

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ISABELLE SAVARD

PERCEPTIONS DE PERSONNES ÉDUCATRICES OEUVRANT EN CENTRES DE
LA PETITE ENFANCE QUI TENDENT VERS L'INCLUSION QUANT À L'INFLUENCE
DE L'ACCUEIL D'UN ENFANT PRÉSENTANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE
L'AUTISME SUR LEUR AUTONOMIE PROFESSIONNELLE

NOVEMBRE 2023

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

À Edmond pour l'amour, le temps et la magie

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier ma précieuse direction de recherche, soit Mme Léna Bergeron et M. Mathieu Point, pour le soutien indéfectible tout au long de ce périple. Merci pour votre générosité ainsi que pour vos commentaires toujours pertinents et porteurs de réflexion. Merci d'avoir mis de l'ordre dans mes idées et d'avoir teinté nos échanges de votre humour. Vous m'avez démontré que le plaisir et la rigueur peuvent être les meilleurs amis du monde.

Merci à Jean-Marie Miron pour son rôle d'activateur. À travers vos commentaires de correction, vous avez fait germer en moi l'invraisemblable idée d'une maîtrise en éducation.

Un merci tout particulier à mon conjoint, Patrick, qui me fait sentir belle et bonne depuis le jour un. Merci d'avoir fait semblant de m'écouter quand je pensais à voix haute et merci de m'avoir réellement écoutée quand j'avais la mine basse. Merci de faire en sorte que tout soit possible après toutes ces années. Je t'aime.

Merci à mes enfants, Marilou et Théo, mes amours, tout simplement. Sans même le savoir, vous avez été de puissants moteurs. Vous n'avez pas idée du nombre de fois où j'ai eu envie de tout lâcher, faute d'équilibre. À chacune d'elles, je me répétais les mots que je vous aurais adressés si l'un de vous deux avait été si près d'abandonner. Aujourd'hui, je rédige mes remerciements. Tout est possible. Dans la vie on emprunte de nombreux sentiers dont on ne voit pas toujours l'arrivée. C'est souvent parce qu'ils n'en ont tout simplement pas. Ils servent à nous faire voir des paysages, à nous faire sentir des parfums et à comprendre qui nous sommes. Je vous aime.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	III
LISTE DES FIGURES	X
LISTE DES TABLEAUX.....	XI
LISTE DES ABRÉVIATIONS	XII
RÉSUMÉ	XIII
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Un portrait du TSA chez les enfants au Québec	6
1.2 Les bénéfices associés à l'inclusion	7
1.3 Les défis associés à l'inclusion des enfants présentant un TSA.....	9
1.3.1 L'hétérogénéité développementale et ses défis.....	10
1.4 L'autonomie professionnelle et les personnes éducatrices de la petite enfance.....	12
Problème de recherche	15
Question générale de recherche	16
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	17
2.1 Le trouble du spectre de l'autisme	18
2.1.1 La définition du TSA et ses caractéristiques	18
2.2 Le TSA chez les enfants au Québec.....	20
2.2.1 Le TSA et les services de garde éducatifs.....	21
2.3 Les origines de l'inclusion	22

2.3.1 De l'intégration à l'inclusion au Québec.....	22
2.3.2 Tendre vers l'inclusion en services de garde éducatifs.....	23
2.3.3 L'inclusion en CPE.....	24
2.4 L'autonomie professionnelle.....	25
2.4.1 Définir l'autonomie professionnelle.....	25
2.4.2 L'importance de l'autonomie professionnelle.....	26
2.4.3 Le modèle de Karasek.....	28
2.4.4 Le modèle de Karasek et Theorell.....	30
2.4.5 L'autonomie en éducation.....	31
Objectif principal et objectifs spécifiques de cette recherche.....	32
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....	33
3.1 Le devis de recherche.....	34
3.2 La démarche de recrutement des participantes.....	35
3.2.1 La description de l'outil utilisé pour la collecte de données.....	37
3.2.2 La description des participantes.....	38
3.2.3 L'analyse des données.....	42
CHAPITRE IV PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	44
4.1 Au sujet des comportements qui peuvent être associés au diagnostic de TSA.....	45
4.1.1 Quand l'imprévisibilité du comportement oblige à revoir ses façons de faire.....	46
4.1.2 Une hypersensibilité au bruit qui réduit la disponibilité de l'enfant dans certaines circonstances.....	47

4.1.3 Randonnée, raquette et traineau : des limites sur le plan moteur qui nécessitent de revoir les activités prévues	48
4.1.4 Des intérêts marqués et restreints qui limitent le désir de participer aux découvertes collectives	49
4.1.5 Une intolérance aux changements qui donne parfois lieu à de la gestion de crises	50
4.1.6 S'adapter aux moyens de communication utilisés avec les enfants non verbaux	51
4.1.7 Quand des comportements associés à un niveau de fonctionnement élevé font une différence positive dans le quotidien des personnes éducatrices	52
4.2 Au sujet des perceptions des personnes éducatrices en lien avec la formation	52
4.2.1 Une formation initiale jugée insuffisante en matière de TSA oblige les personnes éducatrices à passer en mode essai-erreur.....	52
4.2.2 Quand la formation donne confiance et permet à tout le personnel éducateur d'intervenir efficacement	53
4.3 À propos de l'aide offerte aux personnes éducatrices	55
4.3.1 Soulever le manque d'accompagnement tout en contestant la qualité de ce celui qui est parfois fourni.....	55
4.3.2 Aide offerte aux personnes éducatrices : une accompagnatrice formée s'il vous plait	56
4.3.3 Capacité maximale d'accueil, accès difficile à des professionnels et contraintes budgétaires : des ressources humaines qui se font attendre	57
4.3.4 La présence d'une personne éducatrice spécialisée à temps complet pour bénéficier de stratégies au quotidien	58
4.3.5 Les différents professionnels : de véritables coffres à outils.....	59
4.3.6 Le travail en individuel freiné par le manque de temps.....	60

4.3.7 Le programme CRDITED perçu comme ayant un impact positif sur le fonctionnement de l'enfant.....	60
4.3.8 Un soutien de la direction qui peut prendre différentes formes	61
4.3.9 Le groupe d'enfants : une aide insoupçonnée et précieuse	61
4.4 À propos du climat de travail et relationnel	62
4.4.1 Une absence de consultation avec laquelle il est difficile de composer	62
4.4.2 Une direction aux valeurs inclusives qui tient compte de l'avis des personnes éducatrices	63
4.4.3 Quand la non-collaboration des parents freine les initiatives de la personne éducatrice.....	64
4.4.4 Confiance, droit à l'erreur et fort esprit d'équipe : trois facteurs perçus comme favorisant l'autonomie	64
4.5 À propos des différents modes de fonctionnement.....	67
4.5.1 Constitution des groupes : quand l'absence de protocole d'accueil et trop d'enfants à besoins particuliers sont perçus comme des entraves.....	67
4.5.2 Trop de temps passé au CPE pour l'enfant, mais pas assez de temps de planification pour la personne éducatrice.....	68
4.5.3 Un aménagement des locaux qui peut isoler la personne éducatrice et son groupe	69
4.5.4 Miser sur le travail d'équipe qui sort du cadre traditionnel.....	70
4.5.5 Du temps de planification supplémentaire afin de fabriquer les outils nécessaires.....	70
4.6 À propos de l'attitude de la personne éducatrice	71
4.6.1 Un pessimisme qui pourrait nuire à la personne éducatrice	71
4.6.2 Être proactive dans ses demandes et oser prendre sa place	

dans le groupe	72
4.6.3 Miser sur le lâcher-prise et avoir des attentes réalistes.....	72
CHAPITRE V DISCUSSION.....	75
5.1 Le soutien social et son effet perçu sur l'autonomie professionnelle	76
5.1.1 L'importance du soutien social perçu pour mieux comprendre les besoins d'accompagnement.....	78
5.1.2 Collaboration et autonomie : deux quêtes interreliées.....	79
5.1.3 Collaboration : un parallèle à faire avec le coenseignement	81
5.1.4 L'importance de la direction pour favoriser l'autonomie professionnelle.....	83
5.2 Les différents besoins en formation portant sur le TSA.....	84
5.3 Les comportements pouvant être associés au diagnostic et leurs impacts au quotidien	85
5.4 Une réglementation qui peut restreindre l'accès au soutien	86
5.5 Attitude positive et proactivité : oser pour ne pas subir.....	87
5.6 Limites, forces et portée de la recherche	89
CONCLUSION.....	91
RÉFÉRENCES	95
APPENDICE A.....	107
PRÉSENTATION DU DÉROULEMENT	108
APPENDICE B	109
PROFIL DU OU DE LA PARTICIPANT(E).....	110
APPENDICE C	111

CANEVAS D'ENTRETIEN.....	112
Question 1 :.....	112
Question 2 :.....	112
Question 3 :.....	112
Question 4 :.....	112
Question 5 :.....	112
Question 6 :.....	112
Question 7.....	113
APPENDICE D	114
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS.....	115

LISTE DES FIGURES

Figure

1. Modèle de Karasek (1979).....29
2. Modèle de Karasek et Theorell (1990).....30

LISTE DES TABLEAUX

Tableau

1.	Description des participantes	39
2.	Résumé des résultats.....	74

LISTE DES ABRÉVIATIONS

APA	American Psychiatric Association
CRDITED	Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement
CPE	Centre de la petite enfance
DSM-V	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ICI	Intervention comportementale intensive
INSPQ	Institut national de santé publique du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
TED	Troubles envahissants du développement
TSA	Trouble du spectre de l'autisme

RÉSUMÉ

Au Québec, les centres de la petite enfance (CPE) accueillent des enfants présentant des besoins particuliers, dont notamment les enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). En raison des défis associés à ce diagnostic, tels que l'hétérogénéité développementale, ces derniers rencontrent plusieurs obstacles lorsqu'il s'agit de les accueillir en services de garde éducatifs. Pour les personnes éducatrices qui accueillent des enfants présentant un TSA, il est parfois nécessaire de modifier leurs façons de faire afin de répondre plus adéquatement aux besoins de ces enfants. Lorsqu'on touche aux méthodes de travail, on peut penser qu'on touche à l'autonomie professionnelle des personnes éducatrices. En raison de l'importance de cette dernière en matière de bien-être et de satisfaction au travail, nous avons mené des entretiens semi-dirigés auprès de neuf personnes éducatrices afin de connaître leurs perceptions quant à leur autonomie professionnelle lorsqu'elles comptent dans leur groupe un enfant qui présente un TSA. De ces entretiens émergent des résultats quant aux facteurs qui sont perçus comme contraignant leur autonomie professionnelle ainsi que des résultats quant aux facteurs qui sont perçus comme favorisant leur autonomie professionnelle. Les principaux résultats obtenus appartiennent à six catégories soit les comportements pouvant être associés au diagnostic, la formation, l'aide, le climat de travail et relationnel, les modes de fonctionnement ainsi que l'attitude de la personne éducatrice. De manière générale, le soutien social occupe une place importante dans le discours des participantes lorsqu'il est question d'autonomie professionnelle. De plus, les divers comportements pouvant être associés au diagnostic de TSA font quant à eux partie des éléments qui sont perçus comme pouvant contraindre leur autonomie professionnelle de même que certaines règles administratives comme la nécessité d'obtenir un diagnostic pour pouvoir bénéficier de soutien et la capacité maximale d'accueil des enfants à besoins particuliers.

À cet effet, nous recommandons de revoir la nécessité qu'un diagnostic soit posé pour donner accès aux différentes formes de soutien, même chose du côté de la capacité maximale d'accueil. Les modes de fonctionnement qui misent sur le travail d'équipe tout comme la formation portant sur le TSA semblent également représenter des avenues pour l'autonomie professionnelle des personnes éducatrices.

INTRODUCTION

Les CPE font partie des différents modèles de services de garde éducatifs offerts aux familles québécoises. Avec 7144 enfants bénéficiant de l'Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé en services de garde éducatifs en 2019-2020, les CPE représentent le modèle accueillant le plus d'enfants présentant des besoins particuliers (Ministère de la Famille, 2021).

Parmi ces derniers, on retrouve notamment les enfants présentant un TSA, trouble dont la prévalence a bondi de 0,2% à 1,9% de 2000- 2001 à 2019-2020 chez les 1-17 ans au Québec (Noiseux, 2019). Le TSA est associé à un déficit dans les interactions sociales, un développement inhabituel de la communication sociale ainsi que par un caractère restreint et répétitif des comportements, intérêts et activités (APA, 2013). Malheureusement, bien que certains CPE fassent le choix de tendre vers l'inclusion, soit de faire en sorte que ces enfants reçoivent le soutien nécessaire afin de prendre part, tout comme leurs pairs du même groupe d'âge aux activités de leur communauté éducative et ainsi contribuer au développement de leur plein potentiel (Rousseau, 2011), plusieurs enfants présentant un TSA rencontrent des obstacles dans leur inclusion en CPE (Gouvernement du Québec, 2009).

En raison de l'hétérogénéité développementale associée au diagnostic de TSA (Bernard et al., 2016; Koegel et al., 2014; Szatmari et al., 2015) et des variations observables tant sur le plan cognitif, langagier, moteur ainsi qu' adaptatif (Bernard et al., 2016), certaines personnes éducatrices perçoivent que ces enfants nécessitent davantage de soutien, devant ainsi adapter leurs méthodes de travail (Doucet, 2016). Lorsqu'un travailleur voit ses méthodes de travail modifiées, on peut se questionner quant à l'autonomie professionnelle qui lui est accordée puisque cette dernière a été définie comme le degré

substantiel de liberté, d'indépendance et de discrétion dont dispose un individu dans le cadre de son travail quant à la planification de la tâche et la détermination des procédures à mettre en place afin d'effectuer cette dernière (Hackman et Oldham, 1976). Considérant l'importance du rôle de l'autonomie professionnelle, notamment dans la satisfaction au travail (Wheatley, 2017), dans le plaisir et la motivation (Habe et Tement, 2016) ainsi que pour modérer les exigences d'une tâche (Karasek, 1979), nous avons choisi de nous intéresser à l'autonomie professionnelle des personnes éducatrices en CPE qui accueillent des enfants présentant un TSA.

Le premier chapitre fait état de la problématique ayant mené à ce projet. Nous brossons d'abord un bref portrait de l'autisme chez les enfants au Québec puis nous abordons l'inclusion en services de garde éducatifs, notamment les défis et bénéfices entourant l'inclusion des enfants présentant un TSA. L'hétérogénéité développementale associée au diagnostic de TSA et l'autonomie professionnelle des personnes éducatrices viennent ensuite. Ce chapitre se conclut avec le problème de recherche et la question générale de recherche.

Le deuxième chapitre, soit le cadre conceptuel, nous permet de définir les principaux concepts associés à ce projet de recherche, soit le TSA, l'inclusion ainsi que l'autonomie professionnelle. Les objectifs de recherche viennent clore ce chapitre.

Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie choisie pour répondre à nos objectifs de recherche. Nous y présentons d'abord le devis de recherche, la démarche de recrutement des participantes et son contexte, puis nous abordons l'outil que nous avons utilisé afin de recueillir les données. Nous présentons ensuite les participantes puis nous

traitons de l'analyse des données.

Le quatrième chapitre présente l'ensemble des résultats issus de ce projet de recherche.

