

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

PAR  
ANNIE CLAUDE DUBÉ

DÉVELOPPER, EXPÉRIMENTER ET ÉVALUER UN GUIDE VISANT À  
MOBILISER, ACCOMPAGNER ET INSTRUMENTER LES PRATIQUES  
INCLUSIVES POUR TOUS LES ENFANTS EN SERVICES DE GARDE  
ÉDUCATIFS À L'ENFANCE DANS LES DOMAINES DE LA MOTRICITÉ, DE LA  
LITTÉRATIE ET DU DÉVELOPPEMENT SOCIAL

JUILLET 2019

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## REMERCIEMENTS

Tout d'abord, merci aux professionnelles de la petite enfance qui ont accepté de s'investir dans ce projet. Merci pour le temps et de l'énergie que vous y avez mis.

L'aventure a débuté, une personne que j'estime m'a proposé ce voyage et je me suis inscrite sachant la destination, mais n'ayant aucune idée du chemin à emprunter. Au fil de l'expédition, j'ai eu une solide capitaine qui m'a permis de ne pas me noyer. Merci à Mme Carmen Dionne, une chercheuse émérite qui allie pertinence scientifique et reconnaissance des gens œuvrant dans les milieux de pratiques. Merci, Carmen, pour ta présence et ta sollicitude tout au long du trajet. En tout temps, j'ai pu compter sur ta confiance, ton ouverture et ta générosité. Tu as été la première à croire que je pouvais atteindre le rivage, tu m'as aidé à progresser dans ce parcours et à garder le cap. Merci M. Dugas vos remarques et vos commentaires opportuns et constructifs. m'ont permis d'avancer dans ce projet. Merci de partager votre passion, pour le soutien des milieux d'accueil en lien avec le mieux-être des enfants. Un merci également à Maude pour ta curiosité intellectuelle et pour ta rigueur. Tu es une source d'inspiration.

Un grand merci aux gens qui font partie de ma vie depuis toujours, mes parents. Votre amour et vos valeurs ont influencé mes choix. Un énorme merci à Maxime, Camay et Robin, bien que cette aventure soit la mienne, vous avez pris part mon parcours. Je suis choyée de vous avoir auprès de moi, vous êtes inspirant et vous faites de moi une meilleure personne. Merci à mon ancre, tu contribues à mon équilibre.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ .....	viii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE.....	7
1.1 L'ABSENCE D'UNE POLITIQUE CLAIRE.....	7
1.2 L'ABSENCE DE MÉCANISME SYSTÉMATIQUE DE DÉPISTAGE ET L'IMPORTANCE D'INTERVENIR TÔT.....	9
1.3 LES DIFFICULTÉS DE COLLABORATION .....	12
1.3.1 COLLABORATIONS AVEC LES MILIEUX SPÉCIALISÉS. ....	13
1.3.2 COLLABORATIONS AVEC LES PARENTS.....	13
1.3.3 LA COLLABORATION POUR FACILITER LA TRANSITION VERS LE MILIEU SCOLAIRE .....	14
1.4 LA QUALITÉ EN MILIEUX DE GARDE ÉDUCATIFS À L'ENFANCE ET L'INCLUSION .....	15
1.4.1 APPLICATION DU PROGRAMME ÉDUCATIF « ACCUEILLIR LA PETITE ENFANCE » .....	16
1.5 DES DÉFIS LIÉS AU DÉVELOPPEMENT GLOBAL DE L'ENFANT.....	17
1.5.1 LE DÉVELOPPEMENT DES HABILITÉS MOTRICES .....	17
1.5.2 LE DÉVELOPPEMENT DES HABILITÉS LIÉES À LA LITTÉRATIE.....	19
1.5.3 LE DÉVELOPPEMENT DES HABILITÉS SOCIALES ET ÉMOTIONNELLES. ....	19
1.6 LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE .....	20
CHAPITRE II : CADRE DE RÉFÉRENCE .....	22
2.1 LES CARACTÉRISTIQUES DE L'INCLUSION.....	22
2.2 L'IMPORTANCE D'UNE POLITIQUE D'INCLUSION .....	25

2.3 L'ACCUEIL ET LA PARTICIPATION ACTIVE DES ENFANTS AYANT DES BESOINS PARTICULIERS.....	26
2.3.1 INTERVENIR TÔT : CONNAISSANCE DU DÉVELOPPEMENT ET OUTILS DE DÉPISTAGE.....	27
2.4. LA COLLABORATION .....	28
2.4.1 LA COLLABORATION AVEC LES PARENTS.....	29
2.4.2 LA TRANSITION VERS LE SCOLAIRE.....	30
2.5 L'INTERVENTION ÉDUCATIVE INCLUSIVE DE QUALITÉ EN SERVICE DE GARDE ÉDUCATIFS À L'ENFANCE.....	31
2.6 SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT .....	36
2.6.1 LE DÉVELOPPEMENT DES HABILITÉS MOTRICES. ....	36
2.6.2 LE DÉVELOPPEMENT DES HABILITÉS LIÉES À LA LITTÉRATIE .....	37
2.6.3 LE DÉVELOPPEMENT DES HABILITÉS SOCIALES ET ÉMOTIONNELLES .	39
2.7 LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE .....	40
CHAPITRE III : MÉTHODE .....	41
3.1 DÉVELOPPEMENT DU GUIDE .....	42
3.1.1 RECENSION DES ÉCRITS.....	42
3.2 EXPÉRIMENTATION DU GUIDE ET ÉVALUATION.....	46
3.2.1 LES PARTICIPANTS .....	47
3.2.2 LE DÉROULEMENT VOLET EXPÉRIMENTATION .....	53
3.2.3 LE DÉROULEMENT VOLET ÉVALUATION.....	54
3.3 LES STRATÉGIES DE COLLECTE DE DONNÉES.....	55
3.3.1 L'OBSERVATION.....	55
3.3.2 L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉE .....	57
3.4 LES INSTRUMENTS DE COLLECTES DE DONNÉES.....	59

3.4.1 L'ÉCHELLE D'ÉVALUATION DES PRINCIPES D'INTÉGRATION EN SERVICE DE GARDE DE TRAIT D'UNION .....	59
3.4.2 L'ÉCHELLE D'ÉVALUATION DE L'ENVIRONNEMENT PRÉSCOLAIRE - RÉVISÉE .....	60
3.5 LE TRAITEMENT DES DONNÉES .....	61
CHAPITRE IV : RÉSULTATS .....	63
4.1 PRÉSENTATION DU GUIDE.....	63
4.1.1 SECTIONS DU GUIDE MAI.....	64
4.2 EXPÉRIMENTATION DU GUIDE MAI ET ÉVALUATION .....	66
4.2.1 PRÉSENTATIONS DES PRATIQUES DES MILIEUX DE GARDE EN DÉBUT D'EXPÉRIMENTATION.....	66
4.2.2 CHOIX DE L'ACCOMPAGNEMENT RETENU PAR LES MILIEUX DE GARDE .....	68
4.2.3 EXPÉRIENCE D'UTILISATION DE L'OUTIL REPRÉSENTATION DES PROGRÈS DE L'ENFANT DU EIS .....	70
4.2.5 AUTRES PRÉOCCUPATIONS IDENTIFIÉES PAR LES MILIEUX .....	77
4.3 ÉVALUATION DE L'AMÉLIORATION DES PRATIQUES ÉDUCATIVES INCLUSIVES .....	79
4.3.1 LE PROFIL DES PRATIQUES D'INTÉGRATION EN SERVICES DE GARDE DE TRAIT D'UNION.....	79
4.3.2 ÉCHELLE D'ÉVALUATION DE L'ENVIRONNEMENT PRÉSCOLAIRE .....	81
CHAPITRE V : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	88
CONCLUSION.....	97
BIAIS ET LIMITES .....	97
RECOMMANDATION.....	98
RÉFÉRENCES .....	101

APPENDICE A : LETTRE DE PRÉSENTATION / FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....	116
APPENDICE B : ENTRETIEN INITIAL .....	121
APPENDICE C : GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉS.....	125
APPENDICE D : GUIDE MAI .....	127

## **LISTE DES TABLEAUX**

TABLEAU 1 : CARACTÉRISTIQUE DES MILIEUX PARTICIPANTS .....	48
TABLEAU 2 : CARACTÉRISTIQUE DU PERSONNEL ÉDUCATEUR PARTICIPANT.....	48
TABLEAU 3 : FORMATION DU PERSONNEL ÉDUCATEUR PARTICIPANT .....	49
TABLEAU 4 : CARACTÉRISTIQUE D'ACCOMPAGNEMENT ET EXPULSION ...	53
TABLEAU 5 : DÉROULEMENT VOLET EXPÉRIMENTATION .....	67
TABLEAU 6 : PRATIQUE SOUTENANT L'INCLUSION .....	68
TABLEAU 7 : SCORE GLOBAL .....	79
TABLEAU 8 : PROFIL DES PRATIQUES D'INTÉGRATION EN SERVICES DE GARDE DE TRAIT D'UNION, SOUS-ÉCHELLE 2 ET 9.....	80
TABLEAU 9 : SOUS ÉCHELLE DE EEEP-R .....	83



## RÉSUMÉ

Au Québec, les services de garde déterminent le manque de compétences et de connaissances en lien avec l'utilisation de pratiques inclusives, comme un obstacle majeur à la participation des enfants ayant des besoins particuliers à la vie en service de garde éducatif à l'enfance (Forlin *et al.*, 2009). Le personnel éducateur a besoin d'un encadrement afin d'améliorer leurs pratiques inclusives au quotidien. Le développement d'un outil de référence en soutien à l'inclusion permettrait une avancée tangible en privilégiant le développement de la posture professionnelle (savoir-être), qui s'arrime au contenu (savoir) duquel découlent des pratiques (savoir-faire) qui appuient l'apprentissage expérientiel et l'action pédagogique des intervenantes au quotidien.

Cette recherche-développement offrira un regard sur la modélisation, l'expérimentation et l'évaluation d'un guide visant la mobilisation, l'accompagnement et instrumentation (MAI) des pratiques éducatives inclusives en service de garde à l'enfance dans les domaines du développement moteur, de la littératie et du développement social.

Les résultats nous montrent que les éléments du guide MAI répondent aux besoins du personnel éducateur participant et qu'il est cohérent avec les critères de qualités en service de garde éducatif à l'enfance. Le projet a permis l'avancement des connaissances en matière d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde

éducatif à l'enfance. Il est à noter que cette étude ouvre la porte à d'autres aspects à éventuellement investiguer.

Mots clés : pratiques éducatives inclusives, enfants ayant des besoins particuliers, service de garde éducatif à l'enfance.

## INTRODUCTION

Au Canada, aucune procédure législative ne balise l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en milieux de garde. Il importe de préciser que les services de garde sont sous une responsabilité provinciale (Irwin, Lero et Brophy, 2004; Point et Desmarais, 2011). Au Québec, l'intégration des enfants handicapés en services de garde éducatifs à l'enfance est soutenue financièrement par des allocations depuis 1977 (Ministère de la Famille et des aînés [MFA], 2018). À cette époque, le Québec opta pour une philosophie d'intégration dans les domaines de l'éducation, de la santé et des services sociaux et ce qui touche les services de garde éducatifs à l'enfance de la province.

Il est important de souligner que dans les différents ouvrages traitant de l'intégration et de l'inclusion des enfants dans le système d'éducation régulier, plusieurs expressions sont utilisées pour identifier ces enfants. Notons que le gouvernement du Québec utilise la terminologie d'enfant handicapé dans ses politiques et ses publications, en particulier dans les documents donnant accès aux soutiens financiers, dont l'Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé (MFA, 2018). Il définit les enfants handicapés comme : « des enfants vivant avec une déficience et des incapacités, significatives et persistantes, et rencontrant des obstacles dans leur démarche d'intégration dans un centre de la petite enfance (CPE), en garderie ou en milieu familial » (MFA, 2015). Cependant, dans le domaine des sciences sociales, une variété de termes sont utilisés pour référer à cette population d'enfants, notamment : les enfants ayant des besoins spéciaux, les enfants

ayant des défis particuliers, les enfants ayant des limitations fonctionnelles et les enfants ayant un retard global de développement (Giuliani, 2008; Julien-Gauthier, 2008). Précisons que l'appellation enfant ayant un retard global de développement correspond davantage au contexte préscolaire, car un diagnostic formel arrive souvent tardivement dans le cheminement scolaire de l'enfant. Par ailleurs, d'autres auteurs (Drouin et Lafortune, 2006) utilisent l'expression « enfant ayant des besoins particuliers ». Cette expression sera privilégiée dans cette recherche, car elle permet de considérer différentes problématiques et souligne l'importance de l'identification des besoins dans le processus d'inclusion. Tous les enfants ont des besoins en lien avec leur développement global, par contre certains enfants, étant donné leur condition (handicaps, déficiences, difficultés d'adaptation et d'apprentissage), requièrent des adaptations du milieu et des pratiques spécifiques pour favoriser le développement optimal de leur potentiel. Précisons cependant que lorsqu'il s'agit d'un propos rapporté par un auteur ou un ministère, l'appellation qu'il utilise sera privilégiée.

### **L'accessibilité aux milieux de garde réguliers**

À la suite de la mise en place de diverses mesures incitatives financières, le nombre d'enfants handicapés en services de garde éducatifs à l'enfance a augmenté. Selon les données administratives du Ministère de la Famille, en 2016-2017, un peu plus de 9 000 enfants de moins de 5 ans qui présentent une ou des incapacités significatives et persistantes fréquentent les services de garde éducatifs et ont eu accès à l'allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé. Le volume d'enfants accueillis a plus que triplé en 15

ans, passant de 2895 enfants en 2002-2003, il atteint 6368 en 2012-2013 tandis qu'en 2016-2017, il est d'environ 9 000 (MFA, 2018).

Selon la littérature, les efforts consentis au cours des dernières décennies ont permis une certaine évolution de la situation, mais de nombreuses difficultés persistent. Notamment l'accessibilité (Berthelot, Camirand et Tremblay, 2006) ainsi que le manque d'outils et de formation du personnel éducateur (Grace, Llewellyn, Wedgwood, Fenech et McConnell, 2008). De même, l'absence de mécanismes systématiques de dépistage des difficultés développementales et de façons de faire pour faciliter la transition de l'enfant vers le réseau scolaire sont soulignés (Odom, Buysse et Soukakou, 2011).

Plusieurs résultats de recherche ont permis d'avoir une meilleure connaissance des défis en lien avec une inclusion de qualité pour les enfants ayant une incapacité en service de garde (Hope-Irwin, Lero et Brophy, 2002). Par ailleurs, ces défis pour la réussite de l'inclusion doivent être analysés et discutés à la lumière des défis auxquels les milieux de garde sont confrontés de façon générale. En effet, une récente étude de Pineault (2012) fait ressortir que les services de garde ont leurs propres réalités et caractéristiques distinctives. Il importe donc de les étudier à partir de celles-ci et non pas à partir de réalités ou de référents appartenant à d'autres secteurs d'activités tels que l'éducation.

Parmi ces réalités, le manque de places accordées pour accueillir les enfants en services de garde éducatifs à l'enfance en fait partie. En effet, la majorité des services de

garde éducatifs à l'enfance rapportent qu'ils ne peuvent pas accepter tous les enfants faute de places disponibles (MFA, 2009). Malgré des avancées, le manque de places est encore présent aujourd'hui. Dans ce contexte, il peut être difficile pour les parents d'enfants présentant des besoins particuliers de trouver un service de garde éducatif à l'enfance. Berthelot *et al.* (2006) rapportent qu'environ 29 % des parents d'enfants ayant des besoins particuliers déclarent avoir fait face à au moins un refus lors de la recherche d'un milieu de garde pour leurs enfants.

### **Le manque d'outils et de formation du personnel éducateur**

Parmi les difficultés rapportées, plusieurs notent un manque d'outils et de formation du personnel éducateur. Pourtant, la formation du personnel incluant le perfectionnement professionnel récent importe grandement pour assurer la qualité des services offerts aux enfants et à leur famille (Garland *et al.*, 2013). Cependant, le personnel éducateur à l'enfance qui œuvre auprès d'enfants ayant des besoins particuliers se dit peu ou insuffisamment préparé à mener à bien l'intégration de ces enfants (Odom *et al.*, 2011). Le manque de soutien est souvent souligné en matière d'absence de stratégies pédagogiques appropriées pour tous les enfants et de disponibilité des programmes d'intervention (Moreau et Boudreault, 2002). Le personnel éducateur considère que leur formation académique initiale n'offre pas suffisamment de connaissances pour intervenir de façon appropriée auprès des enfants à besoins particuliers et particulièrement ceux ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) (Forlin, Loreman, Sharma et Earle, 2009). Au Québec, plus de 70 % des directions des garderies privées ou des Centres de la petite

enfance (CPE) ne se sentent pas suffisamment outillés pour bien soutenir leur personnel (Association des personnes handicapées de la Rive-Sud Ouest [APHRSO], 2012).

En effet, les services de garde identifient le manque de compétences et de connaissances en lien avec l'utilisation de pratiques inclusives, comme un obstacle majeur (Forlin *et al.*, 2009). Spano *et al.* (2011) mettent en lumière qu'en plus d'une formation initiale adéquate, le personnel éducateur a besoin d'un encadrement afin d'améliorer leurs pratiques inclusives au quotidien. Le développement d'un outil de référence en soutien à l'inclusion permettrait une avancée tangible en privilégiant le développement de la posture professionnelle (savoir-être), s'arrimer au contenu (savoir) duquel découle des pratiques (savoir-faire) qui soutiennent l'apprentissage expérientiel et l'action pédagogique des intervenantes au quotidien.

Le premier chapitre pose un regard sur les aspects problématiques dans la situation de l'inclusion en service de garde. Tant dans l'intervention éducative de qualité que dans l'absence de mécanisme de dépistage et dans les difficultés de collaboration entre les divers acteurs; parents, intervenants spécialisés et le milieu scolaire. Il permettra de situer ce projet au niveau scientifique et social.

Le second chapitre présente les éléments soutenant l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en services de garde. Les caractéristiques des politiques, de la qualité

de l'intervention éducative et de la collaboration seront abordées. Ce chapitre permettra de définir les principaux concepts sur lesquels s'appuie cette étude.

Le troisième chapitre concerne les aspects méthodologiques. Il positionne la recherche dans une perspective de recherche-développement. Les différentes phases du déroulement et des outils de collecte et d'analyse de données seront fournis en lien avec les trois objectifs de la recherche.

Dans le quatrième chapitre, les résultats sont exposés à la lumière des trois objectifs. Ceci permettra d'avoir une image détaillée de l'ensemble des données recueillies.

Au chapitre cinq, un regard critique soutenu par la théorie sera posé suite à l'analyse des résultats obtenus. Les éléments ainsi dégagés permettront de saisir l'essentiel du vécu du personnel éducateur lors de l'expérimentation du Guide.

Finalement, la conclusion traitera de l'apport de ces résultats à l'avancement des connaissances en matière d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde éducatifs à l'enfance. Les limites de cette étude seront également précisées de même que d'autres aspects à éventuellement investiguer.



# CHAPITRE I

## PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre propose une exploration du champ d'études de la présente recherche en situant d'abord le problème auquel celle-ci se propose d'apporter un éclairage. Puis, la seconde section s'attarde à situer la pertinence de cette étude, tant au niveau scientifique que social. Finalement, l'objectif général de la recherche est présenté en fin de chapitre.

Tout d'abord, précisons que parmi les grands chantiers de réflexion dans le domaine de l'éducation figure l'inclusion sociale et éducative des enfants ayant des besoins particuliers et les façons de mettre en œuvre des pratiques inclusives de qualités (Chatelanat et Grivel, 2008). En ce sens, plusieurs besoins persistent pour que les conditions associées à la réussite de l'inclusion des enfants ayant des incapacités soient réunies (Japel, Tremblay et Côté, 2005). Ces difficultés reconnues autant au niveau international que provinciales sont présentées en soulignant les avancées, mais également les besoins actuels.

### **1.1 L'absence d'une politique claire**

Au Québec, une politique visant à faciliter l'intégration en services de garde des enfants handicapés fut développée par l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) conjointement avec l'Office des services de garde à l'enfance, en 1983. Par la suite, *le guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants*

*handicapés dans les services de garde* (Comité provincial sur l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde, 2001) voit le jour. Précisons que les objectifs poursuivis par ce guide sont en continuité avec la politique de 1983 (Comité provincial sur l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde, 2001). De plus, le Conseil des ministres, en 2009, adopte la politique « À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité » illustrant ainsi l'engagement du ministère à promouvoir la participation sociale des enfants et des adultes présentant des incapacités (OPHQ, 2009). Ce document constitue en quelque sorte un outil social d'orientation et d'actions facilitant la mise en place de systèmes de services inclusifs.

De plus, il existe des programmes financiers gouvernementaux québécois pour soutenir l'accueil, le maintien et la participation des enfants handicapés en services de garde éducatifs à l'enfance (MFA, 2018). Tout d'abord, l'allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé en services de garde est présente depuis 1977. En 2004, la mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins est créée par le ministère de la Famille conjointement avec ministère de la Santé et des Services sociaux (MFA, 2018). Cette mesure s'ajoute à l'allocation de base pour répondre aux besoins de services de garde éducatifs à l'enfance et permettre de diminuer les obstacles qui pourraient nuire à l'accueil et au maintien d'un enfant ayant des incapacités.

Malgré le fait que les orientations ministérielles promeuvent l'intégration, aucune réglementation ne l'exige. Les services de garde sont des corporations autonomes. Les CPE comme les garderies n'ont aucune obligation légale d'accueillir des enfants ayant des besoins particuliers. Le choix revient au conseil d'administration et aux directions de chacune des corporations (MFA, 2014). Au Québec, la situation actuelle en termes d'inclusion diffère donc selon la région, le service de garde et le personnel éducateur en place. Il n'y a aucune loi, n'y a guide officiel soutenant l'application des bonnes pratiques d'inclusion. Aucun organisme québécois ne propose de processus détaillé pour structurer l'inclusion dans le milieu de la petite enfance (Therrien et Goupil, 2009).

## **1.2 L'absence de mécanisme systématique de dépistage et l'importance d'intervenir tôt**

Les premières années de vie de l'enfant sont d'une grande importance. Il importe de dépister les retards le plus tôt possible afin d'offrir le soutien nécessaire pour s'assurer que le développement des enfants se déroule bien (Drotar, Stancin et Dworkin, 2008). C'est une étape cruciale de tout processus d'intervention précoce. Au Québec, comme à l'échelle internationale, le dépistage est une préoccupation actuelle dans l'organisation des services à la petite enfance (American Academy of Pediatrics [AAP], 2006; Institut national de la santé publique du Québec [INSPQ], 2010). Le dépistage et l'intervention précoce permettent d'avoir un impact significatif sur le développement ultérieur des enfants (Cohen, 2010). En offrant des services appropriés le plus tôt possible dans la vie de l'enfant, cela évite que les difficultés se cristallisent et permet d'offrir une meilleure

réceptivité aux interventions individualisées et spécialisées afin de soutenir le plein potentiel de l'enfant. Cette démarche permet de prévenir ou de réduire les possibles retards significatifs dans l'une ou l'autre des dimensions du développement de l'enfant. Une intervention précoce de qualité peut influencer de façon significative la vie des enfants présentant des difficultés de développement et réduire l'impact de ces difficultés sur la famille et son réseau (Bigras et Cantin, 2008). Les impacts positifs de ces pratiques sont observables sur le développement cognitif et langagier lors de la mise en place des pratiques inclusives de qualité (Boudreault, Moreau et Kalubi, 2001). Également les pratiques inclusives qui sont basées sur le jeu moteur, favorise le développement des habiletés liées aux compétences sociales et motrices (Fortier, Dugas et Dionne, 2006). Il importe donc d'identifier rapidement les enfants admissibles aux services d'intervention précoce, d'accueillir tous les enfants dans une vision d'égalité des chances et de maintenir des pratiques éducatives optimales pour tous les enfants, dont ceux ayant des besoins particuliers (Proulx, Miron et Royer, 2010). Les gains en termes de retour sur l'investissement d'une intervention précoce sont importants (Doyle, Harmon, Heckman et Tremblay, 2009). En effet, Pierre Fortin, économiste et Luc Godbout, fiscaliste, ont démontré que l'éducation à la petite enfance est l'investissement public qui rapporte le plus à long terme (Fortin, Godbout et St-Cerny, 2012).

Pour y arriver, il faut connaître et utiliser des outils d'observation du développement afin de dépister les retards rapidement. Cette pratique est essentielle pour soutenir le développement global optimal de tous les enfants (Drotar *et al.*, 2008). Malgré

ces faits, seulement entre 20 et 30 % des enfants présentant des difficultés sont identifiés avant leur entrée scolaire (Glascoe, 2005). Les données de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ), vont dans le même sens, indiquant que près du quart des enfants seraient vulnérables dans au moins une sphère de leur développement à leur entrée à l'école (Desrosiers, Tétreault et Boivin, 2012). Il est également démontré que lorsque les intervenants utilisent uniquement leur jugement professionnel, ils identifient moins de 30 % des enfants ayant un retard de développement (Hix-Small, Marks, Squires et Nickel, 2007). Par contre, lorsque les intervenants combinent leur jugement professionnel à l'utilisation d'instruments de mesure normalisés, fidèles, valides et précis, pour effectuer le dépistage, l'identification augmente à près de 80 % et l'efficacité est accrue si ce dépistage est effectué à plus d'une reprise (Squires, Nickel et Eisert, 1996).

Dans les faits, le dépistage pose des défis importants aux intervenants des milieux des services de garde éducatifs à l'enfance. Le manque de temps, de ressources humaines et financières rend le processus de dépistage difficile, voire parfois impossible (Pizur-Barnekow *et al.*, 2010). La prolifération d'instruments maison dont les qualités psychométriques ne sont pas connues, la rareté des outils de dépistage disponibles en français et la confusion existant entre les outils de dépistage, de diagnostic et d'intervention sont d'autres défis rencontrés (Hix-Small *et al.*, 2007).

L'utilisation d'instruments de dépistage, d'intervention et de suivi est nécessaire pour assurer une continuité entre le personnel des milieux de garde, les professionnels des milieux spécialisés et la famille, ce qui favorise les liens de partenariat entre les différents acteurs (Dionne et Rousseau, 2006). L'utilisation d'un outil de dépistage peut également favoriser les échanges entre les parents et les professionnels en apportant des éléments de réflexion et un langage commun. Ceci permet à l'ensemble des acteurs de s'investir dans une démarche commune (Bouchard et Kalubi, 2003). L'intervention précoce est plus efficace lorsqu'elle est intégrée au contexte d'éducation à la petite enfance (Epley, Summers et Turnbull, 2011).

### **1.3 Les difficultés de collaboration**

L'intervention pédagogique dans le service de garde éducatif à l'enfance ne vise pas à remplacer les mesures spécialisées dont l'enfant aurait besoin ni à déplacer la prise en charge spécialisée dans un milieu régulier. Elle vise plutôt la mise en place d'un réel partenariat mettant à contribution les expertises de chacun pour favoriser le plus grand nombre d'interactions possibles de l'enfant auprès de son groupe. Plus les enfants ayant des besoins particuliers fréquentent des milieux réguliers en bas âge, plus leurs chances sont grandes d'accroître leur participation sociale dans le futur (Chatelanat et Grivel, 2008). Les avantages de l'inclusion sont nombreux : les enfants ayant des besoins particuliers apprennent à prendre leur place dans un groupe, les autres enfants sont sensibilisés à la différence et le personnel éducateur à l'enfance développe leurs pratiques. En définitive, l'inclusion contribue à leur développement professionnel (Fortier *et al.*,

2006). Toutefois, l'inclusion est un processus qui exige un investissement de la part des acteurs engagés. Le partenariat est un élément essentiel.

**1.3.1 Collaborations avec les milieux spécialisés.** Le partenariat entre le personnel éducateur, les professionnels des milieux spécialisés et plus largement les ressources communautaires est important dans l'élaboration et la mise en œuvre d'interventions cohérentes. Il permet l'appropriation et le partage des connaissances ainsi que l'amélioration continue des pratiques qui favorisent le développement de milieux inclusifs. Les obstacles à la collaboration peuvent résulter de différences de croyances et de vision en lien avec l'inclusion (Lero, Ashbourne et Whitehead, 2006). Larivée, Kalubi et Terrisse (2006) soulignent que le manque de formation continue diminue la capacité du personnel éducateur à répondre adéquatement aux besoins spécifiques de chacun des enfants et nuit à la collaboration avec les partenaires ainsi qu'avec les familles.

**1.3.2 Collaborations avec les parents.** Selon la littérature, le personnel éducateur met en relief l'importance de soutenir les parents dans leur rythme d'adaptation face aux besoins particuliers de leur enfant (Boudreault *et al.*, 2001). Pour leur part, Therrien et Goupil (2009) soulignent l'importance de reconnaître aux parents leurs compétences afin de s'assurer qu'ils aient le maximum d'outils pour faire les choix qu'ils considèrent le mieux pour leurs enfants. L'établissement d'une relation de confiance avec les familles constitue un enjeu important. Il est nécessaire d'établir la collaboration dans les différents environnements dès la petite enfance. Un réel processus de communication entre le parent

et les professionnels tant de la petite enfance que des milieux de réadaptation, qui va au-delà de l'échange d'informations, privilégie l'appropriation des savoirs par les familles et apporte ainsi du soutien au développement de l'enfant. Inversement, le manque d'engagement des familles dans cet échange interactif est un obstacle à la qualité de services et, par conséquent, est un obstacle au développement de l'enfant (Kalubi, Bouchard et Beckman, 2001). Donc, la communication et le partenariat entre les parents et le personnel éducateur sont des indices reconnus de la qualité globale d'un service de garde à l'enfance (Zellman et Perlman, 2006). Le personnel éducateur doit, au-delà de son désir de collaborer, développer des compétences et des habiletés pour établir des partenariats avec les différents acteurs impliqués dans le processus d'inclusion. Malgré ces constats positifs, plusieurs difficultés sont régulièrement observées dans les milieux d'intervention, au fil des interactions quotidiennes entre parents et personnel éducateur (Perrenoud, 2011, cités par Cantin, 2010). En fait, même si plusieurs moyens de communication et de collaboration sont connus, les pratiques de collaboration observées en services de garde à l'enfance demeurent peu développées (Coutu, Lavigueur, Dubeau et Beaudoin, 2005).

