy*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura A. (1986). A model of causality in social learning theory. In M. J. Mahoney et G. R. Patterson (Dir.). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41, 432-444.
- Baumrind, D. (1968). *Manual for the preschool behavior Q-sort*. Parental authority research project. Berkeley, Cal. : Institute of human development, University of California.
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. In A.D. Pick (dir.), *Minnesota symposium on Child psychology*, vol. 7. p. 42-91. Minneapolis, Min. : University of Minnesota press.
- Baylor, A.L. et Ritchie, D. (2002). What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classrooms? *Computers and Education*, 39(4), 395-414.
- Beck, A. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York : International Universities Press.
- Campbell, B. (1995). Behavior problem in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(1), 113-149.
- Cohen, P. et Brooks, J.S. (1995). The reciprocal influence of punishment and child behaviour disorder In J. McCord (dir.). *Coercion and punishment in long term perspectives*, p. 154-164. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- Comer, E. W. et Fraser, M. W. (1998). Evaluation of six family-support programs : Are they effective? *Families in Society* , 79 (2), 134-148.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Qc. : Conseil Supérieur de l'éducation.
- Développement des Ressources Humaines Canada (1996). *Grandir au Canada* :

- Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*, Ottawa, Ont. : Statistique Canada.
- Dexter, S., Seashore, K.R. et Anderson, R.E. (2002). Contributions of professional community to exemplary use of ICT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(4), 489-497.
- Dumas, J.E., Lafrenière, P.J. et Serketich, W.J. (1995). « Balance of power » : A transactional analysis of control in mother-child dyads involving socially competent, aggressive, and anxious children. *Journal of Abnormal Psychology*, 104(1), 104-113.
- Epstein, M.H. et Cullinan, D. (1998). *Scale for assessing emotional disturbance*. Austin, TX : Pro-Ed.
- Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence; early predictors and later life outcomes In K.H. Rubin et D. Pepler (dirs). *The development and treatment of childhood aggression*. pp. 5-29. Hildale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Fortin, L. et Favre, D. (2000). Comparaison des caractéristiques psychosociales des élèves violents québécois et français au secondaire. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 29, 33-48.
- Fortin, L. et Strayer, F.F. (2000). Les troubles de comportement à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI, (1), numéro thématique.
- Goodson, B.D. et Hess, R.D. (1975). *Parents as teachers of young children : An evaluative review of some contemporary concepts and programs*. Washinton, D.C. : Bureau of educational personnel development.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire : A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (3), 581-586.
- Goodson, B.D., Layzer, J.I., St-Pierre, R.G., Bernstein, R.S. et Lopez, M. (2000). Effectiveness of a comprehensive, five-year family support program for low-income children and their families : Findings from the Comprehensive Child Development Program. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (1), 5-39,
- Gordon, D.A. (sous-pressé). Intervening with families of troubled youth : Functional family therapy and Parenting Wisely. In J. McGuire (dir.) *Offender Rehabilitation and Treatment*. Sussex : John Wiley and sons.
- Gordon, D.A.; Gylis, J. et Segal, D. (1998). *Parenting Wisely. Program Workbook*. Athens, Oh. : Family Works ed.
- Grusec, J.E. et Lytton, H. (1988). *Social development : History, theory and research*. New York : N.Y. : Springer-Verlag.

- Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (2000). *Contribution des caractéristiques familiales et cognitives aux troubles des conduites des jeunes québécois*. Sherbrooke, Qc. : GRISE, Faculté de l'Éducation, Université de Sherbrooke.
- Halpern, R. (1984). Lack of effects of home-based early intervention? Some possible explanations? *Journal of American Orthopsychiatric Association*, 54, (3), 33-42.
- Hoge, R. D., Andrews, D.A et Leschied, A.W. (1996). An investigation of risk and protective factors in a sample of youthful offenders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 419-424.
- Houde, L. (1981). Le développement de la compétence parentale par l'éducation des parents. *Cahiers de pédopsychiatrie*, 16, 35-59.
- Julien, A.M. et Ertl, H. (2000). Le vécu scolaire des enfants : résultats tirés de l'Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995. *Revue trimestrielle de l'Éducation*, 6 (2), 24-40.
- Kacir, C.D. et Gordon, D.A. (1999). Parenting Adolescents Wisely : The effectiveness of an interactive videodisk parent training program in Appalachia. *Child and Family Behaviour Therapy*, 21 (4), 1-22.
- Laggés, A. et Gordon, D.A. (1999). Use of an interactive laser disc parent training program with teenage parents. *Child and Family Behavior Therapy*, 21, 19-37.
- Larose, F., Jonnaert, P. et Lenoir, Y. (1996). Le construit de didactique : une étude lexicométrique illustrative d'un corpus de définitions : *Éduquer et Former*, 8, 28-44.
- Larose, F., Lenoir, Y. et Karsenti, T. (2002). À quoi peuvent bien servir les TIC en enseignement? In F. Larose et T. Karsenti (dir.), *La place des TIC en formation initiale et continue à l'enseignement* (p. 27-52). Sherbrooke, Qc : Éditions du CRP.
- Larose, F., Ratté, S., Séguin, J. et Kalubi, J.-C. (2003). Les trajectoires d'élèves hyperactifs ou sous-réactifs dans une commission scolaire québécoise. Le diagnostic a-t-il une valeur pronostique sur le plan scolaire? In F. Larose (dir.), *Difficulté d'adaptation sociale ou scolaire et intervention éducative* p. 83-110. Sherbrooke, Qc : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke
- Larose, F., Terrisse, B. et Grenon, V. (2000). « L'évaluation des facteurs de risque et de protection chez les enfants de maternelle et de 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement primaire: l'Échelle des compétences éducatives parentales (ECEP) », *Revue internationale de l'éducation familiale. Recherches et interventions*. 4(2), 103-127.
- Lavoie, M. (1983). P.A.S. 1. *Prévention de l'abandon scolaire*. Granby, Qué. : Commission scolaire régionale Meilleur.
- Maccoby, E.E. (1980). *Social development : psychological growth and the parent-child relationship*. New York, N.Y. : Harcourt, Brace and Jovanovitch.