Le cinquième et dernier chapitre se veut une discussion à propos des principaux résultats obtenus et nous permet de mettre en lumière les différents liens entre ceux-ci et l'état actuel de la recherche. Les limites et forces de la recherche ainsi que les recommandations que nous avons rédigées viennent clore ce chapitre.

CHAPITRE I
PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique dont découle ce projet de recherche. Nous débuterons en brossant un bref portrait de l'autisme chez les enfants au Québec. Nous aborderons ensuite l'inclusion en services de garde éducatifs, plus particulièrement les défis et les bénéfices entourant l'inclusion des enfants présentant un TSA et l'hétérogénéité développementale associée à ce diagnostic. L'autonomie professionnelle des personnes éducatrices ainsi que le problème de recherche et la question générale de recherche viendront clore ce chapitre.

1.1 Un portrait du TSA chez les enfants au Québec

Au Québec, on observe un accroissement important du nombre de diagnostics de TSA chez les enfants. À titre d'exemple, en 2000-2001, pour les 1-17 ans, on estimait la prévalence du TSA à 0,2% (Noiseux, 2018) alors qu'en 2019-2020, elle atteignait 1,9%, soit 1 enfant sur 53 (Noiseux, 2019). Le TSA a été associé par l'American Psychiatric Association (APA) à un déficit dans les interactions sociales, un développement inhabituel de la communication sociale, ainsi que par un caractère restreint et répétitif des comportements, intérêts et activités (APA, 2013). Les enfants présentant un TSA constituent aujourd'hui le groupe le plus représenté au sein de la catégorie des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) dans le système scolaire québécois avec une hausse en matière de prévalence 3,4 fois plus élevée que la déficience langagière et 11 fois plus élevée que la déficience intellectuelle (Noiseux, 2019). Il s'agit d'ailleurs de la hausse la plus marquée en milieu scolaire (Noiseux, 2019). S'il est possible de brosser un tableau de la fréquentation scolaire des enfants présentant un TSA, il en va tout autrement pour la fréquentation d'un service de garde éducatif à l'enfance.

Bien qu'en 2019-2020 on comptait 4877 enfants âgés de 1 à 5 ans présentant un TSA au Québec (Observatoire des tout-petits, 2021), aucune donnée ne nous permet de savoir combien de ces enfants fréquentent un service de garde éducatif à l'enfance. Par services de garde éducatifs à l'enfance, il est question des services de garde éducatifs en installations (CPE, garderies subventionnées et garderies non subventionnées) ainsi que les services de garde éducatifs en milieux familiaux subventionnés. Sont toutefois disponibles les données quant au nombre d'enfants bénéficiant d'une Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé en services de garde éducatifs (Ministère de la Famille, 2021). En 2019-2020, on comptait 7144 enfants bénéficiant de cette allocation en CPE (les enfants présentant un TSA faisant entre autres partie de ce groupe), ce qui en fait le type de service de garde éducatif accueillant le plus d'enfants à besoins particuliers. Parmi les CPE qui accueillent des enfants présentant un TSA, certains se démarquent notamment par leur choix de se doter d'une politique d'inclusion.

1.2 Les bénéfices associés à l'inclusion

Élément au cœur de la Déclaration de Salamanque par l'UNESCO en 1994 (UNESCO, 1994), le concept d'inclusion consiste à fournir aux enfants tout le soutien nécessaire afin qu'ils puissent prendre part, à l'instar de leurs pairs du même groupe d'âge, aux activités de leur communauté éducative et ainsi favoriser le développement de leur plein potentiel (Rousseau et al., 2011). Les CPE sont tenus d'appliquer le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*, soit un programme qui repose sur une approche humaniste dans lequel sont notamment exposées les différentes dimensions de la qualité éducative souhaitée, le détail du processus d'intervention éducative à mettre en place ainsi que les différents domaines de développement de l'enfant qui doivent être

soutenus (Ministère de la Famille, 2019). Un des objectifs du programme *Accueillir la petite enfance* consiste à favoriser le développement global de l'enfant, notamment sa socialisation (soit son appropriation des règles, des normes ainsi que des valeurs qui prévalent dans la société (Ministère de la Famille, 2019)). Puisque l'enfant socialise par le biais du jeu, c'est à travers les interactions avec ses pairs au développement typique que l'enfant présentant des besoins particuliers qui fréquente un service de garde inclusif parvient à développer ses compétences sociales, le jeu lui donnant accès à des modèles de comportements sociaux (Rousseau et al., 2011). L'inclusion favorise également la réalisation de gains sur le plan langagier, surtout lorsqu'il s'agit d'un milieu dans lequel les enfants au développement typique présentent de bonnes compétences langagières (Justice et al., 2014). Cette influence des pairs est également présente à l'éducation préscolaire alors qu'on observe que les enfants présentant des déficits sur le plan langagier voient leurs compétences dans le domaine de la littéracie s'améliorer lorsqu'ils fréquentent un milieu inclusif (Meloy et Phillips, 2012) et sont ceux qui tirent davantage profit de la fréquentation de pairs plus compétents dans ce même domaine (Justice et al., 2014). Pour les enfants présentant des besoins particuliers, un milieu inclusif de qualité peut favoriser la participation, la création de liens sociaux positifs ainsi qu'un sentiment d'appartenance (Odom et al., 2011).

Pour les enfants au développement typique, on constate que la fréquentation d'un milieu inclusif peut notamment favoriser l'établissement de liens d'amitié (Odom et al., 2006), la création de liens d'attachement, favoriser l'acceptation de la différence, la réussite, le sentiment d'autodétermination (Rousseau et al., 2011) ainsi qu'à développer leur tolérance et leur capacité d'adaptation (Rousseau et Dionne, 2014).

Pour les enfants présentant un TSA, la recherche nous apprend que la fréquentation d'un milieu inclusif entraîne de nombreux bénéfices. L'étude longitudinale de Woodman et ses collaborateurs publiée en 2016 et menée auprès de 364 familles d'adolescents et d'adultes présentant un TSA nous apprend que la fréquentation d'un milieu scolaire inclusif est entre autres associée à un développement positif du fonctionnement général à l'âge adulte, soit notamment à une diminution des problèmes de comportement liés à l'adaptation, à davantage d'autonomie dans la vie quotidienne ainsi qu'à une diminution de la sévérité des symptômes associés au diagnostic de TSA (Woodman et al., 2016). De manière générale, pour les enfants présentant un TSA, la fréquentation d'un milieu scolaire inclusif peut permettre la réalisation de gains sur le plan cognitif (Nahmias et al., 2014; Rattaz et al., 2020), adaptatif (Camargo et al., 2014) et social (Camargo et al., 2014; Frederickson et al., 2007), notamment par le biais des interactions avec leurs pairs neurotypiques. On observe également des gains dans les domaines de la réussite scolaire et du langage (Sainato et al., 2015).

Bien que les CPE représentent le milieu accueillant le plus d'enfants à besoins particuliers et que le ministère de la famille s'attend à ce que les services éducatifs « [...] déploient des efforts raisonnables [...] » pour favoriser l'inclusion des enfants présentant différents diagnostics (Ministère de la Famille, 2019, p.5), aucune loi ni aucun règlement n'obligent les CPE à accueillir ces enfants (Point et Desmarais, 2011).

1.3 Les défis associés à l'inclusion des enfants présentant un TSA

En 2009, le Protecteur du citoyen publiait les résultats d'un sondage mené auprès de parents d'enfants âgés de 0 à 7 ans présentant un TSA. Les résultats indiquaient que

27,8% des parents dont l'enfant avait fréquenté un service de garde éducatif s'étaient déjà vu refuser la fréquentation de ce type de service (Gouvernement du Québec, 2009). Les principales raisons évoquées étaient la complexité du comportement de l'enfant (60%), le manque de ressources (35%) ainsi que le diagnostic (15%) (Gouvernement du Québec, 2009). On peut donc supposer que l'inclusion des enfants présentant un TSA en service de garde éducatif comporte son lot de défis.

Lorsque les CPE acceptent d'accueillir des enfants présentant un TSA, plusieurs difficultés sont soulevées, notamment l'accès restreint aux différentes ressources d'aide et une adaptation difficile aux particularités de l'enfant (Rivières-Pigeons et al., 2015). Certains CPE vont jusqu'à refuser d'accueillir l'enfant lorsque sa personne éducatrice est absente (Rivières-Pigeons et al., 2015). Bien que légales, de telles pratiques s'inscrivent à l'encontre des valeurs véhiculées par la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance qui vise à promouvoir la qualité des services de garde éducatifs et ainsi « [...] assurer la santé, la sécurité, le développement, le bien-être et l'égalité des chances des enfants qui reçoivent ces services, notamment ceux qui présentent des besoins particuliers [...] » (Gouvernement du Québec, 2005).

1.3.1 L'hétérogénéité développementale et ses défis

Une des caractéristiques du TSA qui retient particulièrement l'attention et qui agit sur le choix des interventions à privilégier par la personne éducatrice réside dans l'hétérogénéité développementale associée à ce diagnostic (Bernard et al., 2016 ; Koegel et al., 2014; Szatmari et al., 2015). À cet égard, on observe d'importantes variations dans les capacités cognitives et langagières ainsi qu'au niveau moteur et adaptatif (Bernard et al., 2016). En services de garde éducatifs, l'absence de langage verbal, de contact visuel, la présence

de crises déclenchées par la proximité physique avec les pairs, l'autostimulation, la rigidité face à la routine (Doucet, 2016) ainsi que le pica¹ et l'absence de conscience du danger (Deschatelets, 2015) figurent parmi les difficultés soulevées par les personnes éducatrices. Ces dernières doivent adapter leurs interventions en fonction de cette hétérogénéité et le soutien qu'elles offrent à ces enfants se traduit par une adaptation des méthodes de travail et de la routine, comme le recours à la langue des signes, à une minuterie, à de faux choix dans la gestion de crises, à du matériel sensoriel, etc. (Doucet, 2016). Placer les enfants présentant des besoins particuliers dans un groupe régulier constitué d'enfants neurotypiques ne suffirait donc pas à répondre à leurs besoins (Odom et al., 2004). Certaines personnes éducatrices perçoivent que les enfants présentant un TSA nécessitent encore plus de soutien que les autres enfants présentant des besoins particuliers en raison des déficits présents sur le plan des habiletés de communication (recours aux outils visuels), du développement du jeu (participation limitée aux activités proposées) et de l'autonomie dans les routines (habillage, alimentation, sieste, etc.) (Deschatelets, 2015). Ainsi, les personnes éducatrices doivent consacrer davantage de temps à la préparation pédagogique, fabriquer du matériel et adapter l'environnement physique (Deschatelets, 2015). D'ailleurs, pour certaines personnes éducatrices, ce soutien supplémentaire entraîne une difficile conciliation des besoins de l'enfant présentant un TSA avec ceux du reste du groupe (Deschatelets, 2015). Le personnel éducateur est parfois réfractaire à l'idée d'inclure des enfants présentant un TSA ou des retards sur le plan cognitif (Rafferty et Griffin, 2005). À ces adaptations s'ajoute un élément important, soit la collaboration.

Les personnes éducatrices sont appelées à collaborer avec plusieurs intervenants. Elles doivent d'abord collaborer entre elles afin de se soutenir, mais également collaborer avec

¹ Selon le Larousse : « Tendance à ingérer des substances non comestibles. »

les parents et les différents professionnels qui gravitent autour des enfants (Rousseau et al., 2011), notamment les intervenants responsables de l'ICI (intervention comportementale intensive²). La personne éducatrice est alors amenée à composer avec la présence de plusieurs intervenantes dans son local, à prendre part aux divers échanges d'information ainsi qu'à l'établissement des objectifs, à participer aux supervisions et surtout, à soutenir l'enfant dans la généralisation de ses apprentissages (Deschatelets, 2015).

Considérant que les personnes éducatrices doivent adapter leurs interventions ainsi que leur routine et qu'elles sont appelées à collaborer avec différents intervenants, on peut penser que l'accueil d'un enfant présentant un TSA agit sur l'autonomie professionnelle des personnes éducatrices.

1.4 L'autonomie professionnelle et les personnes éducatrices de la petite enfance

Les services de garde éducatifs offerts en installations passent par le travail d'un personnel majoritairement féminin (97%), soit les personnes éducatrices de la petite enfance (Ministère de la Famille, 2022). Les personnes éducatrices de la petite enfance ont pour mandat d'appliquer le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* qui vise à favoriser le développement global de l'enfant tant sur le plan affectif, social, cognitif, langagier ainsi que physique et moteur (Ministère de la Famille, 2019). C'est dans cette visée que les personnes éducatrices orientent leur intervention éducative, bénéficiant d'une certaine liberté que nous désignons comme étant leur autonomie professionnelle. En 1976, Hackman et Oldham ont défini l'autonomie professionnelle comme le degré

² ICI : Programme basé sur l'analyse appliquée du comportement visant notamment à favoriser les habiletés de communication, d'imitation, de jeu, de motricité ainsi que l'autonomie qui est habituellement dispensé à raison de 20 à 40 heures par semaine (Abouzeid et Poirier, 2014)

Abouzeid, N. et Poirier, N. (2014). Perception des effets de l'intervention comportementale intensive chez des enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme. *Enfance en difficulté*, 3, 107–137. <https://doi.org/10.7202/1028014ar>

substantiel de liberté, d'indépendance et de discrétion dont dispose un individu dans le cadre de son travail quant à la planification de la tâche et la détermination des procédures à mettre en place afin d'effectuer cette dernière (Hackman et Oldham, 1976). L'autonomie professionnelle contribue notamment à modérer l'effet des exigences élevées liées au travail (Karasek, 1979) et à augmenter la satisfaction au travail (Skaalvik et Skaalvik, 2014; Dilekçi, 2002), principalement par le biais du contrôle que l'employé exerce sur les tâches à effectuer, sur le rythme de travail et plus spécifiquement chez les femmes, sur les méthodes de travail (Wheatley, 2017). En service de garde éducatif, « le degré d'autonomie sur le plan pédagogique est une condition cruciale au bien-être des éducatrices de la petite enfance » (Royer, 2017, p. 81) et contribue à diminuer le stress associé au travail (Hur et al., 2016). L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) considère d'ailleurs qu'une augmentation de l'autonomie professionnelle du personnel œuvrant en petite enfance est un élément pouvant contribuer à améliorer leurs conditions de travail (OCDE, 2020). L'autonomie professionnelle peut se manifester via l'introduction d'un nouveau concept de jeu ou en étant responsable de son propre groupe (Moloney, 2016).

Étant donné le nombre important de défis auxquels les personnes éducatrices peuvent faire face lorsqu'il est question d'accueillir un enfant présentant un TSA en contexte qui tend³ vers l'inclusion et considérant que l'autonomie professionnelle est un facteur qui contribue à modérer les exigences de l'emploi et favorise la satisfaction au travail, il nous semble pertinent de se pencher sur la perception des personnes éducatrices ayant déjà accueilli un enfant présentant un TSA quant aux effets de cet accueil sur leur autonomie professionnelle. Qui plus est, les recherches nous apprennent que le personnel éducateur joue un rôle clé dans le processus d'inclusion puisqu'une attitude positive envers l'inclusion

³ Nous utilisons l'expression tendre vers l'inclusion puisque bien que l'inclusion soit mise de l'avant, il est souvent question des différences de l'enfant par rapport au groupe, voir 2.3.3

entraîne généralement le déploiement d'efforts supplémentaires afin de créer un climat favorable à l'apprentissage de tous les enfants, y compris ceux présentant des besoins particuliers (Damianidou et Phtiaka, 2017; Monsen et al., 2013; Ruppert et al., 2015).