**1.3.3 La collaboration pour faciliter la transition vers le milieu scolaire.** Au Canada, plusieurs enquêtes et études rapportent un niveau de développement global très différent d'un enfant à l'autre, en maternelle 5 ans (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2012; Schneider, Keesler et Morlock, 2010). Les services de garde éducatifs qui accueillent des enfants ayant des besoins particuliers sont conscients que les transitions



sont importantes pour faciliter le passage d'un service vers un autre. Par contre, lorsqu'on interroge les praticiens, 65 % des milieux de garde disent ne pas participer à la transition des enfants vers le milieu scolaire pour diverses raisons (APHRSO, 2012).

En somme, les études reconnaissent le caractère essentiel de la concertation entre le personnel éducateur et les différents partenaires. Mais l'arrimage des pratiques éducatives et des pratiques spécialisées demeure une préoccupation (Julien-Gauthier, 2008). La réussite éducative de l'inclusion dépend du lien et de la communication entre les services de garde et l'ensemble des partenaires; famille et professionnels. Malgré une certaine évolution dans les structures et les ressources disponibles, la collaboration entre les parents, les éducateurs et les professionnels demeure difficile (Larivée *et al.*, 2006).

#### **1.4 La qualité en milieux de garde éducatifs à l'enfance et l'inclusion**

Les services de garde éducatifs à l'enfance de qualité constituent un moyen de minimiser les inégalités sociales, de lutter contre la pauvreté (Jenson, 1998) ainsi que de favoriser l'intégration sociale des enfants ayant des incapacités (Plaisance, Bouve et Schneider, 2006). La qualité de l'accueil dans les services de garde a un impact majeur sur le développement global de l'enfant (Bigras et Lemay, 2012). Les effets de la qualité sont notés particulièrement au niveau des domaines socioaffectif, cognitif et langagier (Mashburn *et al.*, 2008). Caublot, Polis et Arnouil Deu (2014) expliquent cet impact par la grande influence de l'environnement sur les enfants dans leurs premières années de vie. Au Québec, la loi des services de garde éducatifs à l'enfance et son règlement tracent les

grandes lignes pour assurer une structure de qualité minimale (Gouvernement du Québec, 2013). Plus de 61 % des milieux de garde évalués sont de qualité minimale, ce qui signifie qu'ils satisfont aux standards de base relatifs à la santé et à la sécurité des enfants, mais que l'aspect éducatif y est minimal. Seulement 20 % dépassent ce seuil minimal, c'est-à-dire qu'ils constituent un environnement éducatif et stimulant et offrent des services appropriés aux stades développementaux des enfants. (Gingras, Lavoie et Audet, 2015)

L'intervention éducative de qualité est également un enjeu. Les milieux de garde québécois ont le devoir d'accueillir l'ensemble des enfants en appliquant les principes de base de leur programme éducatif. Ce qui permet de favoriser l'accès et la participation entière des enfants ayant des besoins particuliers dans les milieux préscolaires réguliers et s'assurer de leur pleine participation, ce qui est essentiel lorsqu'on pense à l'inclusion (Cavallaro et Haney, 1999). Malgré un programme éducatif qui vise l'accompagnement de chacun des enfants dans le développement optimal de leur plein potentiel, et ce dans un contexte de groupe, il existe un écart entre les connaissances sur la mise en œuvre des pratiques éducatives de qualité et la pratique réelle (Moreau et Boudreault, 2002).

**1.4.1 Application du programme éducatif « Accueillir la petite enfance ».** La mise en place d'un programme de qualité et les compétences du personnel éducateur sont des facteurs de réussite de l'inclusion identifiés dans la littérature (Boudreault *et al.*, 2001). Julien-Gauthier (2008) rapporte plusieurs difficultés dues à une méconnaissance d'une façon d'intervenir dans le respect des caractéristiques de l'enfant donc dans l'application

du programme éducatif en petite enfance « Accueillir la petite enfance ». De plus, la formation continue est identifiée comme un facteur-clé en lien avec la qualité des services et le soutien au développement de l'enfant (Bigras et Cleveland, 2011). Bigras et Japel, (2007), pour leur part, mettent en évidence que plus l'intervenante a un niveau élevé et actuel de formation, plus l'impact est positif dans le quotidien des enfants. Une revue de littérature fait ressortir que l'accompagnement du personnel éducateur dans son acquisition de connaissances et dans sa mise en œuvre de ses compétences en lien avec les pratiques éducatives inclusives est un moyen de faire augmenter la qualité des services (Odom *et al.*, 2004). Dans cette optique, le programme éducatif (MFA, 2007) préconise un processus d'intervention éducative jumelé à une pratique réflexive. Actuellement, les services de garde éducatifs à l'enfance optent souvent pour une formation traditionnelle sans accompagnement ni suivi afin de répondre à leurs contraintes administratives et budgétaires.

### **1.5 Des défis liés au développement global de l'enfant**

L'appropriation de bonnes pratiques par le personnel éducateur demeure un défi. Certains domaines du développement spécifiques, tels que la motricité, la littératie et les habiletés sociales ont été identifiés comme présentant des difficultés notables pour le personnel éducateur (Julien-Gauthier, 2008).

**1.5.1 Le développement des habiletés motrices.** Les enfants ont besoin de plusieurs situations de jeu actif pour maximiser leur développement global et établir les

bases de leur développement (Dugas et Point, 2012). Les services de garde éducatifs à l'enfance ont une grande influence sur le niveau d'activité physique. Ils sont un milieu important pour encourager la pratique de jeux physiques chaque jour. Cependant, une étude canadienne en services de garde démontre que même si les milieux présentaient une cote d'adéquation à excellent pour favoriser le mouvement, la majorité des activités était de faible intensité et un grand nombre d'enfants étaient inactifs pendant une longue période (Temple, Naylor, Rhodes et Higgins, 2009). Selon la méta-analyse de Trost, Ward et Senso (2010), la formation et l'accompagnement du personnel éducateur sont importants afin qu'il ait les compétences pour soutenir l'intensité et les habiletés motrices nécessaires au développement global optimal. Cependant, le niveau de connaissance et de compétences en lien avec le développement moteur est faible (Fees, Trost, Bopp et Dziewaltowski, 2009).

En 2013, le Québec s'est doté d'un cadre de référence visant la mise en place d'environnements favorables au jeu actif et au développement moteur. (MFA, 2017). Par cette mesure, le ministère de la Famille et des aînés s'attend à voir les services de garde éducatifs à l'enfance du Québec s'engager progressivement, mais résolument, dans des actions structurantes pour offrir aux tout-petits un environnement propice à l'acquisition de saines habitudes en lien avec une alimentation saine et le jeu actif. Cet outil se veut un levier de la mise en œuvre du programme éducatif « Accueillir la petite enfance ». Cependant, ce cadre de référence est récent et les moyens de sa mise en œuvre sont peu détaillés.

**1.5.2 Le développement des habiletés liées à la littératie.** Les compétences qui soutiennent les enfants dans leur apprentissage de la lecture et de l'écriture au niveau scolaire sont soutenues par des acquis langagiers faits bien avant leur entrée à l'école (Love, 2010). Le dépistage des habiletés langagières et de communication et les interventions en lien avec la littératie constituent des activités préventives essentielles (Cohen, 2010). Dans cette optique, l'accompagnement du développement professionnel continu du personnel éducateur est nécessaire pour soutenir le développement des enfants (Sinclair et Naud, 2007). Toutefois, l'étude québécoise « Grandir en qualité » nomme que l'accompagnement du personnel éducateur en lien avec le développement du langage et de la littératie en services de garde est déficiente (Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers et Bernard, 2004). Beaucoup d'enfants sont à risque de présenter des difficultés de lecture et d'écriture parce que le soutien dans les domaines de la littératie n'a pas été offert de façon optimale (Lonigan et Shanahan, 2009). Pourtant, il est possible de soutenir le potentiel du développement de l'ensemble des enfants en lien avec la littératie en ayant des politiques ou des structures qui permettent la mise en place de pratiques optimisées sur le langage oral, la conscience phonologique, la structuration du discours et la connaissance de l'écrit (Lonigan, Purpura, Wilson, Walker et Clancy-Menchetti, 2013).

**1.5.3 Le développement des habiletés sociales et émotionnelles.** Le personnel éducateur doit créer un lien significatif avec chacun des enfants, de manière à ce qu'il développe un sentiment de sécurité (Côté *et al.*, 2012). Le peu d'écrits théoriques traitant de la participation sociale de l'enfant ayant des besoins particuliers est une limite dans la

recherche en éducation (Sallafranque St-Louis, Normand, Ruel, Moreau et Boyer, 2012). La socialisation est un facteur important sur lequel reposent les progrès en matière de communication et de diminution des comportements problématiques (Jones et Frederickson, 2010). Les interactions sont gages d'optimisation du potentiel des enfants. Japel et Manningham, (2007) soulignent que la mise en place d'environnements social et éducatif de qualité est plus significative que la qualité structurelle pour maximiser le développement des habiletés sociales et émotionnelles. En somme, il ne suffit pas que seulement les enfants soient physiquement intégrés, mais ils doivent avoir le soutien nécessaire pour participer à la vie de groupe. En effet, pour les enfants ayant une incapacité, l'inclusion fournit des occasions d'interagir positivement avec d'autres enfants sans incapacités, ce qui favorise le développement des compétences cognitives, affectives, motrices et de la communication (Guralnick, 1997). Les études de Guralnick *et al.* (1988 et 1996) démontrent que les groupes qui impliquent le jumelage d'enfants sans incapacités et d'enfants avec incapacités ayant le même âge chronologique, comparativement à ceux établis à partir du niveau de développement, sont des combinaisons optimales d'enfants. De plus, comparativement aux autres groupes, les enfants sans incapacité de même âge chronologique prennent beaucoup plus d'initiatives, et agissent en tant que leader, ce qui augmente leur capacité organisationnelle dans les jeux (Guralnick et Groom, 1987).

### **1.6 La question générale de recherche**

À la lumière des différents problèmes énoncés précédemment, la question générale de recherche est : est-ce que le développement et l'implantation d'un guide d'interventions

et d'accompagnement peuvent améliorer la qualité des pratiques éducatives inclusives en service de garde à l'enfance ? Ce premier chapitre a permis de situer le problème de recherche, de préciser la pertinence scientifique et sociale de celui-ci et d'exposer l'objectif qui oriente l'ensemble de la recherche. Le prochain chapitre permettra de définir les principaux concepts sur lesquels s'appuie cette étude.

## **CHAPITRE II**

### **CADRE DE RÉFÉRENCE**

Ce chapitre présente les principaux concepts relatifs à la problématique exposée précédemment et qui nous aident à dégager des objectifs spécifiques de recherche. Il permettra de définir les principaux concepts sur lesquels s'appuie cette étude.

#### **2.1 Les caractéristiques de l'inclusion**

Il est important de faire la distinction entre les concepts d'intégration et d'inclusion. Selon l'OPHQ, l'intégration est l'approche adaptative pratiquée afin de transformer un environnement existant qui n'est pas nécessairement conditionné au départ pour répondre adéquatement aux besoins de la personne (OPHQ, 2009). Le terme intégration est associé à une personne admise dans un milieu de vie n'étant pas toujours préparé à l'accueillir. Les modifications de l'environnement et les efforts d'adaptation de l'approche éducative visent presque exclusivement la personne en difficulté (Poirier, Paquet, Giroux et Forget, 2005).

L'approche inclusive quant à elle prévoit, dès la conception, un environnement physique et social tenant compte de toutes les situations de manière qu'il ne soit pas nécessaire de faire des adaptations pour rendre possible l'intégration. En somme, les milieux inclusifs sont réfléchis afin de faciliter l'accueil, en répondant aux besoins et en enlevant les obstacles physiques, sociaux et organisationnels. Ils sont conçus selon des



principes d'accessibilité universelle. En effet, l'inclusion cible le milieu d'accueil et l'ensemble de ses acteurs et non pas uniquement l'enfant ayant des besoins particuliers (Rousseau et Dionne, 2014). Barton et Smith (2015) soutiennent que ce sont les milieux qui doivent être prêts à accueillir l'ensemble des enfants qu'ils aient des incapacités ou non. Ainsi, la responsabilité de la réussite de l'inclusion est une responsabilité collective. Essentiellement, le terme « inclusif » qualifie les valeurs et les orientations d'une société. Chez la population canadienne, comme pour d'autres sociétés, il existe un consensus afin d'offrir une gamme de services visant à permettre à toute personne de participer à la société, de jouer des rôles sociaux valorisants et de bénéficier du soutien des communautés. Une société inclusive souscrit donc aux valeurs de démocratie participative et d'équité (OPHQ, 2009). En somme, une société inclusive vise à mettre en place des politiques, des lois et des systèmes de services soutenant ces pratiques.

Une société inclusive reconnaît pleinement l'apport des personnes vivant avec un handicap et elle s'appuie sur leur participation sociale pour se développer (Clifford, Lopes, Minnes et Ouellette-Kuntz, 2008). Elle reconnaît l'importance de la distinction entre l'intégration physique et l'intégration sociale indiquant que la proximité physique seule ne garantit pas aux enfants d'avoir des relations significatives avec leurs pairs. Elle s'appuie également sur l'importance de l'inclusion pour le développement social de tous, ayant des besoins particuliers ou non (Clifford *et al.*, 2008). Une perspective inclusive implique la pleine participation de l'enfant ayant des incapacités à la vie de groupe avec

les pairs du même âge dont le développement est typique (Bouchard et Châles, 2010; Caron, 2011).

L'inclusion est envisagée comme un processus qui offre une participation accrue à l'apprentissage et à la vie communautaire où chacun peut prendre part à la vie collective dans la mesure où il est accueilli et qu'il bénéficie d'un contexte lui permettant de faire partie et de construire la société. Le milieu de garde, sans être le seul, est un contexte important dans lequel il se prépare à devenir un membre de sa communauté (Odom et Schwartz, 2002). Les services de garde éducatifs à l'enfance sont considérés comme des microsociétés supportant cette participation (Moreau, Maltais, Herry, Larouche et Gagnon, 2005).

Le terme « inclusion » est utilisé pour désigner une forme de participation dans le système d'éducation régulier ainsi que dans la communauté des enfants, avec et sans retard de développement (Odom et Schwartz, 2002). L'inclusion suppose que la présence de l'enfant ayant des incapacités dans un milieu donné soit un droit dès le début des services à un programme éducatif de qualité (Bailey, McWilliam, Buysse et Wesley, 1998). En fait, c'est reconnaître qu'il joue un rôle essentiel dans sa famille, dans son service de garde et dans la société.

L'inclusion est l'adaptation des milieux et des pratiques selon l'unicité des besoins de chacun d'être accompagné dans le développement optimal de son plein potentiel,

d'interagir de façon constructive avec des enfants du même âge et de participer significativement aux activités proposées. Dans cette optique, chacun des enfants est vu comme ayant des besoins différents, plus ou moins grands (Bouchard et Châles, 2010).

## **2.2 L'importance d'une politique d'inclusion**

Pour mettre en place des pratiques éducatives inclusives de qualité, l'élaboration d'une politique claire est essentielle. Mettre l'accent sur la qualité de l'intervention éducative inclusive augmente la possibilité d'un apprentissage efficace pour tous les enfants. Les pratiques éducatives inclusives requièrent souvent un changement d'attitudes et de valeurs de la part des individus. L'inclusion suppose une volonté d'accepter et de promouvoir la diversité. Dans le cadre de la préparation de la 48<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'éducation sur le thème « L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir », l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), a identifié que l'élaboration de politiques était le domaine primordial de préoccupation (UNESCO, 2009).

Inscrire dans les politiques des stratégies qui favorisent le développement professionnel constitue une étape charnière pour favoriser la réussite de l'inclusion. Celui-ci doit comporter le développement des connaissances et des compétences par de la formation et de l'accompagnement, leurs suivis et l'évaluation de leurs effets pour assurer son impact (Buisse et Hollingsworth, 2009).

En résumé, avoir une philosophie commune, établir une planification stratégique, posséder un *leadership*, avoir une ouverture aux changements et à la diversité, offrir le soutien, faire preuve de souplesse, offrir de la variété dans les approches d'intervention, de même que le renforcement des réussites sont des caractéristiques d'une inclusion de qualité (Rousseau et Dionne, 2014).

Dans ce cadre, l'influence de la direction et des dirigeants est importante. La direction et les membres du conseil d'administration doivent connaître, comprendre et porter les valeurs qui soutiennent l'inclusion. De plus, il faut noter l'importance d'un engagement de l'ensemble de l'équipe de travail tant dans les valeurs que dans la mise en œuvre et l'optimisation des pratiques éducatives inclusives de qualité afin d'assurer une vision cohérente au sein du service de garde éducatif. L'élaboration d'une politique d'inclusion et des stratégies de sensibilisation auprès des enfants, du personnel et des parents, est une manifestation qui assure la pérennité de la démarche d'optimisation de la qualité de l'inclusion.

### **2.3 L'accueil et la participation active des enfants ayant des besoins particuliers**

Étant donné les défis présentés précédemment, les concepts de dépistage, de collaboration et d'interventions éducatives inclusives seront discutés. Ces concepts jouent un rôle déterminant dans la mise en œuvre des pratiques éducatives inclusives en services de garde éducatifs à l'enfance. De plus, le développement moteur, la littératie et le développement social seront définis.

### **2.3.1 Intervenir tôt : connaissance du développement et outils de dépistage.**

Une structure d'accueil de qualité pour la petite enfance favorise l'intégration scolaire des enfants ayant un handicap (Plaisance *et al.*, 2006). L'intervention éducative auprès des enfants avant l'âge de 5 ans peut avoir un impact très positif sur le développement de leurs habiletés et de leurs capacités (Belsky, Bakermans-Kranenburg et Van IJzendoorn 2007). L'importance des expériences précoces sur le développement ainsi que le rôle central des relations est soutenu par la recherche (Phillips et Shonkoff, 2000). Savoir observer le développement et dépister les retards le plus tôt possible est essentiel pour soutenir le plein potentiel de chacun des enfants (Drotar *et al.*, 2008). Pour ce faire, le choix d'un outil standardisé qui permet de comparer le stade de développement de l'enfant à un échantillon représentatif de la population en général est important (Bagnato, 2005). Un bon outil de dépistage doit être peu coûteux, sa passation doit être conviviale et de très courte durée et il ne doit pas être exclusif à certain professionnel. Il doit être utilisable par les gens des milieux de vie qui côtoient l'enfant; parents et personnel éducateur. En plus, de couvrir l'ensemble des domaines de développement, il importe qu'il soit fidèle, valide et précis afin d'offrir une bonne valeur prédictive (Glascoe, 2005).

Les services de garde à l'enfance au Québec sont reconnus pour être des milieux propices à la prévention et au dépistage des difficultés de développement des enfants. Le souci d'intervenir de façon appropriée auprès de tous les enfants y compris ceux ayant des besoins particuliers est un de leurs objectifs clés afin d'assumer leur rôle éducatif. Les

services de garde éducatifs à l'enfance au Québec ont un rôle social de prévention, de dépistage et d'intervention précoce (Berger, Héroux et Shéridan, 2005).

#### **2.4. La collaboration**

Le modèle théorique de l'inclusion fait appel au partenariat. En effet, la réalisation de l'inclusion implique une participation soutenue de l'ensemble des acteurs : l'équipe du milieu de garde en collaboration avec les intervenants de ressources spécialisées extérieures et les parents dans le respect du programme éducatif « Accueillir la petite enfance (MFA, 2007) » (Dionne et Rousseau, 2006). En somme, les pratiques éducatives inclusives ciblent le milieu d'accueil et l'ensemble de ses acteurs et pas uniquement l'enfant ayant des besoins particuliers (Rousseau et Dionne, 2014).

Dans une approche écosystémique (Bronfenbrenner, 1979), l'inclusion est basée sur la participation des enfants ainsi que le soutien offert à la famille, aux personnes actives au sein du milieu de garde et aux personnes de l'entourage. L'action concertée, c'est-à-dire l'approche intersectorielle dans une perspective de concertation et de collaboration, est un élément majeur dans la réussite de l'inclusion.

Il est donc important de créer un engagement avec les partenaires, parents et autres professionnels. Pour se faire, il est essentiel de connaître les mandats respectifs de chacun afin de les respecter pour valoriser la participation de l'ensemble des acteurs (Therrien et Goupil, 2009). Afin de maximiser la collaboration, il y a des critères à respecter entre les

acteurs de l'inclusion pour faire équipe. Il est important d'établir des moyens de communication efficaces pour s'assurer d'un échange entre les parents, les professionnels du réseau de la santé et des services sociaux et le service de garde à la petite enfance. Les intervenants engagés dans l'éducation de l'enfant doivent avoir la capacité d'appliquer des stratégies de collaboration afin que les acquis se maintiennent dans le temps (Marans, Rubin et Laurent, 2005).

Selon Larivée *et al.* (2006), on compte diverses formes de collaboration selon les degrés de relation, d'engagement et de consensus. Il y a tout d'abord l'identification des besoins. La collaboration est différente selon les besoins de chacune des parties. Au deuxième niveau la coordination et la concertation. On peut définir la coordination par « l'harmonisation des actions de deux ou plusieurs individus dans l'exécution d'une tâche commune » (Legendre, 2005, p. 296). La concertation relève davantage du partage d'idée vers un objectif commun. Le fait de confronter ses idées pour arriver à un consensus demande un engagement plus grand de la part des partenaires. Au troisième niveau, la coopération qui demande une reconnaissance d'expertise et de la confiance de part et d'autre en vue de l'identification des buts communs.

**2.4.1 La collaboration avec les parents.** La communication entre les parents et le personnel éducateur est d'une importance capitale. Cette communication doit se faire avec des attitudes de soutien et de reconnaissance des compétences parentales (Tétreault, Beaupré, Michallet et Cimon, 2002). La participation des parents dans l'intégration de

leur enfant en services de garde est primordiale (Julien-Gauthier et Rousseau, 2006). La famille est perçue comme un partenaire essentiel dans les soins aux enfants (Deslandes et Bertrand, 2001). Soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes est la façon proposée par les services à la famille qui s'insère naturellement dans cette évolution des pratiques au Québec (Girard, Miron et Couture, 2014). En effet, selon Larivée *et al.* (2006), la réussite de l'inclusion dépend du rapprochement favorisé avec la famille. Pour soutenir l'approche avec la famille, il importe d'être conscient de l'adaptation et de la résistance au changement qui peut être un frein au développement de la collaboration.

**2.4.2 La transition vers le scolaire.** Les services de garde éducatifs à l'enfance sont des milieux de vie inclusifs qui ont une influence considérable sur la manière dont va se réaliser l'accueil des enfants en milieu scolaire. Une bonne préparation au préscolaire peut représenter une assise majeure préparant l'enfant et sa famille au cheminement scolaire (Moreau *et al.*, 2014). Legendre (1993) désigne la transition comme un passage d'un environnement à un autre, une période d'adaptation graduelle à un nouvel environnement physique, social et humain. La préparation et le soutien à la transition vers l'école constituent une dimension indispensable pour la réussite de l'inclusion en société. Il s'agit d'une période charnière qui demande une attention particulière en termes de collaboration étroite entre la famille, le personnel éducateur et les intervenants scolaires et de la santé impliqués. Un engagement des parents comme des partenaires égaux ainsi que la maximisation de l'adaptation des services aux besoins de l'enfant sont aussi importants (Kolberg, Gustafson et Ekblad, 1999). La qualité du processus de transition



entre la petite enfance et l'environnement scolaire a un impact sur la réussite scolaire ainsi que sur la façon de vivre les futures transitions (Moreau et Ruel, 2012). La planification de cette transition est primordiale (Rous, Hallam, Harbin, McCormick et Jung, 2007) pour s'assurer de maximiser la collaboration, elle doit être inscrite à l'intérieur de mesures structurantes. Pour ce faire, l'adhésion et le leadership de la direction dans la démarche sont primordiaux.

## **2.5 L'intervention éducative inclusive de qualité en service de garde éducatif à l'enfance**

Les enfants de tous les milieux et de toutes origines ont les mêmes besoins fondamentaux : évoluer dans un environnement qui leur permet d'être en sécurité, de préserver leur santé et d'établir des relations. Pour ce faire, ils doivent développer un sentiment de confiance par le biais d'interactions chaleureuses, être soutenus dans les défis que posent les relations avec les autres, développer le goût d'apprendre, développer leur langage et vivre des activités qui soutiennent et stimulent leurs apprentissages (Japel, 2011). Le programme éducatif des services de garde à l'enfance du Québec a été élaboré pour répondre à ces besoins. Il est soutenu par le modèle écologique (Bronfenbrenner, 1979) qui fournit une structure théorique utile pour la mise en place de pratiques éducatives inclusives. Ce modèle permet de bien comprendre les relations entre les principaux acteurs (Guralnick, 2001). En favorisant le développement global optimal de chacun des enfants, ceci a des effets sur la santé et le bien-être de celui-ci, mais également sur l'ensemble de la société (Heckman et Kautz, 2013).

Selon le modèle écosystémique de la qualité, l'accueil est un concept qui se construit sur les valeurs et les opinions de l'ensemble des acteurs de la petite enfance (Bigras et Lemay, 2012). Depuis plusieurs décennies, la recherche en psychologie souligne que la qualité de l'accueil a un impact sur le développement global de l'enfant (Bigras et Lemay, 2012).

Le vécu de l'enfant dans des environnements socio émotionnels sains favoriserait son développement optimal et son adaptation (Schore, 2001). Un milieu et des interventions de grande qualité sont une condition aux pratiques éducatives inclusives (Irwin, Lero et Brophy, 2004). Pour permettre un environnement favorisant l'inclusion, il est donc nécessaire de tendre vers des milieux de qualité (Japel et Bigras, 2008).

La qualité des services de garde contribue positivement au développement optimal de l'enfant (Irwin *et al.*, 2004). En effet, des études canadiennes sur la qualité des services éducatifs en petite enfance démontrent une relation entre la qualité du milieu et le développement optimal de l'enfant (Dionne et Rousseau, 2006). Les éléments d'ouverture à la différence, la connaissance et le respect du développement de l'enfant et la sensibilité dans les soins inclus dans les milieux de qualité favorisent le développement optimal de tous les enfants ; tant ceux présentant des incapacités que ceux au développement typique (Julien-Gauthier et Rousseau, 2006). À cet égard, on peut voir qu'il y a un rapport entre la qualité globale et la participation sociale des enfants ayant de besoins particuliers (Buisse et Hollingsworth, 2009).

Le développement des connaissances et des compétences du personnel éducateur en service de garde est directement lié à la qualité de l'environnement éducatif en services de garde (Bigras, 2010; Japel et Bigras, 2008). En effet, un système de développement professionnel continu et cohérent a été identifié comme étant l'une des principales caractéristiques d'efficacité de la mise en œuvre des pratiques éducatives de qualité en petite enfance (Weitzman, 2002). En somme, afin de permettre l'optimisation des pratiques inclusives de qualité, il faut maximiser la qualité du processus d'amélioration continue, notamment par l'accompagnement du développement professionnel auprès des acteurs agissant dans les services de garde à la petite enfance.

L'évaluation de la qualité du service de garde se mesure selon des critères structurels et de processus. Les variables structurelles sont des critères en lien avec la formation ou la réglementation. La qualité des processus est l'expérience éducative vécue par les enfants et ceci réfère aux prédicteurs de la qualité des milieux inclusifs (Odom *et al.*, 2011).

Le développement global optimal des jeunes enfants est relié à la qualité de l'environnement dans lequel ils évoluent (MFA, 2017). La qualité des interactions entre les adultes et les enfants est l'élément le plus déterminant de la qualité du milieu de garde en petite enfance (Bodrova et Leong, 2011). Le ministère de la Famille et des aînés, en 2007, définit l'intervention éducative comme étant un processus par lequel le personnel éducateur répond aux besoins des enfants. Il est composé de quatre étapes essentielles :

l'observation, la planification, l'intervention et la rétroaction. Duval et Bouchard (2013) portent un regard renouvelé sur le processus en y ajoutant la notion de jeu, d'étayage, de zone proximale de développement et de différenciation pédagogique lors du processus. L'intentionnalité et les croyances du personnel éducateur ont un grand impact sur ce processus.

Le jeu constitue pour l'enfant le moyen par excellence d'explorer le monde, de le comprendre, de l'imaginer, de le modifier et de le maîtriser. À ce titre, le jeu doit être considéré comme l'outil principal par lequel l'enfant s'exprime, apprend et se développe. L'enfant apprend par l'action directe sur les objets (De Lièvre et Staes, 2000). En résumé, les spécialistes de l'éducation, de la santé et du développement de l'enfant, s'entendent pour dire que le jeu procure à l'enfant des expériences soutenant son développement global dans un contexte de plaisir (Lester et Russell, 2010). En effet, le jeu est important pour un développement harmonieux du cerveau (Ginsburg, 2007). Le jeu a plusieurs fonctions, il permet de faire des découvertes sensorielles, de parfaire ses habiletés motrices et sociales puis d'agir sur son environnement. Le jeu a le potentiel d'améliorer de nombreux aspects du bien-être émotionnel (Janssen et LeBlanc, 2010) et il contribue également au bien-être cognitif, physique, social de l'enfant.

Soulignons que le Programme éducatif « Accueillir la petite enfance » souligne que la principale caractéristique du jeu est le plaisir que l'enfant y éprouve. Le jeu permet à l'enfant dans son unicité de s'investir, de créer, de développer sa pensée critique, ses

habiletés motrices et promeut ses capacités langagières et sociales (Copple et Bredekamp, 2009). Il favorise le développement global (Bodrova et Leong, 2011; Duval et Bouchard, 2013).

Pour soutenir le développement de chacun des enfants, il importe de bien cibler leur niveau de développement pour leur offrir des situations et des défis à leur mesure dans leur zone proximale de développement. La zone proximale de développement (ZDP) correspond à la distance entre le niveau de développement actuel et le niveau de développement potentiel (Vigotski, 1978, cité par Bodrova et Leong, 2011). En somme, ce que l'enfant est capable de faire avec de l'aide aujourd'hui il sera capable de le faire de façon indépendante à l'avenir. Le personnel éducateur doit mettre en place un environnement physique et social soutenant. L'observation permet aux personnels éducateurs de planifier et d'organiser l'environnement physique et social pour permettre l'étayage.