- Maccoby, E.E. et Martin, J.A. (1983). Socialisation in the context of the family : Parent-child interaction. In E.M. Hetherington (dir.), *Handbook of child psychology*, vol. 4, *Socialization, personality and social development* (p.40-90). New York, N.Y. : John Wiley and sons.
- MacKenzie, E.P. et Hilgedick, J.M. (1999). The Computer-Assisted Parenting Program (CAPP): The use of a computerized behavioral parent training program as an educational tool. *Child and Family Behavior Therapy*, 21(4), 23-43.
- Mednick, B.R., Baker, R. L. et Carothers, L.E. (1990). Patterns of family instability and crime: The association of timing of the family's disruption with subsequent adolescent and young adult criminality. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 201-220.
- Mertensmeyer, C. et Fine, M. (2000). ParentLink : A model of integration and support for parents. *Family Relations*, 49 (3), 257-26.
- Ministère de l'éducation du Québec (1992). *Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec, Qc. : Ministère de l'éducation.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, Mass : Harvard University Press.
- Normand, L.-N., Vitaro, F. et Charlebois, P. (2000). Comment améliorer la participation et réduire l'attrition des participants aux programmes de prévention. In F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, Vol. 1 : *Les problèmes internalisés*, (p. 101-134). Ste-Foy, Qc. : Les presses de l'Université du Québec.
- Parent, G. et Paquin, A. (1994). Enquête auprès des décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire, *Revue des Sciences de l'Éducation*, XX, (4), 697-718.
- Patterson, G.R. (1986). In M.J. Mahoney et G.R. Petterson (Dir.). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41, 444-455.
- Patterson, G.R. (1976). The aggressive child : victim and architect of coercitive system. In L.A. Hamerlynck, L.C. Handy et E.J. Mash (dir.), *Behavior modification and families*, vol. 1, *Theory and research* (p. 41-89). New York, N.Y. : Brunner-Mazel.
- Pithon, G. (2003). *Questionnaire de satisfaction sur le programme*. Montréal, Qc. : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, DÉFS, Université du Québec à Montréal.
- Pithon, G. et Terrisse, B. (2003a). « Être parents aujourd'hui ». *Programme interactif de formation à la communication parents-enfants*. Manuel d'accompagnement. Ste-Anne des Lacs, Qc./Athens, Oh : Les éditions du Ponant / Family Works.
- Pithon, G. et Terrisse, B. (2003b). *Questionnaire sur les pratiques éducatives parentales*. Montréal, Qc. : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, DÉFS, Université du Québec à Montréal.