Problème de recherche

De manière à favoriser le développement des enfants qu'elles accueillent, il est attendu que les personnes éducatrices adaptent leur tâche afin de mettre de l'avant des pratiques respectant l'hétérogénéité associée au diagnostic de TSA ainsi que les principes de l'inclusion tels que l'équité et la participation sociale. En revanche, l'autonomie professionnelle des personnes éducatrices, qui réfère directement à leur autonomie pédagogique, soit la latitude dont elles disposent dans la planification et la gestion de l'activité éducative, est fortement associée à leur bien-être psychologique (Royer et Moreau, 2017) ainsi qu'à la satisfaction au travail (Wheatley, 2017) et vient modérer l'effet des exigences élevées de l'emploi (Karasek, 1979). Dans cet ordre d'idée, il apparaît pertinent, tant pour favoriser l'inclusion des enfants présentant un TSA que pour favoriser le bien-être des personnes éducatrices, de se pencher sur la perception de ces dernières quant à l'impact d'un tel accueil sur leur autonomie professionnelle.

Question générale de recherche

De cette problématique découle une question de recherche à laquelle ce projet tentera de répondre : quelles sont les perceptions de personnes éducatrices en CPE quant à leur autonomie professionnelle lorsqu'elles accueillent un enfant présentant un TSA dans un contexte qui tend vers l'inclusion ?

CHAPITRE II
CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, seront abordés les différents concepts liés à notre projet de recherche. Ce dernier traite des perceptions des personnes éducatrices en CPE quant à leur autonomie professionnelle lorsqu'elles comptent dans leur groupe un enfant présentant un TSA en contexte qui tend vers l'inclusion. Nous mettrons d'abord en lumière le TSA ainsi que ses différentes manifestations puis nous présenterons le concept d'inclusion avec ses origines et ses bénéfices. Pour clore ce chapitre, nous définirons l'autonomie professionnelle et aborderons son rôle dans différents modèles liés à la motivation au travail.

2.1 Le trouble du spectre de l'autisme

2.1.1 La définition du TSA et ses caractéristiques

Depuis 2013, le diagnostic de TSA remplace celui qui depuis 1994 était connu sous l'appellation des troubles envahissants du développement (TED) dans le DSM-V, soit le Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Selon l'American Psychiatric Association (APA), on peut définir le TSA comme une condition neurodéveloppementale qui se caractérise par d'importants déficits en matière d'interactions sociales, un développement atypique de la communication sociale, ainsi que par un caractère restreint et répétitif des comportements, intérêts et activités (APA, 2013).

Toujours selon le DSM-V (2013), on peut observer des déficits très variés sur le plan de la réciprocité à la fois sociale et émotionnelle. Il peut s'agir d'une approche sociale qui peut paraître anormale, de déficits sur le plan de la conversation, d'un difficile partage des intérêts et des émotions ou encore de défis en ce qui concerne les interactions sociales comme l'impossibilité de les initier ou d'y répondre. La communication verbale

ou non verbale est également marquée par de nombreux déficits, comme des difficultés à l'intégrer adéquatement au contexte, des anomalies en ce qui concerne le contact visuel et le langage corporel ou encore une absence d'expressions faciales. Sur le plan des relations, on peut observer des difficultés sur le plan adaptatif lorsqu'il est question de développer des relations, de les maintenir ou encore de bien les comprendre, mais également lorsqu'il est question d'adapter son comportement en fonction des contextes sociaux, de partager, de prendre part à des jeux symboliques ou de développer des liens d'amitié. La personne peut également présenter une absence totale d'intérêt pour ses pairs (APA, 2013) ou voir ses défis sur le plan de la réciprocité sociale se manifester à travers des comportements beaucoup plus subtils comme répondre aux gens qui s'adressent à elle sans toutefois initier de conversations (Morasse, 2023).

En ce qui concerne le caractère restreint et répétitif des comportements, intérêts et activités, le DSM-V mentionne quelques éléments qui peuvent être observés comme des mouvements stéréotypés, la répétition de gestes moteurs, l'utilisation d'objets (ex: alignement) ou encore de la parole (ex : écholalie, langage idiosyncrasique). On peut également constater l'adhésion à des routines ou des rituels, que ces derniers soient verbaux ou non verbaux. Les personnes peuvent également présenter des intérêts restreints et limités qui en raison de leur intensité ou de l'objet en lui-même semblent anormaux. Sur le plan sensoriel, on peut noter une hyperréactivité ou à l'inverse, une hyporéactivité à différents stimuli ou à certains aspects sensoriels de leur environnement (bruits, mouvements, lumières, etc.) (APA, 2013).

L'utilisation du terme spectre réfère au continuum des symptômes qui varient d'un individu à l'autre, soit à l'hétérogénéité associée à ce diagnostic. Le docteur Laurent Mottron

(2016) illustre ce spectre comme un centre constitué de personnes dont les profils sont comparables et dont la pose du diagnostic est plutôt consensuelle alors qu'autour de ce centre se dessine une couronne constituée de personnes aux profils variés et dont le diagnostic est beaucoup moins consensuel (Mottron, 2016). L'hétérogénéité des profils se traduit notamment par des différences interindividuelles quant à la gravité des symptômes (déficits sur le plan de la communication sociale et comportements répétitifs) ainsi que sur le plan des capacités adaptatives (capacités à s'adapter aux exigences liées à la socialisation, à la communication et aux activités de la vie quotidienne) (Szatmari et al., 2015).

2.2 Le TSA chez les enfants au Québec

Au Québec, la prévalence du TSA chez les 1-17 ans varie énormément selon les secteurs et tend à diminuer à mesure que l'on s'éloigne des régions situées en périphérie de Montréal (Noiseux, 2019). Elle est d'ailleurs deux fois plus élevée dans ces régions que dans celles qui sont le plus éloignées de la métropole (Noiseux, 2019). À titre d'exemple, la Montérégie, Laval, les Laurentides, l'Estrie et Montréal présentent toutes une prévalence se situant au-dessus de la moyenne provinciale estimée à 18,9 pour 1000 personnes (Noiseux, 2019). Arrivent bonnes dernières les régions de Chaudière-Appalaches et du Saguenay-Lac St-Jean avec des prévalences se situant respectivement à 11,6 et 11,2 pour 1000 personnes (Noiseux, 2019). Selon les experts de l'Institut National de Santé Publique du Québec (INSPQ) dans leur rapport de 2017, cet écart marqué entre les différents territoires québécois pourrait notamment s'expliquer par le déplacement vers les grands centres des familles d'enfants présentant un TSA, et ce, en vue d'obtenir des services médicaux et scolaires (INSPQ, 2017).

2.2.1 Le TSA et les services de garde éducatifs

Selon l'Observatoire des tout-petits (2021), au Québec, 1,09% des enfants âgés entre 1 et 5 ans avaient reçu un diagnostic de TSA en 2019-2020, ce qui représente 4877 enfants (Observatoire des tout-petits, 2021). À cet âge, plus de 280 000 enfants fréquentent un service de garde éducatif au Québec (Ministère de la Famille, 2022). Lorsqu'ils fréquentent un service de garde éducatif à l'enfance, les enfants présentant un TSA font partie de la catégorie des enfants présentant des besoins particuliers et ont accès à l'Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé en service de garde. Cette allocation, dont la désignation est en soi peu inclusive, est soumise à quelques conditions comme avoir reçu une attestation de la situation de l'enfant par un professionnel reconnu (médecin, ergothérapeute, orthophoniste, etc.) (Ministère de la Famille, 2020). Il est donc nécessaire qu'un diagnostic soit posé avant d'octroyer l'allocation qui se scinde en deux parties : une partie servant à payer les ressources matérielles (matériel spécialisé, aménagement des locaux, etc.) et l'autre à payer les ressources humaines (embauche d'une ressource supplémentaire pour le groupe d'enfants, remplacement pendant la formation de la personne éducatrice, etc.) (Ministère de la Famille, 2020). Existe également la Mesure exceptionnelle visant l'intégration des enfants handicapés en services de garde qui permet de défrayer une partie ou la totalité des heures d'accompagnement qui sont nécessaires à « [...] l'intégration des enfants handicapés ayant d'importants besoins » (Gouvernement du Québec, 2023). Cette mesure est soumise à plusieurs critères d'admissibilité dont celle de bénéficier de l'Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé en service de garde. Les enfants présentant un TSA peuvent également bénéficier de l'Intervention Comportementale Intensive (ICI), soit un programme combinant différentes approches comme l'analyse appliquée du comportement (AAC), le système basé sur la communication par le biais d'échanges d'images (PECS), l'approche

TEACCH, l'orthophonie, l'ergothérapie, etc. (Dionne, 2014). Ces services sont offerts en raison d'une vingtaine d'heures par semaine, principalement en milieu de garde et à la maison (Dionne, 2014), par les intervenants des différents centres de réadaptation en déficience intellectuelle et troubles envahissants du développement (CRDITED).

2.3 Les origines de l'inclusion

2.3.1 De l'intégration à l'inclusion au Québec

Au Québec, d'importants changements sociaux, économiques et politiques, notamment sur le plan de la reconnaissance du droit à l'éducation ainsi que du droit à l'égalité des chances, auront mené au développement de l'éducation spécialisée (Maertens, 2004). Si au début du XXe siècle la province compte quelques écoles pour enfants handicapés, pour la plupart privées, il faudra attendre le Rapport Parent en 1964 pour qu'on reconnaisse aux élèves des classes ordinaires publiques qui présentent des besoins particuliers le droit à une éducation de qualité assumée par l'État (Maertens, 2004). L'article 612-5 de la Loi américaine 94-142 (Education for All Handicaped Act, 1975), inspirera le modèle d'intégration d'abord proposé, cette loi stipulant que les élèves présentant des besoins particuliers se doivent de poursuivre leurs apprentissages dans un environnement présentant le moins de restrictions possible (Vienneau, 2006). On assiste alors au déploiement d'un continuum allant de l'intégration physique (les classes spécialisées sont intégrées dans l'école régulière), à l'intégration sociale (il y a contact entre les élèves des classes spécialisées et ordinaires) puis quelques fois à l'intégration pédagogique (une partie ou la totalité du programme individualisé de l'élève lui est dispensée en classe ordinaire) pour terminer avec l'intégration administrative (une même loi scolaire chapeaute le programme et les différents services offerts à tous les

élèves) (Vienneau, 2006). Ce continuum d'intégration repose sur le principe qu'il existe deux groupes d'élèves bien distincts : les élèves présentant un handicap pour lequel un professionnel de la santé a posé un diagnostic et le reste du groupe (Dionne et al., 2006). Si l'intégration est présente en milieu scolaire, elle l'est également en services de garde éducatifs.

2.3.2 Tendre vers l'inclusion en services de garde éducatifs

La Politique d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde présentée en 1983 par le gouvernement du Québec, l'Office des services de garde à l'enfance (OSGE) ainsi que l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) vise, elle aussi, à favoriser la fréquentation des services de garde éducatifs pour les enfants présentant des besoins particuliers. Les années 1990 seront quant à elles marquées par d'importantes réorientations en matière de politiques sociales dans plusieurs pays du monde, réorientations auxquelles le Québec n'échappera pas (Lefebvre et Merrigan, 2005). La Déclaration de Salamanque (1994) représente un document phare en matière d'inclusion, proposant de tendre vers des politiques éducatives basées sur la valorisation des différences de chaque enfant en avançant qu'un système éducatif centré sur les besoins de chacun ne peut que bénéficier à tous les enfants (UNESCO, 1994).

L'inclusion réfère notamment à un processus visant à supprimer les obstacles qui nuisent à la pleine participation de tous les enfants (Loreman, 2017). Il s'agit ici de reconnaître les différences de chacun tout en offrant à chaque enfant une éducation de qualité avec ses pairs (Loreman, 2017). Soulignons l'importance de faire référence à tous les enfants puisqu'il s'agit de l'un des fondements de l'inclusion qui s'inscrit au cœur de la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994). Ce courant social trouvera d'ailleurs écho au Québec,

alors qu'en 1997 le gouvernement du Québec présente son Livre Blanc avec comme objectifs de «[...] lutter contre la pauvreté, accroître l'incitation au travail et favoriser le développement et l'égalité des chances pour les enfants» (Lefebvre et Merrigan, 2005).

2.3.3 L'inclusion en CPE

Le Livre Blanc annonce notamment la création du réseau des centres de la petite enfance (CPE) (Lefebvre et Merrigan, 2005). Avec la mise sur pied de ce réseau, on assiste à l'élaboration d'un premier programme pédagogique. Ce dernier sera révisé en 2007 et intitulé Accueillir la petite enfance (Ministère de la Famille et des Aînés, 2007) pour être révisé à nouveau en 2019 (Ministère de la Famille, 2019). Si dans la version de 2007 les enfants présentant des besoins particuliers sont pris en compte (Ministère de la Famille et des Aînés, 2007), il faudra tout de même attendre la version de 2019 pour voir apparaître pour une première fois le mot inclusion (Ministère de la Famille, 2019). On y précise que les services de garde éducatifs à l'enfance sont « [...] appelés à favoriser l'inclusion sociale des enfants présentant des besoins particuliers en leur faisant une place parmi leurs pairs pour leur permettre de se développer en participant aux activités quotidiennes » (Ministère de la Famille et de l'enfance, 2019, p.5). Bien que ce document favorise leur fréquentation, il prône la participation d'un enfant présentant des incapacités à la vie du groupe contrairement à l'inclusion qui consiste à favoriser une expérience avantageuse pour tous les enfants (Dionne et al., 2006). Cette distinction quant au fait d'inclure un enfant différent au groupe plutôt que d'aborder la différence de chacun des membres qui le constitue nous permet d'avancer qu'on a plutôt tendance à tendre vers l'inclusion.

Notons que puisque ce projet de recherche porte sur les enfants présentant un TSA, soit des enfants qui dans les textes tant scientifiques qu'administratifs appartiennent

au groupe des enfants présentant des besoins particuliers, nous nous éloignerons du langage inclusif. Nous les comparerons notamment aux enfants au développement typique ou encore aux pairs neurotypiques, soit le terme généralement utilisé par les personnes présentant un TSA pour décrire ceux qui n'en présentent pas un (Morasse, 2023). Ce procédé vise essentiellement à illustrer de façon claire les défis spécifiquement associés aux enfants présentant un TSA.

2.4 L'autonomie professionnelle

2.4.1 Définir l'autonomie professionnelle

Hackman et Oldham ont défini l'autonomie professionnelle en 1976 comme le degré substantiel de liberté, d'indépendance et de discrétion dont dispose un individu dans le cadre de son travail quant à la planification de la tâche et la détermination des procédures à mettre en place afin d'effectuer cette dernière (Hackman et Oldham, 1976). Morgeson et son collègue Humphrey ont quant à eux mis en évidence trois composantes de l'autonomie professionnelle, soit la liberté en matière de planification de la tâche, la liberté quant à la prise de décision en lien avec la tâche ainsi que la liberté en matière de choix des méthodes de travail (Morgeson et Humphrey, 2006). Des travaux comme ceux de Ala-Mursula et al. (2005) ainsi que ceux de Nijp et al. (2012) portant sur la liberté en matière de temps de travail, une autre composante de l'autonomie professionnelle (Nijp et al., 2012), ont inspiré à Kubicek et ses collègues (2017) une définition actualisée de cette dernière. À partir de ces recherches et devant la souplesse dont disposent dorénavant plusieurs travailleurs en matière de lieu de travail et d'horaire de travail (Kubicek et al., 2017), ces auteurs définissent l'autonomie professionnelle comme « le degré de discrétion dont disposent les travailleurs afin de déterminer quand, où, dans

quel ordre et par quels moyens ils accomplissent les tâches liées à leur travail » (Kubicek et al., 2017, p. 46). Il importe de préciser que dans plusieurs écrits portant sur le travail, la gestion et la motivation au travail, les termes latitude décisionnelle (*decision latitude*) et contrôle du travail (*job control*) font également référence à l'autonomie professionnelle (*job autonomy*) (Kubicek et al., 2017).