L'étayage tel que vu dans les travaux de Bruner de 1973 à 1983 est le fait d'accompagner l'enfant pour permettre le développement de son plein potentiel en considérant ses capacités actuelles (Bodrova et Leong, 2011). L'étayage c'est l'utilisation de questions ouvertes, en suggérant de nouvelles avenues ou en mettant des mots sur ce qu'il fait afin de permettre à l'enfant de réfléchir et de graduellement développer son autonomie. L'étayage peut être fait par un pair plus expérimenté ou par le personnel

éducateur. L'adulte qui utilise l'étayage considère inévitablement l'unicité de l'enfant et fait donc de la différenciation pédagogique.

Selon plusieurs chercheurs les croyances sont des constructions personnelles qui soutiennent la nature des interventions éducatives (Lara-Cinisomo, Fuligni, Daugherty, Howes et Karoly, 2009). Ces croyances permettent d'interpréter le monde et de mettre en place des actions en réponse à ces interprétations (Cantin, Bigras et Brunson, 2010), les croyances ont un effet sur l'intervention éducative inclusive qui elle influence le développement global de l'enfant.

## **2.6 Soutenir le développement de l'enfant**

Le développement chez l'enfant est un processus global et intégré, il comporte plusieurs dimensions; la dimension physique et motrice, la dimension langagière qui vise en outre la littératie, la dimension affective, sociale et morale et la dimension cognitive. (MFA, 2007). Il importe de soutenir chacune de ces dimensions du développement visant ainsi le soutien au développement global et optimal de chacun des enfants.

**2.6.1 Le développement des habiletés motrices.** Le mouvement est le premier langage de l'enfant. Une orientation précoce vers les habiletés motrices de base est essentielle au développement du plein potentiel de l'enfant. Il est donc important d'offrir aux enfants un environnement favorisant le jeu actif initié par l'enfant. Un mode de vie actif et la maximisation des environnements favorables sont donc des opportunités

importantes pour permettre le développement moteur comme levier au développement global (Timmons, Naylor et Pfeiffer, 2007). Dans la littérature, on note plusieurs avantages aux jeux actifs au cours de la petite enfance sur les plans cognitifs et psychosociaux. Cependant, près de la moitié des enfants d'âge préscolaire ne pratiquent pas suffisamment d'activité physique (Tucker, 2008).

On peut définir le jeu moteur comme étant des occasions planifiées de bouger dans le plaisir, et ce de façon quotidienne. Les services de garde éducatifs à l'enfance doivent offrir des activités ludiques qui favorisent le mouvement chez les enfants. Ces activités doivent soutenir les mouvements fondamentaux pour qu'ils puissent acquérir les mouvements spécialisés dans le futur (Gallahue et Ozman, 2006). Le développement moteur s'inscrit dans le développement global des enfants. La motricité est un élément important puisqu'en se déplaçant l'enfant explore et manipule son environnement physique et social, ce qui contribue à l'acquisition dans les autres dimensions de son développement (Bouchard, 2008).

**2.6.2 Le développement des habiletés liées à la littératie.** Dès la petite enfance, le langage et le développement psychosocial sont interdépendants. Les enfants qui éprouvent des difficultés à comprendre les autres et à s'exprimer sont à risque de rencontrer des problèmes d'adaptation psychosociale et affective. Ainsi, le risque de problèmes sociaux, affectifs et comportementaux est supérieur chez les enfants en retard dans le développement du langage (Halpern, 2000). Inversement, les enfants d'âge

scolaire qui ont des difficultés affectives et psychosociales ont souvent des problèmes de langage. Pour favoriser le développement du langage et de la littératie, des pratiques éducatives régulières de qualité sont la voie à privilégier. On connaît aujourd'hui la place et le rôle qu'assurent les milieux de garde éducatifs à la petite enfance dans le développement global des enfants, notamment dans le développement du langage et de la littératie.

La littératie peut se définir selon différents points de vue. Beauregard *et al.* (2011) ont effectué une recension des écrits scientifiques sur le sujet. Nous utiliserons leur définition dans le cadre de ce mémoire :

La littératie est en lien avec le développement chez les individus, de l'habileté à lire, à écrire, à parler et à écouter. Ces pratiques peuvent être utilisées dans la vie courante, à la maison, au travail, à l'école ou dans la collectivité en fonction des objectifs visés par chacun, et ce, en interaction avec ses propres valeurs et sa propre culture. (p. 8)

Pour la petite enfance, la littératie se vit en contexte de jeu. En effet le jeu permet de développer le langage oral (Montie, Xiang et Schweinhart, 2006), la conscience phonologique (Roskos et Christie, 2001) et la structuration du discours narratif (Nicolopoulou, 2007). Le jeu permet donc de construire sa compréhension du monde (Hohmann, Weikart, Bourgon et Proulx, 2007). En somme, la grande qualité du milieu de garde est essentielle pour soutenir les compétences en littératie des enfants qui le fréquentent. L'environnement, l'attitude et les pratiques éducatives ainsi que le curriculum utilisé sont des éléments en lien avec la qualité des services de garde éducatifs à l'enfance.



**2.6.3 Le développement des habiletés sociales et émotionnelles.** La petite enfance est une période critique pour le développement pour les compétences sociales. Durant leurs cinq premières années, les jeunes enfants développent les fondations pour interagir avec les autres. Le développement de la cognition sociale au cours de la petite enfance dépend d'une interaction sociale régulière et fiable correspondant au stade développemental (Moore, 2010). Le soutien et le renforcement de leur environnement social sont primordiaux pour que les enfants puissent connaître, comprendre et réguler l'expression de leurs émotions (Saarni, 2011). De plus, favoriser l'acquisition d'habiletés sociocognitives en petite enfance a une grande incidence sur le développement social, sur la réussite académique, le parcours scolaire et celle de la vie (Zelazo et Lyons, 2011). Plusieurs études démontrent que les compétences socio émotionnelles ont un impact sur le cheminement scolaire et plus globalement sur le cheminement dans la vie (Saarni, 2011). En effet, Hemmeter, Ostrosky et Fox (2006) ont démontré que la capacité à entretenir des relations sociales positives et à communiquer adéquatement ses émotions est une des habiletés nécessaires à l'adaptation scolaire. L'étude de Logue (2007) confirme le lien entre la réussite académique du parcours scolaire et la réussite sociale. Les travaux de Blair, Denham, Kochanoff et Whipple (2004) identifient la régulation des émotions comme l'élément central de la compétence sociale au préscolaire, celle-ci permettant de prédire à la fois la réussite du parcours scolaire et la réussite sociale. Ainsi, les services de garde éducatifs à l'enfance en offrant un milieu de vie soutiennent les habiletés sociales et émotionnelles de tous les enfants incluant ceux ayant des besoins particuliers. La connaissance du développement de l'enfant par le personnel éducateur est essentielle à la

lecture et au soutien qu'ils peuvent apporter à l'enfant pour maximiser sa participation sociale.

## **2.7 Les objectifs spécifiques de recherche**

Les informations précédemment présentées soutiennent le développement et l'expérimentation de pratiques éducatives inclusives. Ces pratiques doivent prendre appui sur les fondements du programme éducatif « Accueillir la petite enfance » et cibler plus particulièrement les habiletés motrices, de littératie et sociales de tous les enfants incluant ceux ayant un retard global et significatif de développement en service de garde éducatif à l'enfance au Québec. Cette étude vise trois objectifs spécifiques. L'objectif 1 est: développer un guide qui vise à mobiliser, accompagner et instrumenter la qualité des pratiques inclusives pour tous les enfants en services de garde éducatifs à l'enfance dans les domaines de la motricité, de la littératie et du développement social. L'objectif 2 est: expérimenter le guide développé auprès de 6 services de garde éducatifs à l'enfance au Québec. Finalement, l'objectif 3 est : évaluer et documenter le changement dans la mise en place de pratiques éducatives inclusives suite à l'expérimentation du guide.

## **CHAPITRE III**

### **MÉTHODE**

Le présent chapitre porte sur l'approche méthodologique utilisée. Cette étude s'inscrit dans une volonté de développement et de transformation sociale propre à la recherche-développement. Elle est privilégiée dans le cadre de cette étude pour sa capacité à produire des savoirs ancrés dans les forces du milieu et favorise le réinvestissement de ces savoirs dans la pratique. La recherche-développement vise l'amélioration des pratiques par le développement des produits, ou de modèle. (Gall, Gall et Borg, 2007). La recherche collaborative reconnaît l'importance de chacun dans la production de connaissances. Elle vise à rendre manifeste la construction de la réalité à travers la pensée et l'action réfléchies des participants (Reasen, 1994).

Pour chacun des objectifs, les précisions méthodologiques seront apportées en fonction des exigences requises. Ainsi, pour le premier objectif qui est de développer un guide en soutien au développement des pratiques inclusives en services de garde éducatifs à l'enfance, la recension des écrits et le choix d'outils seront exposés. Pour le second objectif qui est d'expérimenter le guide développé dans six services de garde éducatifs à l'enfance. Le processus d'échantillonnage, de recrutement et de déroulement de cette expérimentation seront précisés. Et, pour le troisième objectif qui est d'évaluer l'amélioration des pratiques éducatives inclusives à la suite de l'expérimentation du guide

développé, les instruments et les méthodes de collectes ainsi que le processus de traitement seront énoncés.

### **3.1 Développement du guide**

Afin de répondre à notre premier objectif, soit de développer un guide en soutien au développement des pratiques inclusives en milieux de garde, des éléments supportant les pratiques éducatives inclusives seront identifiés pour devenir la base de référence afin de faciliter l'accueil des enfants à besoins particuliers en services de garde éducatifs inclusifs de qualité. Le choix de l'utilisation des habiletés contenues dans le Programme d'Évaluation d'Intervention et de Suivi (Bricker, 2006), traduit et adapté par Dionne, Tavares et Rivest (2006) (EIS), pour le développement de la motricité, de la littératie et des habiletés sociales sera présenté.

**3.1.1 Recension des écrits.** Pour créer le guide, une recension des écrits a été effectuée afin d'examiner les publications en lien avec les différentes clientèles et thématiques abordées. La recherche d'articles et de documents a été effectuée en interrogeant les bases de données Psycinfo, Medline et Éric afin de répertorier les articles scientifiques les plus pertinents publiés entre 2004 et 2014. La sélection s'est également faite en privilégiant les documents de langue anglaise et française.

Afin de circonscrire l'âge de la population ciblée, les mots clés suivants ont été utilisés pour les bases Psycinfo et Medline; nouveau-né c'est-à-dire de la naissance à 1

mois (neonatal), poupon c'est-à-dire de deux à vingt-trois mois (infancy) et préscolaire qui signifie des enfants entre deux et cinq ans (preschool). Le mot petite enfance (early childhood) a été choisi pour la base Éric.

Le but de cette recension était de connaître les éléments de pratiques en lien avec les clientèles et les domaines du développement. L'utilisation des mots clés suivants a été faite pour répondre à ce but après la consultation du thésaurus de chacune des bases de données : bonne pratique (best practices), pratique fondée sur des données probantes (evidence based practice), standards professionnels (professional standards), évaluation de traitement (treatment effectiveness evaluation), évaluation de programme (program evaluation), évaluation de curriculum (curriculum evaluation) et pratique soutenant le développement (developmental appropriate practices).

La recherche des écrits se base sur les mots clés, retard de développement (development delay), déficience intellectuelle (development disabilities), trisomie (Down syndrome) pour délimiter la première clientèle c'est-à-dire les enfants ayant une DI. Les mots clés utilisés pour circonscrire la clientèle des enfants ayant un TSA sont : retard de développement (development delay), autisme (autism), trouble envahissant du développement (pervasive developmental disorder), Syndrome de Rett (Rett syndrome et syndrome d'asperger (aspergers syndrome).

Les mots clés retenus pour la clientèle en lien avec les enfants ayant des besoins particuliers autres que le TSA et la DI sont : intervention précoce (early intervention) besoin particulier (special needs), retard de développement (development delay) et déficience intellectuelle (development disabilities).

Certains mots clés ont été sélectionnés afin de définir les trois domaines préalablement identifiés. Afin de déterminer les articles et les ouvrages en lien avec le développement moteur, les mots clés utilisés sont; développement moteur (motor development), développement psychomoteur (psychomotor development), activité physique (physical activity), activité motrice (motor activity), motricité fine (fine motor skill), motricité globale (gross motor skill).

Pour la recension en lien avec le développement social et émotif les mots clés suivants ont été retenus : développement émotif (emotional development), intelligence émotive (emotional intelligence) contrôle émotionnel (emotional contrôle-self controle) compétence sociale, maturité émotionnelle (emotional maturity), compétences sociales (social skills-social skills training), développement social (social development) et compétence interpersonnelle (interpersonal competence).

Les mots clés suivants ont été choisis pour décrire le développement de la littératie; littératie (literacy), la compétence en lecture (reading skills - reading development), la

compétence en lecture (writing skills) et le concept de la conscience phonologique (phonological awareness).

Les articles les plus pertinents ont été sélectionnés en effectuant des croisements entre chacun des domaines du développement et chacune des clientèles. Nous avons donc vérifié les parutions en lien avec les pratiques soutenant le développement moteur des enfants ayant une DI, par la suite nous avons effectué cette recherche en lien avec le développement de la littératie et dans un troisième temps avec le développement social. La même séquence a été utilisée avec les enfants ayant un TSA et ceux ayant des besoins particuliers.

Cette recherche sur les bases de données nous a permis de recenser 89 articles différents desquels nous en avons retenu 23 pour une lecture plus approfondie. Les 23 articles retenus correspondent plus spécifiquement à la clientèle des enfants de 0-5 ans ayant des défis développementaux et fréquentant un service de garde éducatif à l'enfance. Cette recension nous a permis d'identifier les thèmes suivants afin de développer le guide. Dans un premier temps, la qualité des services de garde influence le développement optimal des enfants. De plus, les milieux qui accueillent des enfants ayant des besoins particuliers ont une qualité qui est aussi bonne sinon meilleure que celle des milieux qui ne sont pas inclusifs (Barton et Smith, 2015). De même, l'utilisation des stratégies d'intervention individualisées et imbriquées dans les activités quotidiennes soutient la participation de l'ensemble des enfants. Dans les milieux inclusifs, les interventions

spécialisées sont effectuées dans les services de garde dans un souci d'inclusion. On souligne également que la collaboration efficace entre les parents, les milieux spécialisés et le service de garde est un gage de succès pour l'inclusion. La collaboration avec le milieu scolaire est également nommée comme un élément facilitant pour une transition réussie (Tétreault, Beaupré, Pomerleau, Courchesne, Pelletier, 2006).

### **3.2 Expérimentation du guide et évaluation**

Rappelons que le second objectif est d'expérimenter le guide développé dans six services de garde éducatifs à l'enfance. Pour ce faire, le choix et la sélection des participants ainsi que le déroulement de l'expérimentation sont décrits. En ce qui concerne le troisième objectif de l'étude qui est d'évaluer l'amélioration des pratiques éducatives inclusives à la suite de l'expérimentation du guide développé, cette recherche utilise une méthodologie mixte. Dans un premier temps, une démarche qualitative est faite. Elle est importante afin de mieux comprendre l'utilisation réelle par le personnel éducateur et leur perception de la démarche et de l'outil proposé. Dans un second temps, les données quantitatives permettront de porter un regard sur l'amélioration de la qualité à la suite de l'expérimentation du guide. Les instruments de mesure des données qualitatives ont été sélectionnés afin de mettre en contexte les données et de considérer le processus du développement professionnel du personnel éducateur pour mettre en place des pratiques éducatives inclusives de qualité.



**3.2.1 Les participants.** Les prochains paragraphes permettent de décrire le processus d'échantillonnage et de recrutement des participants de cette étude.

Lors d'une présentation du cadre de recherche aux directions des Centres de la petite enfance membre du Regroupement des CPE de la Mauricie et du Centre-du-Québec, lors de leur assemblée générale régulière le 1<sup>er</sup> avril 2015, leur participation a été sollicitée. Les milieux intéressés se sont manifestés par courriel. Par la suite, une vérification est faite pour valider que les services de garde éducatifs à l'enfance intéressée répondent à l'ensemble des conditions. Ces conditions sont, premièrement, avoir un groupe qui accueille un enfant recevant l'allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé en service de garde plus de trois jours semaine, et ce depuis plus de 3 mois. Cette condition est requise afin de s'assurer de la présence d'un enfant ayant un retard significatif de développement. Des milieux qui ont manifesté leur intérêt et qui répondent aux conditions sont sélectionnés. Deuxièmement, vérifier que le personnel éducateur titulaire du groupe est favorable à participer à l'étude. Cette méthode de recrutement constitue un groupe de convenance.

Ainsi, l'échantillon regroupe huit membres du personnel éducateur provenant de six services de garde éducatifs à l'enfance différents, situés dans les régions de la Mauricie et du Centre-du-Québec.

Les groupes d'enfants constituant l'échantillon proviennent de milieux diversifiés tant au niveau de la situation géographique (urbain, rural) que de l'âge des enfants. Ainsi, les trois principaux groupes d'âge des enfants fréquentant un milieu de garde sont présents dans l'échantillon, à savoir les poupons, les trottineurs et les enfants d'âge préscolaire (voir Tableau 1).

Tableau 1  
*Caractéristique des milieux participants*

<i>Milieu</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
<i>Situation géographique</i>	Urbain	Urbain	Urbain	Urbain	Rurale	Rurale
<i>Groupe d'âge</i>	<i>Poupon</i>	<i>Préscolaire</i>	<i>Trottineur</i>	<i>Préscolaire</i>	<i>Préscolaire</i>	<i>Trottineur</i>
<b>Nb d'années d'inclusion</b>	5	33	18	20	1	8

Le Tableau 2 et le Tableau 3 nous montrent les caractéristiques professionnelles du personnel éducateur.

Tableau 2  
*Caractéristique du personnel éducateur participant*

Milieu	M1	M2		M3	M4	M5	M6	
Personnel éducateur	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>
Nb d'années d'expérience	17	21	14	29	17	13	20	16
Nb années dans le milieu	17	15	14	29	17	10	10	16

Tableau 3  
*Formation du personnel éducateur participant*

Milieux	Personnel éducateur	Formation initiale	Formation continue annuelle
M1	<b>A</b>	Technique éducation à l'enfance (TEE)	OUI
M2	<b>B</b>	Diplôme Étude collégiale (DEC) préuniversitaire (considéré qualifié après un programme de reconnaissance des acquis)	OUI
	<b>C</b>	Technique éducation à l'enfance	
	<b>D</b>	Bacc éducation physique Attestation Étude collégiale (AEC) en éducation à l'enfance	
M3	<b>E</b>	Technique éducation à l'enfance	OUI
M4	<b>F</b>	Attestation Étude collégiale (AEC) en éducation à l'enfance	OUI
M5	<b>G</b>	Technique éducation à l'enfance	OUI
M6	<b>H</b>	Technique éducation à l'enfance	OUI

Le Tableau 2 laisse voir que le personnel éducateur avait en moyenne 18 ans (+/- 5 ans) d'expérience. La stabilité du personnel éducateur dans leurs services de garde éducatifs à l'enfance est de plus de 10 ans avec une moyenne de 16 ans dans la même corporation.

Tous les services de garde éducatifs à l'enfance rencontrés offrent de la formation continue annuellement et ce, à l'ensemble de leur personnel, tel que présenté dans le Tableau 3. De plus, il importe de souligner que chacun des participants est formé selon les normes du MFA. En effet, l'article 23 du Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance (RSGEE) indique qu'au moins 2 membres du personnel de garde sur 3 doivent être qualifiés et présents auprès des enfants. L'article 22 du RSGEE prévoit que pour être considéré comme qualifié, le membre du personnel de garde doit posséder un diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance ou toute autre équivalence

reconnue par le ministère de la Famille. La formation vise l'acquisition de 22 compétences et comprend : 660 heures de formation générale, comme toutes les autres formations collégiales; 1 830 heures de formation spécifique. Ces compétences touchent les trois dimensions du travail en service de garde éducatif à l'enfance soit: le rôle éducatif; la prévention et les soins de base.

Le Tableau 4 présente les modalités d'accompagnement choisi par les milieux. On note que dans 4 des 6 milieux de garde participants, des personnes-ressources sont ajoutées pour faciliter la participation de l'enfant ayant des besoins particuliers à l'ensemble des moments de vie. L'utilisation de ses personnes-ressources est très différente d'un milieu à l'autre en termes de temps, de style d'accompagnement et de la formation initiale de ces intervenants. Dans les milieux de garde qui participent à l'étude, 2 milieux ont choisi d'embaucher une ressource supplémentaire. Dans un cas, une ressource spécialisée, tandis que dans l'autre, un personnel éducateur supplémentaire pour assurer un accompagnement plus spécifique à l'enfant ayant des besoins particuliers et assurer l'inclusion dans le groupe.

Tableau 4  
*Caractéristique d'accompagnement et expulsion*

<i>Milieu</i>	<b>M1</b>	<b>M2</b>	<b>M3</b>	<b>M4</b>	<b>M5</b>	<b>M6</b>
<i>Avez-vous déjà exclu un enfant à besoin particulier ?</i>	Non	Non	Non	Non	Non	oui
<i>Fréquentation</i>	Temps complet	Temps complet	Temps complet	Temps complet	Temps complet	Temps complet
<i>Soutient</i>	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
<i>Type de soutien par ressource interne</i>	-----	Personnel éducateur temps complet	Technicienne en éducation spécialisée			-----
<i>Type de soutien par ressource externe</i>		CRDITED-MCQ-IU (secteur DI)		CRDITED-MCQ-IU	CRDITED-MCQ-IU	

Les deux autres milieux reçoivent de l'accompagnement par les services spécialisés, en effet une ressource des Services en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme et de la déficience physique du Centre intégré universitaire en santé et service sociaux de la Mauricie et du Centre-du-Québec (services DI-TSA-DP du CIUSSS). Anciennement connue sous l'appellation Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et trouble envahissant du développement de la Mauricie et du Centre-du-Québec institut universitaire (CRDITED MCQ-IU) est présente dans le milieu à raison de quelques heures par jour suivant le protocole établi. L'aide apportée par la ressource en éducation spécialisée externe des services DI-TSA-DP du CIUSSS, qui est supervisée par une psychoéducatrice, peut être exclusif à l'enfant recevant les services ou viser l'ensemble des enfants du groupe, les activités peuvent être individuelles ou en petits groupes et elles consistent toutes à faciliter la participation de l'enfant dans les moments de vie.

La diversité du soutien apporté est liée aussi aux caractéristiques des enfants et à l'expérience des milieux de garde dans l'accueil d'enfant ayant des défis développementaux. De plus, le niveau de connaissance des mandats respectifs des partenaires, la culture et les valeurs privilégiées dans leurs milieux et ceux des partenaires, tels que le CIUSSS, influencent les décisions sur les modalités de soutien choisies. Finalement, le soutien financier disponible tel que l'allocation pour l'intégration des enfants handicapés en service de garde et la mesure exceptionnelle du Ministère de la Famille ou d'autres préoccupations relatives à l'application d'une politique d'inclusion

dans le milieu peut modulé les choix et le niveau de soutien choisi et mis en place. On peut également noter que 5 milieux sur 6 n'ont jamais exclu d'enfant du leur service de garde.

**3.2.2 Le déroulement volet évaluation.** Spécifions d'abord que l'expérimentation s'échelonne sur 12 semaines. Lors de la première rencontre, les objectifs et le déroulement de la recherche ainsi que le guide sont présentés aux personnels éducateurs participants. Le formulaire de consentement remis à l'ensemble des participants se trouve à l'Appendice A. Leur autorisation écrite est recueillie. Il importe de souligner que l'ensemble de l'accompagnement est offert par la même personne soit la chercheuse. L'accompagnement vise à mettre de l'avant le savoir expérientiel et de la confronter à la théorie pour en faire ressortir des éléments à mettre en action. Cette démarche réflexive permet de soutenir le changement de pratique (Paul, 2016).

À la semaine 1 de l'expérimentation, une rencontre a lieu avec chacun des participants pour une première activité. Il s'agit d'une rencontre avec le personnel éducateur pour générer une activation des connaissances d'une durée de 3 heures. Au cours de cette rencontre, le guide est présenté et la section traitant tout particulièrement des caractéristiques d'une intervention éducative de qualité est discutée. Lors de rencontres de transfert de connaissances, les notions théoriques du programme éducatif sont revues en lien avec leur savoir expérientiel. Pour donner suite au transfert de connaissances, chacun des participants fait un choix parmi les sections du guide, d'un

aspect qu'il souhaite tout particulièrement travailler. De plus, la complétion d'un questionnaire sociodémographique est faite par le personnel éducateur participant.

Au cours de l'expérimentation, des rencontres ont lieu à 3 reprises soit à la, 2<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> semaines auprès du personnel éducateur participant. Ces rencontres comptent un volet accompagnement visant le soutien des éléments de la section du guide ciblée par le personnel éducateur et ont une durée d'environ 60 min. Ainsi, lors du début de la rencontre, l'éducatrice est invitée à préciser son besoin en lien avec la section choisie. Par la suite, un échange entre les éléments théoriques et leur pratique se réalisent. Durant, les 12 semaines, une possibilité d'accompagnement par appel téléphonique est offerte.

**3.2.3 Le déroulement volet évaluation.** Les activités liées à l'évaluation se réalisent de deux façons. La première est l'observation et la seconde est l'entretien semi-dirigé. Lors de la première rencontre dans le groupe du personnel éducateur participant, une observation est effectuée afin de compléter les sous-échelles ciblées des grilles de l'Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire (EEEP-R) et de l'Échelle d'évaluation des principes d'intégration en service de garde de Trait-d'union. Ainsi, pour chacun des milieux, l'observation se déroule sur 2 heures trente et est en présence des enfants. Il s'agit d'une observation non participative. L'observation est guidée par les items des sous-échelles des deux instruments ciblés pour l'évaluation. L'observation s'effectue à la première semaine (avant le transfert de connaissances) et à la 12<sup>e</sup> semaine d'expérimentation (qui correspond à la fin de l'accompagnement).



Des entretiens semi-dirigés se réalisent lors des quatre rencontres. Le premier entretien semi-dirigé vise à documenter leurs perceptions en lien avec l'accueil des enfants à besoins particuliers (Appendice B). Les trois autres entretiens ont pour but de connaître leur expérience en lien avec la mise en application du guide. Ces trois entretiens durent 45 minutes et se réalisent suivant le même canevas (Appendice C).

Il importe de souligner que les observations en début et à la fin de l'expérimentation pour les 6 milieux participants ainsi que les 24 entretiens semi-dirigés sont réalisés par la personne responsable de cette recherche.

### **3.3 Les stratégies de collecte de données**

Pour l'Hostie (2002), il semble que la crédibilité et la fiabilité soient assurées par la qualité et la quantité des observations effectuées et la variété des données. Dans le cadre de cette étude, une variété de stratégies et d'instruments ont été sélectionnés afin de recueillir le plus d'information possible. Pour collecter les données, deux méthodes couramment utilisées dans l'approche qualitative sont combinées afin de faire ressortir les différents aspects de la pratique éducative inclusive du personnel éducateur. La première, l'entretien semi-dirigé, permet de recueillir de l'information sur les différentes actions mises en œuvre et la deuxième, est l'observation en situation.

**3.3.1 L'observation.** Elle permet d'avoir un regard objectif sur la mise en œuvre de l'intervention éducative inclusive et de faire émerger les similitudes et les différences

entre le discours et les pratiques observées. La combinaison de ces méthodes permet d'obtenir des conditions favorables à une compréhension des pratiques éducatives en contexte d'accueil d'enfants ayant des besoins particuliers identifiés par l'accès à l'expérience du personnel éducateur.

Dans le contexte de cette recherche, l'observation en situation est sélectionnée pour confronter la perception des acteurs avec leurs conduites dans un contexte réel (Mayer et Deslauriers, 2000). Martineau (2005) mentionne que l'observation en situation se caractérise par la présence du chercheur sur le terrain devenant ainsi témoin des comportements et des pratiques. Toujours dans une posture interprétative, l'observation en situation permet de recueillir des données pertinentes sur les pratiques éducatives inclusives mises en œuvre par le personnel éducateur pour tous les enfants dont ceux ayant des besoins particuliers dans leur groupe.

Le rôle de l'observateur se situe dans un modèle passif ou en retrait. Sa présence dans le milieu ne comporte aucune participation ou interaction de sa part, puisque les objectifs de cette recherche sont d'identifier les actions mises en œuvre par le personnel éducateur et de les analyser afin de noter certains critères de qualité préalablement ciblés. La principale tâche de l'observateur est de répertorier des observations de nature descriptive et de coter les grilles appropriées (Martineau, 2005). L'observation en situation pour effectuer la passation de sous-échelles du EEEP-R et profil des pratiques d'intégration en services de garde de Trait d'union permet de faire un portrait du milieu

observé. Elle vise à évaluer le changement dans la mise en place de pratiques éducatives en situation d'inclusion d'enfant ayant des besoins particuliers en services de garde éducatifs à l'enfance à la suite de l'expérimentation du guide.

**3.3.2 L'entretien semi-dirigé.** En ayant privilégié une approche qualitative interprétative, l'entretien devient un choix désigné pour la collecte de données de la présente recherche. Savoie-Zajc et Karensti (2004) définissent l'entretien comme étant :

Une méthode de collecte de données qui repose sur l'interaction verbale entre les personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise et ce, pour mieux comprendre un phénomène d'importance pour les personnes concernées. (p. 269)

L'entretien semi-dirigé exige une grande souplesse pour laisser beaucoup de place au point de vue des participants sans perdre de vue les objectifs de la recherche. En fait, cette interaction est à la fois structurée et improvisée selon une finalité précise : mieux comprendre les pratiques éducatives inclusives à partir de la conscience qu'en a le personnel éducateur qui le vit (Parker, 2012).

Le cadre semi-structuré avec des questions ouvertes aborde les thèmes de l'inclusion, de l'intervention éducative en situation d'inclusion, de la littératie, du développement moteur ainsi que du développement social. La discussion permet d'aborder les apports positifs, les obstacles ou les défis à relever, ainsi que les rôles et les compétences des partenaires. De plus, une partie des questions abordent l'aspect organisationnel tel que décrit dans le cadre théorique. Ces thèmes permettent d'avoir accès

à l'expérience du personnel éducateur à la petite enfance dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde éducatifs à l'enfance et ainsi identifier leurs actions mises en œuvre lors de l'intervention éducative inclusive.

