

Ce texte a été publié par les éditions du Ponant (1997).

**Bernard TERRISSE et Patrick TERRISSE**

**LES ORIENTATIONS ACTUELLES DU  
GROUPE DE RECHERCHE EN ADAPTATION  
SCOLAIRE ET SOCIALE EN INTERVENTION PRÉCOCE**

**LES ÉDITIONS DU PONANT**

Bernard Terrisse est professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal et Patrick Terrisse, chargé de cours au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal et tous deux membres du Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale (GREASS)

**Révision linguistique:** Nathalie Martinet

**Mise en pages:** Marlaïne Grenier

Tous droits de traduction et d'adaptation réservés; toute reproduction d'un extrait quelconque de ce livre par quelque procédé que ce soit, et notamment par photocopie ou microfilm, est strictement interdite sans l'autorisation écrite de l'éditeur.

© LES ÉDITIONS DU PONANT  
1140, Chemin de la Paix  
St-Sauveur, Québec  
J0R 1R2

ISBN 2-922391-00-0  
Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 1997  
Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Canada, 1997

## **LES ORIENTATIONS ACTUELLES DU GROUPE DE RECHERCHE EN ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE EN INTERVENTION PRÉCOCE**

**Bernard Terrisse**, professeur et **Patrick Terrisse**, chargé de cours

Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale (GREASS),  
Département des sciences de l'éducation  
Université du Québec à Montréal, CANADA

L'intervention précoce est une action éducative visant à prévenir durant la petite enfance des difficultés appréhendées chez les enfants issus de populations « vulnérables ». Il s'agit d'une intervention éducative menée avant l'âge où elle se fait habituellement, en contexte familial, scolaire, social ou communautaire, conjointement avec tous les agents d'éducation, y compris et surtout avec les parents.

Elle s'inscrit soit dans une approche en prévention primaire, qui tente d'éviter l'apparition des difficultés avant qu'elles n'apparaissent chez les enfants des groupes « vulnérables », soit dans une approche en prévention secondaire, qui tente d'éviter l'aggravation des incapacités chez les jeunes enfants présentant des déficiences.

### **LES NOUVELLES ORIENTATIONS DE L'INTERVENTION PRÉCOCE**

Ces objectifs de prévention se sont concrétisés dans l'élaboration et l'implantation des programmes d'intervention précoce (Weikart et Schweinhart, 1984, Simeonson, 1985, Shonkoff *et al.*, 1988). Ceux-ci ont d'abord été centrés sur l'enfant, dans les années 60, puis sur les relations parents-enfant dans les années 70-80 et, enfin, sur l'enfant, la famille et la communauté, depuis la dernière décennie, dans une perspective écosystémique (cf. figure 1).

Cette perspective implique que les interventions soient menées simultanément en partenariat avec les parents, les intervenants et les divers organismes sociocommunautaires et scolaires. Il s'agit d'interventions éducatives directes, tant auprès de l'enfant en vue de favoriser son développement global, que d'actions élaborées avec les parents, en vue de favoriser le développement de leurs ressources éducatives personnelles et l'acquisition des compétences éducatives les plus favorables à l'adaptation de leur enfant ainsi que l'établissement ou la consolidation d'un réseau social de soutien. Quant aux actions dirigées vers les intervenants, elles visent à leur permettre d'acquérir des connaissances, des attitudes et des savoir-faire, en vue notamment d'établir un partenariat avec les parents. Enfin, les actions orientées vers les organismes eux-mêmes sont centrées sur la concertation et la mise en commun des ressources avec l'ensemble des partenaires afin d'atteindre une efficacité optimale.

Attendu la multitude et l'interpénétration des variables à considérer dans le cadre des recherches en intervention précoce et en éducation familiale, le GRÉASS a choisi peu à peu d'orienter son programme de recherche vers l'étude des facteurs de résilience dans l'écosystème de l'enfant. En s'inspirant du modèle structuro-comportemental d'Horowitz (1987), les chercheurs du GRÉASS tentent d'identifier dans l'écosystème des enfants « vulnérables » ou handicapés les variables qui sont associées à une adaptation réussie et à de bonnes performances chez certains d'entre eux, variables qui constituent donc des facteurs de protection. Autrement dit, les études actuelles du GRÉASS s'intéressent essentiellement aux enfants qui, confrontés à un environnement et à des conditions défavorables, s'adaptent et performant malgré tout, de façon satisfaisante, se montrant ainsi « invulnérables » à ces conditions. Ceci, afin de pouvoir orienter ultérieurement, les interventions vers la consolidation ou le développement de ces facteurs de résilience dans les microsystèmes familiaux et scolaires.

## LES PROGRAMMES DU GREASS

C'est dans ce contexte que s'inscrivent les travaux du Groupe de Recherche en Adaptation Scolaire et Sociale (GREASS) du département des sciences de l'éducation de l'UQAM, menés depuis 1980 dans différents champs de l'intervention éducative précoce et de l'éducation familiale.

Plusieurs modèles d'intervention ont pu être expérimentés auprès des enfants, soit en groupe, soit individuellement à la maison, ainsi qu'auprès des parents, en formation de groupe ou en formation à domicile. Les interventions auprès des parents visent trois composantes essentielles (Doherty, 1983) pour amener un processus de changement des attitudes et pratiques éducatives, soit la composante cognitive (transmettre de l'information nouvelle et différente), la composante affective (faire vivre des expériences nouvelles) et la composante comportementale (proposer de nouvelles façons d'agir).