2.4.2 L'importance de l'autonomie professionnelle

Pour les travailleurs, se voir accorder de l'autonomie professionnelle peut être perçu comme une marque de respect de la part de leur employeur, voire la reconnaissance de leur contribution à l'organisation et ainsi favoriser leur propre engagement envers cette dernière (Park et Searcy, 2011). En 1980, Hackman et Oldham ont élaboré le *Job Characteristics Model* ou Modèle des caractéristiques de l'emploi soit un modèle portant sur la motivation au travail dans lequel figure notamment l'autonomie professionnelle. Selon cette théorie, la motivation, la productivité ainsi que la satisfaction au travail peuvent être influencées par les états psychologiques générés par cinq caractéristiques qu'un emploi peut offrir (Mazilescu, 2008). En plus de l'autonomie professionnelle comme caractéristique de l'emploi, on y retrouve la variété des tâches (exécuter des tâches variées afin d'utiliser des compétences variées), l'identité de la tâche (avoir la possibilité de réaliser une tâche en son entièreté afin d'en voir le résultat), la signification de la tâche (avoir le sentiment que la tâche est importante pour la société ou pour les collègues de travail) ainsi que la rétroaction (bénéficier d'une rétroaction sur ses performances) (Mazilescu, 2008). En ce qui concerne l'autonomie professionnelle, Hackman et Oldham (1980) considèrent que cette caractéristique contribue à générer chez le travailleur un sentiment de responsabilité envers son travail.

Toujours sur le plan de la motivation au travail, on retrouve également l'autonomie dans ce qui a d'abord été présenté comme un modèle pour ensuite devenir une théorie, soit le *JD-R Model (Job Demands-Resources Model)*, connu en français comme le modèle de Demerouti ou encore comme le modèle Demandes-Ressources au Travail (Demerouti et Bakker, 2017). Cette théorie avance que les conditions de travail peuvent être divisées en deux catégories distinctes dont les fonctions sont toutes aussi différentes, soit les demandes ou exigences de la tâche (grande charge de travail, horaires de travail contraignants, attentes sur le plan de la rentabilité et de la performance, etc.) ainsi que les ressources dont peuvent disposer les travailleurs (Demerouti et al., 2001; Oger et al., 2022). Les auteurs séparent les ressources internes comme l'expérience de travail et le vécu de l'individu de celles qui peuvent être offertes par son environnement de travail comme l'autonomie, la participation à la prise de décisions, la rétroaction, la variété des tâches ainsi que le soutien des collègues et des supérieurs (Oger et al., 2022). Selon cette théorie, des demandes trop élevées sont considérées comme pouvant mener à l'épuisement alors que le manque de ressources peut quant à lui mener à une forme de désengagement du travailleur (Demerouti et al., 2001). La combinaison de ces deux éléments peut conduire le travailleur vers le burn-out puisque l'épuisement et le désengagement en sont ses principales composantes (Demerouti et al., 2001). En 2017, Bakker et Demerouti ont effectué un retour sur leur modèle pour en expliquer les origines et faire état de plusieurs études l'ayant abordé au fil du temps, ajoutant ainsi à sa validité. Ils évoquent entre autres les travaux de Habe et Tement qui, en 2016, ont constaté que la variété des tâches agissait positivement sur la capacité d'absorption au travail, une composante de l'engagement, de manière encore plus marquée dans un contexte offrant un haut niveau d'autonomie au travailleur (Bakker et Demerouti, 2017). La capacité d'absorption peut se définir comme un degré élevé de concentration à la tâche au point

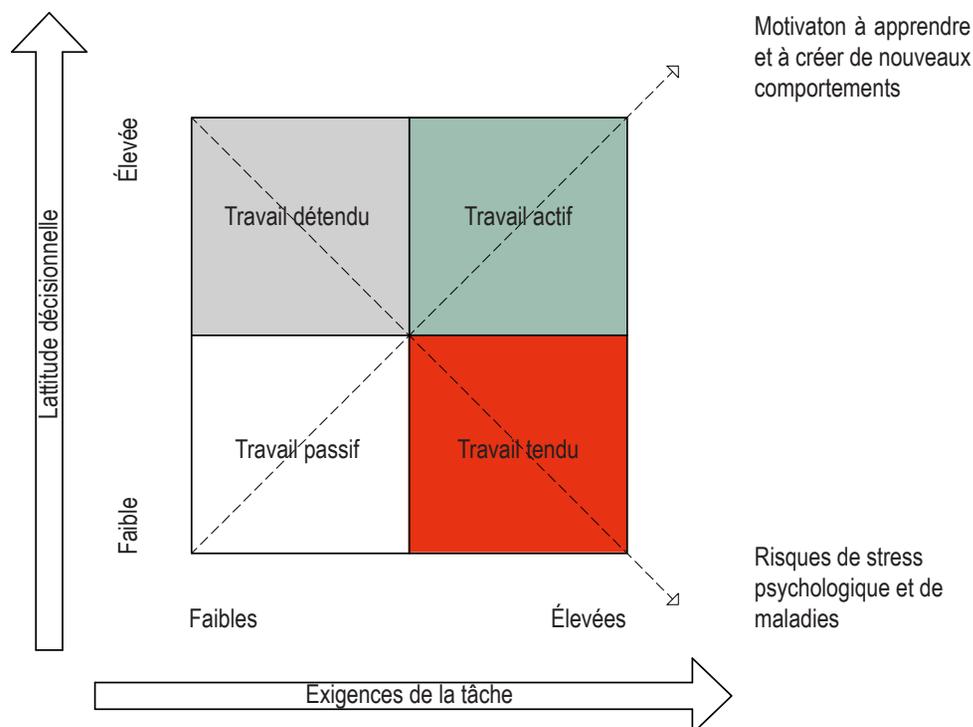
où le travailleur éprouve de la difficulté à mettre fin à cette dernière (Codo et Soparnot, 2014). Il est donc intéressant de constater que l'autonomie agit à titre de ressource en soi sur le plaisir au travail et la motivation (Habe et Tement, 2016), mais qu'elle peut également agir positivement sur une autre ressource, dans ce cas-ci sur la variété des tâches. Lorsqu'ils abordent les origines de leur théorie, Bakker et Demerouti (2017) font référence à un modèle abordant le stress au travail et dont ils se sont inspirés pour créer leur propre modèle, soit le modèle de Karasek (1979).

2.4.3 Le modèle de Karasek

En 1979, le professeur de psychosociologie américain Robert A. Karasek a présenté un modèle exposant l'interaction entre les exigences de la tâche (*Job Demands*) et la latitude décisionnelle (*Job Control*), modèle connu sous le nom de *Job Demands/Control Model*, mieux connu en français comme le Modèle de Karasek (Karasek, 1979). Pour le travailleur, la latitude décisionnelle comprend l'autonomie « [...] dans l'organisation de ses tâches, la participation aux décisions et l'utilisation de ses compétences » (Wassenhove, 2014, p. 2). Ce modèle avance que la latitude dont dispose un individu dans l'accomplissement de sa tâche vient modérer l'effet des exigences élevées qui peuvent lui être associées (Karasek, 1979). L'auteur établit quatre types de travail en fonction du niveau d'exigence de la tâche qui est confiée au travailleur ainsi que du niveau de latitude dont il dispose. Le travail passif est le résultat d'exigences faibles et d'une latitude faible (ex : travail à la chaîne) et est généralement synonyme d'ennui alors que le travail détendu fait plutôt référence à un niveau d'exigences faible et à beaucoup de latitude comme le travail créatif d'un architecte (Karasek, 1979). Le travail tendu (*Job Strains*) est quant à lui le résultat d'exigences élevées, mais d'un niveau de latitude

faible, ce qui peut entraîner des risques pour la santé mentale et physique alors que le travail actif quant à lui est caractérisé par des exigences élevées, mais à un haut niveau de latitude (Karasek, 1979). Ce dernier type de travail, soit le travail actif, permettrait de favoriser l'apprentissage chez le travailleur, augmenterait son niveau de vie sociale de même que son développement personnel (Wassenhove, 2014). Karasek et Theorell (1990) comparent même le travail actif à ce que le psychologue Csikszentmihalyi (1975) appelle le flow, concept défini comme « un état d'activation optimale dans lequel le sujet est complètement immergé dans l'activité » (Demontrond et Gaudreau, 2008, p.10). Ainsi, l'autonomie permet aux travailleurs d'éprouver de la satisfaction au travail et de réaliser des apprentissages malgré une charge de travail élevée, préservant à la fois leur santé physique et mentale ainsi que la productivité de l'organisation (Karasek, 1979). La figure suivante permet de schématiser les types de travaux.

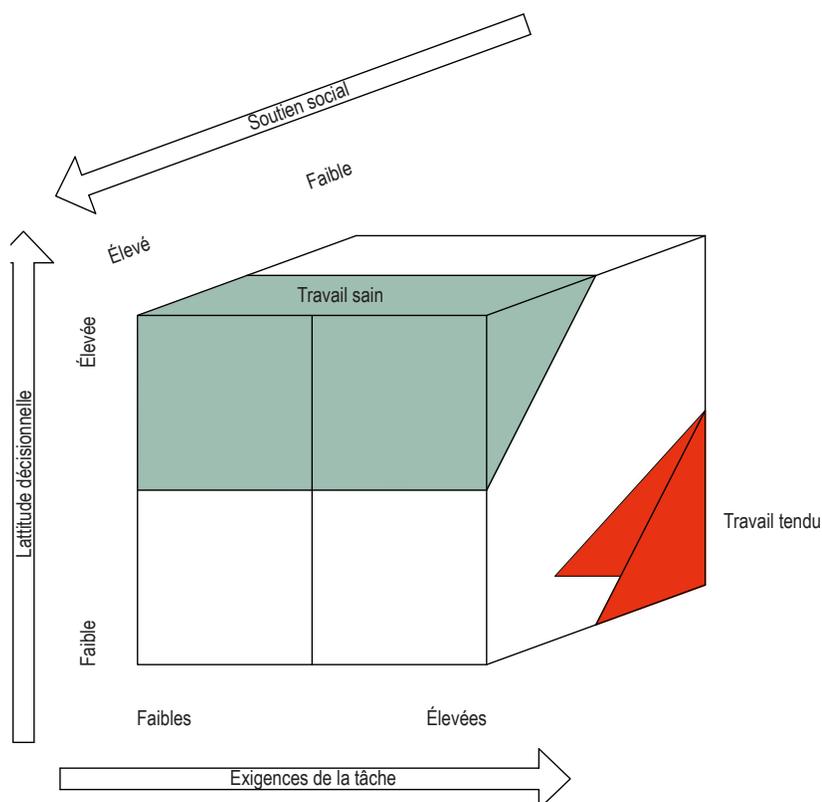
Figure 1. Modèle de Karasek (1979)



2.4.4 Le modèle de Karasek et Theorell

Aidé par Theorell en 1990, Karasek a bonifié son modèle en ajoutant une troisième dimension, soit la dimension du soutien social (Karasek et Theorell, 1990). Avec cet ajout, le modèle tridimensionnel prend maintenant la forme *Job Demand-Control-Support Model*, soit un modèle mettant en relation les exigences de la tâche, la latitude décisionnelle ainsi que le soutien social (Wassenhove, 2014). Dans cette dernière version du modèle, le soutien social ainsi que la latitude décisionnelle agissent comme facteurs de protection contre les exigences élevées (Wassenhove, 2014). En d'autres termes, pour un travailleur, bénéficiant de latitude décisionnelle et de soutien social vient modérer les exigences associées à sa tâche. La figure 2 illustre le modèle maintenant tridimensionnel.

Figure 2. Modèle de Karasek et Theorell (1990)



2.4.5 L'autonomie en éducation

Lorsqu'il est question de l'autonomie des personnes éducatrices, Royer (2017) propose de la définir sur le plan pédagogique comme « la capacité de faire des choix concernant le programme d'activités et les moyens pédagogiques à mettre en place » (Royer, 2017, p. 71). Certains travaux font référence à l'autonomie professionnelle des personnes éducatrices en soulignant les décisions que doivent prendre ces dernières au sein de leur groupe (Cassidy et al., 2016). À titre d'exemples, on mentionne l'introduction du *messy play*, l'élaboration d'un programme pour les poupons et l'avantage de disposer de son propre local afin de proposer les activités de son choix et ainsi passer de la théorie à la pratique (Moloney, 2015). Puisque l'autonomie professionnelle en petite enfance est un sujet peu abordé dans les différents écrits, nous avons également porté notre attention sur l'autonomie du personnel enseignant.

Lorsqu'on aborde l'autonomie du personnel enseignant, il est habituellement question de la latitude quant aux aspects liés à la matière ainsi qu'à la pédagogie utilisée pour transmettre cette même matière (Vangrieken et al., 2017). Par exemple, on peut penser à la préparation des cours, à tous les choix entourant le matériel, aux diverses évaluations, à la gestion de classe, à la planification ainsi qu'aux méthodes pédagogiques utilisées (Vangrieken et al., 2017). Il est également question des politiques concernant les parents ainsi que celles en lien avec le personnel (Cassidy et al., 2016). Si les plus anciennes conceptions de l'autonomie du personnel enseignant associaient l'autonomie à une certaine forme d'indépendance ou de travail individuel, on tend maintenant à modifier ce concept pour tenir compte de la collaboration de plus en plus présente si bien qu'on peut ajouter aux exemples précédents la possibilité de prendre des décisions de manière concertée (Vangrieken et al., 2017) et coopérer afin de résoudre différents problèmes liés

à l'enseignement au sein de l'école (Tehrani et Mansor, 2012).

Au vu des différents travaux abordant l'autonomie du personnel éducateur, on peut considérer que l'autonomie des personnes éducatrices fait référence à la planification, au choix des activités à proposer au quotidien, au style pédagogique, à la gestion du groupe ainsi qu'à une forme d'autonomie quant à la prise de certaines décisions avec les collègues ou la direction. Bien entendu, ces formes d'autonomie se doivent de respecter le cadre défini par le CPE ainsi que le programme éducatif Accueillir la petite enfance (2019) du ministère de la Famille.

Objectif principal et objectifs spécifiques de cette recherche

Cette recherche a pour objectif principal de connaître les perceptions de personnes éducatrices en CPE qui tendent vers l'inclusion quant à leur autonomie professionnelle lorsqu'elles comptent dans leur groupe un enfant qui présente un TSA.

De cet objectif principal découlent deux objectifs de recherche, soit :

- Connaître les facteurs qui sont perçus comme contraignant l'autonomie professionnelle de personnes éducatrices en CPE qui tendent vers l'inclusion lorsqu'elles comptent dans leur groupe un enfant qui présente un TSA.