Dans le contexte de cette recherche, cette méthode favorise une certaine liberté laissant place à l'expressivité et la réflexivité dans les réponses des participants, et ce, tout en nous permettant de mettre l'accent sur les informations en lien avec les objectifs ciblés.

L'interlocuteur accepte un rôle de facilitateur à l'expression du participant, il a donc un rôle actif dans l'entretien. À cet égard, dans la présente recherche, l'interlocuteur est le chercheur, et ce, dans l'ensemble des entretiens. De plus, une attention particulière est accordée à la formulation des questions d'entretien afin de laisser beaucoup de place aux personnels éducateurs, en reconnaissant leurs compétences et leurs expériences. La personne responsable des entretiens accompagne le personnel éducateur afin qu'ils identifient et explicitent leurs actions mises en œuvre dans l'accueil des enfants à besoins particuliers dans leur groupe. Le personnel éducateur doit aussi mettre en évidence leurs approches privilégiées, leurs conceptions et leurs valeurs qui sous-tendent lesdites approches et leur savoir agir. L'entretien comporte donc des questions ouvertes orientant les participants vers une expression libre et spontanée. Une écoute active, un respect des participants et la reformulation ont été privilégiés (Mayer et St-Jacques, 2000).

Le canevas d'entretien, exposé à l'Appendice C est élaboré et utilisé lors des rencontres, l'enregistrement des propos des participants dans un format audio numérique

est choisi. Ce dispositif est privilégié afin de maintenir une qualité d'écoute lors de l'entretien. L'entièreté des propos a été retranscrite. Avant l'entretien proprement dit, les éléments présentés à la rencontre préliminaire sont répétés et l'importance de la contribution des participants est réaffirmée (Mayer et St-Jacques, 2000) en mettant l'accent sur la valeur de leurs compétences et leurs expériences.

### **3.4 Les instruments de collectes de données**

Pour effectuer les mesures de la qualité de l'inclusion et de celle de l'environnement éducatif, des éléments spécifiques d'échelles existantes ont été choisis.

**3.4.1 L'Échelle d'évaluation des principes d'intégration en service de garde de trait d'union.** La mesure de l'amélioration du milieu de la qualité de l'inclusion est faite avec l'utilisation de l'instrument profil des pratiques d'intégration en services de garde de Trait-d'union. L'utilisation de cet outil permet d'évaluer le milieu dans sa globalité en lien avec l'accueil des enfants ayant des incapacités en service de garde. Le Profil des pratiques d'intégration en service de garde et l'Échelle d'évaluation des principes d'intégration en service de garde de Trait d'union (Irwin, 2006) ont été traduits en 2006 du document *The Specialink Inclusion Child Care Practices Profile* et *The Specialink Child Care Inclusion Principles Scale*. La grille émet des scores de 1 à 7. Les scores 5,0 à 7,0 dénotent une qualité de bonne à excellente, ceux de 3,0 à 4,9 représentent une qualité minimale et les scores 1,0 à 2,9 une qualité inadéquate. Ce questionnaire

standardisé est à compléter à partir d'observation et de questions adressées à la direction du service de garde.

Lero (2010) a publié les résultats d'une première étude de validation à partir d'un échantillon canadien, mesurant les qualités psychométriques de cet outil. Lors de cette étude, la fidélité inter juges avait été fixée à 85 %. De plus, des analyses sur la consistance interne (alpha de Cronbach) ont été effectuées. Pour l'ensemble de l'échantillon, le coefficient était de 0,83 (pratiques) et de 0,91 (principes) indiquant une consistance interne élevée. Cet outil démontre également une sensibilité pour discriminer les milieux. La recherche menée par Lero (2010) confirme l'utilité de ces outils en recherche et dans l'application des procédures et des politiques dans le secteur de la petite enfance.

Dans le cadre de cette étude, les sous-échelles du profil des pratiques d'intégration en services de garde de Trait d'union sélectionnées sont : l'élément 2, équipement et matérielles qui fait référence aux principes d'aménagement universel et l'élément 9, participation des enfants au développement typique. En ce qui a trait à cet élément, on doit noter la fréquence et l'intensité des activités ludiques qui mettent à contribution les enfants ayant des besoins particuliers et les enfants au développement typique, notamment dans les coins maison et jeux de construction et à l'extérieur durant les périodes de jeux libres.

**3.4.2 L'Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire - Révisée.** Un autre instrument de mesure sélectionné est l'échelle d'évaluation de l'environnement

préscolaire - révisé (ÉÉEP-R) qui est la traduction de la version révisée de Earlychildhood environment rating scale (Harms, Clifford, et Cryer, 2014). L'EEEP-R est une grille d'évaluation de la qualité de l'environnement qui a fait l'objet de plusieurs validations et qui est utilisée dans plusieurs études (La Paro *et al.*, 2012). La grille EEEP-R offre des scores de 1 à 7. Les scores 5,0 à 7,0 dénotent une qualité de bonne à excellente, ceux de 3,0 à 4,9 représentent une qualité minimale et les scores 1,0 à 2,9 une qualité inadéquate. Elle est adaptée afin d'évaluer la qualité des environnements recevant des enfants âgés entre 2 et 5 ans. Vandell (2004) dans leur étude a confirmé la validité interne ( $r = 0,92$ ) et la fidélité ( $\alpha = 0,86$ ). De plus, des études ont montré que la version originale de l'instrument a une bonne validité prédictive (Bigras et Japel, 2007; Manningham, 2008) indiquant que la qualité de l'environnement préscolaire est associée au développement cognitif et émotionnel des enfants. Dans le cadre de notre étude, les sous-échelles suivantes ont été sélectionnées: mobilier et aménagement (2-4-5- 6-7-8), langage et raisonnement (15-16-17-18), activités (19-22-23-24-28) et interactions (29-30-31-32-33-35-37).

### **3.5 Le traitement des données**

Les données qualitatives sont traitées en ayant recours à l'analyse de contenu. Ce type d'analyse s'inscrit dans une approche qualitative/interprétative, il aide à donner un sens à l'inclusion telle que vécue par le personnel éducateur. Pour ce faire, le chercheur codifie et classe les différents éléments d'un message dans différentes catégories afin d'en révéler le sens. Le contenu des entretiens a été transcrit (verbatim) dans le logiciel QSR

NUDIST VIVO 8, classé dans la catégorie des « générateurs d'hypothèse » (traduction libre de « Code-based theory builders » (Weitzman et Miles, 1995). Ces entretiens sont segmentés en unités de sens, qui correspondent aux passages significatifs ressortant des questions posées dans le guide d'entretien à la lumière des éléments du cadre théorique de cette recherche. Les résultats présentent également des sous-catégories qui ont émergé lors de l'analyse. Ces sous-catégories viennent préciser la vision de l'intervention éducative inclusive vécue par le personnel éducateur interrogé. L'analyse est faite dans le but d'identifier les actions mises en œuvre par le milieu de garde et le personnel éducateur. Afin de vérifier la fiabilité de la catégorisation des verbatims, 20 % du corpus total issu des trois entretiens de groupe et des six entretiens individuels ont été codifiés par un autre membre de l'équipe de recherche. Un accord interjuge de 95 % a été obtenu.

Les données quantitatives ont été obtenues à la suite de la complétion de L'Échelle d'évaluation des principes d'intégration en service de garde de Trait d'union ainsi que de l'EEEP-R en pré et post test. Elles furent comptabilisées et comparées. Des moyennes par sous-échelles ont été réalisées.

Ce chapitre nous a présenté le type de recherche, les participants, la cueillette, le traitement et l'analyse de données qui ont permis de circonscrire la recherche sous l'angle des trois objectifs poursuivis.



## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Ce chapitre comprend la présentation des résultats sous l'angle des trois objectifs de la recherche.

#### 4.1 Présentation du guide

Le premier objectif correspond à développer un guide pour améliorer la qualité des pratiques inclusives pour tous les enfants en services de garde éducatifs à l'enfance. Avec l'ensemble des éléments de la recension, un contenu a été développé pour favoriser le transfert de connaissance. Le guide contient 7 sections. Il prend appui sur le programme éducatif « Accueillir la petite enfance » et mise sur le développement plus particulièrement des habiletés motrices, de littératie et sociales. Il s'adresse à tous les enfants incluant ceux ayant un retard persistant et significatif de développement en service de garde éducatif à l'enfance au Québec.

Suite aux éléments retenus de la recension des écrits, le guide propose une modélisation de l'intervention proposée en fonction du développement des pratiques inclusives. Le guide se nomme **Mobiliser le personnel éducateur pour Accueillir tous les enfants** et **Instrumenter le personnel éducateur** dans l'amélioration de leurs interventions éducatives en situation d'inclusion (MAI).

**4.1.1 Sections du guide MAI.** Tout d'abord, comme le guide MAI prend appui sur le Programme éducatif « Accueillir la petite enfance » (MFA, 2007) qui est le référentiel pédagogique des services de garde éducatifs à l'enfance au Québec, l'intervention éducative correspond à la première section. Dans cette section, les quatre étapes du processus d'intervention sont présentées à savoir : l'observation, la planification, l'intervention et la réflexion-rétroaction. De plus, les notions de jeu, d'étayage, de zone proximale de développement et de différenciation pédagogique sont détaillées. De même, le style d'intervention démocratique, les notions d'apprentissage actif (la motivation, le jeu initié par l'enfant, l'action directe sur l'objet, le langage et la réflexion pour soutenir l'apprentissage et la résolution de problème) ainsi que l'échelle de l'adaptation sont également abordés puisqu'ils sous-tendent le savoir-être nécessaire à l'intervention éducative inclusive de qualité (Bigras et Japel, 2007).

La section 2 comprend l'instrument « la représentation visuelle des progrès de l'enfant » tirée du Programme d'Évaluation d'Intervention et de Suivi Programme d'Évaluation d'Intervention et de Suivi [Bricker, 2006]) traduit et adapté par Dionne, Tavares et Rivest (2006) (EIS). Le programme EIS est un outil d'évaluation et d'intervention intégré destiné aux enfants de la naissance à 6 ans. Cet instrument comprend la séquence des habiletés typiques du développement, en outre, pour le domaine de la motricité, de la littératie et du développement social. La représentation visuelle des progrès de l'enfant de l'EIS servira de base pour soutenir l'analyse des observations du personnel éducateur pour leur permettre de bien cibler où l'enfant se situe dans son

développement, et aussi pour identifier la prochaine étape développementale. Ainsi, son utilisation facilite le choix des activités à mettre en place par le personnel éducateur dans l'optimisation de leur pratique éducative inclusive.

L'EIS permet au personnel éducateur d'identifier des pratiques répondant à la capacité de chacun des enfants en respectant leur unicité. Des activités qui répondent aux besoins individuels de chacun des enfants tout en soutenant le développement global de tous. L'EIS ne restreint pas son utilisation à une profession spécifique. Tous peuvent l'utiliser; le personnel éducateur, les intervenants de première ligne, les intervenants spécialisés. L'EIS comporte également un visuel du continuum de développement de l'enfant de 0-6 ans. L'ensemble de l'EIS est reconnu comme ayant des qualités psychométriques sur le plan de la fidélité, de la validité et de l'utilité (Slentz, 2008). L'utilisation du programme EIS est compatible avec le Programme éducatif « Accueillir la petite enfance », il s'inscrit dans la même vision naturaliste. En effet, il s'inscrit dans la perspective de saisir les opportunités quotidiennes naturelles d'apprentissage pour soutenir l'optimisation du potentiel de développement de chacun des enfants. Ces opportunités d'apprentissage sont en lien avec les sphères de développement ciblées lors de l'évaluation du développement global de l'enfant.

La section 3 contient un exemple de politique d'inclusion. La section 4 comprend des exemples d'outils soutenant la transition vers le milieu scolaire. La section 5 traite de la collaboration avec les milieux spécialisés, un guide d'accueil des intervenants des

milieux spécialisés fait par le Regroupement des centres de la petite enfance des régions 04 et 17 (RCPE04-17) en collaboration avec le CRDI MCQ IU leur est présenté. Finalement la section 6 présente un canevas de formation soutenant l'utilisation de l'outil de dépistage systématique des retards de développement : le *Questionnaire sur les étapes de développement (ASQ)* (Squires et Bricker, 2016) et le *Questionnaire sur les étapes de développement : socioémotionnel (ASQ-SE)* (Squires et al, 2011).

#### **4.2 Expérimentation du guide MAI et évaluation**

L'expérimentation du guide MAI dans six services de garde éducatifs à l'enfance par 8 participants du personnel éducateur sur 12 semaines a permis de recueillir des données que l'on a par la suite analysées à la lumière des éléments théoriques abordés en amont.

**4.2.1 Présentations des pratiques des milieux de garde en début d'expérimentation.** La première rencontre a permis de dresser les caractéristiques des milieux participants au projet ainsi que les actions posées par ceux-ci afin de soutenir les pratiques éducatives inclusives. Le Tableau 5 présente le déroulement de l'expérimentation et le tableau 6 précise les informations sur les pratiques éducatives. Un élément important à noter est que très peu de milieux ont adopté une politique permettant de soutenir l'accueil et le maintien des enfants présentant des difficultés dans leurs milieux.

Tableau 5  
*Déroulement volet expérimentation*

1 <sup>er</sup> rencontre	2 <sup>e</sup> rencontre	3 <sup>e</sup> rencontre	4 <sup>e</sup> rencontre
Semaine 1 de l'expérimentation	Semaine 2 de l'expérimentation	Semaine 6 de l'expérimentation	Semaine 12 de l'expérimentation
Observation pour complétion des sous-échelles des outils EEEP-R et trait-d'union			Observation pour complétion des sous-échelles des outils EEEP-R et trait-d'union
Entretien semi-dirigé auprès du personnel éducateur sur leur perception face à l'inclusion	Entretien semi-dirigé auprès du personnel éducateur	Entretien semi-dirigé auprès du personnel éducateur	Entretien semi-dirigé auprès du personnel éducateur

De plus même si le dépistage est un des objectifs des services de garde éducatifs à l'enfance telle que présentée dans le Programme éducatif « Accueillir la petite enfance » (MFA, 2007), seule la moitié des milieux rencontrés (3/6) utilise des outils standardisés pour le faire et aucun n'a mis en place une démarche de dépistage systématique. Les pratiques et les outils soutenant la transition vers le milieu scolaire sont très variables d'un milieu à l'autre. On peut illustrer cette différence par les enfants ciblés par les documents de transition utilisés ainsi que de leur provenance. En somme, le milieu 2 utilise un document maison soulevant les défis et les forces seulement pour les enfants handicapés et recevant l'allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé en service de garde. Le milieu 3, pour sa part utilise un outil développé par la table régionale 04-17 pour l'intégration des enfants handicapés en services de garde, pour soutenir la transition des

enfants ayant des besoins particuliers qu'ils aient obtenu l'allocation ou non. Le milieu 4, pour sa part, utilise un outil fourni par leur commission scolaire pour tous les enfants. Ce document permet de faire un portrait développemental et de faire ressortir les intérêts de l'enfant. Chacun des outils utilisés transmis par les parents du service de garde au milieu scolaire.

Tableau 6  
*Pratique soutenant l'inclusion*

Milieu	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Politique soutenant l'accueil des enfants handicapés	Non	Non	Oui	Non	Non	Non
Dépistage avec outil standardisé	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non
si oui lequel	-----	ASQ	ASQ	ASQ	-----	-----
Dépistage systématique	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Document soutenant la Transition vers le scolaire	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non
Si oui Enfant Besoins particuliers (EBP) seulement	-----	X	X	TOUS	-----	-----
Utilisation d'un continuum développemental	Non	Non	Non	Non	Non	Non

**4.2.2 Choix de l'accompagnement retenu par les milieux de garde.** Une offre d'accompagnement sur chacune des sections du guide est proposée aux milieux participants. Les 7 milieux de garde ont sélectionné la section 2 sur la représentation visuelle des progrès de l'enfant. L'emphase a alors été mise sur la connaissance, la compréhension et l'utilisation de cet outil compris dans le programme l'EIS. Cependant, l'ensemble des éléments du guide MAI ont été présentés et discutés à la lumière de leurs pratiques.

La première rencontre de transfert de connaissances a permis d'établir un langage commun en lien avec les pratiques éducatives inclusives et leurs perceptions des enfants ayant des besoins particuliers. Lors des rencontres subséquentes, des questions ont permis de faire ressortir leur expérience tant au niveau de l'utilisation de la représentation visuelle des progrès de l'enfant du EIS que de leurs pratiques éducatives inclusives et de les contextualiser avec la théorie abordée lors de la première rencontre.

En début d'expérimentation à la question : Que signifie, pour vous, accueillir un enfant ayant un besoin particulier ? L'ensemble des milieux avaient une vision inclusive de leur travail.

« C'est l'ouverture à la différence pour tous, l'apprentissage par les pairs et la participation sociale. »

« Tous les enfants sont là pour apprendre les uns des autres. Il faut leur offrir des moments pour qu'il puisse se pratiquer et parfaire le développement. »

« C'est surtout accueillir le parent dans son acceptation, c'est soutenir le plein développement de l'enfant et aussi garder le plaisir d'être auprès des enfants malgré leurs différences. »

À la question : Quels sont les défis pour faire des interventions éducatives inclusives ? Trois milieux ont identifié la collaboration tant avec les parents, les collègues qu'avec les services spécialisés.

« C'est vraiment la cohérence et collaboration dans l'équipe. »

« Le plus grand défi est la collaboration avec le CRDI. La reconnaissance de ce qui se fait dans notre milieu et de participer ensemble à aider l'enfant à se développer. Par contre dans l'équipe tout se passe bien super collaboration les interventions sont cohérente. »

« C'est la cohérence et collaboration avec les parents »

D'autres ont identifié un domaine du développement :

« Je me sens moins compétente lorsque l'on parle de développement social/la gestion de crise je ne sais pas quoi faire ça me fait peur »

Lors des rencontres d'accompagnement, le personnel éducateur mentionne que durant le projet ils ont bonifié leurs moments de vie : les activités, les temps de transition, les temps de soins, etc. La plupart ont mis moins d'emphase au quotidien sur les activités dirigées. L'impact sur le développement de l'enfant à besoins particuliers ainsi que sur l'ensemble du groupe a rapidement été remarqué, selon leur expérience multiplier les occasions de jeu initié par l'enfant est facilitant pour soutenir le développement.

« Qu'ils soient accessibles ça leur fait penser que s'ils ont le goût puis dans le fond qu'ils demandent pour les prendre, ils en ont fait beaucoup plus puis honnêtement cela m'a surpris, mais euh, en à peu près un mois là on s'est énormément amélioré. »

« L'offrir durant l'atelier, de l'offrir en jeu libre puis on dirait qu'ils ont comme un petit peu développé l'intérêt de le faire par eux-mêmes. »

**4.2.3 Expérience d'utilisation de l'outil représentation des progrès de l'enfant du EIS.** Les résultats d'ordre qualitatif obtenus grâce aux entretiens semi-dirigés, permettent l'atteinte des objectifs de cette étude qui vise, comme mentionnés précédemment, à documenter l'expérimentation du guide. L'analyse a permis d'identifier des sous-rubriques émergentes qui précisent la vision de l'intervention éducative inclusive. De ces entretiens, trois rubriques ont émergé : premièrement, la collaboration ayant comme sous-rubriques : l'équipe de travail, les parents et les partenaires.



Deuxièmement, le développement des habiletés au niveau de la motricité, de la littératie et du domaine social et finalement la représentation des progrès de l'enfant du programme EIS avec comme sous-rubriques : les craintes ou défis et son utilisation. Cette catégorie regroupe les aspects facilitants et les freins nommés par le personnel éducateur en lien avec l'utilisation de l'outil représentation visuelle des progrès de l'enfant du EIS comme outil visuel du continuum de développement.

Les éléments qui sont ressortis pour l'ensemble des milieux sont le partenariat avec les milieux spécialisés ainsi que l'utilisation d'un continuum de développement pour observer et monitorer le développement des enfants. Donc, pour l'ensemble des milieux l'utilisation de cet outil constituait une nouveauté (Tableau 6). Le processus d'observation des habiletés de l'enfant avec une prise de note et une analyse permise grâce à la représentation visuelle des progrès de l'enfant du EIS était nouvelle. L'utilisation de ces informations pour planifier les interventions à mettre en place pour bonifier l'environnement physique et social de l'enfant pour soutenir son développement optimal était une pratique peu développée. Le processus de l'intervention éducative avec l'utilisation de la représentation visuelle des progrès de l'enfant du EIS comme outil d'analyse du développement est une préoccupation pour tout le personnel éducateur participant, et ce, au cours de toute la durée de l'expérimentation.

On peut remarquer que les préoccupations en lien avec les domaines du développement relatives aux des habiletés motrices, de la littératie et des habiletés sociales

sont en lien avec les difficultés développementales de l'enfant. En effet, le personnel éducateur questionne les éléments qui diffèrent du développement typique. Il s'attarde peu aux autres sphères. On remarque que les milieux 2-3 et 6 ont une préoccupation pour le développement moteur lors de leurs entretiens et l'enfant de leur groupe présente une atypie sur le plan de son développement moteur. L'analyse des verbatim a permis de dégager une catégorisation, dont les éléments sont présentés ci-dessous.

L'ensemble du personnel éducateur participant utilise la représentation visuelle des progrès de l'enfant de l'EIS. Cet outil leur permet de connaître l'étape développementale suivante pour chacun des enfants, ce qui facilite la planification des interventions sur l'environnement physique et social afin d'offrir plus de possibilités aux enfants à développement typique ou non. En effet, le personnel éducateur indique que cet outil permet d'adapter l'environnement pour que l'enfant participe au maximum de ses capacités et ainsi bonifier les interactions entre les enfants. Le personnel éducateur nomme également la facilité avec lequel l'EIS permet de mettre en place des adaptations pour faciliter la participation de l'enfant ciblé, mais également pour chacun des enfants du groupe.

« Bien des fois, il y a des choses à adapter dans l'environnement, tu sais ça va être des petites affaires, mais d'adapter l'environnement pour que lui il puisse bien fonctionner dedans. »

« Il y a avait une couple de petites affaires que c'était spécifique en particulier pour l'Enfant, mais qui aident tout le monde quand même. »

« Bien, je pense que c'est quelque chose qui se faisait inné, mais c'est bon des flèches. »

« On va y aller vraiment selon le besoin du moment présent de l'enfant »

« Je trouve ça bien intéressant, ça m'aide, ça m'enlève pas mal. »

« C'est clair, c'est plus facile à appliquer quand c'est visuel, c'est clair. »

Le personnel éducateur nous a souligné que la représentation visuelle des progrès de l'enfant du EIS aide à cibler le niveau de développement de l'enfant présentant des besoins particuliers et génère des idées pour permettre qu'il participe davantage avec les autres enfants. Ainsi, l'EIS favorise une réflexion pour bien cibler l'intention pédagogique et mettre en place un environnement qui permet la participation de tous. Le personnel éducateur qui a utilisé l'EIS nous dit que cet outil leur a permis de prendre conscience de la séquence du continuum de développement. Mieux connaître la zone proximale de développement de l'enfant ayant un développement atypique a aussi permis aux personnels éducateurs d'offrir du matériel différent en lien avec le niveau de développement de l'enfant. La séquence du développement permet d'offrir des défis à leur mesure sans avoir comme finalité un objectif unique.

« J'ai mis le module parce que derrière ma tête je voulais que lui acquière l'équilibre, tu sais. »

« Le fait que j'ai un résumé, si j'ai un doute je peux me rapporter je regarde et ah oui, j'étais bien rendu à la bonne place. »

« Tu sais je le comprends comme bien en théorie je pense, je trouve ça intéressant puis là je me dis bon faut que je m'assoie puis faut que j'arrête d'être en activité mur à mur faut que je m'assoie que j'observe puis que je me dise j'ai ça à travailler. »

« Je trouve ça super intéressant, je trouve ça vraiment intéressant comme je te disais, mais il faut vraiment que je sois capable de le transférer dans ma pratique. »

« Cela peut aider, surtout comme ça c'est des choses comme plus abstraites que euh, je suis moins tu sais ah il devrait se situer où comme je te disais l'autre fois ah tu sais au niveau social c'est plus difficile à quantifier. »

Le personnel des services de garde éducatifs qui a utilisé la représentation visuelle des progrès de l'enfant de l'EIS dit qu'elles s'en servent pour communiquer avec le parent

« Si tu as besoin d'expliquer aux parents des fois quelque chose de clair. C'est facile, tu prends ça (EIS). »

« Oui. Communication aux parents, cela, ça peut être intéressant. »

Concernant les aspects facilitants, le personnel éducateur souligne que l'utilisation de l'EIS comme visuel du continuum de développement s'inscrit dans la continuité de leur travail. Selon leurs perceptions, c'est un outil totalement en cohérence avec leur programme éducatif. Le personnel éducateur précise que l'EIS correspond à leur façon de faire et qu'il s'inscrit dans l'intervention éducative soutenue par leur formation continue des dernières années. Le personnel éducateur aime que l'EIS puisse s'appliquer à l'ensemble de leur clientèle qu'il ait des besoins particuliers ou non.

« C'est hyper pertinent. Tu sais, c'est pertinent quand même pour moi, mais on a eu beaucoup de formation qui vient un peu englober cela. »

« Notre façon à nous de travailler qui fait que euh, moi je trouve ça, mais tu sais euh, j'avais, quand j'ai lu c'est un peu tout le mélange de toutes les formations qu'à date on a eu là tu sais euh, ça rejoint beaucoup, beaucoup, puis c'est ça, avec la façon que nous on travaille on décortique beaucoup nos observations puis ce que l'on fait. »

« Ça vient vraiment rejoindre notre façon de travailler ici, l'observation, planification, intervention, retour, bien tout ça, on part vraiment avec ça, l'EIS ce qu'il vient faire c'est découper un peu plus clairement »

« J'ai trouvé cela le fun, cela m'a rassuré de euh voir dans la globalité. »

En ce qui concerne les freins à l'utilisation de l'EIS, les difficultés nommées par certaines intervenantes des services de garde rencontrés sont le manque de temps pour bien s'approprier l'outil particulièrement dans les milieux où la culture d'observation n'est pas encore bien établie.

« On dirait que ce n'est pas le bon timing pour que j'intègre ça comme il faut parce que ce mois-ci était « booker » là, on a des activités tous les jours tu sais on dirait qu'on est cadré mur à mur j'ai comme pas une seconde. »

« Je trouve ça vraiment intéressant comme je te disais, mais il faut vraiment que je sois capable de le transférer dans ma pratique, manque de temps. »

« J'ai l'impression qu'il va falloir vraiment que je lise plus ou que je me mette dedans pour l'utiliser comme tout le temps. »

**4.2.4 Le développement global sous trois angles.** Le soutien au développement a été divisé selon les trois catégories ciblées au départ : le développement de la motricité, le développement de la littératie et le développement social.

Au niveau du développement moteur, le personnel éducateur note l'importance de bien connaître le développement de l'enfant pour mieux répondre à leurs besoins, de bien cibler les besoins de l'enfant dans son développement pour pouvoir lui offrir des occasions de pratiquer, d'avoir des défis à sa mesure et d'avoir du matériel adapté pour travailler là où l'enfant est rendu.

« Lorsqu'il est arrivé au CPE il avait comme besoin de courir, on le regardait dans la cour courir, courir, courir, donc on lui donnait une poussette, il courrait, on lui a permis de le faire. »

« Tu sais il faut renforcer, oui, faut travailler beaucoup l'équilibre, j'ai acheté des roches là dans le, oui, pour le faire travailler, il s'en vient bon, au début les marches il n'était pas capable, là il est capable. »

Au niveau du développement de la littératie, la répétition dans les interventions en lien avec le langage est invoquée par le personnel éducateur comme élément porteur qui semble favoriser les acquisitions chez les enfants. Ils notent également l'importance de prendre le temps d'être attentif, à l'écoute pour bien reformuler les interrogations ou les commentaires des enfants.

« On raconte souvent les mêmes histoires, comme ça ils apprennent et c'est rassurant, ils peuvent participer parce qu'ils finissent par connaître l'histoire, donc c'est super euh enrichissant. »

« Je fais beaucoup de chanson gestuelle, je fais encore plus attention parce que lui ça l'aide beaucoup dans son développement les gestes, la parole, au début il ne parlait pas beaucoup puis avec le temps c'est mieux. »

« Tu sais, on s'arrête, on écoute et on reformule et on essaye de comprendre, ça peut être long. »

Le personnel éducateur nomme que le développement social, demeure un concept plus abstrait et moins facile à intégrer dans le quotidien. Par contre, selon eux en ayant des attentes soutenues, cela permet de reconnaître ce que l'enfant vit et ainsi soutenir le développement social.

« Je mets beaucoup de mots sur ce qui se passe, donc c'est sûr que tu sais l'environnement, ils le saisissent parce qu'il y a des mots sur tout ce qui est fait tu sais euh, puis justement en nommant les émotions, on nommant les mots, bien tu réussis à aller euh, tu sais à gérer certaine chose parce que tu les comprends. »

« Tu sais de renommer son émotion, là oui j'ai de la peine, oui je suis fâché, souvent il ne m'expliquera pas plus, mais cela va l'apaiser. »

**4.2.5 Autres préoccupations identifiées par les milieux.** En ce qui concerne la collaboration avec l'équipe de travail, le personnel éducateur souligne que la cohérence, l'échange d'information et la stabilité dans l'intervention tant face à l'enfant qu'au niveau des parents sont importants pour favoriser la cohésion et la collaboration dans l'équipe de travail.

« Il nous connaît, la régularité, la fermeté, l'encadrement à l'importance de la, de la cohérence. »

« [...] la cohérence entre nous trois c'est une recette gagnante. »

« Je suis choyé je travaille avec des collègues qui ont une bonne, une même vision puis on travaille ensemble. »

« C'est pour cela que la stabilité cela amène beaucoup, parce que c'est toujours la même chose. Il faut communiquer pareil. »

L'appui de la conseillère pédagogique et de la direction dans la réflexion en lien avec l'intervention éducative inclusive de qualité est important. Cet appui est souvent lié à des suggestions de lecture qui favorise une meilleure compréhension des pratiques les plus efficaces ou d'un support administratif.