Ces modèles d'intervention sont les suivants :

- De 1980 à 1989, *le Projet d'intervention précoce (PIP)* qui a été élaboré sur un modèle « centre de jour ». Les enfants, âgés de trois à cinq ans, étaient pris en charge, trois fois par semaine, dans des centres d'éducation préscolaire, à raison de deux éducatrices par groupe et bénéficiaient d'un programme d'activités éducatives structuré par objectifs. Il s'agissait de groupes hétérogènes de 14 enfants, constitués selon un modèle intégré, pour un tiers d'enfants en difficulté et, pour deux tiers, d'enfants sans difficulté, les premiers bénéficiant d'une individualisation du programme. Les parents, de leur côté, participaient à des réunions mensuelles de type informatif pendant une première période (1979-1982) et de type discussion et formation durant une seconde période (1982-1989). Ils pouvaient aussi utiliser à la maison, avec leurs enfants, un programme d'activités éducatives complémentaires à celui qui était suivi dans les centres (Terrisse et Boutin, 1983). Les résultats ont montré, de façon statistiquement significative, que les enfants des groupes expérimentaux faisaient plus de gains, entre les pré et les post-tests, que ceux des groupes témoins et que les enfants en difficulté étaient ceux qui bénéficiaient le plus de ce type d'intervention (Terrisse et Dansereau, 1987, b). Quant aux parents, il a été possible de mesurer une évolution statistiquement significative de leurs

attitudes et pratiques éducatives durant la deuxième période du projet, dans la mesure où leur fréquence de participation était régulière (Terrisse et Pineault, 1989). Une étude « follow-up » (Fortin, 1991) a montré que les effets de l'intervention se maintenaient cinq ans après la fin du projet, les enfants des groupes expérimentaux nécessitant moins d'interventions spécialisées que les autres en cours de scolarisation.

- De 1984 à 1986, le *Projet d'éducation préscolaire dans la famille (PEPF)*, réalisé en collaboration avec l'Université hébraïque de Jérusalem, s'est déroulé exclusivement à domicile avec des mères de milieu socio-économiquement faible, mais n'ayant pas d'enfants handicapés. Elles utilisaient avec leur enfant (3-5 ans) une adaptation en français du « *Home instruction program for preschool youngsters* » (Lombard, 1981), programme très structuré, conçu en termes d'objectifs spécifiques, d'inspiration behavioriste. Les mères bénéficiaient de réunions de formation sur le programme, par jeux de rôle et modelage, tous les 15 jours et, en alternance, de rencontres à domicile avec une éducatrice pour contrôler le déroulement des activités. Les résultats ont montré que, même si les mères avaient évolué dans leurs pratiques éducatives à l'issue de cette recherche (Boutin et Terrisse, 1994), les effets du programme sur les enfants n'étaient pas statistiquement significatifs (Royal, 1991). La participation régulière des mères a été moins stable que dans le projet précédent, d'où un échantillon plus réduit qui rendrait abusive une généralisation des conclusions.
- De 1987 à 1990, le *Projet d'éducation parentale et d'intervention précoce (EPIP)* visait deux populations différentes, ayant toutes deux des enfants âgés d'un à cinq ans : l'une constituée de parents provenant de milieux socio-économiquement faibles, l'autre de parents ayant des enfants présentant des déficiences mentales. Dans les deux cas, un programme éducatif, dont les objectifs étaient hiérarchisés à partir de la *Taxonomie des objectifs d'éducation préscolaire* (Terrisse et Dansereau, 1987, a), était géré à la maison par les parents, selon leur propre rythme. Ils participaient à des sessions mensuelles de formation et de discussion lors de la première année, de discussion et d'information sur des thèmes choisis par eux durant la deuxième année. Une éducatrice se rendait à domicile afin d'évaluer les effets de leur démarche, selon le principe de l'évaluation continue, afin également de réajuster le déroulement du programme et de les aider à concevoir et organiser de nouvelles activités.

Les effets de ce projet n'ont pu être évalués quantitativement, car, sur 3 ans, la participation parentale n'a pas été suffisamment stable. Cette instabilité était en bonne partie liée au contexte socio-économique précaire qui prévaut pour les parents de milieu socio-économiquement faible et à diverses restructurations des services des centres de réadaptation pour les parents ayant des enfants présentant des déficiences mentales. Les observations qualitatives ont permis de noter que les enfants faisaient des gains importants, en étroite relation avec le niveau d'investissement des parents et l'analyse de contenu des entrevues avec ceux-ci indique qu'ils paraissaient s'être appropriés une partie des savoir-faire des professionnels au niveau de l'intervention.

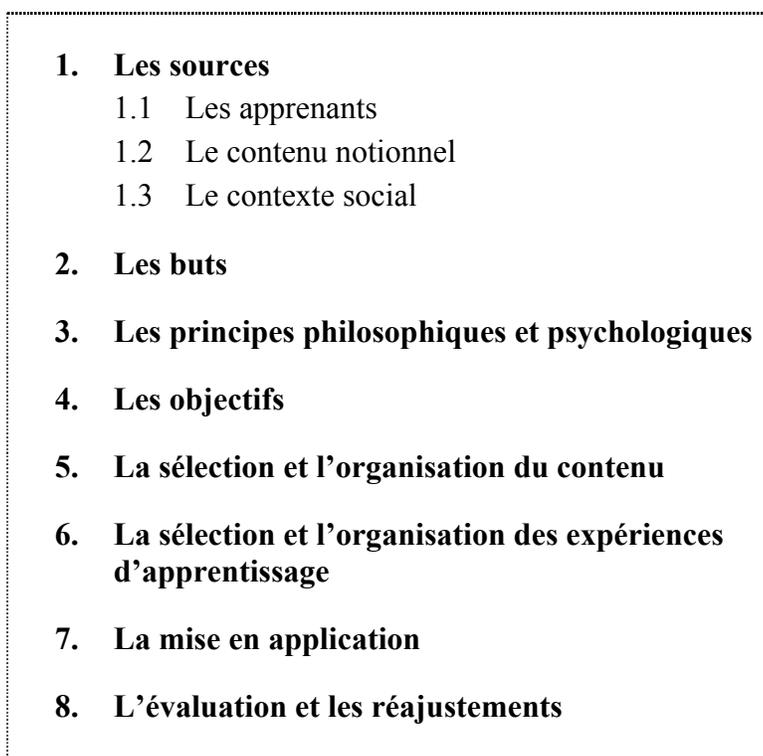
## **L'IMPLANTATION DES PROGRAMMES**

Les conditions d'efficacité des projets d'intervention précoce ont été maintes fois mises en évidence par plusieurs chercheurs (Casto et Mastropieri, 1986; Dunst, Snyder et Mankeim, 1989). Ceux-ci

indiquent que le modèle conceptuel et le curriculum doivent être définis et que les objectifs, les stratégies ainsi que les évaluations doivent être cohérents. Ces éléments sont donc à prendre en considération lors de l'implantation de programmes. Dans cette perspective, le GREASS a créé deux instruments favorisant l'implantation de programmes. Il s'agit :

- ♦ **du modèle de développement curriculaire en intervention éducative précoce** (Larivée et Terrisse, 1994). Ce plan d'action précise les orientations éducatives ainsi que la planification de l'environnement éducatif menant à la mise en application d'un programme (cf. figure 2).