- Connaître les facteurs qui sont perçus comme favorisant l'autonomie professionnelle de personnes éducatrices en CPE qui tendent vers l'inclusion lorsqu'elles comptent dans leur groupe un enfant qui présente un TSA

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présenterons la méthodologie utilisée permettant de répondre à notre objectif général de recherche, soit de connaître les perceptions de personnes éducatrices œuvrant en CPE qui tendent vers l'inclusion quant à l'influence de l'accueil d'un enfant présentant un TSA sur leur autonomie professionnelle. Plus spécifiquement, la méthodologie utilisée nous permet de procéder à une collecte de données visant à répondre à nos deux objectifs spécifiques, soit : 1) identifier les facteurs qui sont perçus comme pouvant contraindre l'autonomie professionnelle des personnes éducatrices qui tendent vers l'inclusion lorsqu'elles accueillent un enfant présentant un TSA en CPE et 2) identifier les facteurs qui sont perçus comme pouvant favoriser l'autonomie professionnelle des personnes éducatrices qui tendent vers l'inclusion lorsqu'elles accueillent un enfant présentant un TSA en CPE.

Ce chapitre présente le devis de recherche, explique la démarche de recrutement des participantes que nous avons effectuée ainsi que son contexte particulier et aborde l'outil utilisé pour recueillir les données. Viennent ensuite un tableau consacré à la description des participantes et une présentation plus détaillée de ces dernières. Des explications quant à l'analyse des données sont présentées à la fin de ce chapitre.

3.1 Le devis de recherche

Cette recherche s'inscrit dans un courant de nature descriptive et afin de répondre à nos objectifs qui consistent à comprendre un phénomène (Fortin et Gagnon, 2022), nous avons choisi de privilégier une approche qualitative. La conduite d'entretiens semi-dirigés s'est avérée un choix pertinent puisque ces derniers permettent la cueillette de données portant sur les expériences, les pensées et les sentiments des participants (Fortin et

Gagnon, 2022).

3.2 La démarche de recrutement des participantes

Afin de recruter les participantes qui ont pris part à ce projet, nous avons fait appel à des personnes éducatrices en CPE qui comptaient ou avaient déjà compté dans les 5 dernières années au moins un enfant présentant un TSA dans leur groupe.

Le recrutement des participantes a débuté à l'automne 2020, année marquée par une pandémie mondiale de covid-19. Cette dernière aura, entre autres effets, contribué à aggraver la pénurie de personnes éducatrices en CPE. Pour illustrer le climat qui prévalait à cette époque, une gestionnaire nous nommait percevoir beaucoup de détresse chez certaines directions de CPE avec lesquelles elle s'était entretenue. Des directrices, en larmes, lui faisaient part de leur difficulté à recruter du personnel, allant parfois jusqu'à demander aux parents de garder leurs enfants à la maison lorsque le nombre de personnes éducatrices était insuffisant. Dans un tel contexte, le recrutement s'est échelonné sur quelques mois, nos démarches ayant débuté à l'automne 2020 pour finalement débiter les entretiens à l'hiver 2021.

Afin de recruter les participantes, nous avons d'abord procédé à un appel téléphonique auprès de l'Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPE) qui nous a appris que plusieurs regroupements de CPE avaient fermé leurs portes. Nous avons donc orienté nos appels auprès des regroupements de CPE toujours existants afin de rejoindre plus efficacement un large bassin d'éventuelles participantes.

Nous leur avons également fait parvenir par courriel une affiche de recrutement à transmettre aux personnes intéressées, affiche expliquant brièvement le projet de recherche. Devant le manque de participantes, nous avons par la suite communiqué directement avec les CPE en nous adressant à leur direction et en leur transmettant l’affiche de recrutement. À nouveau devant un manque de suivi de la part de plusieurs directions qui croulaient sous une charge de travail imposante, nous avons modifié le courriel afin de leur simplifier la tâche. Lentement, nous avons commencé à avoir quelques échanges avec des directrices de CPE. Si certains de ces échanges étaient plus expéditifs et visaient à s’assurer que les personnes éducatrices pourraient prendre part aux entretiens en dehors des heures de travail, pénurie de personnel oblige, d’autres, au contraire, visaient à s’assurer que notre projet avait pour objectif de favoriser l’inclusion des enfants présentant un TSA.

Fait intéressant, quelques directions ont manifesté leur volonté de prendre part au projet, expliquant qu’elles avaient plusieurs éléments à partager. Devant cette situation inattendue, nous avons d’abord pensé les inclure dans notre démarche et rédiger un questionnaire qui leur serait destiné. Toutefois, nous avons finalement convenu d’abandonner cette idée puisque nous avions le sentiment de nous éloigner de nos objectifs de recherche. À la suite de plusieurs retours positifs de la part de certaines personnes éducatrices intéressées par notre démarche, nous avons été en mesure de recruter neuf participantes et débiter les entretiens. En raison du contexte pandémique et des kilomètres nous séparant, ces derniers se sont déroulés à distance au moyen de la plateforme Zoom. À défaut de se rencontrer en personne, l’utilisation de la caméra nous aura permis d’échanger de manière plus chaleureuse qu’en procédant uniquement par

téléphone. Une des participantes, en raison d'un accès internet de piètre qualité, nous a plutôt proposé d'utiliser la plateforme Zoom, mais uniquement la fonction permettant une communication téléphonique. Dans tous les cas, les entretiens ont pu être enregistrés puis transcrits en verbatims à l'aide du logiciel Word, nous permettant ainsi de s'y référer facilement. Par la suite, nous avons utilisé le logiciel NVivo afin de procéder à leur analyse.

3.2.1 La description de l'outil utilisé pour la collecte de données

Puisque nous cherchions à comprendre la signification d'un phénomène bien particulier vécu par les participantes, nous avons procédé à des entretiens semi-dirigés (Fortin, 2006). Nous avons rédigé un canevas d'entretien permettant de récolter des données en lien avec la formation, l'expérience de travail, le nombre d'enfants présentant un TSA qu'elles avaient accueillies au fil du temps puis finalement le groupe d'âge qui leur était confié au moment de l'entretien. Venait ensuite une série de sept questions abordant le vécu des participantes en lien avec leur autonomie professionnelle. Comme proposé par Savoie-Zajc (2018), nous avons tenu à définir et clarifier les dimensions d'un thème présent dans notre cadre conceptuel et abordé dans les entretiens. Afin de partager une définition claire et commune de l'autonomie professionnelle, nous avons d'abord demandé aux personnes éducatrices de définir cette dernière. Nous leur avons ensuite lu la définition que nous avons choisi de leur proposer, soit celle des auteurs Hackman et Oldham (1976), des auteurs phares en matière d'autonomie professionnelle. Elles ont ensuite été interrogées quant à l'autonomie professionnelle dont elles disposent ou non dans leur travail puis nous avons pensé nous enquérir des facteurs qu'elles perçoivent comme contraignant, puis favorisant leur autonomie professionnelle lorsqu'elles comptent dans leur groupe un enfant présentant un TSA dans un contexte qui tend vers l'inclusion. En lien avec ces deux questions et afin d'enrichir le projet avec le vécu des participantes,

nous leur avons demandé d'exemplifier des situations au cours desquelles leur autonomie avait été favorisée puis contrainte. Pour clore le questionnaire de manière ouverte, nous avons cherché à savoir si d'autres facteurs liés à leur autonomie professionnelle leur apparaissaient comme importants puis nous avons laissé place aux suggestions et commentaires. Le questionnaire est disponible en appendice.

3.2.2 La description des participantes

Nous avons observé que toutes les participantes avaient minimalement un diplôme d'études collégiales en Techniques d'éducation à l'enfance (ou anciennement connu sous le nom de Techniques d'éducation en services de garde) sauf une seule qui possédait une attestation d'études collégiales en Techniques d'éducation à l'enfance. Trois possédaient en plus un certificat universitaire en soutien pédagogique dans les CPE et autres services de garde et une quatrième en était à compléter un dernier cours en vue de l'obtention de ce même diplôme. D'autres diplômes s'ajoutent également à cette liste soit, un diplôme d'études collégiales en Techniques d'éducation spécialisée et un certificat universitaire en gestion des ressources humaines pour une même participante ainsi qu'un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale pour une autre. Quant à l'expérience de travail comme personne éducatrice, nous avons estimé que les participantes possédaient en moyenne 18 ans d'expérience et elles ont accueilli entre 1 et 12 enfants présentant un TSA au cours de leur carrière. Bien que toutes les participantes aient accueilli des enfants présentant un TSA, certaines ont rapporté avoir également accueilli d'autres enfants pour qui le diagnostic de TSA a été posé l'année suivant leur passage dans leurs groupes. L'âge des enfants qui étaient confiés aux participantes au moment de l'entretien se situe entre 18 mois et 5 ans.

Le tableau 1 présente un résumé des caractéristiques des participantes.

Tableau 1. Description des participantes

Participantes	Formation	Années d'expérience	Enfants présentant un TSA accueillis en carrière	Groupe attiré
1	D.E.C. Techniques d'éducation à l'enfance	+20	1 enfant	3 ^{1/2} ans
2	D.E.C. Techniques d'éducation à l'enfance	16	2 qui avaient leur diagnostic dans ses groupes 3 diagnostiqués l'année suivante	3 ans
3	D.E.C. Techniques d'éducation à l'enfance Étudiante au certificat en soutien pédagogique dans les CPE et autres services de garde	9	3 qui avaient leur diagnostic dans ses groupes 1 diagnostiqué l'année suivante	18 mois
4	A.E.C Techniques d'éducation à l'enfance Certificat en soutien pédagogique dans les CPE et autres services de garde	15	10 enfants	4 à 5 ans
5	D.E.C. Techniques d'éducation en service de garde Certificat en soutien pédagogique dans les CPE et autres services de garde	20	5 enfants	4 ans
6	D.E.C. Techniques d'éducation à l'enfance Certificat en soutien pédagogique dans les CPE et autres services de garde	10	3 enfants 1 en processus d'évaluation lors de l'entretien	4 à 5 ans
7	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale Équivalence menant au D.E.C. Techniques d'éducation à l'enfance	20	1 enfant	3 ans
8	A.E.C Techniques d'éducation à l'enfance	21	3 enfants dans ses groupes 2 enfants de façon sporadique	4 ans
9	D.E.C. Techniques d'éducation à l'enfance D.E.C. Techniques d'éducation spécialisée Certificat en gestion des ressources humaines	32	12 enfants	2 ^{1/2} à 4 ans

Voici de manière plus détaillée un portrait de chaque participante.

Participante 1 : Cette participante a obtenu un diplôme d'études collégiales en Techniques d'éducation en services de garde, soit le programme qui est aujourd'hui désigné sous le nom de Techniques d'éducation à l'enfance et cumule plus de 20 ans d'expérience en CPE. Au moment de l'entretien, elle était responsable du groupe des 3 ans et demi et accueillait pour la première fois un enfant ayant reçu un diagnostic de TSA.

Participante 2 : Détentrice d'un diplôme d'études collégiales en Techniques d'éducation à l'enfance, cette participante compte environ 16 années d'expérience en CPE. Elle a accueilli deux enfants avec un diagnostic de TSA dans ses différents groupes, mais a également accueilli 3 autres enfants qui ont reçu ce même diagnostic l'année suivante. Le groupe des 3 ans lui était confié au moment où nous nous sommes entretenus avec elle.

Participante 3 : En plus de détenir un diplôme d'études collégiales en Techniques d'éducation à l'enfance, cette participante poursuivait des études universitaires au moment de l'entretien. Elle en était à compléter un dernier cours avant l'obtention d'un certificat en soutien pédagogique dans les CPE et autres services de garde. Elle compte 9 années d'expérience en CPE et a accompagné 3 enfants avec un diagnostic de TSA au fil du temps. Un autre enfant accueilli a quant à lui reçu son diagnostic l'année suivant son passage dans son groupe. Elle œuvrait auprès des 18 mois lorsque nous avons échangé avec elle.

Participante 4 : Après l'obtention d'une attestation d'études collégiales en techniques

d'éducation à l'enfance, cette participante a complété un certificat en soutien pédagogique dans les CPE et autres services de garde. Au cours de l'entretien, elle nous a confié avoir accueilli 10 enfants présentant un TSA au cours de sa carrière estimée à une quinzaine d'années. Un groupe de 4-5 ans, comptant notamment deux enfants présentant un TSA, était sous sa responsabilité lors de la cueillette des données.

Participante 5 : Cette participante possède un diplôme d'études collégiales en Techniques d'éducation en services de garde ainsi qu'un certificat en soutien pédagogique dans les CPE et autres services de garde. En 20 ans d'expérience, toujours au sein du même CPE, elle a accueilli 5 enfants présentant un TSA. Elle soutenait un groupe de 4 ans lors de l'entretien.

Participante 6 : Détentrice d'un diplôme d'études collégiales en Techniques d'éducation à l'enfance ainsi que d'un certificat en soutien pédagogique dans les CPE et autres services de garde, cette participante compte une dizaine d'années d'expérience. Trois enfants ayant reçu un diagnostic de TSA ont fait partie des différents groupes qui lui ont été confiés depuis qu'elle travaille en CPE. Au moment de procéder à l'entretien, un enfant de son groupe des 4-5 ans était en processus d'évaluation afin de déterminer si un diagnostic de TSA devait être posé.

Participante 7 : D'abord diplômée du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale, cette participante a complété quelques cours du programme de Techniques d'éducation à l'enfance afin d'obtenir une équivalence. Elle compte 20 ans d'expérience en CPE, dont les dix dernières années avec le groupe des 3 ans, et a accueilli un seul enfant présentant un TSA au cours de sa carrière.

Participant 8 : Possédant une attestation d'études collégiales en Techniques d'éducation à l'enfance, cette participante compte vingt-et-une années d'expérience, et ce, au même CPE. Trois enfants présentant un TSA ont fait partie des groupes lui ayant été attirés, mais elle a également soutenu de manière sporadique deux enfants appartenant à un autre groupe et qui présentaient eux aussi un TSA. Le groupe des 4 ans lui était attiré lorsque nous nous sommes entretenus avec elle.

Participant 9 : Doublement diplômée au collégial, soit en Techniques d'éducation spécialisée ainsi qu'en Techniques d'éducation à l'enfance, cette participante a également obtenu un certificat universitaire en gestion des ressources humaines. Après plus de 32 ans comme personne éducatrice en CPE, elle estimait avoir accueilli près d'une douzaine d'enfants présentant un TSA et évoluait auprès du groupe des 2,5 - 4 ans.

3.2.3 L'analyse des données

Afin d'approfondir les données obtenues par le biais des entretiens semi-dirigés, nous avons opté pour la méthode de l'analyse par catégories conceptualisantes. Cette méthode est caractérisée par une certaine flexibilité qui permet de définir, synthétiser et expliquer un phénomène. Elle offre la possibilité de généraliser différents objets en les regroupant sous une seule et même appellation tout comme elle permet l'attribution de propriétés à ces mêmes objets en les comparant avec d'autres objets (Paillé et Mucchielli, 2021). Cette analyse s'inscrit dans un paradigme qui peut être qualifié de compréhensif et interprétatif (Paillé et Mucchielli, 2012; Savoie-Zajc, 2011; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). Le but était de mieux comprendre le phénomène à travers le sens que les participantes y attribuaient. Une approche inductive modérée a été utilisée : l'influence du cadre théorique a été reconnue, sans toutefois y faire reposer l'entièreté de l'analyse (Savoie-Zajc, 2011).