« Elle (la conseillère pédagogique) dès fois, elle peut, tu sais, m'enligner sur des documents ou quelque chose. »

« Elle (direction) a souvent de la documentation, tu sais, je vais plus me référer à elle au lieu de chercher par moi-même. »

« [...] la collaboration il faut celle de la direction parce qu'on n'aurait pas pu. »

« Elle l'a cette ouverture, là, mais. Elle va être là en arrière de nous-autres. »

En ce qui concerne la collaboration avec les services spécialisés, le personnel éducateur qui travaille auprès des enfants ayant des besoins particuliers nomment qu'il est fondamental de travailler dans le même sens avec les milieux spécialisés. L'aide et la collaboration des collègues et des personnes spécialisées sont considérées comme capitales pour que l'accueil soit optimal, selon les éducatrices titulaires de groupe qui accueillent des enfants avec un suivi des services DI-TSA-DP du CIUSSS MCQ.

« Il faut vraiment aller dans le même sens, et non chacune de notre bord. »

« Créer un lien positif avec tes collègues pour pouvoir bien faire ton travail. »

« Elle ne me nomme pas vraiment ce qu'elle fait s'il y avait une problématique, elle a mis un petit plan en place, mais c'est pas aidant de pas savoir. »

« C'est de l'échange constant avec employé du service spécialisé, là. Autant elle a besoin je suis là, j'ai besoin elle est là. C'est super super précieux. »

Pour ce qui est de la collaboration avec les parents, la collaboration avec les parents est un aspect central d'un bon accueil selon le personnel éducateur, un élément essentiel de leur travail.

« C'est essentiel, s'il n'y a pas de collaboration, c'est beaucoup plus difficile. »

« C'est important la collaboration avec les parents et de euh de jaser avec eux-autres. »

« Les parents aussi, il faut aller les chercher, parce que si tu ne créer pas de climat de confiance avec le parent, bien tu travailles dans le beurre aussi. »

« Tu vas chercher le climat de confiance avec le parent, bien c'est bien plus facile et plus agréable, parce qu'il a confiance en toi et toi tu as confiance en eux. »



### 4.3 Évaluation de l'amélioration des pratiques éducatives inclusives

Le troisième objectif est d'évaluer l'amélioration des pratiques éducatives inclusives à la suite de l'expérimentation du guide développé. Pour permettre de l'évaluer, des grilles d'évaluation de la qualité des pratiques éducatives inclusives au début et à la fin du processus sont utilisées. On remarque que de façon globale les cotes mesurant la qualité n'ont pas changées. Tant dans les sous-échelles ciblées de l'Échelle d'évaluation des pratiques d'intégration en service de garde de trait d'union (Irwin, 2006) que celle de de l'EEEP-R (Harms, Clifford et Cryer, 2014). Les cotes globales obtenues sont illustrées dans le Tableau 7.

Tableau 7  
*Score global*

Outils d'évaluation	Ensemble des milieux Temps 1	Ensemble des milieux temps 2
Trait-D'union*	3	3
ECERS*	4	4

*Note.* Les sous-échelles ciblées

**4.3.1 Le profil des pratiques d'intégration en services de garde de Trait d'union.** Bien que les scores globaux des milieux ne révèlent aucune amélioration de la qualité, certaines des dimensions évaluées dans les deux grilles sont révélatrices des possibilités de changement dans les divers milieux, considérant les particularités autant du point des enfants inclus que des moyens mis en place dans chaque milieu.

Les résultats aux éléments d'évaluation avec l'outil le « Trait-d'union » démontrent que l'ensemble des milieux ont obtenu un score faible (Tableau 8). Des milieux qui ont obtenu un score très faible de 1 ou 2, ont bonifié leurs pratiques en lien

Tableau 8

*Profil des pratiques d'intégration en services de garde de Trait-d'union, sous-échelle 2 et 9*

Milieux	M1		M2		M3		M4		M5		M6	
	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2
2. équipement et matériel	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	1	1
9. Participation des enfants au développement typique	3	3	5	5	1	3	5	5	2	3	3	3
MOYENNE	3,5	3,5	4,5	4,5	2,0	3,0	4,0	4,0	2,5	3,0	2,0	2,0

avec la sous-échelle 9 du trait d'union « participation des enfants au développement typique ». En effet, les milieux 3 et 5 ont bonifié leur score qui reste malgré tout faible. À la sous-échelle 2; équipement et matériel, aucun changement n'a été observé. Le milieu 6 affiche un score très faible, c'est également le milieu qui accueille un enfant ayant des besoins particuliers pour la première fois.

**4.3.2 Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire.** Les moyennes globales de l'ensemble des milieux ne permettent pas de dégager des différences significatives entre les milieux. Toutefois, certains profils se dégagent de nos observations et celles-ci seront présentées pour mieux comprendre l'absence de différences globales (voir Tableau 9). On observe que pour la catégorie en lien avec la qualité de l'environnement de chacun des milieux, la majorité des scores sont faibles, et que ceux-ci changent très peu entre la première et la deuxième observation tant dans l'environnement physique que social. Pour la bonification de l'environnement en lien avec les sphères de développement moteur, de la littératie et du domaine social, il n'y a pas de changement significatif observé si on regarde la moyenne. Malgré ces constats, on peut toutefois dégager certains profils

Tableau 9  
Sous échelle de EEEP-R

Milieu Temps	M1		M2		M3		M4		M5		M6	
	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2
<b>Qualité de la structure/environnement physique</b>												
2. Mobilier pour soin, jeu et apprentissage	6	5	5	5	5	5	2	4	5	5	2	2
3. Mobilier pour la détente et le confort	3	3	2	3	3	3	4	4	2	2	1	1
4. Aménagement du local	6	6	2	2	2	2	3	5	4	4	2	2
5. Espace pour intimité	3	2	3	5	1	1	4	2	3	3	3	3
22. Blocs	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2
Moyenne	3,8	3,4	2,6	3,2	2,4	2,4	3,0	3,4	3,2	3,2	2,0	2,0
<b>Qualité de la structure/environnement social</b>												
30. Surveillance générale des enfants	4	4	5	5	3	3	4	5	3	3	5	5
31. disciplines	4	4	5	5	4	4	4	4	6	6	3	3
32. Interaction personnel-enfant	4	3	3	3	3	4	5	6	4	4	4	4
34. Horaire	6	6	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4
35. Jeu libre	4	4	5	5	3	3	6	6	4	4	4	4
36. Regroupement	5	5	5	5	4	4	5	5	3	3	5	5
37. Disposition pour les enfants ayant des déficiences	6	6	5	5	3	4	6	6	5	5	3	3
Moyenne	4,7	4,4	4,0	4,3	3,1	3,3	4,3	4,6	4,0	4,0	3,3	3,4
<b>Développement social</b>												
6. Matériel exposé pour les enfants	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	2	1
24. Jeu symbolique	4	3	4	4	3	4	2	2	3	3	3	3
28. Soutiens à l'acceptation des différences	3	4	5	5	2	2	4	4	1	1	2	2
33. Interaction entre enfants	5	5	4	4	4	4	5	6	3	3	3	3
Moyenne	3,8	3,8	4,0	4,3	3,0	3,3	3,8	4,0	2,5	2,5	2,5	2,3
<b>Développement littéraire</b>												
15. Livre et image	4	5	4	4	2	3	4	4	4	4	2	2
16. Soutien à la communication chez les enfants	3	3	5	5	2	2	6	6	2	3	2	2
17. Utilisation du langage pour les habiletés de raisonnement	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3
18. Utilisation du langage spontané	5	3	5	5	3	5	5	6	3	3	3	3

Moyenne	4,0	3,5	4,3	4,3	2,8	3,5	4,8	5,0	3,0	3,3	2,5	2,5
<b>Développement moteur</b>												
7. Espace pour le jeu de motricité globale	4	4	4	4	5	5	4	4	6	6	4	4
19. Motricité fine	5	3	6	5	4	4	4	5	6	6	3	3
23. Sable et eau	3	3	5	5	3	3	2	4	3	5	3	3
29. Surveillance des activités de motricité globale	5	5	5	5	3	3	5	5	5	5	3	3
Moyenne	4,3	3,8	5,0	4,8	3,8	3,8	3,8	4,5	5,0	5,5	3,3	3,3

En ce qui concerne l'aménagement physique, la plupart des milieux sont restés stables et les scores moyens sont relativement faibles. En ce qui concerne l'environnement social, les scores moyens sont plus élevés que ceux de l'environnement physique. De façon globale, le développement moteur se démarque avec des scores plus élevés. Les éléments des sous-échelles pour cette dimension font référence à l'espace disponible. La majorité des milieux ont des scores de 4, 5 et 6 qui correspondent à des valeurs moyennes et élevées, car ils répondent aux critères qui sont cohérents avec les exigences gouvernementales comme; l'accessibilité à l'extérieur et l'espace offerts pour le jeu moteur, etc. Les scores aux sous-échelles traitant de la littératie et du développement social sont en général faibles, obtenant les scores de 1 à 4. Les énoncés de ces sous-échelles font appel, par exemple, au soutien dans l'apprentissage, à l'utilisation du langage pour les habiletés de raisonnement. Ces énoncés font donc appel à une connaissance du développement des enfants et à des stratégies de soutien du développement global.

Le milieu 6 se démarque par des scores plus bas qui se maintiennent dans le temps. Une des caractéristiques de ce milieu concerne le fait qu'aucune politique soutenant l'accueil des enfants handicapés n'a été mise en place. De plus, il n'utilise aucun outil de dépistage standardisé et aucun document soutenant la transition vers le milieu scolaire. Les scores faibles sont également présents dans les sous-échelles de Trait-d'union.

Pour leur part, les milieux 2 et 4 obtiennent des scores moyens à élevés dans plusieurs dimensions du EEEP-R. De façon générale, ces milieux ont une expérience plus grande dans l'accueil d'enfants ayant des besoins particuliers. Ils n'ont pas de politique, mais utilisent des outils de dépistage et un document soutenant la transition. Lorsqu'on regarde les sujets de préoccupation au Tableau 4 avec les bonifications dans l'environnement en lien avec les sphères de développement ciblées, on remarque que les milieux ayant une préoccupation à propos de la littératie et du développement social ont eu une hausse dans les sous-échelles correspondantes. Le milieu 1 et le milieu 4 ont effectivement une légère augmentation (+1) dans une sous-échelle en littératie et en développement social.

Certains éléments des sous-échelles telles que : les soutiens à l'acceptation des différences (éléments 28), l'interaction personnel-enfant (élément 32) et la disposition pour les enfants ayant des déficiences (élément 37) concernent de façon plus directe l'inclusion. L'acceptation à la différence fait appel à l'ensemble des connaissances en lien avec la diversité. On observe que la majorité des scores sont faibles à l'exception du milieu 2. Ce milieu urbain accueille une clientèle diversifiée depuis plus d'une trentaine

d'années. On peut émettre l'hypothèse que les expériences accumulées et transmises au fil du temps ont favorisé la mise en place de pratiques qui soutiennent cette diversité.

L'interaction personnel-enfant fait référence à deux éléments soient, d'une part, la mise en place d'une atmosphère agréable, souple, chaleureuse et supportante et, d'autre part, le fait que cette interaction permette également de soutenir l'apprentissage, c'est-à-dire de permettre à l'enfant de faire des choix, partager le pouvoir et l'aider à s'impliquer dans son jeu. Ces deux aspects complémentaires sont utilisés pour évaluer les milieux et fournir un score. L'ensemble des milieux ont des scores moyens pour cette sous-échelle. Les scores sont globalement moyens pour ces éléments. Ceci reflète une certaine dualité puisque la majorité des milieux offre une atmosphère chaleureuse qui augmente le score, mais l'aspect soutien à l'apprentissage est de façon générale plus faible, donc donne au final un score moyen. La sous-échelle, disposition pour les enfants ayant des déficiences montre que quatre des milieux (1,2,4 et 5) obtiennent des scores élevés et que deux (3 et 6) sont moyens. Cette sous-échelle fait référence au matériel mis en place pour soutenir la participation des enfants à besoins particuliers; chaise adaptée, routine imagée, etc. On remarque que le milieu 3 est le plus faible (avec des scores de 3 et 4), c'est qu'il a choisi de ne pas mettre en place l'ensemble des outils nécessaires à la participation optimale de



l'enfant dans les activités du groupe. On peut également noter que le milieu 5, malgré sa faible expérience notée au Tableau I a mis en œuvre l'ensemble des moyens pour assurer la présence de l'enfant dans la vie de groupe.

## **CHAPITRE V**

### **INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Le chapitre suivant est consacré à la discussion des résultats. Il porte sur l'interprétation des données et sur leur mise en relation afin de les mettre en perspective en fonction des écrits scientifiques disponibles.

Les principaux constats en lien avec l'objectif 1 qui était de développer un guide visant à mobiliser, accompagner et instrumenter la qualité des pratiques inclusives pour tous les enfants en services de garde éducatifs à l'enfance dans les domaines de la motricité, de la littératie et du développement social sont présentés.

Tout d'abord, on peut remarquer que peu de milieux (1/6) ont une politique d'inclusion. Pour la plupart, l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers se fait de façon intuitive, il n'est ni planifié ni accompagné par des mesures structurantes. Ceci reflète le fait qu'aucune loi ni guide officielle soutenant les bonnes pratiques inclusives n'existent au Québec (Therrien et Goupil, 2009). Les milieux qui mettent en place une structure et des documents d'orientation décident de le faire par conviction d'améliorer l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. Cet aspect met en relief le leadership de la direction qui est, selon Dionne et Rousseau 2006, un élément essentiel au changement de pratiques éducatives inclusives. Le personnel éducateur l'a également fait ressortir dans ses propos.

Il est important de souligner que la création même du guide s'est faite dans une optique de réflexion systématique sur ce que devait contenir ce guide. La mobilisation du personnel éducateur s'est avérée une pratique gagnante. De permettre le choix a facilité l'implication dans l'action. Le guide est un outil de contextualisation, les éléments théoriques qui ont émergé de la recension de la littérature éclairent certains aspects du développement professionnel des acteurs en services de garde éducatifs à l'enfance. Le guide offre également l'opportunité au personnel éducateur, de nommer leurs pratiques, ce qui a été fait dans les entretiens semis-structurés. Cependant, l'analyse de ces entretiens a révélé peu de commentaires témoignant du regard sur leur pratique nécessaire à la mise en action pour une bonification des pratiques éducatives inclusives. Il est à noter que, pour arriver à porter un regard critique sur ses actions, un accompagnement de la part du personnel d'encadrement et globalement une culture valorisant cette réflexion est requise. En effet, soutenir la réflexion pour que le personnel éducateur puisse en tirer des conclusions afin de modifier leurs actions professionnelles demande de l'accompagnement soutenu et donc un leadership pédagogique de la part du personnel d'encadrement.

Les constats en lien avec l'expérimentation du guide développé dans les six services de garde éducatifs à l'enfance, qui correspond à l'objectif 2, sont variés. Lors de l'expérimentation du guide, la démarche comporte un accompagnement à trois reprises et un travail réflexif de chacun des milieux. Un regard critique des résultats permet de faire les constats suivants. Les rencontres nous ont montré que les notions soutenues par le

Programme Éducatif « Accueillir la petite enfance » ne sont pas toutes connues, comprises, ni mise en application de façon cohérente et régulière par l'ensemble du personnel éducateur rencontré. Les rencontres d'accompagnement ont permis d'étudier les pratiques et de faire du transfert de connaissances en lien avec les étapes de l'intervention éducative telles que proposées dans le programme éducatif « Accueillir la petite enfance » (Ministère de la Famille et des aînés, 2007).

En revanche, un frein très important à considérer concerne le temps nécessaire à investir par les participantes pour bien connaître les outils qui permettent d'identifier les besoins développementaux des enfants. Ceci a eu pour effet de laisser peu de temps pour sélectionner et implanter des interventions pour les enfants ciblés. De plus, l'inclusion de trois domaines dans notre étude était probablement un objectif trop ambitieux en fonction de la durée de l'expérimentation. Changer ou renouveler ses pratiques professionnelles demande du temps et les personnels éducateurs ont besoin de formation et d'accompagnement pour cheminer dans ce processus complexe. Un changement, même s'il est prescrit et orienté, ne peut s'imposer ; c'est pourquoi il est nécessaire d'aider le personnel à se l'approprier (Lafortune 2008).

Le visuel du continuum de développement de l'EIS s'est révélé, tel qu'anticipé, en cohérence avec les façons de travailler des participantes. Dans l'intervention éducative proposée par le programme éducatif « Accueillir la petite enfance » (MFA, 2007), l'observation est une des étapes importantes, celle-ci se fait en trois temps : avoir une

centration d'observation, la noter et l'analyser. La représentation visuelle des progrès de l'enfant du EIS a été utilisée par le personnel éducateur pour analyser leurs observations, c'est-à-dire identifier ce que l'enfant fait. Par la suite, cet outil permet d'identifier la prochaine étape développementale, et ce, dans chacune des sphères de développement. Ce processus permet de soutenir le personnel à mettre en place, dans leur environnement physique et social, les interventions soutenant le développement optimal de chacun des enfants de leur groupe qu'ils aient des besoins particuliers ou non. L'ensemble des milieux ont décidé de travailler l'appropriation de l'EIS ce qui peut parler d'un manque d'outils proposé au personnel éducateur ou un grand besoin de mieux connaître le développement de l'enfant. De façon globale, on remarque que lors de l'expérimentation le temps d'appropriation n'a pas été suffisamment long pour faire ressortir les apprentissages. Selon Japel et Manningham (2007), un changement de qualité dans des sphères de développement nécessite une intervention plus ciblée et maintenue dans le temps. De plus, elles font ressortir que la qualité des pratiques éducatives soutenant la littératie et le développement social sont moins faciles à implanter et à concrétiser.

En effet, les entretiens ont révélé que l'EIS est cohérent avec la façon de travailler en services éducatifs. Il importe de considérer cet aspect puisque la loi 143 prescrit l'obligation d'appliquer l'intervention éducative telle que présentée dans le programme éducatif « Accueillir la petite enfance » (MFA, 2007).

Pour ce qui est du dépistage, qui consiste à utiliser des outils standardisés pour identifier les sphères du développement où les habiletés de l'enfant sont potentiellement en retard en comparaison avec les normes établies (AAP, 2006). Globalement, cette pratique est peu répandue, et ce bien qu'il s'agit d'un mandat des services de garde éducatifs à l'enfance (MFA, 2007). L'implantation de pratiques de dépistage est primordiale afin d'effectuer une surveillance efficace et complète du développement des enfants dans les services de garde éducatifs à l'enfance. Le dépistage devrait être fait à plusieurs reprises, à différents âges, puisque ces différents stades du développement typique reflètent différentes habiletés et cela pourrait, par conséquent, relever différents problèmes (Glascoe, 2005).

Un regard sur les pratiques dans les milieux participants en lien avec le dépistage permet de remarquer qu'aucun milieu n'effectue de dépistage systématique. Dans les milieux observés, l'outil de dépistage ASQ est utilisé comme outil de dépistage ciblé lors de situations où le milieu voulait s'assurer que les interrogations sur le développement d'un enfant étaient justifiées. Aucun milieu n'utilise de façon universelle un outil de dépistage standardisé pour identifier les enfants pour qui on observe un écart dans leur développement et qui auraient avantage à être orientés vers une évaluation plus approfondie. Pourtant, l'*American Academy of Pediatrics* (AAP) recommande d'administrer un outil de dépistage général de façon systématique à 9, 18 et 30 mois. En effet, même en l'absence d'inquiétudes parentales, tous les enfants devraient, selon l'AAP (2006), se voir administrer un outil de dépistage du développement global à ces âges.

Spécifions qu'un résultat positif ne mène pas nécessairement à un diagnostic, mais oriente plutôt l'enfant vers une évaluation plus approfondie (Nachshen *et al.*, 2008). La sensibilisation des équipes et la formation à un outil simple d'utilisation pourraient favoriser la mise en place de pratiques de vigilance développementale.

Finalement, en ce qui concerne l'évaluation de l'amélioration des pratiques éducatives inclusives à la suite de l'expérimentation du guide développé et qui correspond à l'objectif 3 du projet, des précisions sont à apporter. En regardant les données quantitatives, on peut noter certaines limites en lien avec les instruments de mesure utilisés. L'observation des pratiques d'intégration en services de garde de Trait d'union nous porte à croire que les pratiques inclusives doivent concerner l'ensemble des intervenants et doivent s'échelonner sur une période plus longue afin d'amorcer un changement de pratiques qui pourrait être détecté par les instruments d'évaluation de la qualité. Il importe de souligner que certains des éléments des échelles du Trait d'union présentent des particularités qui pourraient expliquer certains de nos résultats. Par exemple, dans le profil des pratiques d'intégration en services de garde de Trait d'union pour l'élément 2, équipement et matérielles, on fait référence au principe d'aménagement universel. Au Québec, aucune loi ni cadre de référence ne soutiennent les services de garde éducatifs à l'enfance dans cette voie. Donc, les exigences pour la cotation, qui sont orientées sur le principe d'aménagement universel sont quelque peu différentes avec les pratiques usuelles au Québec. Le principe d'aménagement universel fait partie d'une conception de l'aménagement physique qui suppose qu'un environnement doit présenter

au départ toutes les caractéristiques nécessaires pour assurer l'accessibilité à tous. Les services de garde à l'enfant ne sont pas tenus d'avoir, par exemple, des portes de toilettes assez larges pour accueillir un fauteuil roulant ou d'avoir des gradateurs d'intensité de lumière pour soutenir les enfants qui auraient une hypersensibilité visuelle.

Les observations en situations et la cotation avec l'aide de certaines sous-échelles du EEEP-R indiquent une légère amélioration de la qualité pour des éléments ciblés, et ce dans l'ensemble des milieux. Selon Bryant, Burchinal et Zaslow (2011), les mesures actuelles de la qualité des services de garde éducatifs à l'enfance sont trop globales et peuvent être insuffisamment sensibles aux dimensions qui soutiennent certains aspects particuliers du développement de l'enfant (aspects du développement moteur, littératie, et développement des habiletés sociales). De plus, il faut distinguer les mesures d'application de programme et les mesures de la qualité des interactions soutenant le développement global des enfants. Suivant cela, l'EEEEP-R est une mesure de la qualité de l'application du programme éducatif du MFA (2007), mais n'est pas conçu dans l'objectif d'évaluer le soutien d'une dimension particulière du développement de l'enfant. Ainsi, il faudrait se doter, au Québec, d'outils d'observation de la qualité conçus spécifiquement pour évaluer la capacité des services de garde éducatifs à l'enfance à soutenir les différents domaines du développement de l'enfant.

Bryant *et al.* (2011) ajoutent qu'il existe plusieurs sources d'erreurs attribuables à la mesure de la qualité des services de garde éducatifs à l'enfance lorsque l'on tente de la



lier à une dimension du développement de l'enfant. Ce qui peut être une explication des résultats observés dans notre étude concerne la capacité limitée d'un outil à rendre compte de toutes les habiletés importantes du personnel éducateur dans leurs interactions avec les enfants. Il se pourrait que les sous-échelles dégagées de l'EEEP-R ne contiennent pas toutes les interactions susceptibles de soutenir le développement des habiletés motrices, en littératie et du développement social. De plus, Bryant *et al.* (2011) mentionnent que la manière d'accorder les scores aux éléments n'est possiblement pas optimale. Selon eux, le poids accordé aux éléments des sous-échelles pourrait être le même alors que leur apport est différent dans le soutien au développement d'une dimension particulière du développement des enfants. En effet, dans l'EEEP-R les énoncés de chaque item ont un poids égal, donc certains éléments mesurés peuvent avoir un poids plus important dans le soutien au développement des enfants, mais l'outil ne prend pas en compte ces différences à cause du système de cotation utilisé.

Burchinal, Kainz et Cai (2011) dans le cadre d'une méta-analyse rapportent des corrélations plus élevées entre la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants et le développement tant en motricité, en littératie, qu'au niveau des habiletés sociales. Selon, Bigras *et al.*, (2014), les sous-échelles de l'EEEP-R ont une faible sensibilité face aux petits changements dans la bonification des pratiques en lien avec les interactions éducatives. Il mesure peu les interactions et la notion de choix donnés à l'enfant. Il est moins représentatif de la culture et de la réglementation québécoise et son approche par disciplines se fait au détriment du développement global. Ainsi, les milieux

de garde devraient à la fois se préoccuper de la qualité globale de leurs services, mais également porter une attention particulière aux interactions personnelles éducateur-enfant. Les interactions entre les enfants constitueraient un des meilleurs prédicteurs de développement (Sabol, Soliday, Hong, Pianta et Burchinal, 2013). Pour mesurer la qualité des interactions dans les milieux de garde en petite enfance, le Classroom Assessment Scoring System (CLASS) de Pianta, La Paro et Hamre, (2008) a été choisi. Il vise à évaluer spécifiquement la qualité des interactions vécues par les enfants en contexte éducatif, constituant ainsi une mesure spécifique de la qualité éducative plutôt que globale. C'est dans cette optique que la loi visant à améliorer la qualité éducative et à favoriser le développement harmonieux des services de garde éducatifs à l'enfance adoptée en décembre 2017 a choisi le CLASS pre-K comme instrument privilégié pour l'évaluation de la qualité. Cet instrument cible les interactions personnelles éducateur/enfant, il est sensible à la dynamique du groupe et il est en lien avec le développement de l'enfant.

## CONCLUSION

La conclusion s'attarde au bilan de travail de cette recherche, notamment en réalisant une synthèse des résultats afin d'illustrer l'apport à l'avancement des connaissances en matière d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.

### **Biais et limites**

Le contexte politique au moment de la collecte de donnée est important à souligner. Les services de garde éducatifs voient leur financement revu à la baisse. Une baisse sans précédent de plus de 75 millions du gouvernement Québécois dans l'ensemble des services sociaux a été appliquée dans le budget 2015-2016. Les règles budgétaires seront connues en août, c'est-à-dire 5 mois après le début de l'année financière ce qui crée de l'incertitude. Pour répondre à cette réalité financière, le personnel de gestion des CPE envisage plusieurs actions telles que la réduction ou l'abolition partielle ou complète du temps octroyé pour la planification des interventions éducatives et de l'aménagement et pour certains la mise à pied du personnel de soutien à la pédagogie. L'incertitude dans l'organisation du travail est présente dans tous les milieux. Les instances régionales qui assurent la formation continue et l'accompagnement des milieux n'obtiennent aucune subvention, ce qui a pour effet de provoquer la mise à pied des employés du Regroupement des centres de la petite enfance des régions 04 et 17 (RCPE04-17). L'ensemble des activités offertes tel que les communautés de pratiques, les rencontres de gestionnaires

sont abolies en 2016. Malgré cette conjoncture, l'ensemble des intervenants de la petite enfance des sept milieux ont participé à l'ensemble des activités proposées et ont manifesté une ouverture et un intérêt à parfaire leurs pratiques dans un contexte d'inclusion. Malgré les limites de cette étude, notamment en fonction de la durée et de l'accompagnement offert et nécessaire, des résultats modestes, mais réels sont identifiés.

### **Recommandation**

Ce travail de recherche porte un regard critique sur certains aspects des pratiques éducatives inclusives en services de garde et le soutien au personnel éducateur en lien avec le développement moteur, le développement de la littératie et des habiletés sociales. Ceci pourrait permettre de pousser la réflexion sur les pratiques éducatives inclusives en services de garde pour l'ensemble des sphères de développement de l'enfant. Pour ce faire, il faut permettre d'explorer davantage chacune des étapes de l'accompagnement essentiel au changement de pratique. Donc, le processus implique de reconnaître ce qu'ils sont (observations), apporter des connaissances, soutenir la compréhension de celle-ci, valider si cela fait du sens avec leurs pratiques et leurs valeurs (adhésion), planifier et intervenir en lien avec les notions acquises et s'assurer d'évaluer l'impact sur leur façon de faire (rétroaction). L'importance de l'accompagnement dans une bonification des pratiques éducatives en services de garde doit donc être reconnue. Le cadre de l'actuel mémoire de maîtrise n'a pas permis d'observer les changements qui nécessairement s'inscrivent dans un temps plus long. Cependant, le choix effectué était de mettre à l'essai certaines composantes du guide MAI pour s'assurer de leur pertinence pour les interventions

éducatives en milieu de garde. En somme, il s'agissait de s'assurer d'avoir une rétroaction rapide de la part du personnel éducateur sur la compatibilité des interventions proposées avec leur réalité quotidienne. En ce sens, le devis utilisé s'est avéré adéquat en permettant ces interactions avec le personnel éducateur des services de garde éducatifs à l'enfance.

De plus, le fait de permettre aux différents milieux de s'engager dans un processus d'amélioration continue de leurs pratiques en leur permettant de cibler leurs propres objectifs visait à prendre en considération les besoins réels et singuliers des milieux participants. Le travail de réflexion qui permet de partir des besoins du milieu favorise l'empowerment de l'organisation. D'autres recherches pourraient faire ressortir l'importance de travailler avec tous les acteurs du milieu ; le conseil d'administration, les directions, les responsables du volet pédagogique et le personnel éducateur afin d'optimiser les pratiques éducatives de qualité dans les services de garde. L'utilisation d'outils différents pour mesurer plus précisément la qualité des interactions tel que le *Classroom Assessment Scoring System*, le Système de notation pour l'évaluation en classe (CLASS; Pianta, La Paro et Hamre, 2008), une mesure axée sur les interactions en classe qui est de plus en plus utilisée par les pays dans le cadre des initiatives qualités (Soukakou, 2014). De plus, l'*Inclusive Classroom Profile* (ICP) (Soukakou, 2016) qui permet de porter un regard sur les pratiques inclusives pourrait être intéressant à utiliser dans le contexte québécois. Le profil de la classe inclusive, a été développé et validé dans le cadre de programmes inclusifs au Royaume-Uni pour évaluer les aspects spécifiques de la

pratique en classe nécessaire pour répondre aux besoins de développement des enfants handicapés dans le contexte de l'inclusion (Odom *et al.*, 2011). Le profil de la classe inclusive (ICP) a été développé en réponse au manque de données qui permettent d'évaluer la qualité des pratiques inclusives en classe à travers une seule observation en classe.

En somme, cette étude met en lumière plusieurs interventions susceptibles de soutenir le développement des pratiques éducatives inclusives en service de garde éducatif. Plusieurs de ces interventions ne sont pas nouvelles, bien qu'il soit souhaitable de les voir devenir des pratiques communes et régulières. L'inclusion comprend plusieurs composantes, dont les pratiques éducatives. Le personnel éducateur a nommé l'observation du développement comme un élément important. Leur lecture du développement n'étant pas assez fine peut nuire à la différenciation pédagogique et à l'ajustement nécessaire aux enfants ayant des besoins particuliers. Le changement de pratiques que cela nécessite permet de penser qu'une étude dans un processus d'accompagnement plus soutenu gagnerait à s'y intéresser plus en profondeur.