L'organisation du modèle permet aux concepteurs de programmes d'élaborer un curriculum en commençant par l'étape de leur choix, à condition qu'une certaine cohérence prédomine entre chaque étape.

- 
- 1. Les sources**
    - 1.1 Les apprenants
    - 1.2 Le contenu notionnel
    - 1.3 Le contexte social
  - 2. Les buts**
  - 3. Les principes philosophiques et psychologiques**
  - 4. Les objectifs**
  - 5. La sélection et l'organisation du contenu**
  - 6. La sélection et l'organisation des expériences d'apprentissage**
  - 7. La mise en application**
  - 8. L'évaluation et les réajustements**

**Figure 2 :** Le modèle de développement curriculaire en intervention éducative précoce, forme abrégée (Larivée et Terrisse, 1994)

- ♦ **de la grille d'implantation et d'analyse des programmes d'intervention précoce et d'éducation parentale** (Martinet et Terrisse, 1997). Cette grille a été construite à partir de l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990) d'un corpus d'écrits sur l'intervention précoce et l'éducation parentale de 1965 à 1995, aux États-Unis, au Canada et en Europe. Cet instrument est divisé en trois sections (cf. figure 3) :

- *Les intrants* (contexte social, postulats, populations cibles, identification des besoins, objectifs, ressources humaines et matérielles, etc.).
- *Les transactions* (stratégies, rôles, planification, programmes d'activités, évaluations, etc.).
- *Les extrants* (résultats).

<b>Catégories/Indicateurs</b>
<b>◆ INTRANTS</b>
1. Contexte social
2. Buts
3. Objectifs généraux <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Par rapport aux enfants</li> <li>b) Par rapport aux parents</li> <li>c) Par rapport aux intervenants</li> <li>d) Par rapport à l'organisme</li> </ul>
4. Approche
5. Population-cible <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Enfants</li> <li>b) Parents</li> <li>c)Intervenants</li> </ul>
6. Statut des intervenants
7. Sources de financement
8. Type de participation des parents
<b>◆ TRANSACTIONS</b>
9. Modalités d'information et de recrutement de la population-cible
10. Stratégies d'intervention
11. Modalités de participation des parents
12. Lieu d'intervention <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Pour les enfants</li> <li>b) Pour les parents</li> <li>c) Pour les intervenants</li> </ul>
13. Durée d'intervention <ul style="list-style-type: none"> <li>a)Pour les enfants</li> <li>b) Pour les parents</li> <li>c) Pour les intervenants</li> </ul>

<b>Catégories/Indicateurs</b>
14. Fréquence d'intervention <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Pour les enfants</li> <li>b) Pour les parents</li> <li>c)Pour les intervenants</li> </ul>

<p>15. Constitution des groupes a) d'enfants, b) de parents, c) d'intervenants</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ratio éducateur/enfants</li> <li>- Ratio animateur/parents</li> <li>- Ratio formateurs/intervenants</li> </ul>
<p>16. Local et mobilier</p>
<p>17. Modèle théorique</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Par rapport à l'intervention auprès des enfants</li> <li>b) Par rapport à l'intervention auprès des parents</li> <li>c) Par rapport à l'intervention auprès des intervenants et des organismes</li> </ul>
<p>18. Modèle de relation entre intervenant(s) et parents</p>
<p>19. Individualisation de l'intervention</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Pour les enfants</li> <li>b) Pour les parents</li> <li>c) Pour les intervenants</li> </ul>
<p>20. Modalités de collaboration entre les différents organismes impliqués</p>
<p>21. Programme d'activités pour les enfants</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Forme</li> <li>b) Modalités</li> <li>c) Caractéristiques des activités</li> <li>d) Matériel pédagogique</li> <li>e) Évaluation des activités <ul style="list-style-type: none"> <li>- Type</li> <li>- Évaluateurs</li> <li>- Modalités</li> </ul> </li> </ul>
<p>22. Programme d'activités pour les parents</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Forme</li> <li>b) Moyens didactiques</li> <li>c) Évaluation des activités <ul style="list-style-type: none"> <li>- Type</li> <li>- Évaluateurs</li> <li>- Modalités</li> </ul> </li> </ul>
<p>23. Programme d'activités pour les intervenants</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Forme</li> <li>b) Modalités</li> <li>c) Évaluation des activités <ul style="list-style-type: none"> <li>- Type</li> <li>- Évaluateurs</li> <li>- Modalités</li> </ul> </li> </ul>
<p>24. Modalités d'évaluation de l'intervention</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Type</li> <li>- Objet</li> <li>- Évaluateurs</li> <li>- Modalités</li> </ul>

25.	Modalités d'évaluation des effets de l'intervention
	a) par rapport aux enfants    b) aux parents    c) aux intervenants
	d) aux organismes
	- Type
	- Objet
	- Évaluateurs
	- Modalités
<b>◆ EXTRANTS</b>	
26.	Résultats de l'intervention
27.	Réinvestissements et modifications

**Figure 3 :** La grille d'implantation et d'analyse des programmes d'intervention éducative et d'éducation parentale, forme abrégée (Martinet et Terrisse, 1997)

## LES PROGRAMMES ET LEURS CONTENUS

### ◆ *Pour les enfants*

Les programmes créés par le GREASS reposent sur une taxonomie, *la Taxonomie des objectifs d'éducation préscolaire, de la naissance à 6 ans, TOEP* (Terrisse et Dansereau, 1987, a). Cette classification ordonnée et hiérarchisée des objectifs d'apprentissage ou de développement permet d'énoncer les objectifs avec précision. Elle favorise l'établissement des moyens de mesurer les progrès des enfants en fonction des objectifs, selon un principe de complexité croissante. Elle comporte quatre domaines (cf. figure 4) : psychomoteur, cognitif (langagier), de l'autonomie fonctionnelle et socio-affectif (Legendre, 1988). Pour chacun des domaines, un but, des objectifs généraux, intermédiaires et spécifiques sont identifiés. Les objectifs spécifiques (opérationnels) sont en partie élaborés conjointement par les intervenants et les parents et constituent les situations d'apprentissage.

**A. Didactique :** Taxonomie, élaborée par Bernard Terrisse et Stéphanie Dansereau (1987), des objectifs éducatifs pour l'enfant d'âge préscolaire (de la naissance à 6 ans), qui repose sur quatre domaines : psychomoteur, cognitif, de l'autonomie fonctionnelle et socio-affectif.