Ainsi, après quelques allers-retours entre les différents verbatims des entretiens, des catégories ont émergé des données, laissant entrevoir l'esquisse d'une première catégorisation. Afin de répondre au critère méthodologique que constitue la crédibilité, soit de nous assurer que l'interprétation que nous faisons des données obtenues était plausible (Savoie-Zjac, 2018), nous avons choisi de présenter ces premières catégorisations aux membres de la direction de recherche de ce projet. Nous avons ainsi utilisé la stratégie de triangulation proposée par Savoie-Zjac (2018) qui consiste à confronter les points de vue de plusieurs chercheurs. À la suite de cette première présentation des catégories, les nombreux échanges qui en ont découlé nous ont permis d'en arriver à une interprétation jugée plausible et corroborée par différents chercheurs (Savoie-Zjac, 2018).

CHAPITRE IV
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présenterons et analyserons les résultats permettant de répondre à notre objectif général de recherche, soit de connaître les perceptions de personnes éducatrices œuvrant en CPE qui tendent vers l'inclusion quant à l'influence de l'accueil d'un enfant présentant un TSA sur leur autonomie professionnelle. Ces résultats nous éclairent quant aux deux objectifs spécifiques qui en découlent, soit : 1) identifier les facteurs qui sont susceptibles de contraindre l'autonomie professionnelle des personnes éducatrices qui tendent vers l'inclusion lorsqu'elles accueillent un enfant présentant un TSA en CPE et 2) identifier les facteurs qui sont susceptibles de favoriser l'autonomie professionnelle de personnes éducatrices qui tendent vers l'inclusion lorsqu'elles accueillent un enfant présentant un TSA en CPE. Nous partagerons les résultats obtenus en les regroupant en fonction des thèmes qui ont émergé au fil de l'analyse. Chaque thème est d'abord présenté puis viennent ensuite, en lien avec ce même thème, les facteurs qui sont susceptibles de contraindre et favoriser l'autonomie professionnelle des personnes éducatrices lorsqu'elles accueillent un enfant présentant un TSA. Le tableau 2 regroupant les principaux résultats en fonction des thèmes émergents vient clore ce chapitre.

4.1 Au sujet des comportements qui peuvent être associés au diagnostic de TSA

Plusieurs participantes, lorsqu'il est question de leur autonomie professionnelle, ont spontanément évoqué différents comportements qu'il est possible d'observer chez certains enfants présentant un TSA. Il importe de souligner que ces comportements échappent au contrôle de ces enfants et qu'ils n'ont pas été soulevés dans le but de dénoncer leur non-conformité, ce qui serait contraire à une perspective inclusive. Ces comportements sont situés en relation avec les exigences de l'environnement éducatif

qu'est le CPE, et d'une certaine représentation que se font les participantes de leurs rôles et responsabilités. Ainsi, les comportements rapportés aident à mettre en évidence les situations de travail qui en découlent, et qui elles, peuvent toucher à l'autonomie professionnelle perçue des participantes. Ces dernières ont notamment abordé une certaine forme d'imprévisibilité des réactions, une hypersensibilité au bruit, des défis sur le plan moteur, des intérêts marqués et restreints, une intolérance aux changements ainsi que des déficits au niveau des compétences en matière de communication verbale. Le niveau de soutien requis par l'enfant en fonction des différentes manifestations liées à son diagnostic a lui aussi été nommé.

4.1.1 Quand l'imprévisibilité du comportement oblige à revoir ses façons de faire

Un des facteurs en lien avec les comportements qui peuvent être associés au diagnostic de TSA et perçu par certaines participantes comme pouvant contraindre leur autonomie professionnelle concerne une forme d'imprévisibilité dans les différents comportements observables. Certaines personnes éducatrices nomment que le soutien qu'elles sont en mesure d'offrir à l'enfant est parfois basé sur le mode essai-erreur puisqu'une intervention qui semble habituellement fonctionner peut soudainement ne plus être efficace : « [...] Ça fonctionne aujourd'hui, ça fonctionne maintenant, le après on verra... Qu'est-ce qui va se passer dans dix minutes, on verra [...] ». Cette imprévisibilité oblige donc les personnes éducatrices à faire preuve de souplesse et de créativité afin d'adapter rapidement leurs interventions ou carrément modifier ce qu'elles avaient planifié pour le groupe. Cette imprévisibilité est susceptible d'entraîner des changements dans la routine et dans les activités proposées, ce qui semble être perçu comme contraignant sur le plan de l'autonomie professionnelle.

Plusieurs participantes expliquent que les journées se suivent, mais ne se ressemblent pas nécessairement lorsqu'il est question d'un enfant présentant un TSA. Si certaines journées sont plus paisibles, d'autres sont marquées par davantage de crises dont les causes peuvent être aussi variées qu'inconnues. Ces crises obligent parfois les personnes éducatrices à revoir les activités qu'elles souhaitent offrir au groupe ou tout simplement le moment choisi pour les proposer.

Je dis aux enfants bien là, aujourd'hui on va faire l'histoire après le dodo parce que là le petit est plus capable. Il est trop fatigué puis si on continue de le faire attendre, il va faire une crise puis ça n'ira pas bien.

Parfois, les activités sont carrément repoussées lors de la journée pendant laquelle l'enfant est absent du CPE.

4.1.2 Une hypersensibilité au bruit qui réduit la disponibilité de l'enfant dans certaines circonstances

Les personnes éducatrices peuvent également être appelées à modifier les activités proposées en raison notamment de l'hypersensibilité au bruit de certains enfants présentant un TSA. Cette hypersensibilité est nommée par plusieurs participantes comme étant un facteur pouvant contraindre l'autonomie de la personne éducatrice dans certaines circonstances. Devant un environnement sonore considéré comme irritant pour l'enfant, la personne éducatrice n'a d'autre choix que d'adapter l'activité qu'elle avait planifiée ou utiliser des outils qui, bien qu'ils soient nécessaires afin de réduire l'inconfort ressenti par l'enfant, peuvent rendre la communication difficile avec ce dernier (ex : il est difficile d'être entendu par l'enfant qui porte des coquilles antibruit sur ses oreilles).

Une participante, à propos d'une sortie à la caserne de pompiers et de la réaction d'un

enfant présentant un TSA, explique : « [...] Les camions c'était correct, les gyrophares, juste les voir bouger c'était correct, mais c'est quand ils ont fait aller les sirènes, là c'était too much [...] ». Lors de la visite de policiers au CPE, la même participante rapporte qu'une personne éducatrice a raccompagné l'enfant dans son local avec ses coquilles lorsque les policiers ont utilisé les sirènes. L'hypersensibilité au bruit peut également être considérée comme un facteur contraignant en matière d'autonomie professionnelle lorsqu'il est question du brouhaha occasionné par les grands groupes. « Un moment donné il y a trop de bruit, trop de stimulation, trop de son, ça m'empêche parfois de faire ce que je voudrais parce que l'enfant n'est plus disponible. » Une autre à propos des coquilles qui doivent parfois être utilisées : « [...] ça rend ça difficile des fois parce que là au niveau des consignes il faut enlever les coquilles. » Les personnes éducatrices sont alors amenées à trouver des moyens afin de calmer l'enfant incommodé par le bruit ou carrément à quitter le groupe pendant une activité.

4.1.3 Randonnée, raquette et traineau : des limites sur le plan moteur qui nécessitent de revoir les activités prévues

D'autres facteurs peuvent également nécessiter certaines modifications dans les activités proposées, soit les limites sur le plan moteur. Des personnes éducatrices rapportent avoir par exemple dû réduire la distance parcourue en forêt afin de respecter les capacités motrices d'un enfant présentant un TSA ou encore avoir modifié leur trajet en raison d'un dénivelé moins favorable au transport d'un enfant en traineau. D'autres choisissent carrément d'éviter certaines activités motrices jugées trop exigeantes pour l'enfant comme la raquette à neige et les proposer plutôt lorsque l'enfant est absent du CPE. Toutefois, une personne éducatrice dont le CPE a adopté la pédagogie *Enfant-Nature*⁴ expliquait que bien qu'elle ait d'abord dû modifier ses trajets, le quotidien en

⁴ *Enfant-nature* : Approche éducative basée sur l'expérience en plein air <https://coopenfantnature.org/a-propos/>

forêt avait permis à l'enfant présentant un TSA dont elle avait la charge de réaliser de grands progrès sur le plan moteur. Elle racontait que l'enfant était passé d'une capacité à marcher pendant environ 3 minutes à marcher pendant plus de 45 minutes, voire monter plus de 110 marches dans un parc qu'ils avaient visité. « L'ergo ne me croyait pas! » s'est-elle exclamée.

4.1.4 Des intérêts marqués et restreints qui limitent le désir de participer aux découvertes collectives

Un autre facteur en lien avec les comportements pouvant être associés au diagnostic de TSA est perçu comme pouvant contraindre l'autonomie des personnes éducatrices, soit les intérêts marqués et restreints de certains enfants. On fait état d'enfants dont les jeux sont exclusivement orientés vers un même intérêt, par exemple dessiner des animaux ou encore jouer avec de petites voitures. Certaines participantes, afin de favoriser le développement de ces enfants, ressentent parfois le besoin de les orienter vers d'autres jeux ou d'autres types de matériel ou encore de les faire participer aux activités qu'elles proposent, mais la tâche s'avère ardue. Une participante y fait référence en parlant de ses collègues éducatrices qui doivent faire preuve de créativité devant les intérêts restreints de certains enfants présentant un TSA : « [...] ils sont obsédés par des choses [...] il faut qu'elles trouvent des idées pour l'amener à autre chose ». Ces intérêts marqués posent un autre défi aux personnes éducatrices, soit la tendance de certains enfants présentant un TSA à fuguer afin de se procurer le matériel qui correspond à leurs intérêts bien spécifiques. L'une d'elles explique :

[...] j'avais dû avec son intervenante enlever toutes les voitures de mon local pour qu'il passe à autre chose [...] il se sauvait pour s'en aller dans d'autres locaux pour aller voler, prendre des autos, puis il prenait la poudre d'escampette super rapidement [...].

La personne éducatrice doit donc redoubler de vigilance afin d'éviter que l'enfant ne parte en cavale ou encore récupérer rapidement l'enfant tout en gérant son groupe, ce qui peut représenter un certain défi et l'obliger à revoir le déroulement des activités prévues ou de la routine.

4.1.5 Une intolérance aux changements qui donne parfois lieu à de la gestion de crises

La présence d'intérêts marqués poussant certains enfants présentant un TSA à fuguer afin de se procurer des objets qui les passionnent plutôt que de se tourner vers le matériel mis à leur disposition n'est pas sans nous rappeler une autre caractéristique du diagnostic de TSA, soit l'intolérance aux changements. Cette intolérance est aussi perçue par certaines participantes comme un facteur pouvant contraindre l'autonomie des personnes éducatrices. Une d'elles rapporte :

Il faisait beaucoup de crises parce que si lui avait décidé [...] qu'après le dîner il faisait du dessin, mais qu'après le dîner en réalité c'était la sieste, bien il allait faire une crise à tous les jours après le dîner parce que lui ce sont les crayons qu'il voulait.

Ce manque de flexibilité se manifeste aussi sous la forme d'une tendance à généraliser certains événements exceptionnels. Il s'agit là d'un autre facteur pouvant contraindre l'autonomie professionnelle nommé par plusieurs participantes.

Cet enfant-là prenait toujours l'auto avec son père [...] l'auto était brisée, donc ils se sont mis à marcher, mais il ne voulait pas marcher [...] son père s'est mis à le trainer (la participante mime le geste de porter un enfant sur ses épaules), donc moi du jour au lendemain j'ai un enfant qui ne veut plus marcher !

Cette tendance est en outre observable lors d'activités spéciales au CPE.

Si une journée je dis qu'on mange par terre le diner, bien je sais que pendant une semaine là je vais avoir du travail à faire parce qu'à toutes les autres journées qui suivent il va vouloir s'asseoir par terre, il va me faire une crise.

Ces crises associées à l'intolérance aux changements de certains enfants présentant un TSA ne sont pas les seules rapportées à travers les différents entretiens.

4.1.6 S'adapter aux moyens de communication utilisés avec les enfants non verbaux

Selon certaines participantes, des crises naissent également de la difficulté que certains enfants éprouvent à se faire comprendre par leurs pairs ou par leurs personnes éducatrices. Des compétences déficitaires en matière de communication verbale obligent les personnes éducatrices à adapter leurs interventions afin de tenir compte des différents moyens mis en place pour faciliter la communication avec l'enfant. Ainsi, le défi de travailler avec des enfants non verbaux a été nommé par certaines comme un facteur pouvant contraindre l'autonomie professionnelle. L'utilisation par la personne éducatrice de pictogrammes ou d'objets afin de faciliter les transitions peut s'avérer nécessaire.

[...] C'est un cube rouge pour aller manger, il faut que tu lui montres sa couche si tu veux l'amener à changer sa couche, pour le lavage des mains j'utilise le petit truc comme ça (mouvement des mains de la participante) avec la photo pour l'aider à laver ses mains.

Ces adaptations, qui exigent temps et rigueur de la part de la personne éducatrice, sont essentielles afin de faciliter la communication et ainsi limiter les frustrations ressenties par l'enfant et du coup, les crises qui peuvent en résulter. La personne éducatrice n'a d'autre choix que de s'y conformer, ce qui peut représenter une contrainte par rapport aux méthodes de travail qu'elle emploie habituellement.

4.1.7 Quand des comportements associés à un niveau de fonctionnement élevé font une différence positive dans le quotidien des personnes éducatrices

À l'inverse, lorsqu'il est question des comportements en lien avec le diagnostic qui peuvent favoriser l'autonomie des personnes éducatrices, un niveau de fonctionnement de l'enfant présentant un TSA relativement élevé a émergé des entretiens. Par niveau de fonctionnement élevé, on fait référence à des enfants dont les besoins en matière de soutien sont moindres. Une participante brosse ainsi le portrait d'un enfant qu'elle considère comme ayant un haut niveau de fonctionnement : « [...] on a un petit TSA rendu à 4 ans puis lui il est verbal, il est capable de s'habiller, il est beaucoup plus autonome. » Ainsi, les personnes éducatrices ont moins besoin d'intervenir auprès de l'enfant présentant un TSA, mais elles ont également moins besoin de modifier les activités qu'elles désirent proposer à leur groupe.

4.2 Au sujet des perceptions des personnes éducatrices en lien avec la formation

Si la formation des participantes a été abordée au tout début de chaque entretien, elle aura également refait surface à travers les différents échanges. Certaines ont souligné quelques lacunes de la formation initiale alors que d'autres ont abordé l'importance de la formation continue, autant pour elles que pour leurs collègues.

4.2.1 Une formation initiale jugée insuffisante en matière de TSA oblige les personnes éducatrices à passer en mode essai-erreur

Un facteur en lien avec la formation et perçu comme pouvant contraindre l'autonomie professionnelle des personnes éducatrices a été identifié par plusieurs participantes, soit une formation initiale jugée insuffisante lorsqu'il s'agit du TSA. Une participante

résume sa pensée ainsi : « Nos cours on a zéro, mais zéro base pour ces enfants-là [...] on en reçoit énormément [...] on n'a pas de notions, on n'a pas grand-chose. ». Ce manque de formation identifié comme un facteur contraignant pour l'autonomie impacte directement les interventions des personnes éducatrices : « [...] C'est essai erreur [...] on essaie de se trouver des trucs, mais on n'est pas formées pour accueillir ces enfants-là. ». Si certains essais peuvent être fructueux, d'autres, à l'inverse, peuvent mener à des erreurs qui peuvent être très contraignantes, d'abord pour l'enfant, mais également pour les personnes éducatrices, à la fois en raison du temps qu'elles requièrent qu'en raison des impacts négatifs sur le déroulement de la journée.