## RÉFÉRENCES

- American Academy of Pediatrics (AAP). (2006). Identifying infants and young children with developmental disorders in the medical home: An algorithm for developmental surveillance and screening. *Pediatrics*, 118(1), 405-420
- Association des personnes handicapées de la Rive-Sud Ouest (APHRSO). (2012). Bilan de l'intégration des enfants à besoins particuliers en service de garde. La Prairie, QC: APHRSO.
- Bagnato, S. J. (2005). The authentic alternative for assessment in early intervention: An emerging evidence-based practice. *Journal of Early Intervention*, 28(1), 17-22.
- Bailey, D. B., McWilliam, R. A., Buysse, V. et Wesley, P. W. (1998). Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 27-47.
- Barton, E. E. et Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69-78.
- Beauregard, F., Carignan, I., Létourneau, M.-D., Sene, J., Caron, A. et Roy, M. (2011). *Recension des écrits scientifiques sur la littératie familiale et communautaire*. Récupéré à [file:///C:/Users/laboratoire/Downloads/Beauregard\\_CarignanLétourneau\\_2011\\_\\_recension\\_litteratie\\_familiale.pdf](file:///C:/Users/laboratoire/Downloads/Beauregard_CarignanLétourneau_2011__recension_litteratie_familiale.pdf)
- Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J. et Van IJzendoorn, M. H. (2007). For better and for worse: Differential susceptibility to environmental influences. *Current directions in psychological science*, 16(6), 300-304.
- Berger, D., Héroux, L. et Shéridan, D. (2005). *L'éducation à l'enfance, une voie professionnelle à découvrir*. Montréal, QC: Gaëtan Morin éditeur.
- Berthelot, M., Camirand, J. et Tremblay, R. (2006). *L'incapacité et les limitations d'activités au Québec - Un portrait statistique à partir des données de l'Enquête sur la participation et les limitations d'activités 2001 (EPLA)*. Québec, QC: Ministère de la famille et de l'enfance.
- Bigras, N. (2010). Des services de garde pour soutenir les parents et accroître le partenariat entre les services destinés à la petite enfance. Dans M. Théolis, N. Bigras, M. Desrochers, L. Brunson, M. Régis et P. Prévost (dir.), *Le projet 1, 2, 3, GO! Place au dialogue : quinze*

- ans de mobilisation autour des tout-petits et de leur famille* (p. 238-261). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation à la petite enfance.
- Bigras, N. et Cantin, G. (2008). *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec: recherches, réflexions et pratiques*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N. et Cleveland, G. (2011). *Les déterminants de la qualité dans les services de garde en installation au Québec*. Communication présentée au 79<sup>e</sup> congrès annuel de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Sherbrooke, QC.
- Bigras, N. et Japel, C. (2007). *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance. La définir, la comprendre et la soutenir*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N. et Lemay, L. (2012). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., Lemire, J. et Eryasa, J. (2014). *Analyse comparative de 3 instruments d'observation (ECERS-R, ÉOQÉ et CLASS PreK) de la qualité des processus dans les services de garde éducatifs, Qualité des interactions dans les milieux éducatifs : diverses utilisations du CLASS*. Communication présentée au 82<sup>e</sup> colloque de l'ACFAS, Montréal, Québec.
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A. et Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of school psychology, 42*(6), 419-443.
- Bodrova et Leong, D., J. (2011). *Les outils de la pensée. L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, J. M. et Kalubi, J. C. (2003). Les difficultés de communication entre parents et professionnels. *Éducation et francophonie, 31*(1), 108-129.
- Bouchard, N. et Châles, C. (2010). *Ensemble dans la ronde ! En services de garde éducatifs : réussir l'intégration des enfants handicapés*. Québec, QC: Les publications du Québec.
- Boudreault, A., Moreau, A. C. et Kalubi, J.-C. (2001). *L'inclusion des enfants qui ont un retard de développement au préscolaire : une préoccupation pancanadienne. Partenariat, coopération et appropriation des savoirs*. Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- Bricker, D. D. (2006). *Programme EIS évaluation intervention suivi. Traduction et adaptation auprès d'une clientèle Québécoise sous la direction de C. Dionne en collaboration avec C. A. Tavarès et C. Rivest*. Montréal, QC: Chenelière éducation.



- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryant, D., Burchinal, M. et Zaslow, M. (2011). Empirical approaches to strengthening the measurement of quality. Issues in the development and use of quality measures in research and applied settings. Dans M. J. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout et T. Halle (dir.), *Quality measurement in early childhood settings* (p. 33-47). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Burchinal, M., Kainz, K. et Cai, Y. (2011). How well do our measures of quality predict child outcome? A meta-analysis and coordinated analysis of data from large-scale studies of early childhood settings. Dans M. J. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout et T. Halle (dir.), *Quality measurement in early childhood settings* (p. 11-31). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Buysse, V. et Hollingsworth, H. L. (2009). Program quality and early childhood inclusion: Recommendations for professional development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(2), 119-128.
- Cantin, G. (2010). Représentations de futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 191-212.
- Cantin, G., Bigras, N., et Brunson, L. (2010). *Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité: la coéducation est-elle possible?*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Caron, V. (2011). *L'évaluation de l'inclusion des enfants présentant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement en milieu de garde* (Mémoire inédit). Université du Québec à Trois-Rivières, QC.
- Caublot, M., Poli, G. et Arnouil Deu, E. (2014). Intérêts de l'approche écosystémique de la qualité de l'accueil... Des structures de la petite enfance pour la recherche et les pratiques professionnelles. *Spirale*, 70(2), 137-150.
- Cavallaro, C. C. et Haney, C. M. (1999). *Preschool Inclusion*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Chatelanat, G. et Grivel, P. (2008). L'inclusion préscolaire : sens et contresens d'une action associative. Dans G. Pithon, C. Asdih et S. J. Larivée (dir.), *Construire une communauté éducative* (pp. 111-127). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Clifford, T., Lopes, V., Minnes, P. et Ouellette-Kuntz, H. (2008). Inclusion of preschoolers with intellectual disabilities in organized social activities. *Journal on Developmental*

*Disabilities*, 14(1), 11-18. doi: 10.1002/ddrr.3

- Cohen, N. J. (2010). L'impact du développement du langage sur le développement psychosocial et affectif des jeunes enfants. Dans D. Rvachew (dir.), *Développement du langage et alphabétisation* (41-45). Québec, QC: Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- Comité provincial sur l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde. (2001). Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du Québec. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Copple, C. et Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Côté, S., Moskowitz, D. S. et Zuroff, D. C. (2012). Social relationships and intraindividual variability in interpersonal behavior: Correlates of interpersonal spin. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(3), 646-659. doi: 10.1037/a0025313
- Coutu, S., Laviguer, S., Dubeau, D. et Beaudoin, M.-E. (2005). La collaboration famille – milieu de garde : ce que nous apprend la recherche. *Éducation et francophonie*, 33, 85-111.
- De Lièvre, B. et Staes, L. (2000). *La psychomotricité au service de l'enfant*. Bruxelles, Belgique: De Boeck/Belin.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2001). L'école et ses liens avec la communauté. *Revue Le Point en administration scolaire*, 4(1), 13-17.
- Desrosiers, H., Tétrault, K. et Boivin, M. (2012). Caractéristiques démographiques, socioéconomiques et résidentielles des enfants vulnérables à l'entrée à l'école. *Institut de la Statistique du Québec*, 14, 1-12.
- Dionne, C. et Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives: La recherche sur l'inclusion scolaire* (Vol. 23). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Doyle, O., Harmon, C. P., Heckman, J. J. et Tremblay, R. E. (2009). Investing in early human development: Timing and economic efficiency. *Economics & Human Biology*, 7(1), 1-6.
- Drotar, D., Stancin, T. et Dworkin, P. (2008). *Pediatric developmental screening: understanding and selecting screening instruments*. New York, NY: Commonwealth Fund.
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H. et Bernard, S. (2004). *Enquête québécoise*

*sur la qualité des services de garde éducatifs. Grandir en qualité 2003.* Québec, QC: Institut de la statistique du Québec

- Drouin, P. et Lafortune, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. Dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement ?* (p. 43-74). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Dugas, C. et Point, M. (2012). *Portrait du développement moteur et de l'activité physique au Québec chez les enfants de 0 à 9 ans.* Repéré à [https://oraprdnt.ugtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC996/F142972850\\_Rapport\\_final\\_VersionF\\_vrier\\_2012final.pdf](https://oraprdnt.ugtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC996/F142972850_Rapport_final_VersionF_vrier_2012final.pdf).
- Duval, S. M. A. et Bouchard, C. P. D. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté.* Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Epley, P. H., Summers, J. A. et Turnbull, A. P. (2011). Family outcomes of early intervention: Families' perceptions of need, services, and outcomes. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 201-219.
- Fees, B. P., Trost, S. P., Bopp, M. P. et Dzewaltowski, D. A. (2009). Physical activity programming in family child care homes: Providers' perceptions of practices and barriers. *Journal of Nutrition Education and Behavior* 41(4), 268-273. doi: 10.1016/j.jneb.2008.01.013
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. et Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.
- Fortier, S., Dugas, C. et Dionne, C. (2006). Projet d'inclusion dans un centre de la petite enfance en utilisant une approche psychomotrice. Dans C. Éducation/Recherche. (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire.* Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, P., Godbout, L. et St-Cerny, S. (2012). *L'impact des services de garde à contribution réduite du Québec sur le taux d'activité féminin, le revenu intérieur et les budgets gouvernementaux.* Sherbrooke, QC: Chaire de recherche en fiscalité et en finances publiques, Université de Sherbrooke.
- Gall, M.D., Gall, J.P. et Borg, W.R. (2007). *Educational research.* (8th ed.). Boston : Pearson
- Gallahue, D. L. et Ozmun, J. C. (2006). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (6<sup>e</sup> éd.). New York, NY: McGraw-Hill.

- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. et Goodway, J. (2006). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. Boston, MA: McGraw-Hill Education.
- Garland, A. F., Haine-Schlagel, R., Brookman-Frazee, L., Baker-Ericzen, M., Trask, E. et Fawley-King, K. (2013). Improving community-based mental health care for children: Translating knowledge into action. *Administration and Policy in Mental Health*, 40(1), 6-22. doi: 10.1007/s10488-012-0450-8
- Gingras, L., Lavoie, A. et Audet, N. (2015). Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs – Grandir en qualité 2014. Qualité des services de garde éducatifs dans les centres de la petite enfance, Québec, Institut de la statistique du Québec, tome 2,
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Girard, K., Miron, J. M. et Couture, G. (2014). Le développement du pouvoir d’agir au sein des relations parents-professionnels en contexte d’intervention précoce. *Phronesis*, 3(3), 52-62.
- Giuliani, L. (2008). Le projet CAPE : soutien auprès des milieux de garde pour répondre aux besoins des enfants ayant des défis particuliers. Dans N. Bigras et G. Cantin (dir.), *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec. Recherches, réflexions et pratiques*. Québec, QC: Presses de l’Université du Québec.
- Glascoc, F. P. (2005). Screening for developmental and behavioral problems. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 11(3), 173-179. doi: 10.1002/mrdd.20068
- Gouvernement du Québec. (2013). *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. Québec, QC: Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*. Drummondville, QC: Office des personnes handicapées du Québec. Récupéré à [http://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Politique\\_a\\_part\\_entiere\\_Acc.pdf](http://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Politique_a_part_entiere_Acc.pdf).
- Grace, R., Llewellyn, G., Wedgwood, N., Fenech, M. et McConnell, D. (2008). Everyday experiences of mothers and early childhood professionals negotiating an inclusive early childhood experience in the Australian context. *Far from Ideal: Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 18-30.
- Guralnick, M. J. (1997). Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal on Mental Retardation*, 102(4), 319-345.
- Guralnick, M. J. (2001). *Early Childhood Inclusion: Focus on Change*. Baltimore, MD: Paul H.

Brookes Publishing Co.

- Guralnick, M. J. et Groom, J. M. (1987). Dyadic peer interactions of mildly delayed and nonhandicapped preschool children. *American Journal of Mental Deficiency*, 92, 178-193.
- Halpern, R. (2000). Early intervention for low-income children and families. Dans J.-P. Shonkoff et S. J. Meisels (dir.), *Handbook of early childhood intervention* (2<sup>e</sup> éd., p. 361-386). New York, NY: Cambridge University Press.
- Heckman, J. J. et Kautz, T. (2013). *Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition*. Cambridge, MA: National bureau of economic research.
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. et Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, 35(4), 583.
- Hix-Small, H., Marks, K., Squires, J. et Nickel, R. (2007). Impact of implementing developmental screening at 12 and 24 months in a pediatric practice. *Pediatrics*, 120(2), 381-389.
- Hohmann, M., Weikart, D. P., Bourgon, L. et Proulx, M. (2000). *Partager le plaisir d'apprendre. Guide d'intervention éducative au préscolaire*. Montréal, QC: Édition Gaëtan Morin.
- Hope-Irwin, S., Lero, S. D. et Brophy, K. (2002). *Une question d'urgence : l'intégration des enfants qui ont des besoins spéciaux en garderie au Canada*. Wreck Cove, N.-É.: Breton Books.
- Institut national de la santé publique du Québec (INSPQ). (2010). *Avis scientifique sur le choix d'un outil de mesure du développement des enfants 0-5 ans dans le cadre des services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Institut national de la santé publique du Québec (INSPQ). (2012)
- Irwin, S. H. (2006). *Profil des pratiques d'intégration en service de garde et de l'Échelle d'évaluation des principes d'intégration en service de garde de trait d'union*. Récupéré à <http://www.specialinkcanada.org>.
- Irwin, S. H., Lero, D. S. et Brophy, K. (2004). *Les faits saillants : intégration de la prochaine génération de services de garde à l'enfance au Canada*. Wreck Cove, N.-É.: Breton Books.
- Irwin, S. H., Lero, D. S. et Brophy, K. (2004). *Inclusion: The next generation in child care in Canada*. Wreck Cove, NS: Breton Books.

- Janssen, I. et LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(40), 1-16.
- Japel, C. (2011). *Le réseau des services de garde au Québec : où en sommes-nous rendus en 2011 et quelles initiatives ont été mises en place pour améliorer la qualité?* Communication présentée 79<sup>e</sup> congrès annuel de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Sherbrooke, QC.
- Japel, C. et Bigras, N. (2008). *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance : la définir, la comprendre et la soutenir*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Japel, C. et Manningham, S. (2007). L'éducatrice au cœur de la qualité/Un projet pilote visant l'augmentation des compétences. Dans N. Bigras et C. Japel (dir.), *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance: la définir, la comprendre et la soutenir* (p. 105-134). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Japel, C., Tremblay, R. E. et Côté, S. (2005). La qualité des services à la petite enfance : résultats de l'étude longitudinale sur le développement des enfants du Québec. *Éducation et francophonie*, 23(2), 7-27.
- Jenson, J. (1998). *Les contours de la cohésion sociale : l'état de la recherche au Canada*. Ottawa, ON: Renouf Publishing Co. Repéré à [https://www.academia.edu/20627526/Les\\_contours\\_de\\_la\\_coh%C3%A9sion\\_sociale\\_l%C3%A9tat\\_de\\_la\\_recherche\\_au\\_Canada](https://www.academia.edu/20627526/Les_contours_de_la_coh%C3%A9sion_sociale_l%C3%A9tat_de_la_recherche_au_Canada)
- Jones, A. P. et Frederickson, N. (2010). Multi-informant predictors of social inclusion for students with autism spectrum disorders attending mainstream school. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1094-1103.
- Julien-Gauthier, F. (2008). *Étude des pratiques éducatives en milieu de garde pour développer la communication et les habiletés sociales des enfants (3-5 ans) qui présentent un retard global et significatif de développement* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, QC.
- Julien-Gauthier, F. et Rousseau, N. (2006). Le développement de pratiques inclusives en milieu de garde. *Transformation des Pratiques Éducatives: La Recherche Sur L'Inclusion Scolaire*, 23, 235.
- Kalubi, J. C., Bouchard, J. M. et Beckman, P. (2001). Regards sur les difficultés de communication entre parents et intervenants. Dans Kalubi, J. C. (dir.), *Partenariat, coopération et appropriation des savoirs* (p. 151-164). Sherbrooke, QC: Les Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

- Kolberg, J., Gustafson, K. et Ekblad, A. (1999). *Early childhood special education for children with disabilities, ages three through five: Transition*.
- L'Hostie, M. (2002, Octobre). *L'étude de cas*. Communication présentée dans le cadre du cours DME 9005 Recherche en éducation, Université du Québec à Montréal, QC.
- Lafortune, L. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement: un référentiel*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- La Paro, K. M., Thomason, A. C., Lower, J. K., Kintner-Duffy, V. L. et Cassidy, D. J. (2012). Examining the definition and measurement of quality in early childhood education: A review of studies using the ECERS-R from 2003 to 2010. *Early Childhood Research & Practice*, 14(1), Available at: <http://ecrp.uiuc.edu/v14n1/laparo.html> .
- Lara-Cinisomo, S., Fuligni, A. S., Daugherty, L., Howes, C. et Karoly, L. (2009). A qualitative study of early childhood educators' beliefs about key preschool classroom experiences. *Early Childhood Research & Practice*, 11(1), 1-32.
- Larivée, S. J., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32, 525-543.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal, QC: Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Saint-Jean-sur-Richelieu, QC: Guérin Éditeur.
- Lero, D. S. (2010). *Assessing inclusion quality in early learning and child care in Canada with the SpecialLink Child Care Inclusion Practices Profile and Principles Scale*. Repéré à <https://www.speciallinkcanada.org/about/pdf/SpecialLink%20Research%20Report%20on%20Inclusion%20Quality%20Rating%20Scale.pdf>
- Lero, D. S., Ashbourne, L. et Whitehead, D. (2006). *Inventory of policies and policy areas influencing father involvement*. Guelph, ON: FIRA.
- Lester, S. et Russell, W. (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522537.pdf>
- Liu, H. (2007). Social network profiles as taste performances. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 252-275.
- Logue, M. E. (2007). Early childhood learning standards: Tools for promoting social and

academic success in kindergarten. *Children & Schools*, 29(1), 35-43.

- Lonigan, C. J. et Shanahan, T. (2009). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive summary. A Scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. Jessup, MD: National Institute for Literacy. Repéré à <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Lonigan, C. J., Purpura, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M. et Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(1), 111-130.
- Love, J. M. (2010). *Effects of early Head Start prior to kindergarten entry: The importance of early experience*. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED514662.pdf>
- Marans, W. D., Rubin, E. et Laurent, A. (2005). Addressing social communication skills in individuals with high-functioning autism and asperger syndrome: Critical priorities in educational programming. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, 2, 977-1002.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, 2, 5-17.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Harnre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A. et Bryant, D. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academie, language, and social skills. *Child Developmental*, 79(3), 732-749.
- Mayer, R. et Deslauriers, J. P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. L'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et récit de vie. Dans F. Ouellet, M. C. Saint-Jacques et D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 159-189). Montréal, QC: Gaétan-Morin Éditeur.
- Ministère de la Famille et des aînés (MFA). (2015). *Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance. Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance* (chapitre S-4.1.1, a. 106). Québec, QC: Les publications du Québec.
- Ministère de la Famille et des aînés (MFA). (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec*. Québec, QC: Les publications du Québec.
- Ministère de la Famille et des aînés (MFA). (2009). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2008*. Québec, QC: Les publications du Québec.
- Ministère de la Famille et des aînés (MFA). (2017). *Gazelle et Potiron, CADRE DE RÉFÉRENCE Pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu*



*actif et au développement moteur en services de garde éducatifs à l'enfance.* Québec, QC: Les publications du Québec.

Ministère de la Famille et des aînés (MFA). (2018). Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins Cadre de référence pour l'octroi de la subvention pour l'année 2018-2019. Québec, QC: Gouvernement du Québec.

Ministère de la Famille et des aînés (MFA). (2018). Règles budgétaires pour l'exercice financier 2018-2019 centres de la petite enfance. Québec, QC: Gouvernement du Québec.

Montie, J. E., Xiang, Z. et Schweinhart, L. J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 313-331.

Moore, C. (2010). Social cognition in infancy. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-4.

Moreau, A. C. et Boudreault, P. (2002). *Stratégies d'inclusion : guide pour les parents et le personnel du préscolaire visant à favoriser l'émergence d'une communauté inclusive.* Hull, QC: Groupe de recherche VISION-INCLUSION, Université du Québec à Hull.

Moreau, A. C. et Ruel, J. (2012). La continuité éducative en réponse aux défis de la transition vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers. *Revue développement humain, handicap et changement social*, 20(1), 71-78.

Moreau, A. C., Maltais, C., Herry, Y., Larouche, N. et Gagnon, L. (2005). *L'éducation inclusive au préscolaire : accueillir l'enfant ayant des besoins particuliers.* Anjou, QC: Les éditions CEC.

Nachshen, J., Garcin, N., Moxness, K., Tremblay, Y., Hutchinson, P., Lachance, A., ... Ruttle, P. I. (2008). *Guide des pratiques exemplaires canadiennes en matière de dépistage, d'évaluation et de diagnostic des troubles du spectre de l'autisme chez les enfants en bas âge.* Montreal, QC: Miriam Foundation.

Nicolopoulou, A. (2007). The interplay of play and narrative in children's development: Theoretical reflections and concrete examples. *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives*, 17, 247.

Odom, S., Buysse, V. et Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33, 344-356. doi: 10.1177/1053815111430094

Odom, S. et Schwartz, I. S. (2002). *So what do we know from all this? Synthesis points of*

- research on preschool inclusion*. New York, NY: Teachers College Press.
- Odom, S., Peck, C. A., Hanson, M., Beckman, P. J., Kaiser, A. P., Lieber, J.,... Schwartz, I. S. (1996). Inclusion at the preschool level: An ecological systems analysis. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development*, 10(2-3), 18-30.
- Odom, S., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J. et Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 17-49.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. (UNESCO). (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris, France: l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture.
- Parker, I. (2012). Discursive social psychology now. *British Journal of Social Psychology*, 51(3), 471-477.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Phillips, D. A. et Shonkoff, J. P. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academies Press.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system: Manual Pre-K*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pineault, M. (2012). *Le coaching des intervenantes de services de garde au préscolaire : développement et validation d'un outil d'accompagnement de la pratique* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières, QC.
- Pizur-Barnekow, K., Erickson, S., Johnston, M., Bass, T., Lucinski, L. et Bleuel, D. (2010). Early identification of developmental delays through surveillance, screening and diagnostic evaluation. *Infants and Young Children*, 23, 323-329.
- Plaisance, E., Bouve, C. et Schneider, C. (2006). Petite enfance et handicap. Quelles réponses aux besoins d'accueil ? *Recherches et prévisions*, 84(1), 53-66.
- Point, M. et Desmarais, M. (2011). L'inclusion en service de garde au Québec : la situation d'une étape essentielle. *Éducation et francophonie*, 39(2), 71-86. doi: 10.7202/1007728ar
- Poirier, N., Paquet, A., Giroux, N. et Forget, J. (2005). L'inclusion scolaire des enfants autistes. *Revue de psychoéducation*, 34(2), 265-286.
- Proulx, N., Miron, J.-M. et Royer, N. (2010). Les services de garde et les familles défavorisées.

- Dans G. Cantin, N. Bigras et L. Brunson (dir.), *Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité. La coéducation est-elle possible ?* (p. 107-118). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec
- Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. Dans N.K. Dezin et Y.S. Lincoln (Éd.). *Handbook of Qualitative Research* (p. 324-339). Thousand Oaks, Ca : Sage.
- Roskos, K. et Christie, J. (2001). Examining the play–literacy interface: A critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), 59-89.
- Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K. et Jung, L. A. (2007). The transition process for young children with disabilities: A conceptual framework. *Infants & Young Children*, 20(2), 135-148. doi: 10.1097/01.IYC.0000264481.27947.5f
- Rousseau, M. et Dionne, C. (2014). Le soutien à l'inclusion préscolaire. *Empan*, 1(93), 123-127.
- Sabol, T. J., Hong, S. S., Pianta, R. C. et Burchinal, M. R. (2013). Can rating pre-K programs predict children's learning?. *Science*, 341(6148), 845-846.
- Saarni, C. (2011). Emotional competence and effective negotiation: the integration of emotion understanding, regulation, and communication. Dans F. Aquilar et M. Galluccio (dir.), *Psychological and political strategies for peace negotiation* (p. 55-74). New York, NY: Springer.
- Sabol, T. J., Soliday Hong, S. L., Pianta, R. et Burchinal, M. R. (2013). Can rating Pre-K Programs predict children's learning? *Science*, 341(6148), 845-846. doi: 10.1126/science.1233517
- Sallafranque St-Louis, F., Normand, C. L., Ruel, J., Moreau, A. C. et Boyer, T. (2012). Questionnement sur l'inclusion et la participation sociale des enfants ayant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 23, 64-71.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 109-121). Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- Schneider, B., Keesler, V. et Morlock, L. (2010). Les influences familiales sur l'apprentissage et la socialisation des enfants. Dans Organisation de coopération et de développement économiques (dir.), *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique* (p. 265-299). Paris, France: OCDE.
- Schore, A. N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 7-66. doi: 10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<7::AID-IMHJ2>3.0.CO;2-N

- Sinclair, F. et Naud, J. (2007). Émergence du sentiment d'efficacité individuelle et collective du personnel éducateur des centres de la petite enfance : la contribution du programme ÉcoCPE. *Émergence*, 1(1), 4.
- Slentz, K. (2008). *What AEPS® users should know about reliability, validity, and utility*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Soukakou, E. P., Winton, P. J., West, T. A., Sideris, J. H. et Rucker, L. M. (2014). Measuring the quality of inclusive practices: Findings from the Inclusive Classroom Profile pilot. *Journal of Early Intervention*, 36(3), 223-240.
- Soukakou, E. P. (2016). *The Inclusive Classroom Profile (ICP) Manual*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Spano, S., Algozzine, B., Babb, J., Algozzine, K., Mraz, M., Kissel, B. et Foxworth, K. (2011). Classroom effects of an early childhood educator professional development partnership. *NHSA Dialog*, 14(4), 246-262.
- Squires, J., Nickel, R. E. et Eisert, D. (1996). Early detection of developmental problems: Strategies for monitoring young children in the practice setting. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 17(6), 420-427. doi: 10.1097/00004703-199612000-00008
- Squires, J. et Bricker, D. (2016). *Ages and stages questionnaires in French, Third Edition (ASQ-3 French). Questionnaire sur les étapes du développement, troisième édition (ASQ-3 en français). Traduction par C. Dionne*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Squires, J., Bricker, D. D. et Twombly, L. (2011). *Questionnaire sur les étapes de développement : socioémotionnel*. Traduction et adaptation par S. McKinnon. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- St-Pierre, M.-H. (2004). *L'intégration des enfants handicapés dans les services de garde. Recension et synthèse des écrits*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Temple, V. A., Naylor, P.-J., Rhodes, R. E. et Higgins, J. W. (2009). Physical activity of children in family child care. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 34, 794-798.
- Tétréault, S., Beaupré, P., Cimon, L. et Michallet, B. (2002) L'entretien de groupe focalisé : démarche d'identification des besoins prioritaires des familles. Dans V. Guerdan, J. M. Bouchard et M. Mercier (dir.), *Partenariat chercheurs, praticiens, familles* (p. 454 - 464). Montréal, QC: Édition Logiques.
- Tétréault, S., Beaupré, P., Pomerleau, A., Courchesne, A. et Pelletier, M.-È. (2006). Bien

- préparer l'arrivée de l'enfant ayant des besoins spéciaux à l'école. Proposition d'outils de communication. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 181-209). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Therrien, J. et Goupil, G. (2009). Étude sur les pratiques et les perceptions d'éducatrices en centre de réadaptation en déficience intellectuelle concernant l'entrée à l'école. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 20, 17-31.
- Timmons, B. W., Naylor, P.-J. et Pfeiffer, K. A. (2007). Physical activity for preschool children - How much and how? *Applied Physiology, Nutrition and Metabolism*, 32, 122-134.
- Tran, H. et Weinraub, M. (2006). Child care effects in context: Quality, stability, and multiplicity in nonmaternal child care arrangements during the first 15 months of life. *Developmental Psychology*, 42(3), 566-582.
- Trost, S. G., Ward, D. et Senso, M. (2010). Effects of child care policy and environment on physical activity. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 42, 520-525.
- Tucker, P. (2008). The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 547-558.
- Vandell, D. B. (2004). Early child care: The know and the unknown. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 387-414.
- Weitzman, E. (2002). *Apprendre à parler avec plaisir*. Toronto, ON: Centre Hanen.
- Weitzman, E. et Miles, M. B. (1995). *Computer programs for qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Journals.
- Zelazo, P. D. et Lyons, K. E. (2011). Mindfulness training in childhood. *Human development*, 54(2), 61-65.
- Zellman, G. L. et Perlman, M. (2006). Parent involvement in child care settings: Conceptual and measurement issues. *Early Child Development and Care*, 176(5), 521-538. doi: 10.1080/03004430500147490

**APPENDICE A**  
**LETTRE DE PRÉSENTATION/FORMULAIRE DE**  
**CONSENTEMENT**



Lettre d'information pour les intervenants et les directions de services de garde.

Invitation à participer au projet de recherche : *Expérimentation du programme MAI visant la mobilisation et l'instrumentation pour optimiser l'inclusion auprès des enfants incluant ceux ayant une déficience intellectuelle (DI) ou un trouble du spectre de l'autisme (TSA) en service de garde.*

Les services de garde accueillant un enfant ayant des besoins particuliers en installation sont invités à participer à une recherche qui vise le soutien des pratiques éducatives en situation d'inclusion dans les services de garde québécois.