**B. Tableau synoptique**

Domaines	Psychomoteur	Cognitif	Autonomie Fonctionnelle	Socio-Affectif
Buts	Développer la maîtrise du corps	Développer la pensée et le langage	Développer l'autonomie et la sécurité personnelle	Développer la conscience de soi et d'autrui
Objectifs généraux	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mouvements non locomoteurs sans objet</li> <li>2. Mouvements non locomoteurs avec objet</li> <li>3. Mouvements locomoteurs</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacités</li> <li>2. Habiletés opératoires</li> <li>3. Habiletés langagières</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autonomie dans l'alimentation</li> <li>2. Autonomie dans les soins personnels</li> <li>3. Autonomie dans le contrôle de la sécurité physique</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expression des sentiments</li> <li>2. Relation et collaboration</li> <li>3. Intériorisation des valeurs et règles sociales</li> </ol>

**C. Fondements théoriques :** Cette taxonomie s'inspire, d'une part, du modèle de Burns (1982) et, d'autre part, du modèle binaire de la communication (émetteur/récepteur) où l'enfant est amené alternativement à connaître puis à agir sur les *objets* du monde qui l'entourent. Une importance particulière a été accordée à l'autonomie fonctionnelle qui constitue un domaine distinct, compte tenu de l'âge des enfants. De plus, la perception, directe ou médiatisée, est considérée comme une opération mentale où l'esprit construit une représentation des faits. Ainsi comprise, elle est étroitement liée à la pensée et à la mémoire, ce qui explique que les capacités perceptives sont incluses dans le domaine cognitif.

**Figure 4 :** Structure de la Taxonomie des objectifs d'éducation préscolaire de la naissance à 6 ans, TOEP (Terrisse et Dansereau, 1987, a)

(Extrait de : Legendre, R. (1988). « La Taxonomie de Terrisse et Dansereau », p. 57, dans *Le Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris-Montréal : Les éditions Larousse).

◆ **Pour les parents**

Les programmes d'intervention auprès des parents reposent également sur une taxonomie, *la Taxonomie des objectifs d'éducation et de soutien parental, TOESP* (Terrisse, 1997, cf. figure 5).

Cette taxonomie s'inscrit dans le cadre d'une approche de type écologique et écosystémique (Bronfenbrenner, 1979) illustrée par le modèle écosystémique de parentage (Terrisse, 1996) (cf. figure 6). Elle définit les objectifs des interventions destinées à faire prendre conscience aux parents qu'il existe des conditions de développement et d'apprentissage plus favorables que d'autres pour leurs enfants, à les aider à actualiser leurs ressources éducatives personnelles et à organiser les conditions de leur projet éducatif. Cette démarche vise :

- *Leur autodétermination (« enabling »)* dans la prise en charge de leur action éducative afin qu'ils soient capables de définir leurs objectifs éducatifs, leurs rôles, de se donner des moyens d'y parvenir ainsi que de prendre les décisions les plus favorables à leurs enfants.
- *Leur appropriation (« empowerment »)* de connaissances et de compétences afin qu'ils se sentent habilités dans la prise en charge des situations éducatives et l'établissement d'une relation de partenariat avec les divers intervenants.
- *Leur insertion dans un réseau social et communautaire* afin qu'ils puissent établir des liens d'entraide et de soutien avec d'autres membres de la communauté en vue de développer leur projet éducatif (cf. figure 6).

La TOESP comporte des objectifs orientés vers l'émergence des ressources personnelles des parents, centrées sur certaines dimensions de leur personnalité en tant qu'éducateurs (estime de soi, attitudes, représentations, croyances attributionnelles), des objectifs orientés vers l'actualisation de leurs compétences, en particulier leurs pratiques et habiletés et enfin des objectifs orientés vers la consolidation ou l'établissement d'un réseau social de soutien.

Les intervenants supervisent l'application des programmes pour les enfants et les parents en respectant les objectifs des taxonomies, choisis en partenariat avec les parents.

#### **I. BUT : Actualisation des ressources éducatives personnelles des parents**

- **Objectif général 1 :** Les parents devraient être capables de développer des attitudes éducatives favorables au développement de l'enfant.
- **Objectif général 2 :** Les parents devraient être capables d'améliorer leur sentiment de compétence éducative (estime de soi).
- **Objectif général 3 :** Les parents devraient être capables d'améliorer leur sentiment de contrôle sur le développement de leur enfant.
- **Objectif général 4 :** Les parents devraient être capables d'acquérir les connaissances nécessaires à l'éducation de leur enfant.
- **Objectif général 5 :** Les parents devraient être capables d'acquérir des connaissances sur l'environnement scolaire et socio-communautaire.
- **Objectif général 6 :** Les parents devraient être capables d'améliorer leur formation personnelle.

#### **II. BUT : Actualisation des compétences éducatives des parents**

- **Objectif général 1 :** Les parents devraient être capables d'actualiser des pratiques éducatives favorables au développement de leur enfant.
- **Objectif général 2 :** Les parents devraient être capables d'établir des relations affectives positives avec leurs enfants.
- **Objectif général 3 :** Les parents devraient être capables d'établir une communication verbale élaborée avec leur enfant.
- **Objectif général 4 :** Les parents devraient être capables d'organiser l'environnement éducatif familial.
- **Objectif général 5 :** Les parents devraient être capables de gérer les ressources familiales.

**III. BUT : Établissement d'un réseau social de soutien favorisant la réalisation du projet éducatif des parents**

- **Objectif général 1** : Les parents devraient être capables d'établir un réseau social.
- **Objectif général 2** : Les parents devraient être capables d'établir des relations affectives positives avec leurs enfants.
- **Objectif général 3** : Les parents devraient être capables d'utiliser un réseau de services pouvant les aider dans la réalisation de leur projet éducatif.
- **Objectif général 4** : Les parents devraient être capables de participer aux décisions dans les diverses instances intervenant auprès de leurs enfants.
- **Objectif général 5** : Les parents devraient être capables de participer aux activités des différentes instances intervenant auprès de leurs enfants.
- **Objectif général 6** : Les parents immigrants devraient être capables de s'intégrer dans la société québécoise.