4.2.2 Quand la formation donne confiance et permet à tout le personnel éducateur d'intervenir efficacement

Le choix des interventions à mettre en place auprès des enfants présentant un TSA a occupé une place très importante dans le discours des participantes. À travers leurs propos, nous avons constaté que ces choix sont faits avec davantage de confiance lorsque les personnes éducatrices se sentent suffisamment formées en matière de TSA. La formation a donc été désignée comme étant un facteur favorisant l'autonomie professionnelle puisqu'elle donne confiance aux personnes éducatrices ou renforce cette même confiance lorsque vient le temps d'intervenir auprès d'un enfant présentant un TSA. Une participante s'exprime ainsi en parlant des nombreuses formations reçues dans son CPE :

On a un bagage de formations externes qui pourrait être impressionnant dans d'autres milieux, donc ça nous donne un bon coup de main parce que j'ai pas besoin de réfléchir super loin, les idées me viennent tout de suite, je peux essayer plein de choses.

Une autre participante s'exprime à propos d'une formation portant sur le TSA à laquelle

elle avait assisté pour une deuxième fois : « Ça confirmait que j'étais sur la bonne voie, ça confirmait aussi que j'avais raison de ne pas vouloir lâcher prise sur des choses importantes à mes yeux [...]. Une formation initiale abordant davantage le TSA pourrait donc permettre de faire des choix plus éclairés lorsqu'il est question d'intervenir auprès des enfants présentant un TSA : «[...] connaître comment ils pensent, comment ils réfléchissent, même s'ils sont tous différents, je pense que ça nous amène peut-être [...] à mieux intervenir avec eux. »

Si les différentes formations portant sur le TSA sont perçues par les participantes comme des outils facilitant leur travail, plusieurs ont également souligné l'importance que non seulement la personne éducatrice comptant l'enfant présentant un TSA dans son groupe les reçoive, mais que ce soit aussi le cas pour l'ensemble du personnel éducateur du CPE. En effet, considérant le grand besoin de constance des enfants présentant un TSA, plusieurs ont fait état de la nécessité de former tout le personnel éducateur afin de favoriser une meilleure cohérence au quotidien. Une participante à propos de collègues dont les interventions ne sont pas toujours en accord avec ce qu'elle met en place pour l'enfant mentionne : « [...] C'est difficile pour les autres de comprendre que oui, je le sais, tu veux lui faire plaisir, mais ça ne l'aidera pas. » Former tout le personnel permettrait donc de respecter la manière selon laquelle la personne éducatrice responsable de l'enfant a choisi d'intervenir auprès de ce dernier, donc de favoriser son autonomie en adoptant des pratiques cohérentes. Certaines considèrent également que former tout le personnel éducateur vient ajouter de la crédibilité aux demandes de la personne éducatrice qui intervient directement avec l'enfant.

[...] s'il arrive un évènement, bien tu sais... untel était venu à la garderie, tu sais telle formation, tu as l'air un peu plus ferrée en disant que ça ne sort pas de nulle part, ça ne sort pas juste de ma bouche à moi. »

En d'autres termes, lorsque la personne éducatrice demande à ses collègues d'intervenir de telle ou telle manière avec l'enfant présentant un TSA, elle perçoit sa demande comme davantage justifiée si elle peut faire référence à une formation donnée à toute l'équipe.

4.3 À propos de l'aide offerte aux personnes éducatrices

Lorsqu'il est question de l'aide offerte aux personnes éducatrices, on réfère principalement au soutien social, tel que bénéficier d'un accompagnement au quotidien ou encore de l'expertise des différents intervenants externes. L'accompagnement est habituellement fourni par une personne éducatrice ou une personne éducatrice spécialisée, mais il peut également être offert par une personne non formée. Il est généralement conditionnel à la pose du diagnostic de TSA et soumis à des contraintes budgétaires, dont notamment un nombre maximal d'enfants pouvant en bénéficier par CPE.

4.3.1 Soulever le manque d'accompagnement tout en contestant la qualité de ce celui qui est parfois fourni

Certaines participantes ont déploré que la pose d'un diagnostic soit absolument nécessaire à l'obtention d'une subvention donnant accès à des services professionnels et/ou de l'accompagnement. De ce fait, le manque d'accompagnement a été identifié comme un facteur pouvant contraindre leur autonomie professionnelle. C'est en partie la gestion des crises en lien avec les différents comportements associés au diagnostic de TSA ainsi que le manque de temps à accorder à l'enfant présentant ce même diagnostic qui justifient le choix de ce facteur « [...] Quand Théo il fait des crises très longues je trouve ça plus difficile parce que quand c'est l'après-midi je suis toute seule avec les 8 enfants [...] . »

Lorsqu'un accompagnement est fourni, certaines participantes contestent la qualité de celui-ci, soit principalement le manque de formation de la personne qui vient en aide à la personne éducatrice. Une participante s'exprime ainsi à propos d'une accompagnatrice ne possédant ni formation en petite enfance, ni formation en éducation spécialisée : « On dirait que j'ai une stagiaire avec moi et que je dois lui apprendre [...] l'aide est moins là, c'est plus difficile ». On présente même la présence d'une accompagnatrice non formée comme une surcharge : « [...] des fois c'est plus facile quand je suis toute seule avec eux, avec les 8 enfants que quand j'ai une accompagnatrice parce qu'on n'est pas deux à dire des choses différentes. ». Une autre poursuit ainsi en parlant d'une ancienne accompagnatrice non formée : « [...] quand elle venait [...] j'avais l'impression de travailler comme en double [...]. » Si la présence d'une accompagnatrice non formée est pointée du doigt par certaines, c'est entre autres raison parce qu'elle exige du temps de la part des personnes éducatrices alors que plusieurs déplorent en manquer cruellement.

4.3.2 Aide offerte aux personnes éducatrices : une accompagnatrice formée s'il vous plait

C'est donc sans surprise que la présence d'une accompagnatrice, que ce soit une personne éducatrice ou une personne éducatrice spécialisée, est nommée par plusieurs participantes comme un facteur favorisant l'autonomie professionnelle. L'une d'elles résume bien l'argumentaire plusieurs fois évoqué en faveur de la présence d'aide au quotidien :

[...] quand l'enfant se désorganise puis qu'il faut s'occuper du reste du groupe, j'aime beaucoup mieux avoir une éducatrice qui va s'occuper du reste du groupe, à la limite que moi j'intervienne ou que l'autre intervienne, peu importe, mais d'avoir une disponibilité en tout temps pour ces enfants-là, c'est ce qui a été le plus efficace.

On explique que cet accompagnement permet également à l'enfant d'être soutenu lorsqu'il prend part aux activités du groupe ou de faire carrément une autre activité si celle proposée ne lui convient pas. La personne éducatrice peut alors poursuivre les activités prévues tandis que l'enfant bénéficie du soutien dont il a besoin. Toutefois, on apporte une précision à propos de l'accompagnement : on souhaite que la personne qui intervient soit formée. Une participante résume ainsi la raison derrière cette requête : « Dans ma tête, c'est important que quelqu'un qui accompagne les enfants sache quoi faire, pourquoi le faire et comment le faire. »

4.3.3 Capacité maximale d'accueil, accès difficile à des professionnels et contraintes budgétaires : des ressources humaines qui se font attendre

Si le soutien est tributaire de la pose d'un diagnostic, il est aussi intimement lié à un autre élément perçu comme pouvant contraindre l'autonomie professionnelle des personnes éducatrices, soit la capacité maximale d'accueil d'enfants présentant des besoins particuliers. En effet, plusieurs participantes ont mentionné que le nombre d'enfants aux besoins particuliers était important dans leur CPE, mais qu'en raison de la capacité maximale d'accueil d'enfants, elles doivent souvent attendre jusqu'au mois de septembre suivant, alors que des départs scolaires ont lieu, pour voir leur direction enclencher des démarches en ce sens. Pendant ce temps, elles racontent que l'enfant ne bénéficie d'aucun soutien et que la tâche est parfois lourde.

Des participantes déplorent également un accès difficile à des professionnels. Les personnes éducatrices doivent alors solliciter les intervenants qui œuvrent auprès d'autres enfants du CPE présentant des besoins particuliers et tenter tant bien que mal d'obtenir des conseils. Une participante œuvrant dans un milieu comptant plusieurs

enfants autochtones rapporte ceci en parlant des intervenants externes qui lui donnent parfois de précieux conseils, mais ne peuvent offrir tout le soutien nécessaire: « [...] Si notre enfant TSA est autochtone, on a de l'aide. On a un ergothérapeute puis on a une orthophoniste, [...] mais s'ils ne sont pas autochtones on y va essai-erreur, on y va avec nos connaissances et notre expérience. » Une autre raconte ceci à propos des services du programme ICI : Je n'avais personne dans le fond, le CISSS n'était pas rentré [...], ils ne venaient pas encore dans notre milieu, ça été long [...] j'allais questionner une autre intervenante d'un programme ICI avec un autre coco. »

Les contraintes budgétaires font également partie du discours des participantes et elles les perçoivent comme des facteurs pouvant contraindre leur autonomie puisque selon elles, elles viennent amputer l'aide dont elles ont besoin. On déplore une diminution des enveloppes budgétaires, ce qui signifie généralement une diminution des ressources humaines, soit les personnes éducatrices spécialisées. Une participante explique les répercussions de ces contraintes :

[...] Au niveau monétaire, il a fallu à un moment donné qu'on restreigne les heures pour les enfants à besoins particuliers qui demandaient un peu plus de soutien [...] pour payer des éducatrices spécialisées. Au niveau de l'autonomie, c'est difficile pour les éducatrices. Elles veulent faire des choses, elles veulent avancer, bien là... j'aurai pas le temps de faire ça avec lui... les outils coutent trop cher.

4.3.4 La présence d'une personne éducatrice spécialisée à temps complet pour bénéficiaire de stratégies au quotidien

Puisque pour plusieurs participantes la formation permet d'intervenir plus adéquatement, c'est donc tout naturellement que la présence d'une personne éducatrice spécialisée en permanence au CPE ait aussi été nommée comme un facteur pouvant favoriser l'autonomie professionnelle. On évoque notamment les connaissances et compétences

de cette dernière lorsque vient le temps d'accompagner l'enfant, de proposer des stratégies, mais surtout de mettre en place des outils qui favoriseront le fonctionnement de ce dernier au quotidien, permettant du même coup à la personne éducatrice de gérer sa tâche comme elle le souhaite.

4.3.5 Les différents professionnels : de véritables coffres à outils

Si les outils sont souvent évoqués dans le discours des participantes, il n'est donc pas surprenant que les intervenants externes comme les orthophonistes et les ergothérapeutes soient perçus comme de véritables coffres à outils. L'accès à des professionnels qui interviennent auprès de l'enfant présentant un TSA est nommé par plusieurs participantes comme un facteur favorisant leur autonomie professionnelle, principalement en raison des stratégies que ces derniers proposent aux personnes éducatrices afin d'intervenir plus efficacement. Une participante s'explique ainsi en parlant des outils proposés par les intervenants externes :

J'ai comme une petite baguette magique. Ça ne fonctionne pas tout le temps évidemment, mais ça peut réduire les crises. [...] Avec les stratégies que l'ergothérapeute ou l'orthophoniste m'apportent, c'est beaucoup facilitant. Ça me permet de pouvoir passer du temps à faire des activités avec les enfants plutôt qu'être constamment en gestion de crise ou en désorganisation.

Les participantes rapportent pouvoir se consacrer au groupe et utiliser leur temps de manière beaucoup plus positive. Elles se sentent soutenues par les différents professionnels et surtout, elles bénéficient de stratégies qu'elles sont en mesure de mettre en pratique.

De plus, certaines participantes soulignent que les outils proposés doivent pouvoir être utilisés en l'absence de la personne éducatrice spécialisée ou des différents professionnels

qui gravitent autour de l'enfant présentant un TSA. La personne éducatrice doit donc être en mesure de les utiliser facilement et de manière autonome.

4.3.6 Le travail en individuel freiné par le manque de temps

Certaines participantes ont expliqué ressentir le besoin d'intervenir en un pour un avec l'enfant présentant un TSA afin de pouvoir notamment le soutenir dans l'intégration des différents outils qui lui sont destinés. Toutefois, elles rapportent ne pas disposer de suffisamment de temps pour y arriver : « Je n'arrive pas à stimuler son langage, tu sais par pictogrammes [...] je n'arrive pas à avoir du temps, m'asseoir avec lui plus que 2 minutes sans devoir intervenir avec d'autres copains à côté. ». Ce manque de temps est également perçu comme un facteur pouvant contraindre l'autonomie professionnelle de certaines personnes éducatrices puisqu'elles perçoivent ne pas être en mesure de faire tout ce qu'elles souhaiteraient afin de soutenir l'enfant présentant un TSA.

4.3.7 Le programme CRDITED perçu comme ayant un impact positif sur le fonctionnement de l'enfant

Si certaines participantes ressentent le besoin d'intervenir en individuel avec l'enfant présentant un TSA, d'autres ont plutôt souligné le fait que le 1 pour 1 ne fait pas partie de la mission éducative des personnes éducatrices. Elles considèrent que ces moments, s'ils sont nécessaires pour l'enfant, relèvent des différents professionnels. À cet effet, le travail effectué par les intervenants du programme CRDITED a été nommé par certaines comme un facteur pouvant favoriser leur autonomie. C'est en partie en raison des impacts de ce programme sur le développement de l'enfant présentant un TSA et donc sur son fonctionnement au quotidien que ce programme a retenu l'attention des participantes. On nous rapporte que l'enfant est pris en charge par l'équipe du CRDITED de manière

individuelle et que le travail effectué permet d'observer une évolution significative de son fonctionnement.

4.3.8 Un soutien de la direction qui peut prendre différentes formes

Si l'aide est souvent reçue par le biais de personnes intervenant directement auprès de l'enfant ou encore auprès de la personne éducatrice, une source agissant différemment a également été identifiée comme un facteur favorisant l'autonomie professionnelle, soit le soutien offert par la direction. En effet, on souligne les différentes formes de support que la direction est en mesure d'offrir et qui peuvent grandement faciliter le travail des personnes éducatrices. L'achat de matériel comme des traineaux afin de favoriser les déplacements des enfants présentant des défis sur le plan moteur, l'octroi de temps de planification supplémentaire ou encore une réponse positive aux différents besoins de formation signifiés par les personnes éducatrices sont autant de moyens qui peuvent être mis en place et qui ont été donnés en exemple par différentes participantes au cours des entretiens.