Nom des directions:

Carmen Dionne, professeure au département de psychoéducation, UQTR  
et

Claude Dugas, professeur au département des sciences de l'éducation

Nom du chercheur :

Annie Claude Dubé, étudiante à la maîtrise en psychopédagogie,  
Département des sc. de l'éducation, UQTR

Bien que les services de garde accueillent des enfants handicapés depuis plus de 20 ans, peu d'études se sont intéressées à la mise en œuvre des pratiques éducatives inclusives, c'est-à-dire des pratiques visant à maximiser la participation de tous les enfants y compris ceux ayant des besoins particuliers. Votre participation à la recherche vise évaluer le changement de pratiques éducatives en situation d'inclusion des enfants incluant ceux ayant une DI ou un TSA en service de garde suite à l'expérimentation du programme MAI. Le programme MAI vise la mobilisation, l'accueil et l'instrumentation du personnel éducateur sur le développement de la motricité, de la littératie et du développement social des enfants et de l'utilisation du

processus de l'intervention éducative. En effet, cette recherche vise l'acquisition et la consolidation des connaissances pour la mise en œuvre optimale des pratiques éducatives en situation d'inclusion.

#### Objectif général

Favoriser une plus grande inclusion auprès des enfants incluant ceux ayant une déficience intellectuelle (DI) ou un trouble du spectre de l'autisme (TSA) en services de garde.

#### Objectifs spécifiques

1. Développer le programme MAI qui vise à mobiliser, accueillir et instrumenter les pratiques éducatives en situation d'inclusion d'enfant ayant une DI ou un TSA en service de garde dans les domaines de la motricité, du développement social et de la littératie.
2. Documenter le processus de modulation de l'intervention éducative en situation d'inclusion d'enfant ayant une DI ou un TSA en services de garde.
3. Évaluer le changement dans la mise en place de pratiques éducatives en situation d'inclusion d'enfants ayant une DI ou un TSA en service de garde suite à l'expérimentation du programme MAI.

Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche et à prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous demandons donc de lire le formulaire de consentement attentivement et de poser toutes les questions que vous souhaitez. Vous pouvez prendre tout le temps dont vous avez besoin avant de prendre votre décision.

#### Tâche

Votre participation à ce projet consiste à participer à une rencontre de formation de trois heures ainsi qu'à trois entretiens d'une heure trente à la 2<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> semaine. Votre participation comporte également l'accueil d'une personne qui effectuera une observation d'une heure à la première et à la 14<sup>e</sup> semaine.

#### Risque, inconvénients et inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit un total de 9.5h sur 15 semaines, demeure le seul inconvénient.

### Bénéfices

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances au sujet des pratiques éducatives en situation d'inclusion en services de garde. Une instrumentation afin d'optimiser leurs pratiques éducatives en situation d'inclusion des enfants ayant une DI ou un TSA. Il s'agit des seuls bénéfices directs prévu à votre participation. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

### Retombées de la recherche

La connaissance des pratiques éducatives en service de garde ouvre la voie au partage de l'expertise et peut contribuer à baliser et à orienter le développement de moyens pour faciliter la participation de l'ensemble des enfants ayant un besoin particulier ou non dans les services de garde du Québec.

### Confidentialité

L'accès aux données recueillies sera octroyé uniquement à l'étudiante en charge et à son comité de directions. Ces données seront codifiées et les données nominatives seront remplacées par des numéros dès la réception. Les bandes audio seront détruites à la fin du projet prévu en 2017.

Les résultats du projet, qui pourraient être diffusés sous forme d'articles, de communications lors de congrès, de séminaires, de chapitres, de rapports de recherche, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans les bureaux de la Chaire de recherche du Canada en intervention précoce à l'UQTR.

### Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps (verbalement ou par écrit) sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Le projet de recherche n'est pas une évaluation de votre travail et la non-participation ou le retrait n'aura aucun impact sur celui-ci.

La chercheuse se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision. En cas de désistement et à votre demande, les données vous concernant seront détruites.



En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs ou les institutions impliquées de leurs responsabilités légales ou professionnelles.

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toutes questions concernant ce projet vous pouvez communiquer avec Annie Claude Dubé [annie-claude.dube@uqtr.ca](mailto:annie-claude.dube@uqtr.ca).

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-15-211-07.16 a été émis le 02 avril 2015

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, au Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca).

Merci de votre attention.

---

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

---

### Engagement de la chercheuse

Moi, Annie Claude Dubé, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent au projet comportant la participation de sujets humains.

\_\_\_\_\_  
Signature chercheuse principale

### Consentement du participant

Je, \_\_\_\_\_ confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet de projet: *Expérimentation du programme MAI visant la mobilisation et l'instrumentation pour optimiser l'inclusion auprès des enfants incluant ceux ayant une déficience intellectuelle (DI) ou un trouble du spectre de l'autisme (TSA) en service de garde. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bénéfices éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.*

Par la présente je donne mon consentement à participer à cette recherche. J'accepte d'accueillir Annie Claude Dubé au moment convenu entre nous, pour observer des séquences de moment de vie dans le groupe auprès de l'ensemble des enfants donc ceux ayant des besoins particuliers. J'accepte également de participer à des entretiens de réflexion sur mes interventions éducatives en situation d'inclusion et à participer une rencontre d'information. Ma collaboration sera faite à titre gratuit. J'aurai accès à un rapport sur les résultats de cette recherche, dont toutes les données sont couvertes par la confidentialité.

\_\_\_\_\_  
NOM en lettres moulées

et

\_\_\_\_\_  
Signature du/de la participant/e

\_\_\_\_\_  
DATE

Numéro du certificat éthique de l'UQTR : CER-15-211-07.16 certificat émis le 02 avril 2015

## APPENDICE B

### ENTRETIEN INITIAL

Questionnaire initial programme MAI

1. Avez-vous une politique d'inclusion ?
2. Avez-vous des outils ou des pratiques pour la transition vers le scolaire ?
3. Utilisez-vous des outils de dépistage ?

Si oui lesquelles ?

4. Age \_\_\_\_\_
5. Nombre d'année d'expérience : \_\_\_\_\_
6. Nombre d'année dans ce milieu : \_\_\_\_\_
7. Formation initiale : (titre/année)

---

8. Formation continue : (titre ou sujet/année)

---

9. Que signifie, pour vous, accueillir un enfant ayant un besoin particulier ?

---

10. (Priorité 1 )Avez-vous déjà refusé de prendre en charge des enfants présentant un type d'incapacité ? si oui de quel niveau ou type d'incapacité s'agit-il ?

---

11. (Priorité 2 ) Combien d'enfants ayant des besoins particuliers avez-vous dans votre groupe ? \_\_\_\_\_

7a. Est-ce qu'il y aurait un nombre que vous considérez trop élevé ?

---

12. (Priorité 3)Y a-t-il des restrictions en ce qui a trait aux heures ou au nombre de journées par semaine que peuvent fréquenter les enfants ayant des besoins particuliers ?

---



---

13. (Priorité 4) Est-ce que les capacités d'un enfant l'excluent parfois de certaines activités ?

Si « non », quels types d'aménagements ou de modifications ont été nécessaires pour faire en sorte que tous les enfants ayant des limitations fonctionnelles soient intégrés à toutes les activités ?

---

Si « oui », quels types d'exclusions se sont avérées nécessaires et pour quels enfants ?

---

14. (Priorité 5) Est-il difficile de stimuler la participation des parents d'enfants qui ont des besoins spéciaux à des rencontres d'informations ?

Si oui qu'avez-vous tenté pour accroître leur participation ?

Si            non            comment            expliquez-vous            votre            succès ?

---

15. Que signifie, pour vous, pratiques éducatives en situation d'inclusion ?

---

11a. Est-ce que vous pouvez me donner des exemples ?

---

Quel est votre sentiment de compétence dans la mise en œuvre de pratiques éducatives inclusives et pourquoi.

---

16. Quels sont les défis pour faire des interventions éducatives inclusives ?

---

Comment planifiez-vous l'accueil des enfants ayant un besoin particulier dans votre groupe ?

---

Dans votre aménagement ?

---

Dans vos pratiques éducatives ?

---

Dans vos moments de vie ? (routines)

---

---

17. Comment modulez-vous vos pratiques éducatives pour l'enfant ayant un DI ou un TSA dans votre local ?

---

---

18. Que signifie soutenir le développement moteur ?  
Quels sont les éléments du développement moteur ?  
Décrivez-moi des observations en lien avec le développement moteur ?  
Que faites-vous pour soutenir le développement moteur dans l'aménagement de votre local ?  
Comment modulez-vous cet aménagement pour l'enfant ayant un DI ou un TSA dans votre local ?  
Que faites-vous pour soutenir le développement moteur dans les moments de vie (routine) ?  
Comment modulez-vous ces moments de vies pour l'enfant ayant un DI ou un TSA dans votre local ?  
Que faites-vous pour soutenir le développement moteur dans vos pratiques éducatives ?

19. Que signifie soutenir le développement social ?  
Quels sont les éléments du développement social ?  
Décrivez-moi des observations en lien avec le développement social ?  
Que faites-vous pour soutenir le développement des habiletés sociales dans l'aménagement de votre local ?  
Comment modulez-vous cet aménagement pour l'enfant ayant un DI ou un TSA dans votre local ?  
Que faites-vous pour soutenir le développement des habiletés sociales dans les moments de vie (routine) ?  
Comment modulez-vous ces moments de vies pour l'enfant ayant un DI ou un TSA dans votre local ?  
Que faites-vous pour soutenir le développement des habiletés sociales dans vos pratiques éducatives ?

---

---

---

---

---

20. Que signifie soutenir le développement de la littératie ?  
Quels sont les éléments de la littératie ?  
Décrivez-moi des observations en lien avec le développement de la littératie? Que faites-vous pour soutenir la littératie dans l'aménagement de votre local ?  
Comment modulez-vous cet aménagement pour l'enfant ayant un DI ou un TSA dans votre local ?  
Que faites-vous pour soutenir la littératie dans les moments de vie (routines) ?

Comment modulez-vous ces moments de vies pour l'enfant ayant un DI ou un TSA dans votre local ?

Que faites-vous pour soutenir la littératie dans vos pratiques éducatives ?

21. Connaissez-vous l'EIS

Si oui, quel sont vos commentaires face à cet outils ?

MERCI !

## APPENDICE C

### GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉS

La rencontre portera sur votre perception et vos besoins en lien avec l'utilisation d'un outil en lien avec le développement (eis)

Est-ce que vous avez pris plus connaissance de l'outil EIS ?

---

---

Quel est votre perception de cet outil ?

---

---

Quelle utilisation vous en avez fait ?

---

---

Dans quel contexte ?

---

---

Avez-vous des besoins en lien avec l'outil

---

---

Avez-vous des questionnements en lien avec l'optimisation des pratiques d'accueil ?

---

---

Que signifie soutenir le développement social ?

Quels sont les éléments du développement social ?

Décris moi des observations en lien avec le développement social ?

Que faites-vous pour soutenir le développement des habiletés sociales dans l'aménagement de votre local ?

Comment modulez-vous cet aménagement pour l'enfant ayant un DI ou un TSA dans votre local ?

Que faites-vous pour soutenir le développement des habiletés sociales dans les moments de vie (routine) ?

Comment modulez-vous ces moments de vies pour l'enfant ayant un DI ou un TSA dans votre local ?

Que faites-vous pour soutenir le développement des habiletés sociales dans vos pratiques éducatives ?

---

---

Comment l'eis peut vous aider dans le soutien du dev. Social ?

---



---

Que signifie soutenir le développement moteur ?

Quels sont les éléments du développement moteur ?

Décris moi des observations en lien avec le développement moteur ?

Que faites-vous pour soutenir le développement moteur dans l'aménagement de votre local ?

Comment modulez-vous cet aménagement pour l'enfant ayant un DI ou un TSA dans votre local ?

Que faites-vous pour soutenir le développement moteur dans les moments de vie (routine) ?

Comment modulez-vous ces moments de vies pour l'enfant ayant un DI ou un TSA dans votre local ?

Que faites-vous pour soutenir le développement moteur dans vos pratiques éducatives ?

---



---

Comment l'eis peut vous aider dans le soutien du dev. moteur ?

---



---

Que signifie soutenir le développement de la littératie ?

Quels sont les éléments de la littératie ?

Décris moi des observations en lien avec le développement de la littératie? Que faites-vous pour soutenir la littératie dans l'aménagement de votre local ?

Comment modulez-vous cet aménagement pour l'enfant ayant un DI ou un TSA dans votre local ?

Que faites-vous pour soutenir la littératie dans les moments de vie (routines) ?

Comment modulez-vous ces moments de vies pour l'enfant ayant un DI ou un TSA dans votre local ?

Que faites-vous pour soutenir la littératie dans vos pratiques éducatives

---



---

Comment l'eis peut vous aider dans le soutien du dev. Littératie ?

---



---

Merci !



APPENDICE D  
GUIDE MAI

# GUIDE



## M. A. I.

*\* MAI vise la mobilisation, l'accompagnement et l'instrumentation pour optimiser les pratiques éducatives inclusives en service de garde éducatif à l'enfance dans les domaines de la motricité, du développement social et de la littératie.*

PRÉSENTATION DU PROJET M.A.I. ....	129
SECTION 1 :L'INTERVENTION ÉDUCATIVE DE QUALITÉ .....	130
<i>Les principes de base du programme éducatif</i> .....	130
Intervention éducative : Observation .....	131
Intervention éducative : Planification.....	132
<i>Exemple de planification</i> .....	133
Intervention éducative : Intervention.....	134
<i>L'enfant apprend par le jeu</i> .....	134
<i>L'apprentissage actif</i> .....	135
<i>La résolution de problème</i> .....	135
<i>Style d'intervention privilégié par le programme éducatif « Accueillir la petite enfance » (MFA, 2007)</i> .....	136
<i>Rôle de l'adulte dans l'activité autonome</i> .....	137
Intervention éducative : Réflexion-rétroaction.....	137
<i>Le processus réflexif, un outil de rétroaction</i> .....	138
<i>La notion d'équité dans l'intervention de qualité</i> .....	138
Résumé .....	139
SECTION 2 :INTERVENTION ÉDUCATIVE : DOMAINES DU DÉVELOPPEMENT GLOBAL À TRAVERS L'EIS.....	140
<i>Les habiletés motrices</i> .....	141
<i>littératie</i> : .....	141
<i>Les habiletés sociales</i> .....	142
SECTION 3 : LE LEADERSHIP DE LA DIRECTION .....	143
SECTION 4 :LA COLLABORATION AVEC LES PARTENAIRE : LES MILIEUX SPÉCIALISÉS.....	148
SECTION 5 : LA COLLABORATION AVEC LES PARTENAIRE : PARENTS..	152
SECTION 6 : LA COLLABORATION AVEC LES PARTENAIRE : LA TRANSITION VERS LE MILIEU SCOLAIRE .....	1537
SECTION 7 : VIGILANCE DÉVELOPPEMENTALE .....	160

## **PRÉSENTATION DU PROJET M.A.I.**

Suite aux éléments retenus de la recension des écrits, le guide propose une modélisation de l'intervention proposée en fonction au développement des pratiques inclusives. Le guide sera nommé MAI, **Mobiliser le personnel éducateur pour Accueillir tous les enfants et Instrumenter le personnel éducateur dans l'amélioration de leurs interventions éducatives en situation d'inclusion, dans les domaines de la motricité, de la littératie et du développement social.**

## SECTION 1 : L'INTERVENTION ÉDUCATIVE DE QUALITÉ

Les fondements de la posture professionnelle sont des éléments de première importance sur lesquels s'appuient toutes les attitudes et toutes les actions du personnel éducateur dans l'exercice de leur rôle professionnel.

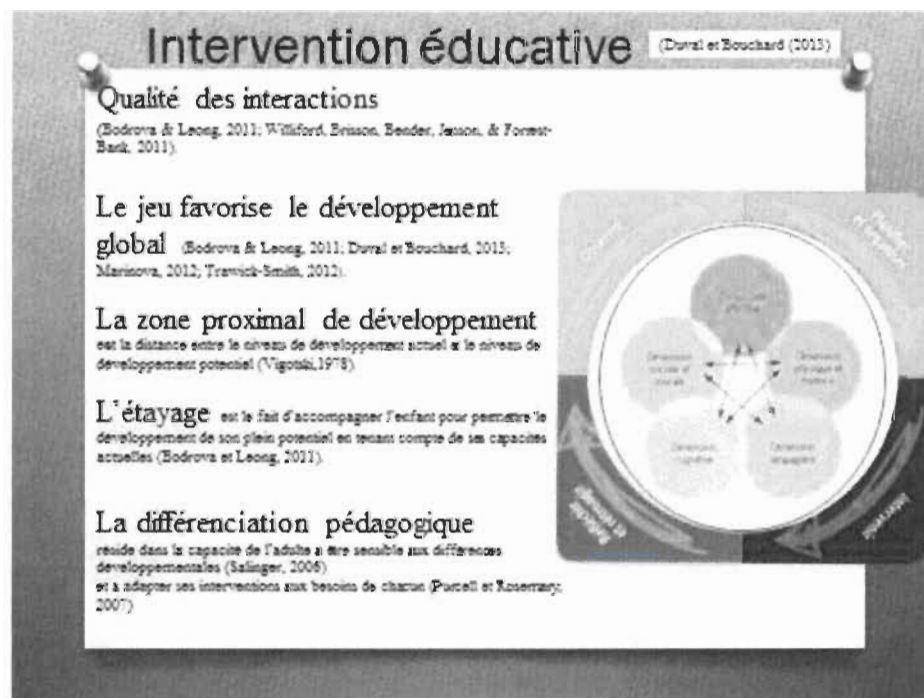
### *Les principes de base du programme éducatif*

#### « Accueillir la petite enfance »

- ☉ Chaque enfant est unique.
- ☉ L'enfant est le premier agent de son développement.
- ☉ Le développement de l'enfant est un processus global et intégré.
- ☉ L'enfant apprend par le jeu
- ☉ La collaboration entre le personnel éducateur et les parents est essentielle au développement harmonieux de l'enfant.

Les quatre étapes du processus d'intervention telle que présentée dans Accueillir la petite enfance: l'observation, la planification, l'intervention et la réflexion-rétroaction.

La notion de jeu, d'étaillage, de zone proximale de développement et de différenciation pédagogique lors du processus. L'intentionnalité et les croyances du personnel éducateur font également partie intégrante de ce processus.



## Intervention éducative : Observation



Observer c'est...

- Action de regarder avec attention et en tirer des conclusions.
- Une observation c'est...



Observer c'est...

SAVOIR:

- connaissance du continuum de développement

*(Des capacités qui sont acquises ou en voie de l'être? Des forces? Des intérêts?)*

- Connaissance sur l'observation (modalité, outils, biais...)

### Fait observable

Sans jugement  
ni  
transformation



Observer c'est...

SAVOIR-FAIRE:

- S'appuyer sur des faits (combien de fois, quand, etc...)
- Intégré dans le processus d'intervention

Donc la qualité de l'observation aura une influence sur **TOUT** le processus de l'intervention



Observer c'est...

SAVOIR-ÊTRE:

Qualité professionnelles

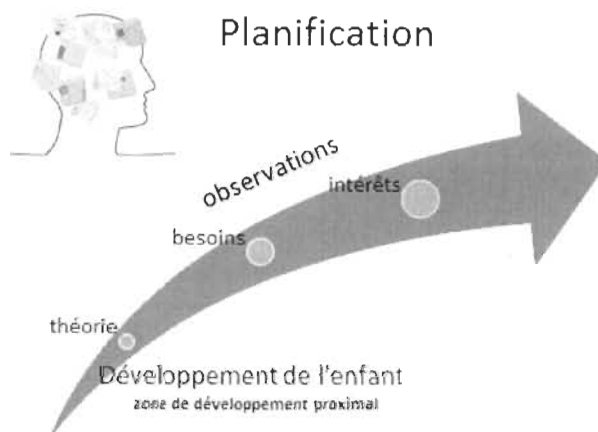
Rigueur professionnelle  
plusieurs reprises  
plusieurs contextes  
porter attention vigilance  
Maintenir son attention...

Attitudes

Empathie  
Introspection (éviter les  
biais)  
Éthique



## Intervention éducative : Planification



### Planifier c'est...

Déterminer quelles **stratégies éducatives** soutiendront et accompagneront au mieux **chaque enfant** dans son développement.

l'établissement de l'**horaire** de la journée,  
l'organisation des activités (**transition**),  
l'**aménagement** des lieux et la préparation du  
**matériel** à mettre à la disposition des enfants.

### Approche naturaliste/imbrication Intention pédagogique

- Accueil:
  - Hygiène:
  - Causerie:
  - Vestiaire:
  - Extérieur:
  - Activité dirigée:
  - Dîner:
- Qu'est-ce que je peux mettre en place dans mon environnement physique et social pour lui permettre qu'il ait du plaisir en se développant  
Pour que l'enfant soit le premier agent de son développement.*

*Exemple de planification*

<b>Moment de vie</b>	<b>Nom de l'enfant ou du groupe :</b>	<b>Date :</b>
	Adaptation de l'environnement physique et/ou social	Sphères de développement/domaines Éléments ciblés
<b>Accueil</b>		
<b>Hygiène</b>	Faire une comptine de doigt	Actionne des objets à l'aide d'une main. Attend son tour
<b>Lavage de main</b>	Le laisser prendre son papier	Actionne des objets à l'aide d'une main. Attend son tour
<b>collation</b>		
<b>Choix activité</b>	Mettre des épingles à linge pour le choix d'atelier	Actionne des objets à l'aide d'une main. Attend son tour
<b>Jeu libre</b>	Offrir de la pâte à modeler	Actionne des objets à l'aide d'une main.
<b>Lavage de main</b>	Dans le temps d'attente, chanter des chansons utilisant les doigts et nommant les enfants	Actionne des objets à l'aide d'une main. Attend son tour
<b>Diner</b>		
<b>Brosse à dent</b>	Lui demander quel goute de pate à dent qu'il voudrait	Actionne des objets à l'aide d'une main.
<b>Jeu libre</b>		
<b>Dodo</b>		
<b>Jeu libre (réveil)</b>		
<b>Hygiène</b>		
<b>Habillement</b>		
<b>Extérieur</b>		

## Intervention éducative : Intervention



### Intervenir... Stratégies éducatives

- Intervenir, c'est, entre autres, **modifier une situation.**
- Intervenir, c'est choisir de...

- ajouter un objet de jeu,
- à venir en aide à un enfant qui nous en fait la demande
- mettre en oeuvre une astuce pour soutenir un enfant dans une routine
- d'attendre avant d'agir



Le processus de l'intervention éducative permet donc d'effectuer des interventions qui mise sur l'apprentissage actif et le jeu,

### *L'enfant apprend par le jeu*

#### **Soutien jeux initiés par l'enfant : Comment encourager les activités initiées par l'enfant.**

- Prendre part à l'initiative de l'enfant
- Modeler un comportement souhaité ou utiliser un pair comme modèle
- Fournir un soutien minimal. Fournir trop de soutien peut amener l'enfant à devenir dépendant de se soutien et retarder le développement de son autonomie et sa capacité à résoudre des problèmes.
- Utiliser le style d'intervention démocratique du moins directifs au plus directifs.  
Incitation verbale, incitation gestuelle ou incitation par modèle
- Prévoir le temps nécessaire pour que l'enfant puisse compléter leurs tâches
- Adapter la complexité du discours et différents types de discours
  - Monologue : Il est important de verbaliser ce que l'on voit entend, fait et ressent : décrire pour l'enfant les actions, les objets et les événements.
  - Expansion : Pour développer le discours de l'enfant on peut le faire en y ajoutant des mots dans son discours ex : l'enfant dit dehors lorsqu'il est au vestiaire... l'intervenant dit tu-veux aller dehors ?



### ***L'apprentissage actif***

L'apprentissage actif s'articule autour de 4 éléments essentiels

#### 1. L'action directe sur les objets

Ingrédients : Le matériel et la manipulation

Le fait d'agir sur les objets apporte à l'enfant quelque chose de concret pour penser et pour communiquer avec les autres

#### 2. La réflexion sur les actions

Ingrédients : Le langage et la réflexion

Les actions de l'enfant et la réflexion sur celles-ci suscitent le développement de la pensée et de la faculté de comprendre

#### 3. La motivation intrinsèque

Ingrédient : Le choix

Les intérêts personnels, ses intentions, ses questions conduisent à l'exploration et à la construction de nouvelles connaissances et d'une nouvelle compréhension du monde. C'est un processus évolutif et inventif par lequel les enfants combinent du matériel, des expériences et des idées pour produire des effets qui sont nouveaux pour eux.

#### 4. La résolution de problèmes

Ingrédient : Le soutien de l'éducatrice : ***La résolution de problème***

Que les enfants butent sur un obstacle ou qu'ils obtiennent un résultat inattendu pendant leurs jeux... le processus de conciliation de l'imprévu et du connu stimule l'apprentissage et le développement. Lors d'un problème, l'enfant essaie jusqu'à ce qu'il trouve ce qui lui convient. Par la répétition d'expériences de ce genre, il apprendra à mettre en relation ce qu'il apprend.

La résolution de problème est à la fois au cœur des apprentissages social, émotionnel et cognitif des enfants d'âge préscolaire, on retrouve la résolution de problème. La résolution de problème fait appel à la réflexion que pose l'enfant sur ce qui se passe et à sa tentative de trouver des solutions mettant à profit son expérience, sa connaissance et son exploration. La résolution de problème interpersonnel (résolution de conflit) permet à l'enfant de faire des tentatives de régler des situations problématiques. Comme nous l'avons vu plus tôt l'enfant apprend en expérimentant. Voici les grandes étapes de la résolution de problème :

1. Aborder la situation calmement, arrêtant tout geste menaçant
2. Reconnaître les sentiments des enfants
3. Rassembler les informations

4. Reformuler le problème en tenant compte de ce que les enfants disent
5. Demander des idées de solutions et en choisir un ensemble
6. Être prête à soutenir les enfants par la suite

*Style d'intervention privilégié par le programme éducatif « Accueillir la petite enfance » (MFA, 2007)*

Le style démocratique
Les enfants et le personnel éducateur ou les RSG se partagent le pouvoir.
Le personnel éducateur ou les RSG observent les forces des enfants et soutiennent leurs jeux.
Le programme d'activités provient des initiatives des enfants et des expériences clés qui favorisent leur développement.
Le personnel éducateur ou les RSG valorisent l'apprentissage actif des enfants.
Ils utilisent une approche de résolution de problèmes pour régler les conflits entre les enfants.

**Intervention démocratique du Cadre de référence Gazelle et potiron (MFA, 2014)**

« L'intervention démocratique favorise le libre choix de l'enfant et l'incite à participer aux décisions, dans la mesure de ses capacités et dans le respect de certaines règles de conduite et de sécurité. L'adulte soutient l'enfant dans ses initiatives tout en respectant son rythme de développement. Il encourage l'enfant à entretenir des relations avec ses pairs et à prendre sa place dans le groupe. En misant sur les champs d'intérêt et les forces de chaque enfant, ce style d'intervention favorise son autonomie et sa confiance en lui tout en lui offrant de belles occasions de socialiser. »

### *Rôle de l'adulte dans l'activité autonome*

- Réfléchir à un aménagement de l'espace qui permette à l'enfant de se mouvoir aisément selon le stade auquel il se trouve
- Mettre du matériel, jouets et objets à la disposition de ce dernier pour qu'il puisse exercer son activité libre et autonome
- Assurer sa sécurité affective en portant sur lui un regard bienveillant et soutenant.
- Respecter les rythmes de l'enfant; **Lui laisser du temps**
- Lui laisser initier ses jeux;
- L'observer pour bien répondre à ses besoins développementaux

### **Intervention éducative : Réflexion-rétroaction**

Selon « Accueillir la petite enfance » p. 61 (MFA, 2007) cette étape permet au personnel éducateur de se questionner sur leurs pratiques et de réajuster leur intervention. Elle permet également d'évaluer l'ensemble des éléments qui ont été mis en place afin d'assurer le développement global et harmonieux des enfants. Elle contribue à la cohérence dans les interventions.

*Le processus réflexif, un outil de rétroaction*

Contextualisation



Raconte moi, sans filtre....

Décontextualiser

- Qu'est ce qu'on sait... (la théorie)



Recontextualisation

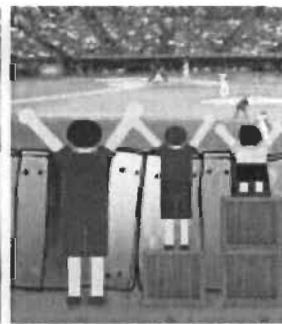
À la lumière de la théorie qu'est-ce que je peux faire....



*La notion d'équité dans l'intervention de qualité*



**Ceci est l'ÉGALITÉ**



**Ceci est l'ÉQUITÉ**

**L'ÉQUITÉ**

*C'est que chacun dispose de ce qu'il lui faut pour réussir.*

**L'ÉQUITÉ**

*Ce n'est pas que tout le monde ait la même chose au même moment.*

## Résumé

### RÉSUMÉ

Pour bien soutenir le développement optimal des enfants présentant des incapacités ou non

1. Maximiser le jeu initié par l'enfant, être un déclencheur, mais limiter notre participation lorsque l'enfant fait une tâche. Dans un groupe, offrir le soutien à un enfant en particulier en ayant une vision de groupe.
2. Les intervenants doivent inclure tous les enfants dans l'ensemble des activités quel que soit leur niveau de participation et permettre à l'enfant d'être aussi autonome que possible.
3. Porter une attention particulière aux forces des enfants et s'en servir
4. Comportement = Besoin
5. Être un modèle\* et créer des déclencheurs pour inclure chacun des enfants dans un jeu qu'il aura choisi ou initié.
6. Réfléchir à l'aménagement physique et temporel ainsi qu'aux pratiques.
7. Répondre le plus simplement aux questions des enfants en lien avec les différences facilite l'inclusion.
8. Favoriser la communication entre pairs qu'ils aient une incapacité ou non (Supporter les pairs de parler de face à une personne qui a une incapacité auditive par exemple.)

\* Les enfants apprennent à interagir avec les adultes en observant les adultes. Par conséquent, il est crucial de prendre conscience des messages qu'on peut transmettre (verbal, physique, attitude, etc.)

## SECTION 2 : INTERVENTION ÉDUCATIVE : DOMAINES DU DÉVELOPPEMENT GLOBAL À TRAVERS L'EIS

### Domaines du développement global

**LITTÉRATIE**  
langage oral (Montie et coll 2006), la conscience phonologique (Roskos et Christia, 2001) et la structuration du discours narratif (Nicolopoulou 2007).

**HABILETÉ SOCIALE**  
Le soutien et le renforcement de leur environnement social sont primordiaux pour que les enfants puissent connaître, comprendre et réguler l'expression de leurs émotions (Saarni, 2011).