**Figure 5 :** La Taxonomie des objectifs d'éducation et de soutien parental, TOESP, forme abrégée (Terrisse, 1997)

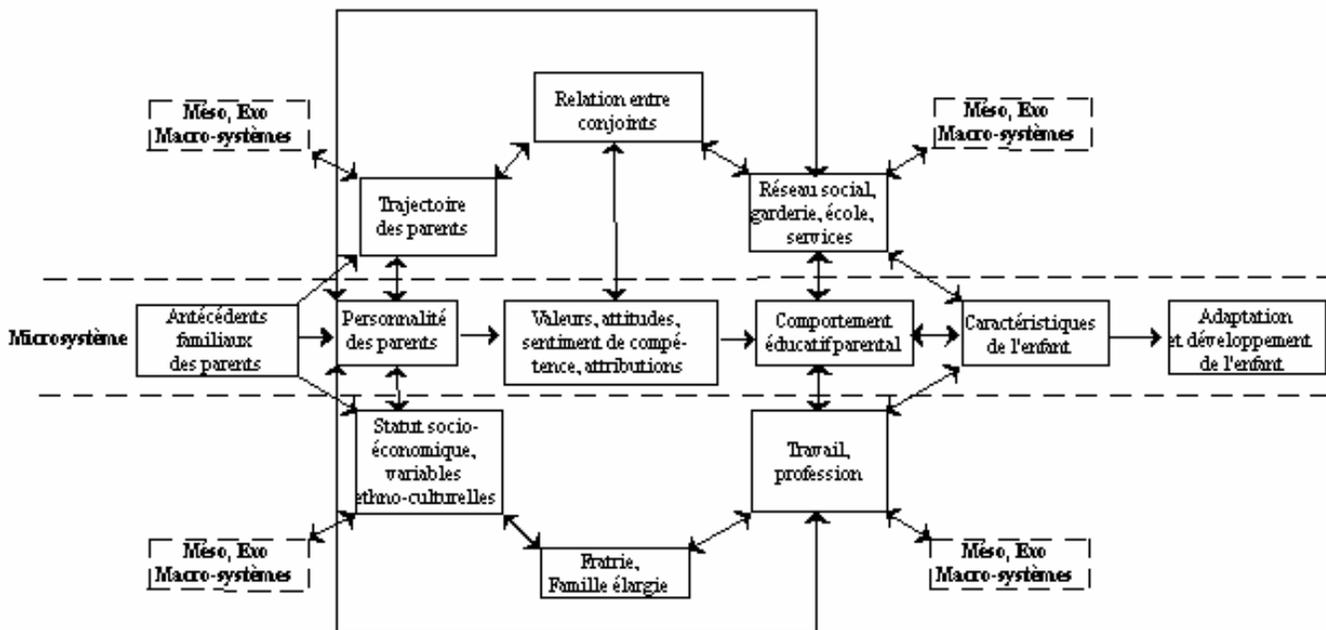


Figure 6 : Le modèle écosystémique de parentage (Terrisse, 1996)

◆ *Pour les intervenants*

Le GREASS n'a pas élaboré de programme-type de formation pour les intervenants. En effet, ses projets ont été réalisés dans des contextes et avec des intervenants très diversifiés (milieu scolaire, services de garde, organismes communautaires et organismes relevant du M.S.S.S. ). Dans le cas des intervenants déjà employés par les organismes collaborant avec le GREASS, après des rencontres permettant d'établir les besoins de formation immédiatement reliés à la réalisation du projet, celle-ci est assumée par le biais de journées d'études comportant des activités d'enseignement, l'analyse du matériel, des mises en situation et des exercices pratiques, notamment dans le cadre de discussions à partir de déclencheurs audiovisuels (méthodes des incidents critiques) et par la remise de documents. Durant toute la durée des projets, la formation est ensuite continuée par le biais de rencontres régulières entre les intervenants et les membres du GREASS, soit individuelles, soit en groupe.

Dans le cas des intervenants étudiants en formation initiale universitaire, une concentration en intervention précoce et éducation familiale, comportant 8 cours optionnels et 2 stages, a été élaborée et proposée par le GREASS dans le cadre du Baccalauréat spécialisé d'enseignement en adaptation scolaire et sociale. La description de ce programme et de son déroulement avec plusieurs cohortes d'étudiants ont fait l'objet d'une publication antérieure (Mendoza-Carcamo-Pauck, 1988).

Dans le contexte du développement actuel des mesures éducatives auprès du jeune enfant et de la famille, le GREASS a pour projet d'effectuer prochainement une recherche permettant d'établir les besoins de formation et de perfectionnement dans ce domaine, qui tiennent compte des champs et des milieux d'intervention spécifiques (Éducation, services de garde, santé et services sociaux, organismes communautaires).

## **L'ÉVALUATION DES EFFETS DE L'INTERVENTION**

La recension des écrits dans le domaine de l'évaluation des effets des interventions auprès des parents et des enfants a permis de dégager certains principes. Entre autres, il s'est avéré que les effets des programmes doivent être évalués, pour les enfants, à partir d'instruments reflétant les acquisitions de ces derniers dans l'ensemble de leur développement et non pas uniquement dans le domaine des habiletés intellectuelles.

Pour les parents, l'évaluation peut comporter le relevé du taux de présence et leur niveau de satisfaction, mais ceci reste très insuffisant et ne reflète pas l'atteinte des objectifs. Il est indispensable de posséder une batterie d'instruments permettant d'évaluer l'évolution des parents selon des objectifs retenus lors de l'implantation du projet, telle que l'évaluation des attitudes et des pratiques éducatives, du sentiment de compétence, des croyances attributionnelles, du réseau social de soutien, etc. en relation avec les éléments du modèle écosystémique de parentage (cf. figure 6) ciblés dans l'intervention.

Les instruments utilisés par le GREASS dans le cadre de ses recherches pour l'évaluation des effets de l'intervention auprès des enfants, des parents et des intervenants sont les suivants :

### **◆ Pour les enfants**

1. *Inventaire de développement et de maturité préscolaire (IDMP)*, conçu par Terrisse et Dansereau (1986) et validé au Québec (Tuan-Trang, 1987). Il permet d'établir les forces et les faiblesses de l'enfant dans les domaines du *développement cognitif, socio-affectif, psycho-moteur, langagier et de l'autonomie* (Dansereau, 1990).
2. Le *Questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire (QECP)* de Tremblay et Desmarais-Gervais (1982).