- Pithon, G. et Terrisse, B. (2003c). *Questionnaire sur les points forts et les points faibles de l'élève. Formes parents, professeurs et adolescents*. Traduction et adaptation en français du Strengths and Difficulties Questionnaire de Goodman (1997). Montréal, Qc. : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, DÉFS, Université du Québec à Montréal.
- Pithon, G. et Terrisse, B. (2003c). *Questionnaire sur la fréquence d'utilisation du cédérom*. Montréal, Qc. : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, DÉFS, Université du Québec à Montréal.
- Pithon, G. et Terrisse, B. (1995). L'évaluation diagnostique et formative assistée par ordinateur appliquée à un processus de formation en éducation parentale. In M. Perrez, J.C. Lambert, C. Ernest et B. Plancherel (dir.) *Familles en transition*, (p. 360-384), Berne : Éditions Hans Huber.
- Pourtois, J.P. (1989). L'éducation familiale. Note de synthèse. *Revue française de Psychologie*, 86, 69-101.
- Pourtois, J.P. et Desmet, H. (1991). L'éducation parentale. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 96, 69-101.
- Renaud, J. Brent, D. A. et Birmaher, B. (1999). Suicide in adolescents with disruptive disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 846-851.
- Rousseau, J. et Leblanc, P. (1992). La structure familiale comme facteur déterminant de l'abandon scolaire prématuré chez les adolescents, In G. Pronovost (dir). *Comprendre la Famille, actes du 1<sup>er</sup> symposium québécois de recherche sur la famille* (p. 597-812), Québec, Qc. : Presses de l'Université du Québec.
- Segal, D., Chen, P.Y., Gordon, D.A., Kacir, C.D. et Gyls, J. (2003). Development and evaluation of a parenting intervention program: Integration of scientific and practical approaches. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 15(3), 453-467.
- Smith, C. S. et Thornberry, T.P. (1995). The relationship between childhood maltreatment and adolescent involvement in delinquency. *Criminology*, 33, 451-481.
- St-Pierre, R.G. et Layzer, J.I. (1999). Using home visits for multiple purposes : The Comprehensive Child Development Program. *Future of Children*. 9 (1), 134-151.
- Stevens, D.J. (1997). Influence of early childhood experiences on subsequent criminally violent behavior. *Studies on Crime and Crime Prevention*, 6, 35-51.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Terrisse, B. (2003). *Questionnaire d'évaluation culturelle du programme*. Montréal, Qc. : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, DÉFS, Université du Québec à Montréal.

- Terrisse, B. (2000). *The Resilient Child : Theoretical Perspectives and Review of the Literature*. Rapport de recherche présenté au Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC). Toronto, Ont. : The Council of Ministers of Education, Canada (CMEC). (Document téléaccessible au CMEC : <http://www.cmec.ca/stats/pcerals/symposium2000>, (Publié aussi en français dans *Les cahiers de psychopédagogie curative et interculturelle*, I, II, 34-52, 2002).
- Terrisse, B. et Bédard, J. (2003). *Questionnaire d'informations sociologiques sur la famille*. Montréal, Qc. : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, DEFS, Université du Québec à Montréal.
- Terrisse, B., Bédard, J., Larose, F. et Pithon, G. (2003). Étude interculturelle des représentations des pratiques éducatives parentales dans quatre pays francophones. Communication présentée au IX<sup>e</sup> Congrès de l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC). Amiens : Université de Picardie Jules Verne, 29 juin - 4 juillet. (À paraître sur support électronique dans les actes du Congrès à l'URL : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric/>).
- Terrisse, B. et Larose, F. (1999a). *Le questionnaire sur l'environnement familial (QEF)*, édition révisée, St-Sauveur, Qué. : Les éditions du Ponant.
- Terrisse, B. et Larose, F. (1999b). *L'échelle des compétences éducatives parentales (ECEP)*, St-Sauveur, Qué. : Les éditions du Ponant.
- Terrisse, B., Larose, F. et Lefebvre, M.L. (1998). « L'évaluation des facteurs de vulnérabilité et de protection dans la famille : développement et validation du Questionnaire sur l'environnement familial », *Revue internationale de l'éducation familiale. Recherches et interventions*, 2, 2, 39-62.
- Terrisse, B. et Pithon, G. (2003a). « Être parents aujourd'hui ». *Programme interactif de formation à la communication parents-enfants*. Cédérom. Narbonne : PAC Multimédia.
- Terrisse, B. et Pithon, G. (2003b). *Questionnaire de suivi hebdomadaire*. Montréal, Qc. : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, DÉFS, Université du Québec à Montréal.
- Terrisse, B. et Rouzier, F. (1986). Le questionnaire d'évaluation des attitudes et des pratiques éducatives des parents (QEAPEP). *Les cahiers du GREASS*, 2, 77-114.
- Trudelle, D. (1991). *Sentiment de compétence, attitudes et pratiques éducatives chez des parents québécois d'enfants d'âge préscolaire en fonction de leurs caractéristiques socio-économiques*. Thèse de doctorat non publiée. Rimouski, Qué. : Doctorat en éducation du Réseau UQ, Université de Québec à Rimouski.
- Watts, W.D. et Wright, L.S. (1990). The relationship of alcohol, tobacco, marijuana, and other illegal drug use to delinquency among Mexican-american, black, and white adolescent males. *Adolescence*, 25, 171-181.



- Wierson, M. et Forehand, R. (1995). Predicting recidivism in juvenile delinquents :  
The role of mental diagnoses and the qualification of conclusions by race.  
*Behavior Research and Therapy*, 33, 63-67.
- White, C. (2001). Parenting matters : What works in parenting education? *Child :  
Care, Health and Development*, 27 (4), 370-399.
- Wolery, M.R. (1979). *Parents as teachers of their handicapped children : An annotated  
bibliography*. Seattle, Wa : Westal.
- Zoccolillo, M. (1993). Gender and the development of conduct disorder.  
*Development and Psychopathology*, 5, 65-78.
- Zoccolillo, M. (1992). Co-occurrence of conduct disorder and its adult outcomes  
with depressive and anxiety disorders: A review. *Journal of the American  
Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 547-556.