**HABILETÉ MOTRICE**  
Activités ludiques qu'entraîne le mouvement chez les enfants. Doivent soutenir les mouvements fondamentaux (Gallahue et Ozman, 2006).



EIS : élément de contenu

### EIS –pour l'intervention

- ↳ Critérié, basé sur un curriculum;
- ↳ Compare la performance de l'enfant à lui-même;
- ↳ Possibilité d'enseignement pendant l'évaluation;
- ↳ Mesure les progrès de l'enfant dans le temps;
- ↳ Les pratiques d'intervention naturalistes: le recours systématique aux opportunités naturelles d'apprentissage présentes dans la vie de l'enfant.
- ↳ Repose sur plusieurs années de recherche et fait toujours l'objet de recherche et d'amélioration



### *Les habiletés motrices*

#### Qu'est-ce qu'un comportement moteur fondamental ?

De façon simple, on peut décrire un comportement moteur comme étant fondamental lorsqu'il sert d'assise à des mouvements plus spécialisés qui seront utiles dans la vie future de l'enfant. Dans la littérature scientifique, on va généralement regrouper les comportements moteurs fondamentaux sous trois formes : 1) les comportements liés à la locomotion telle que : marcher, courir, enjamber, sauter, faire des pas chassés, des sauts à cloche-pied, galoper, etc. 2) Les comportements liés à la manipulation d'un objet comme : lancer, attraper, frapper avec la main ou un bâton, botter, rouler, dribler, etc., et, 3) les comportements liés à l'équilibre et à la stabilisation comme : marcher sur une poutre, garder l'équilibre sur place sur une jambe, se pencher, pivoter, esquiver, se tourner, chuter, etc.

Les habiletés motrices fines amènent l'enfant à explorer son corps et son environnement. Les habiletés de motricité globale stimulent le développement de la conscience de soi d'où émergera la prise de conscience qu'il est distinct de son environnement. La capacité de bouger les parties de son corps séparément les unes des autres est l'assise sur laquelle reposent toutes habiletés de motricité globale, s'asseoir, marcher, ramper.

### *Les habiletés en littératie*

La communication durant la petite enfance engage la cognition, le mouvement et le développement social. Les habiletés de communication varient dans le temps en fonction du développement des autres domaines. La meilleure façon de soutenir l'habileté est

d'offrir des motifs de communiquer et d'offrir des réponses à ses efforts. La communication se développe principalement en réponse à l'environnement social et en fonction de l'intérêt de l'enfant.

### *Les habiletés sociales*

Importance du soutien du renforcement de l'environnement social et d'une interaction sociale régulière et fiable assortie au stade développemental. Développement pour connaître, comprendre et réguler l'expression des émotions.

Les comportements sociaux occupent une grande place dans la vie des jeunes enfants. Il est difficile d'imaginer les habiletés motrices, cognitives, ou de communication sans la composante sociale. Les interactions avec les pairs constituent un ensemble d'habiletés qui se développent graduellement dans les premières années de la vie. Le processus normal de socialisation s'effectue par un affranchissement progressif par rapport à la personne qui prodigue les soins. L'éventail de styles sociaux chez les jeunes enfants est large. Chaque enfant doit pouvoir développer des habiletés interactives appropriées à son tempérament. Les activités d'apprentissage reliées aux domaines sociaux représentent un défi important. Le rôle de l'intervenant consiste à fournir des occasions sociales variées et appropriées ainsi que des encouragements constants pour chaque enfant à devenir un acteur social compétent.



### SECTION 3 : LE LEADERSHIP DE LA DIRECTION



Politique d'inclusion  
Enfant ayant des  
besoins particuliers



### Politique d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers

Selon Moreau, Maltais et Herry (2005) p.29, « l'éducation inclusive vise l'autonomie et l'autodétermination des personnes ayant des difficultés ou des déficiences. Elle encourage leur participation pleine et entière dans toutes les sphères de leur milieu de vie ». Comme le souligne le programme éducatif du Ministère (2007) « les enfants ayant des besoins particuliers ont eux aussi besoin de jouer, de se réaliser, d'apprendre à vivre en groupe et de développer toutes sortes d'habiletés ». Être un milieu inclusif pour ces enfants, en leur permettant de « s'amuser, de grandir, d'explorer leur environnement et d'apprendre à le maîtriser ». L'éducation inclusive permet de développer une « communauté » qui répond aux besoins éducatifs et sociaux de chacun; de telle sorte que tous puissent s'y sentir inclus. L'approche inclusive vise à satisfaire les besoins d'apprentissage de tous les enfants, notamment ceux qui sont exposés au risque de marginalisation et d'exclusion. Il est maintenant reconnu que le secteur de la petite enfance a un rôle extrêmement important pour stimuler le développement d'attitudes positives et tolérantes à l'égard des différences individuelles (Unesco, 1999).

Une politique et une approche d'éducation inclusive vise à soutenir les services de garde dans leur responsabilité d'inclure tous les enfants, et ce, en maintenant un service de garde de qualité pour tous. Inclure un enfant ayant des besoins particuliers en service de garde, c'est l'inclure dans la société, lui permettre de se développer en participant aux activités quotidiennes et l'aider à développer ses capacités au maximum. Nous souhaitons que cette politique favorise et facilite le travail du personnel éducateur et l'implication des parents afin d'améliorer les conditions d'intégration des enfants à besoins particuliers.

« Chaque enfant est unique » ce principe sous-tend l'ensemble de nos actions. Le personnel éducateur doit avoir une bonne connaissance et respecter les particularités de chacun des enfants ; son rythme de développement, ses besoins et ses champs d'intérêt. Les besoins particuliers des enfants sont pris en compte en évitant de stigmatiser ou de marginaliser. Cette démarche reconnaît les 6 objectifs du programme éducatif des services de garde du Québec :

- Accueillir les enfants et répondre à leurs besoins par une approche individualisée qui permet aux enfants de se développer sur tous les plans;
- Assurer leur santé, leur sécurité et leur bien-être dans un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie et l'adoption de comportements qui influencent de manière positive leur santé et leur bien-être;

- Favoriser l'égalité des chances dans un rôle de prévention et de détection, ils travaillent ainsi à promouvoir le respect des différences;
- Donner, à tous les enfants, un accès à une enfance saine et stimulante et contribuer à leur socialisation (*adaptation à la vie en société et la capacité de s'y intégrer harmonieusement*);
- Apporter un appui à leurs parents • Faciliter leur entrée à l'école.

### **But :**

Mettre en place des conditions favorables à l'inclusion ; c'est à dire sensibiliser, susciter l'adhésion et l'engagement de l'ensemble du personnel et des parents. Définir les rôles et responsabilités des différents acteurs. Servir de document de référence afin de susciter une cohérence d'intervention (compréhension et des pratiques communes).

### **Objectifs :**

- Fournir à l'enfant, **ayant des besoins particuliers ou non**, un environnement stimulant lui permettant d'acquérir des apprentissages en regard de ses besoins;
- Mettre en place les ressources afin que l'enfant développe au maximum son potentiel et son autonomie, sans lui prodiguer des traitements ou de travailler individuellement avec lui;
- Favoriser la participation des parents dans l'intégration de leur enfant en service de garde;
- Assurer l'intégration sociale de l'enfant;
- Avoir une bonne connaissance de chaque enfant et respecter ses particularités, son rythme de développement, ses besoins et ses champs d'intérêt. Les besoins particuliers des enfants sont pris en compte en évitant de stigmatiser ou de marginaliser. Lui permettre d'évoluer dans le même milieu (intégration physique) et de partager les mêmes expériences que les autres enfants (intégration sociale). Éviter d'isoler l'enfant par une intervention individuelle et en parallèle du groupe et de se substituer aux services des établissements du réseau de la santé et des services sociaux lorsque l'enfant est en attente de services (par exemple, en embauchant une ressource professionnelle pour offrir des services de réadaptation).

### **Collaboration :**

Un facteur essentiel à la réussite de cette politique est la collaboration entre le parent et l'équipe du service de garde. Cette collaboration contribue au développement de l'enfant. La collaboration est un travail d'équipe. Elle doit être bidirectionnelle.

Conditions favorables à la collaboration :

- S'assurer d'avoir les ressources physiques, humaines et financières pour répondre aux besoins des gens que nous accueillons;
- Bien connaître les besoins de l'enfant qui doit être considéré en priorité en fonction des possibilités du service de garde;
- Reconnaître le parent comme le premier agent du développement de son enfant;
- Bien connaître les attentes des parents, les informer des limites du CPE (mandat, ressources, etc.);
- Connaître et avoir une attitude favorable face au processus d'adaptation. (Faire preuve de patience, souplesse, tolérance et de respect);
- Favoriser la communication, partager les connaissances.

#### **Rôle et responsabilités des différents acteurs :**

L'équipe professionnelle\* du service de garde a des responsabilités envers :

- L'enfant inclus : S'assurer qu'il soit bien et qu'il participe aux activités en tenant compte de ses particularités;
- Les autres enfants du groupe : Favoriser le respect de la différence, l'entraide et la tolérance, par le biais de jeux, par ses interventions ainsi que par ses attitudes;
- Les parents : Informer et répondre à leurs questions face à la différence.

À l'intérieur du service de garde, la responsable de l'inclusion coordonne les différentes tâches et assure le lien avec les parents, les enfants, les éducatrices responsables de groupes et le personnel des différentes ressources impliquées. Elle assure la coordination et planifie les ressources humaines et matérielles.

Le personnel éducateur titulaire de groupe, entretient des liens privilégiés avec l'enfant et les parents. Il participe à l'élaboration et à l'évaluation du plan d'intervention, en applique les objectifs. Il soutient l'enfant dans ses contacts avec les autres.

\*(Direction, personnel éducateur, personnel de soutien pédagogique)

### Outils utilisés :

Parcours d'intégration en service de garde des jeunes 0-21 ans ayant des besoins particuliers.

L'abécédaire : Guide pour favoriser l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde (0-4 ans), comité régional de concertation pour favoriser l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde de Lanaudière, 2003.

Échelle d'évaluation de la qualité de l'intégration en service de garde de Trait-D'union, Irwin,S 2009.

Entrez dans la ronde... l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde, collection Ressources et petite enfance, Gouvernement du Québec, 1986.

*Bon ! À quoi on joue ?* Guide d'intégration des enfants ayant une déficience intellectuelle en service de garde, Association de Montréal pour la déficience intellectuelle, 1996.

Alliance des garderies. Un pas de plus... Guide servant à l'élaboration d'une politique d'intégration des enfants ayant des besoins particuliers en service de garde.

Issalys, Geneviève, Petit pas deviendra grand : Pour un projet collectif d'intégration des enfants présentant des besoins particuliers en service de garde, Regroupement des Centres de la petite enfance des régions de Québec et Chaudière-Appalaches inc, 2003.

Ministère de la Famille et des Aînés. Dossier pour l'intégration d'un enfant handicapé en service de garde : Information générale et marche à suivre/Rapport du professionnel/plan d'intégration/Évaluation annuelle, réédition, 2007.

SECTION 4 : LA COLLABORATION AVEC LES PARTENAIRE : LES MILIEUX SPÉCIALISÉS

# Guide

de collaboration et d'accueil  
CPE/CRDITED MCQ IU



Nous voulons remercier, Mme Viviane Coulombe, directrice générale du CPE À Tire d'Aile  
 Mme Chantal Gélinas, directrice générale du CPE l'Arbre Enchanté  
 Mme Huguette Magny, directrice générale du CPE Le Petit Forgeron  
 Mme Claudine Périgny, directrice générale du CPE Marie-Lune,  
 pour leur participation active dans l'élaboration de ce guide.

Le processus d'accueil est ce qui permet aux intervenants de part et d'autre de connaître les missions et les spécificités de chacun des organismes qu'ils représentent. Ce document s'adresse aux intervenants du Centre de Réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement de la Mauricie et du Centre-du-Québec, institut universitaire, ci-après appelé « CRDITED » ainsi qu'aux services de garde. Ce document de collaboration tend à baliser les devoirs et les responsabilités des intervenants dans l'intégration sociale des enfants ayant un TED ou une DI en service de garde. Chacune des parties doit être vue comme un partenaire et c'est ensemble que nous devons travailler en mettant l'enfant au centre de nos préoccupations.

Le service de garde qui accueille l'enfant au quotidien est régit par les lois et règlements du Ministère de la Famille et le personnel des services de garde utilise des interventions basées sur le programme éducatif des services de garde du Québec « Accueillir la petite enfance ».

Le « CRDITED » est règlementé par la politique du Ministère de la Santé et des Services sociaux. Les intervenants apportent une aide individuelle à l'enfant pour son intégration au centre de la petite enfance.

#### Rencontre initiale/Rencontre de suivi

La rencontre initiale établit clairement avant l'intégration de l'enfant ou avant le début des services du « CRDITED », les modalités de collaboration.

Lors de cette rencontre, la présence des parents est essentielle. De plus, le « CRDITED » et les services de garde doivent s'assurer d'avoir une représentation adéquate.

Par la suite, des rencontres de suivi devraient être à l'horaire pour discuter du plan d'intervention. Ces rencontres seraient au besoin, aux 4 à 8 semaines ou à la demande d'une des parties. Chacun des points du document de collaboration doit être discuté lors de la rencontre initiale.

#### Intervention

L'intervention doit prévoir des périodes de stimulation individuelle et des périodes en intégration dans le groupe. L'intervenant du « CRDITED » doit assurer une transition harmonieuse entre ses périodes d'intervention individuel et ses activités de groupe. Il doit inclure l'enfant aux activités du groupe à la fin de sa période d'intervention.

### Médication

Les services de garde sont responsables d'administrer la médication de l'enfant.

### Rapports accident/incident

Si un incident survient lorsque l'intervenant du « CRDITED » est en prise en charge (I-1), un rapport d'accident/incident doit être rempli et remis à la direction du service de garde.

### Antécédents judiciaires

L'intervenant du « CRDITED » doit présenter sa demande et sa preuve d'absence d'empêchement conforme au service de garde avant le début des services. Dans le cas contraire, une procédure doit être établie entre les deux parties pour l'obtention de la preuve d'absence d'empêchement judiciaire par l'intervenant.

### Local d'intervention

Les intervenants du « CRDITED » ont la responsabilité de nommer les conditions idéales d'intervention. Il faut cependant comprendre que les réalités physiques des services de garde ne peuvent pas toujours répondre à ces critères. Il appartient aux deux parties de trouver le meilleur espace de travail ainsi que d'établir l'horaire d'utilisation du local.

### Renforteur alimentaire

Les services de garde possèdent des politiques alimentaires et des règles de gestion des allergies, il est donc important que les intervenants du « CRDITED » les respectent. Si aucune autre alternative n'est possible et qu'un renforteur alimentaire est vraiment nécessaire, l'intervenant du « CRDITED » doit préalablement discuter avec la direction du service de garde et voir s'il y a possibilité d'une entente sur les procédures d'utilisation.

### Plan d'intervention

Les besoins de l'enfant identifiés par les professionnels du service de garde et/ou par les autres milieux de vie doivent être considérés par le « CRDITED ». Le plan d'intervention doit traduire les besoins prioritaires et être évolutif. Afin de s'assurer d'intervenir de façon cohérente et en continuité, l'ensemble des acteurs doivent connaître les objectifs ciblés. Le personnel du service de garde en lien avec l'enfant doit pouvoir observer de l'extérieur ou assister passivement aux séances individuelles.

### Activités spéciales

Les sorties éducatives et les activités spéciales sont organisées par le service de garde dans le but d'enrichir le programme éducatif offert aux enfants et ainsi leur permettre de faire des apprentissages et de développer des compétences dans un contexte particulier.

La présence de l'intervenant du « CRDITED » n'est pas automatique lors d'activités spéciales. Lorsque cette activité spéciale est en lien avec l'atteinte des objectifs du plan



d'intervention ainsi qu'avec l'accord de son coordonnateur, l'intervenant du « CRDITED » peut y participer. Si l'intervenant du « CRDITED » ne peut participer à la sortie éducative ou à l'activité spéciale, il doit en aviser la direction du service de garde le plus tôt possible.

#### Absence de l'éducateur du « CRDITED »

Il est de la responsabilité de l'intervenant du « CRDITED » d'informer le service de garde de son calendrier de présence. Lorsque l'intervenant ne peut actualiser sa présence au service de garde ou s'il doit quitter plus tôt, celui-ci se doit d'aviser le service de garde dans les meilleurs délais possibles et en informer les parents s'il y a lieu. Advenant le cas où l'intervenant du « CRDITED » doit quitter le service de garde avec l'enfant, l'intervenant s'assure de présenter l'autorisation parentale à la direction du CPE avant son départ.

#### Matériel

L'intervenant du « CRDITED » doit s'assurer que les jouets destinés aux enfants de moins de trois ans respectent la norme pour les petites pièces mise en place par Santé Canada (gabarit) et tout le matériel utilité doit être désinfecté. Le matériel apporté par le « CRDITED » doit rester sous sa supervision en tout temps et être rangé de façon sécuritaire à son départ ou rapporté au « CRDITED » selon l'entente avec le service de garde.

#### Communication

La communication entre les parties (service de garde, parents, « CRDITED ») est primordiale pour une bonne collaboration.

Certains services de garde ont déjà des modes de communication (service de garde – parent) établis, par conséquent lors de la rencontre préparatoire, les parties (service de garde, parents, « CRDITED ») devront s'entendre sur les modes de communication quotidiens utilisés.

#### Stagiaire

Toute présence de stagiaire doit être autorisée, au préalable, par la direction du service de garde. Le service de garde se réserve le droit de refuser un stagiaire du « CRDITED » s'il juge que cet ajout peut causer un préjudice à l'enfant ou à l'ensemble du groupe.

#### Conclusion

Ce document se veut un guide dans la collaboration à établir avec le « CRDITED », ses intervenants et les services de garde. Tout autre sujet jugé pertinent de part et d'autre peut être discuté lors de la rencontre initiale.

## SECTION 5 : LA COLLABORATION AVEC LES PARTENAIRE : PARENTS

La collaboration entre le personnel éducateur et les parents est essentiel au développement global optimal de chacun des enfants. Plus on sait ce que l'on fait et pourquoi on le fait, plus c'est facile de l'expliquer aux parents.

Les parents sont une source de renseignements importants

### Échelle de l'adaptation

Dès qu'on est en état de déséquilibre. Lorsqu'on discute avec un parent d'une inquiétude face à une facette du développement du développement de son enfant suite à nos observations. Lorsque nous avons l'annonce qu'un nouvel enfant avec des besoins particuliers arrive dans le groupe. Lors de communication avec les collègues, etc.

Le changement Étape du processus d'adaptation (caractéristique)  
Théorie

CHOC	Négation	détresse	Adaptation	réorganisation
Confrontation avec la réalité	Refus	Engagement ou désengagement selon les difficultés	Participation active et stable	Vision plus réaliste et mise en place
Peu réceptif	Va chercher de l'information pour contredire			
Émotion intense ou indifférence				

Dans la vraie vie

CHOC	Négation	détresse	Adaptation	réorganisation
Qu'est-ce que tu connais la dedans ?	On m'a dit que c'était pas vraiment vrai	Je vais essayer mais ...	C'est pas si pire!	C'est correcte, tous se passe bien! Je m'habitue...
Tu dis n'importe quoi?				

Quoi faire pour faciliter l'adaptation?!?!?

CHOC	Négation	détresse	Adaptation	réorganisation
Permettre l'expression des émotions	Accepter la négation	Soutien pour éviter le découragement	Donner plus d'information	Reste un guide ...
Informé clairement et simplement	Aider à percevoir : - Donner des informations progressive - Présenter les sources		Mettre l'accent sur le positif	
Offrir du temps				

Jusqu'à la prochaine adaptation....

## SECTION 6 : LA COLLABORATION AVEC LES PARTENAIRE : LA TRANSITION VERS LE MILIEU SCOLAIRE

- Assurer une cohérence et de la collaboration avec le milieu scolaire
- Soutenir le développement global de l'enfant

Exemple d'outil favorisant la transition

- ✚ Passage à l'école de CASIOPE

[https://casiope.org/wp-content/uploads/2018/08/Passagealecole\\_CASIOPE\\_2018.pdf](https://casiope.org/wp-content/uploads/2018/08/Passagealecole_CASIOPE_2018.pdf)

- ✚ Passerelle de la commission scolaire des Bois-Franc

<http://www.csbfc.ca/wp-content/uploads/2017/10/DocumentServicedegardelenfance-1.pdf>

- ✚ De la petite enfance au préscolaire, une transition par la table d'intégration des enfants handicapés en service de garde 04-17

<https://www.rcpe04-17.com/wp-content/uploads/2013/04/Une-transition.pdf>

Selon Duval et Bouchard (2013), la préparation à l'école revêt plusieurs éléments : des éléments propres à l'enfant, des éléments propres à la famille, des éléments associés aux pratiques éducatives des parents et des éléments associés aux contextes éducatifs (qualité structurelle et qualité du processus).

L'entrée à la maternelle est un changement majeur dans la vie de l'enfant, mais également un défi adaptatif pour les parents (Mehaffie et Wolfson, 2007). Ce passage est un facteur déterminant pour la plupart des enfants et a un impact significatif sur le parcours scolaire futur (Curchod-Ruel et Chessex-Viguet, 2012; Wildenger et McIntyre, 2010). Les enfants ayant des besoins particuliers font face à une transition plus complexe exigeant plus de soutien administratif, social et éducatif (Janus, Kopechanski, Cameron et Hughes, 2008).

Nous pouvons définir la transition scolaire « comme une période de temps pendant laquelle l'enfant s'ajuste graduellement à son environnement physique, social et humain » (Legendre, 2005, p. 1404). Pour certains auteurs, cette période s'échelonne de l'année précédant l'entrée jusqu'à la fin de la maternelle. Elle est un processus à la fois pour l'enfant et la famille (Janus *et al.*, 2008). Sa trajectoire débute dès la conception et elle est influencée par la génétique et l'environnement, selon ses caractéristiques, ses parents et la dynamique familiale (Moisan, Poulin, Capuano et Vitaro, 2014). La transition est soutenue par diverses politiques locales et internationales; tous les enfants ont droit à des services

éducatifs équivalents et ce, qu'ils aient un développement typique ou non (Frankel, Gold et Ajordhia-Andrew, 2010). L'inclusion promeut également la participation de tous à la communauté (Friendly et Lero, 2002). L'inclusion éducative représente la meilleure pratique pour soutenir le développement des enfants ayant une déficience dans leurs différentes sphères de vie (Koster, Nakken, Pijl et Van Houten, 2009).

### **Continuité**

La période de transition doit être axée sur la coordination et la continuité de service aux familles (Janus *et al.*, 2008). Le fait que les différents services proviennent de différents ministères nuit à la cohérence et crée des défis. Ces barrières administratives et structurelles sont des limites aux professionnels (Villeneuve, 2012). Au Québec, le MELS (2012) reconnaît également qu'une transition de qualité passe par la planification de mesures favorisant la continuité entre les différents milieux fréquentés par l'enfant, que ce dernier ait ou non des besoins spéciaux. La continuité des services favorise le maintien des habiletés acquises par l'enfant et le développement de nouvelles compétences. En effet, Early (2009) souligne, dans son document, que les discontinuités peuvent perturber le développement et l'apprentissage de l'enfant et que les initiatives pour contrer la discontinuité sont des éléments clés pour une transition réussie.

### **Planification**

Certaines recherches sur la transition mettent en évidence l'importance de la planification comme facteur clé d'une transition inclusive (Quintero et Lee McIntyre, 2011). Selon Denkyirah et Agbeke (2010), le fait d'anticiper et de planifier à long terme cette transition constitue une stratégie favorisant la dissipation des craintes des parents et des acteurs du milieu scolaire. Selon Early (2009), une planification systématique des transitions de façon coordonnée, flexible et individualisée soutient les enfants et les familles dans ce processus. Il importe également de promouvoir la participation des enfants, de leur famille et du milieu préscolaire. La formation des enseignants et du personnel de garde en pratiques de transitions a également un impact positif.

### **Collaboration**

Tétreault *et al.* (2014) mettent en évidence qu'une transition nécessite la concertation et la collaboration de l'ensemble des acteurs présents auprès de l'enfant. Ceci pour assurer l'efficacité du processus de transition, il faut favoriser la participation de chacun des acteurs ainsi que le transfert d'expertise entre les différentes personnes qui connaissent

bien l'enfant. Une approche dans laquelle les parents et le personnel enseignant adoptent une posture de contributeurs importants en lien avec l'adaptation sociale et scolaire de l'enfant favorise la transition (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). La recherche HELPS reconnaît le rôle essentiel que jouent les familles, le lien entre leur enfant et les professionnels et entre les professionnels dans les systèmes préscolaires, de la santé et de l'éducation. Lors de la transition, les parents agissent comme coordinateurs de l'inclusion, facilitant ainsi la communication entre les acteurs des milieux préscolaire et scolaire ainsi que la mise en place de routines similaires et porteuses pour l'enfant dans les deux contextes (Villeneuve et Hutchinson, 2012).

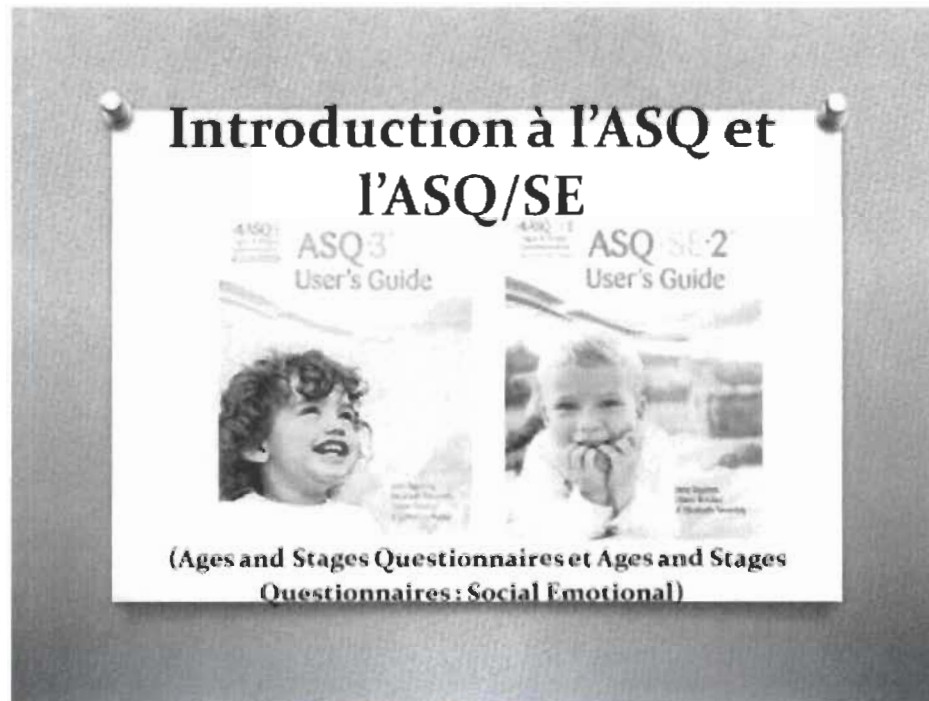
En somme, la recherche démontre que la transition est plus directement liée aux capacités de collaboration interprofessionnelles et aux relations entre les adultes qu'aux caractéristiques de l'enfant (Frankel *et al.*, 2010).

### **Croyances et attitudes**

Les attitudes, les croyances ainsi que le sentiment d'efficacité du personnel éducateur et enseignant durant le processus de transition facilitent ou entravent l'inclusion de l'enfant dans son milieu éducatif d'accueil (Buysse et Hollingsworth, 2009).

**SECTION 7 : VIGILANCE DÉVELOPPEMENTALE**

Voir formation ASQ/ASQ-SE



## SECTION 8 : RÉFÉRENCES

- Buysse, V. et Hollingsworth, H. L. (2009). Program quality and early childhood inclusion: Recommendations for professional development. *Topics in Early Childhood Special Education, 29*(2), 119-128.
- Curchod-Ruel, D. et Chessex-Viguet, C. (2012). De la famille au cycle initial de la scolarité. Rupture ou transition ? Dans P. Curchod, P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Les transitions à l'école* (p. 11-31). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Denkyirah, A. M. et Agbeke, W. K. (2010). Strategies for transitioning preschoolers with autism spectrum disorders to kindergarten. *Early Childhood Education Journal, 38*(4), 265-270.
- Duval, S. M. A. et Bouchard, C. P. D. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Early, D. M. (2004). Services et programmes qui influencent les transitions des jeunes enfants vers l'école. Dans R. E. Tremblay, R. G. Barr et R. DeV. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (p. 1-5). Montréal, QC: Centre d'excellence sur le développement des jeunes enfants.
- Frankel, E.B., Gold, S. et Ajordhia-Andrews, A. (2010). Preschool inclusion: Bridging the gap between principles and practices. *Young Exceptional Children, 13*(5), 2-16.
- Friendly, M. et Lero, D. S. (2002). *Social inclusion through early childhood education and care*. Toronto, ON: Laidlaw Foundation.
- Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R. et Hughes, D. (2008). In transition: Experiences of parents of children with special needs at school entry. *Early Childhood Education Journal, 35*(5), 479-485.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. et Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 13*(2), 117-140.
- Mehaffie, K. E. et Wolfson, M. (2007). Best practices for transitions into kindergarten. *Evidence-based practices and programs for early childhood care and education, 56-63*.
- Moisan, A., Poulin, F., Capuano, F. et Vitaro, F. (2014). Impact de deux interventions

visant à améliorer la compétence sociale chez des enfants agressifs à la maternelle. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(2), 301.

- Quintero, N. et McIntyre, L. L. (2011). Kindergarten transition preparation: A comparison of teacher and parent practices for children with autism and other developmental disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 411-420.
- Rimm-Kaufman, S. E. et Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied developmental psychology*, 21(5), 491-511.
- Tétreault, S., Freeman, A., Carrière, M., Beaupré, P., Gascon, H. et Marier Deschênes, P. (2014). Understanding the parents of children with special needs: Collaboration between health, social and education networks. *Child: care, health and development*, 40(6), 825-832.
- Villeneuve, M. et Hutchinson, N. L. (2012). Enabling outcomes for students with developmental disabilities through collaborative consultation. *Qualitative Report*, 17(49), 1-29.
- Wildenger, L. et McIntyre L. L. (2010). Family concerns and involvement during kindergarten transition. *Journal of Child and Family Studies*, 20(4), 387-396.