◆ **Pour les parents**

1. *L'Échelle d'ajustement dyadique (EAD)*, traduction par Baillargeon, Dubois et Marineau (1986), de la « *Dyadic Adjustment Scale* » de Spanier (1976). Cette échelle permet d'évaluer le *niveau d'entente du couple parental*.
2. *L'Échelle d'évaluation du climat familial (EECF)*, traduction par Oxman-Martinez et Moreau (1994) de la « *Family Environment Scale* » de Moos et Moos (1984). Elle permet d'évaluer *les orientations de la famille* dans différents domaines (culturel, sportif, récréatif) et l'autonomie de la famille.
3. *La « Home » préscolaire-Revisée (HOME-R)* de Palacio-Quintin, Jourdan-Ionescu et Lavoie (1989), traduction, adaptation et validation québécoise de la « *Home Observation of Measurement of the Environment* » de Caldwell et Bradley (1979). Cet instrument permet de mesurer la *qualité et la quantité de stimulations données à l'enfant de 3 à 6 ans* dans le milieu familial (stimulation langagière, jeux et jouets, climat affectif, environnement physique, etc.). Il existe aussi une version « *Home petite enfance* » (1-3 ans) et une version « *Home scolaire* » (6-12 ans) non validées au Québec.
4. *L'Inventaire de stress parental (ISP)* de Lacharité, Éthier et Piché (1992), adaptation et validation québécoise du « *Parenting Stress Index* » (Abidin, 1983). Il permet d'évaluer le *niveau de stress global* des mères relié aux stressés *par rapport à elles-mêmes (estime de soi négative, dépression, incapacité)*, à leurs relations avec leur enfant et aux difficultés de leur enfant.
5. *L'Inventaire du bien-être de l'enfant dans sa famille (IBEEF)* de Vezina et Bradet (1990), adaptation et validation québécoise des « *Child Well Being Scales* » de Magura et Moses (1986). Il permet d'évaluer si le milieu familial assume *la sécurité et le développement* de l'enfant, donc de dépister les *abus et la négligence* (Vézina, 1994).
6. *L'Inventaire du réseau social de soutien (I.R.S.S.)* de Dunst et Trivette (1988). Il permet de déterminer les types d'aide et de soutien apportés aux parents par différentes personnes, groupes et services qui constituent leur réseau social ainsi que leurs besoins éventuels dans ce domaine.
7. *Le Questionnaire d'auto-évaluation de la compétence éducative parentale (QAECEP)* de Terrisse et Trudelle (1988), traduction et validation au niveau du contenu de la « *Parenting Sense of Competence Scale* » de Gibaud-Wallston (1987). Il permet d'évaluer les représentations qu'ont globalement les parents de leur *sentiment de compétence éducative (estime de soi)*, et, de façon plus différenciée, de leur *efficacité* et de leur *satisfaction* en tant que parents (Trudelle, 1991).
8. *Le Questionnaire d'auto-évaluation des compétences et des attributions parentales (QAECAP)* de Terrisse et Larose (1997), version améliorée du *Questionnaire d'évaluation des attitudes et des pratiques éducatives parentales (QEAPPEP)* antérieurement élaboré et validé au Québec (Terrisse et Rouzier, 1986). Il permet de cerner les représentations qu'ont les parents de leurs *attitudes et pratiques éducatives* ainsi que de leur *sentiment de contrôle* de leur enfant.

9. *Le Questionnaire sur l'environnement familial (QEF)* de Terrisse et Dansereau (1991). Conçu et validé au Québec au niveau du contenu, il permet, à partir des caractéristiques socio-économiques des parents, d'établir soit un *Indice de vulnérabilité familiale (IVF)*, soit un *Statut socio-économique (SES)*. Il est accompagné d'un schéma d'entrevue structurée permettant de situer la *trajectoire personnelle des parents* (Dansereau et Terrisse, 1994).
10. *Le Questionnaire des valeurs d'éducation (QVE)* de Perron (1984). Conçu et validé au Québec, il est utilisé principalement auprès de parents et d'enseignants. Il permet d'identifier sept types de valeurs éducatives liées au milieu scolaire : réalisation de la personne, statut, risque, liberté, sécurité, participation, climat (ambiance).

#### ♦ *Pour les intervenants et les organismes*

En ce qui concerne les intervenants, le GRÉASS n'a pas élaboré d'instruments d'évaluation spécifiques et formels. L'évaluation des effets s'effectue par le biais de l'analyse de leur « journaux de bord », et, tout comme pour les organismes, par des rencontres-synthèse en groupe ou par des entrevues individuelles. Il serait souhaitable ultérieurement d'élaborer et de valider un questionnaire permettant d'évaluer chez les intervenants autant l'évolution des représentations et des attitudes que l'acquisition de connaissances et des savoir-faire ainsi qu'une grille d'analyse permettant d'évaluer l'évolution des processus de collaboration entre les organismes participants.

## CONCLUSIONS

Ces nouvelles orientations en intervention précoce soulignent la nécessité d'adapter les interventions sur la base des récentes données que la recherche dans ce domaine nous apporte. C'est dans cette perspective que les efforts du GREASS pour mettre sur pied une instrumentation diversifiée doivent être considérés. Ils visent à mieux cerner le domaine relativement jeune de l'intervention précoce et de l'intervention auprès des familles ainsi qu'à offrir une démarche d'étude et d'intervention structurée.

Les connaissances dans ce champ d'étude sont loin d'être complètes et, en raison de la complexité de leur objet, les interventions sont parfois délicates à conduire car il est difficile de contrôler toutes les variables. La recherche, sans prétendre fournir des réponses à tous nos désirs de compréhension de la famille et de l'enfant, demeure toutefois indispensable pour éclairer nos connaissances.

La tendance actuelle des organismes gouvernementaux au Québec est favorable au développement de services en petite enfance et en éducation familiale. Cependant, ceux-ci doivent être structurés et leurs effets évalués afin de prouver qu'il est socialement justifié d'y investir des ressources. Déjà aux États-

Unis, les différents programmes d'intervention précoce auprès des jeunes enfants et de leur famille sont soumis à des évaluations de plus en plus rigoureuses avant d'obtenir des ressources financières (Sheehan, Snyder et Sheehan, à paraître). Le Québec et le Canada ne sauraient échapper à ces exigences dans un avenir plus ou moins proche.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOUTIN, G. et TERRISSE, P. (1994). « Le projet d'éducation préscolaire en milieu familial (PEPF) », p. 243-271 dans *La famille et l'éducation de l'enfant*, sous la direction de B. Terrisse et G. Boutin, Montréal, Qué. : Éditions Logiques, 369 pages.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*, Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 330 pages.
- CASTO, G. et MASTROPIERI, M.A. (1986). « The efficacy of early intervention programs : a meta-analysis », *Exceptional Children*, 52, 6, 417-424.
- DOHERTY, G. (1983). « Basic lifeskills and parents effectiveness training with the mother acting and adolescents », *Journal of clinical psychology*, 31, 301-313.
- DUNST, C.J., SNYDER, S.W. et MANKEIM, M. (1989). « Efficacy of early intervention », *Handbook of special education : research and practice*, vol. 3, New York, N.Y. : Pergamon Press, 376 pages.
- FORTIN, P. (1991). *Étude des effets d'une programme d'intervention précoce auprès d'enfants âgés de trois à cinq ans*. Montréal, Qué. : Mémoire de maîtrise non publié, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, 238 pages.
- HOROWITZ, F.D. (1987). *Exploring Developmental Theories*, New-York : Lawrence Erlbaum Associates.
- LARIVÉE, S. et TERRISSE, B. (1994). « Élaboration et validation d'un modèle de développement curriculaire en intervention éducative précoce » p. 61 - 90 dans *La famille et l'éducation de l'enfant*, sous la direction de B. Terrisse et G. Boutin, Montréal, Qué. : Éditions Logiques, 369 pages.
- L'ÉCUYER, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec, Qué. : Presses de l'Université du Québec, 472 pages.
- LEGENDRE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris-Montréal : Éditions Larousse, 1044 pages.
- LOMBARD, A. (1981). *Success begins at home*. Toronto, Ont. : Educational foundation for preschoolers, Lexington Books, 193 pages.
- MARTINET, N. et TERRISSE, B. (1997). *Grille catégorielle d'implantation et d'analyse de contenu des programmes d'intervention précoce et d'éducation parentale*. Montréal, Qué. : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, 14 pages.
- MENDOZA-CARCAMO-PAUCK (1988). *La formation pratique dans le cadre d'une recherche appliquée (Le projet d'intervention précoce)*. Mémoire de maîtrise non publié. Montréal, Qué. : Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- ROYAL, M.J. (1991). *Les effets d'un programme d'entraînement à la maison sur le développement cognitif de jeunes enfants de 3 à 5 ans*, Mémoire de maîtrise non publié. Montréal, Qué. : Département des sciences de

- l'éducation, Université du Québec à Montréal, 300 pages.
- SHEEHAN, R., SNYDER, S. et SHEEHAN, N. (à paraître). « Les axes de l'intervention précoce au début du XXIe siècle aux États-Unis » dans « *Les tendances actuelles en intervention précoce* » sous la direction de F. Peterhander, O. Speck, G. Pithon et B. Terrisse, Paris : Fernand Nathan.
- SIMEONSSON, R.J. (1985). « Efficacy of early intervention : Issues and evidence », *Analysis and intervention in developmental disabilities*, 16, 5, 203-209.
- SHONKOFF, J.P., HAUSER-CRAM, P., KRAUSS, M.W. et UPSHER, C.C. (1988). « Early intervention efficacy research : What have we learned and where do we go from here », *Topics in early childhood special education*, 8, 1, 81-93.
- TERRISSE, B. et BOUTIN, G. (1983). « Intervention précoce et prévention : Implantation du programme d'intervention précoce (PIP) à Laval », p. 13-23 dans *Prévention et intervention précoce*, n° spécial sous la direction de B. Terrisse et G. Boutin, *Apprentissage et socialisation*, 6, 7, mars.
- TERRISSE, B. et DANSEREAU, S. (1987a). *Taxonomie des objectifs d'éducation préscolaire de la naissance à 6 ans (TOEP)*. Montréal, Qué. : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, 96 pages.
- TERRISSE, B. et DANSEREAU, S. (1987b). « Le projet d'intervention précoce : contexte théorique et résultats de la recherche », *Les Cahiers du GREASS*, 1, 2, avril, 87 pages.
- TERRISSE, B. et PINEAULT, C. (1989). « Contexte théorique et analyse des effets de l'intervention en milieu familial », p. 165-192, *Les thématiques de l'éducation familiale*. sous la direction de J.P. Pourtois, Bruxelles : Éditions De Boeck-Wesmaël Université, Collection « Pédagogique en développement », Recueils, 293 pages.
- TERRISSE, B. (1996). « Le modèle écosystémique de parentage : Ce qui s'apprend et ce qui se transmet dans la famille », (C.D.R.O.M.) dans *l'Éducation familiale, sens et pratique*, sous la direction de l'AFRIEF, Paris : Centre national de l'Aérogaphie et APRIEF.
- TERRISSE, B. (1997). *Taxonomie des objectifs d'éducation et de soutien parental (TOESP)*, Montréal, Qué. : Groupe de recherche en adaptation scolaire et social (GREASS), Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, 17 pages.
- WEIKART, D. et SCHWEINHART, L.J. (1984). *Changed lives : the effects of the Perry pre-school program on youths through age 19*. Ypsilanti, Mi : High-Scope Press, 283 pages.

## APPENDICE 1

### RÉFÉRENCES DES INSTRUMENTS D'ÉVALUATION

Lorsqu'il s'agit d'un instrument adapté au Québec mais conçu et validé initialement dans un autre pays, la référence originale est indiquée.

#### ♦ *Pour les enfants*

##### 1. Inventaire de développement et de maturité préscolaire (IDMP)

- Terrisse, B. et Dansereau, S. (1986). *L'Inventaire de développement et de maturité préscolaire de 2 à 6 ans (IDMP)*, Montréal, Qué. : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Dansereau, S. (1990). « Dépistage précoce d'enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage : l'Inventaire de développement et de maturité préscolaire (IDMP) », p. 156-168 dans *Éducation familiale et intervention précoce*, sous la direction de S. Dansereau, B. Terrisse et J.M. Bouchard, Montréal, Qué. : Les éditions Agence d'Arc.
- Tuan-Trang, P.V. (1987). *Qualités métrologiques de l'Inventaire de développement et de maturité préscolaire (IDMP) de 2 à 6 ans*. Mémoire de maîtrise non publié, Montréal, Qué. : Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Terrisse, B., Roberts, D. Palacio-Quintin, E. et Larose, F. (1997). « Les effets de l'environnement familial (pratiques éducatives parentales et statut socio-économique) sur le développement du jeune enfant », *Early Intervention in Europa*, sous la direction de F. Peterhander et al., Munich : Ernst Reinhardt Verlag (à paraître).

##### 2. Questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire (QECP)

- Tremblay, R.E. et Desmarais-Gervais, L. (1985). *Le questionnaire d'évaluation au préscolaire (QECP) : Manuel d'utilisation*, Montréal, Qué. : Groupe de recherche sur l'inadaptation sociale (GRIP), École de psycho-éducation, Université du Québec à Montréal.
- Fowler, P.C. et Park, R.M. (1979). « Factor Structure of the Preschool Behavior Questionnaire in a Normal Population », *Psychological Reports*, 4, 599-606.

#### ♦ *Pour les parents*

##### 1. Échelle d'ajustement dyadique (EAD)

- Baillargeon, J. Dubois, G. et Marineau, R. (1986). « Traduction française de l'échelle d'ajustement dyadique », *Revue canadienne des sciences du comportement*, 18, 1, 25-34.
- Spanier, G. (1976). « Measuring Dyadic Adjustment : New Scales for Assessing the Quality of Marriage and Similar Dyads », *Journal of Marriage and Family*, 38, 1, 15-28.

## **2. Échelle d'évaluation du climat familial (EECF).**

- Moos, R. et Moos, B. (1984). *Family Environment Scale*, Palo-Alto, Cal. : Consulting Psychologists Press.

## **3. Home préscolaire révisé (HOME-R)**

- Palacio-Quintin, E. Jourdan-Ionescu, C. et Lavoie, T. (1989). « Échelle Home préscolaire révisée ». *Les cahiers du GREDE*, Trois-Rivières, Qué. : GREDE, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Caldwell, B. et Bradley, R. (1979). *Home Observation of Measurement of the Environment*. Little Rock, Ark : University of Arkansas.
- Palacio-Quintin, E. et Terrisse, B. (1997). « L'environnement familial et le développement de l'enfant ». *La Revue internationale de l'éducation familiale , Recherche et intervention*, 1-1, avril, 71-82.

## **4. Inventaire de stress parental (ISP)**

- Lacharité, C.; Ethier, L. et Piché, C. (1992). « Le stress parental chez les mères d'enfants d'âge préscolaire : validation et normes québécoises pour l'inventaire de stress parental », *Santé mentale au Québec*, 17-2, 183-206.
- Abidin, R. (1983). *Parenting Stress Index*, Charlottesville, Va : Pediatric Psychology Press.

## **5. Inventaire du bien-être de l'enfant dans sa famille (IBEEF)**

- Vézina, A. et Bradet, R. (1990). *Validation québécoise de l'inventaire concernant le bien-être de l'enfant en relation avec l'exercice des responsabilités parentales*. Rapport de recherche, Québec, Qué. : Centre de recherche sur les services communautaires, Université Laval.
- Vézina, A. (1994). « Inventaire du bien-être de l'enfant dans sa famille : Validation auprès de populations québécoises francophones » p. 223-239 dans *La famille et l'éducation de l'enfant*, sous la direction de B. Terrisse et G. Boutin, Montréal, Qué. : Les éditions Logiques.
- Magura, S. et Moses, B.S (1986). *Outcome Measures for Child Welfare Services*, Washington, D.C. : Child Welfare League of America.

## **6. Inventaire du réseau social de soutien (IRSS)**

- Dunst, C.J. et Trivette, C.M. (1988). *Enabling and Empowering Families : Principles and Guidelines for Practice*. Cambridge, Mass : Brookline Books.

## **7. Questionnaire d'auto-évaluation de la compétence éducative parentale (QAECEP)**

- Terrisse, B. et Trudelle, D. (1988). *Le Questionnaire d'auto-évaluation de la compétence éducative parentale*. Montréal, Qué. : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.

- Trudelle, D. (1991). *Sentiment de compétence, attitudes et pratiques éducatives chez les parents québécois d'enfants d'âge préscolaire en fonction de leurs caractéristiques socio-économiques*, Thèse de doctorat en éducation non publiée, Rimouski, Qué. : Doctorat en éducation « Réseau », Université du Québec à Rimouski.
- Gibaud-Wallston, J. (1977). *Self-esteem and Situational Stress : Factors Related to Sense of Competence in New Parents* », Thèse de doctorat en psychologie non publiée, New-York, NY : Département de psychologie clinique, George Peabody College for Teachers, University of Rhode Island.

#### **8. Questionnaire d'auto-évaluation des compétences et des attributions parentales (QAECAP)**

- Terrisse, B. et Larose, F. (1997). *Le Questionnaire d'auto-évaluation des compétences et des attributions parentales (QAECAP)*, Montréal, Qué. : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Larose, F. et Terrisse, B. et Lefebvre, M.L. (1997). *Validation d'un instrument d'évaluation de compétences parentales*, Communication présentée au VIe Congrès de L'AIFREF, Malaga, 1er mai (à paraître).
- Terrisse, B. et Rouzier, F. (1986). *Le Questionnaire d'évaluation des attitudes et des pratiques éducatives parentales (QEAPPEP)*, Montréal, Qué. : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Rouzier, F. (1987). *L'élaboration d'un questionnaire d'évaluation des attitudes et des pratiques éducatives des parents d'enfants d'âge préscolaire*, mémoire de maîtrise non publié, Montréal, Qué. : Maîtrise en éducation, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.

#### **9. Questionnaire sur l'environnement familial (QEF).**

- Terrisse, B. et Dansereau, S. (1991). *Le Questionnaire sur l'environnement familial*, Montréal, Qué. : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Dansereau, S. et Terrisse, B. (1994). « Identifier précocement les familles à risques élevés », p. 147-159 dans *Éducation et famille*, sous la direction de P. Durning et J.P. Pourtois, Bruxelles : de Boeck-Wesmaël Université, collection « Pédagogie en développement »-Recueils.

#### **10. Questionnaire de valeurs d'éducation (QVE).**

- Perron, J. (1991). *Valeurs et choix en éducation*, Saint-Hyacinthe, Qué. : Édisem.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*, New York : Free Press.