4.3.9 Le groupe d'enfants : une aide insoupçonnée et précieuse

Le dernier facteur identifié par les participantes comme pouvant favoriser leur autonomie professionnelle en lien avec l'aide qu'elles reçoivent fait référence au groupe d'enfants. En effet, on constate que pour certaines, ces bras supplémentaires s'avèrent précieux. Plusieurs participantes n'hésitent pas à solliciter l'aide des autres enfants afin de créer des opportunités de collaboration. Que ce soit pour aider directement l'enfant présentant un TSA dans une tâche plus ardue ou pour le calmer à travers la présence rassurante d'un copain avec qui une belle chimie s'est établie, toutes les occasions sont bonnes pour créer des ponts entre les enfants.

4.4 À propos du climat de travail et relationnel

Ce thème fait entre autres état des relations entre les différents membres du personnel, qu'il s'agisse du lien entre la direction et les personnes éducatrices, de la collaboration entre les personnes éducatrices elles-mêmes ou encore avec les parents. On y évoque notamment la prise en compte du point de vue de l'autre, les valeurs mises de l'avant par la direction, la confiance accordée, le droit à l'erreur ainsi que l'esprit d'équipe.

4.4.1 Une absence de consultation avec laquelle il est difficile de composer

Parmi les facteurs perçus comme pouvant contraindre l'autonomie professionnelle des personnes éducatrices lorsqu'elles accueillent un enfant présentant un TSA, certaines participantes rapportent avoir du mal à composer avec l'absence de consultation dans les prises de décisions de la direction ou des personnes éducatrices spécialisées. Par exemple, une participante rapporte que son CPE a opéré un changement majeur en choisissant entre autres d'enlever toutes les couleurs vives des locaux et d'attirer des places à chaque enfant en se basant sur un système d'animaux et de couleurs. Selon elle, cette façon de faire qui vise à faciliter le quotidien des enfants présentant un TSA ne tient pas compte du principe selon lequel chaque enfant est unique et du coup, l'oblige à faire respecter un système allant contre ses propres valeurs.

Autre facteur lié aux décisions perçues comme unilatérales : ne pas être consulté lors de la constitution des groupes. Une participante rapporte avoir su deux semaines à l'avance qu'elle travaillerait avec une personne éducatrice spécialisée et que quatre enfants présentant des besoins particuliers, dont l'enfant présentant un TSA qu'elle accompagnait, feraient partie de son groupe. Elle avait plutôt émis la suggestion

inverse à sa direction, soit de réduire la taille du groupe. Elle raconte que cette situation a occasionné une surcharge de travail et qu'en cours d'année elle a vécu un épisode d'épuisement professionnel.

4.4.2 Une direction aux valeurs inclusives qui tient compte de l'avis des personnes éducatrices

Si la direction semble occuper une place importante dans le discours des participantes lorsqu'il est question des facteurs qui contraignent leur autonomie professionnelle en matière de climat de travail et relationnel, on constate qu'il en va de même lorsqu'il est question des facteurs qui sont perçus comme pouvant la favoriser. En effet, certaines participantes ont souligné l'importance d'avoir une direction aux valeurs inclusives afin de soutenir adéquatement les enfants et répondre tout autant aux besoins des personnes éducatrices. Une participante illustre le lien entre les valeurs de la direction et les actions qu'elle met spontanément de l'avant : « [...] Ça fait partie de nos valeurs [...] la direction préconise ça, en ce sens qu'elle veut faire de l'inclusion, donc c'est important qu'elle nous aide. »

Évoluer dans un milieu où la direction tient compte de l'avis des personnes éducatrices est également perçu comme un facteur pouvant favoriser l'autonomie professionnelle.

Une participante exemplifie ainsi le rapport avec sa direction :

On se fait toujours proposer [...] moi j'avais vu ça comme ça, qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que tu penses que le groupe avec cet enfant-là ça va être une trop grande charge ? Est- que tu aurais besoin d'aide par rapport à ça ? .

Ainsi, les personnes éducatrices peuvent donner leur avis et se sentent davantage écoutées et respectées.

4.4.3 Quand la non-collaboration des parents freine les initiatives de la personne éducatrice

Un autre facteur perçu comme pouvant contraindre l'autonomie professionnelle et lié à l'aspect relationnel a lui aussi été nommé par les participantes. Si les conseils dénichés par les personnes éducatrices auprès des différents intervenants ont pour objectif de favoriser le développement de l'enfant en mettant de l'avant différents moyens lui permettant de mieux fonctionner au quotidien, il semble que ces efforts soient parfois freinés par une collaboration plus difficile avec les parents. Il s'agit là d'un autre facteur perçu comme pouvant contraindre l'autonomie des personnes éducatrices. « [...] Ça va vraiment moins vite parce qu'il a les capacités, par contre, parce qu'il n'a pas la même rigidité à la maison, ça fait en sorte que je ne suis pas capable de passer à l'autre étape. » Ainsi s'exprime une participante à propos d'un enfant dont les parents, dans un difficile processus d'acceptation, ne transposent pas à la maison les moyens mis en place au CPE pour favoriser son développement. La personne éducatrice a donc le sentiment que ses efforts sont contrecarrés par l'absence de collaboration des parents.

4.4.4 Confiance, droit à l'erreur et fort esprit d'équipe : trois facteurs perçus comme favorisant l'autonomie

Un facteur important maintes fois mentionné au cours des différents entretiens est la confiance, plus particulièrement celle accordée par la direction. Si elle semble favoriser l'autonomie professionnelle des personnes éducatrices, c'est sans doute parce qu'elle est nommée comme un élément pouvant calmer les doutes et encourager les personnes éducatrices à prendre des initiatives, que ce soit pour proposer des projets ou pour tenter différents moyens d'intervention. Une participante exprime ainsi son appréciation envers sa direction pour sa confiance lorsqu'elle doute de ses compétences :

Elle me fait vraiment confiance, elle m'encourage tout le temps ! [...] elle me dit Non ! Non ! Regarde qu'est-ce qu'il fait, regarde l'évolution qu'il a eue ! [...] la confiance qu'elle a envers moi, j'ai même pas le même niveau pour moi-même !

Une autre témoigne de l'indéfectible appui de sa direction lors de la participation au projet Enfant-Nature avec un enfant présentant un TSA : « Elle nous appuie tout le temps, tout le temps ! Pas avoir ça je ne suis pas sûre que je l'aurais fait dans un autre CPE ». À travers plusieurs propos nous avons découvert que cette confiance de la direction engendre énormément de bénéfices pour les personnes éducatrices comme du temps accordé pour fabriquer du matériel, l'acceptation des activités ou sorties proposées, de l'aide supplémentaire tant humaine que matérielle ou encore une communication facilitée avec l'équipe de travail. Une participante rapporte que les membres de sa direction ont même tendance à s'enorgueillir de la créativité de leurs personnes éducatrices : « [...] je pense qu'ils sont fiers de ça aussi [...]. Eux ça leur fait comme une fierté de dire qu'on est capable de faire ça. » Une autre participante y va ainsi pour témoigner de sa direction qui valorise la prise d'initiatives : « [...] On a une ligne directrice, mais on peut tricoter autour, rendu que tout se passe bien, qu'on respecte certaines règles, puis ils aiment beaucoup ça si on peut partir des projets, qu'on ait de l'initiative. » À cette confiance de la direction s'ajoute celle provenant de l'équipe de travail, qu'il s'agisse des personnes éducatrices ou encore des différents intervenants externes. Certaines participantes reçoivent des commentaires positifs de la part de leurs collègues à propos de leurs interventions auprès de l'enfant présentant un TSA. Elles les perçoivent comme des petites tapes dans le dos qui les réconfortent et les encouragent à se faire confiance et à prendre encore plus d'initiatives. La confiance des parents est elle aussi perçue comme un élément favorisant l'autonomie professionnelle puisqu'elle assure une certaine continuité entre les deux milieux de vie de l'enfant présentant un TSA. Ainsi, les interventions proposées par les personnes éducatrices peuvent être poursuivies à la maison et vice-versa, facilitant

grandement le travail au quotidien.

À cette confiance est intimement lié un autre élément, soit le droit à l'erreur. Qu'il soit accordé par la direction, les intervenants externes ou les collègues, il est nommé comme un facteur favorisant l'autonomie professionnelle puisqu'il permet aux personnes éducatrices de tenter différentes approches, surtout en raison de l'imprévisibilité des comportements que peuvent adopter les enfants présentant un TSA et de leur unicité. En parlant de sa direction qui s'abstient de tout jugement une participante s'exprime ainsi : « Elle nous voit faire des erreurs, mais si elle ne les acceptait pas, on aurait tout le temps peur de faire des erreurs [...] ». Les personnes éducatrices peuvent ainsi travailler sans se sentir jugées, mais en se sentant plutôt appuyées dans leurs différentes décisions.

Ce soutien, tant de la direction que des collègues, nous amène à un autre élément maintes fois proposé par les participantes comme un facteur favorisant leur autonomie professionnelle, soit un fort esprit d'équipe. « On est une équipe qui est soudée ! » ou encore « [...] tu sais on se donnait des tapes dans le dos, ça aide aussi ! » illustrent bien les propos de plusieurs participantes en lien avec le fort esprit d'équipe qui règne au sein de leur CPE. Qu'il soit question de personnes éducatrices qui viennent prêter main forte à une collègue aux prises avec un enfant en crise, qui échangent deux enfants pendant quelques minutes afin d'offrir une activité plus calme à un celui qui vit une mauvaise journée, qui font preuve de souplesse en partageant les services de la personne éducatrice spécialisée en fonction des besoins les plus criants ou d'une conseillère pédagogique qui quitte son bureau pour venir soutenir la personne éducatrice dans son local, tous ces exemples cités par les participantes illustrent ce qu'un fort esprit d'équipe peut faire comme différence dans leur quotidien. S'il est souvent associé avec le

soutien direct à l'enfant, l'esprit d'équipe semble également favoriser l'autonomie lorsqu'il est question de proposer des projets qui sont susceptibles d'impliquer tout le personnel. «[...] les collègues que j'ai embarquent toujours dans mes idées puis des fois ils en rajoutent dans ma folie! Je trouve ça extraordinaire ! » Ainsi s'exprime une participante à propos de la réaction de ses collègues lorsqu'elle propose des activités plutôt originales à ses collègues. Ce fort esprit d'équipe lui permet de laisser libre cours à sa créativité et de vivre autant de plaisir que les enfants.

4.5 À propos des différents modes de fonctionnement

Ce thème regroupe les propos liés aux divers modes qui régissent le fonctionnement des CPE dans lesquels évoluent les participantes. Ces dernières ont notamment abordé la constitution des groupes, qu'il s'agisse des ratios ou encore de la mise en place d'un protocole d'accueil. À ces propos s'ajoutent ceux en lien avec le temps passé au CPE, le temps de planification, l'aménagement des locaux ainsi que les différentes pédagogies adoptées par les CPE.

4.5.1 Constitution des groupes : quand l'absence de protocole d'accueil et trop d'enfants à besoins particuliers sont perçus comme des entraves

La constitution des groupes a occupé une place importante dans les propos des diverses participantes. En premier lieu, l'absence de protocole d'accueil a été identifiée comme un facteur pouvant contraindre l'autonomie professionnelle des personnes éducatrices. Il est difficile selon certaines participantes de recueillir suffisamment d'informations à propos d'un nouvel enfant et ainsi pouvoir le placer dans un groupe qui saura lui convenir sans protocole d'accueil. Une participante raconte son expérience avec un nouvel enfant

présentant un TSA et à propos duquel on avait peu de renseignements avant son arrivée si bien qu'il s'est retrouvé dans un groupe comprenant plusieurs enfants à besoins particuliers : « [...] Ça aurait été quand même bien de faire une visite puis de dire dans quel groupe on le verrait pour qu'il y ait un certain équilibre, pour qu'on puisse maximiser son soutien. » Cet équilibre dans les groupes est un autre élément qui revient dans le discours des participantes si bien que certaines considèrent qu'un nombre d'enfants présentant des besoins particuliers trop élevé dans le même groupe représente un facteur pouvant contraindre leur autonomie professionnelle. Une participante s'exprime ainsi : « [...] même si je voulais puis si j'avais plein de belles idées, je ne serai pas capable de les amener au maximum de leur développement parce que je fais juste éteindre des feux ! ». Plusieurs ont le sentiment de ne pas pouvoir offrir tout le support nécessaire à l'enfant présentant un TSA ou n'arrivent pas à proposer toutes les activités qu'elles souhaiteraient en raison de l'attention requise par un groupe aux besoins importants. On parle d'enfants aux prises avec beaucoup d'impulsivité qui adoptent des comportements violents, des enfants qui présentent des défis sur le plan langagier ou encore pour qui les consignes sont plus difficiles à respecter.

4.5.2 Trop de temps passé au CPE pour l'enfant, mais pas assez de temps de planification pour la personne éducatrice

Tandis qu'on déplorait précédemment devoir restreindre les heures pour les enfants à besoins particuliers, on constate qu'à l'inverse, une présence de l'enfant présentant un TSA de dix heures par jour voire plus peut être perçue comme contraignante en matière d'autonomie professionnelle. On explique que la disponibilité de l'enfant est grandement réduite en fin de journée en raison de la présence de bruit et de l'agitation du groupe. Des participantes perçoivent ne pas être en mesure de profiter de la fin de journée, alors

que le groupe est restreint, pour passer un peu plus de temps en individuel avec l'enfant et ainsi aller de l'avant avec des interventions qui à leurs yeux pourraient répondre à différents besoins de ce dernier.

La notion de temps, mais cette fois en matière de planification est également évoquée à travers les propos des participantes. On perçoit le manque de temps de planification comme un facteur contraignant l'autonomie professionnelle. On mentionne que le temps de planification est le même pour toutes les personnes éducatrices alors que selon les participantes, la présence d'un enfant présentant un TSA dans son groupe en exige davantage. Par exemple, on déplore le manque de temps afin d'imprimer des pictogrammes, faire différents tableaux ou encore préparer un petit bac afin d'offrir de la stimulation sensorielle.

4.5.3 Un aménagement des locaux qui peut isoler la personne éducatrice et son groupe

Pour terminer, un autre facteur perçu comme pouvant contraindre l'autonomie professionnelle, mais cette fois lié aux locaux, a émergé des différents entretiens. On mentionne que l'aménagement des locaux peut parfois être contraignant comme lorsque son local est situé au 2^e étage avec comme seul accès un escalier ou encore lorsqu'un local est isolé. Une participante a raconté trouver difficile de gérer les crises d'un enfant présentant un TSA au moment de se préparer pour aller jouer à l'extérieur alors que l'escalier devient un facteur pouvant menacer la sécurité des enfants ainsi que celle de la personne éducatrice. Elle se voit alors contrainte de renoncer à cette sortie ou de la repousser. Une autre raconte trouver difficile de ne pas avoir, à l'instar des autres locaux de son CPE une porte coulissante ou encore une porte permettant de communiquer avec

un autre local par la salle de bain. Elle peut difficilement avoir accès au soutien d'une collègue si elle rencontre un problème.

4.5.4 Miser sur le travail d'équipe qui sort du cadre traditionnel

En ce qui concerne les facteurs perçus comme favorisant l'autonomie professionnelle, le travail d'équipe à travers les différents modes de fonctionnement qui sortent du cadre traditionnel composé d'une personne éducatrice par groupe d'enfant est nommé par plusieurs participantes. En effet, qu'il s'agisse de la pédagogie ouverte, du modèle Enfant-Nature ou encore du travail en groupe double, la présence d'une autre personne éducatrice avec qui travailler au quotidien semble représenter un facteur important pour plusieurs participantes. Elles racontent pouvoir partager la tâche avec une collègue, miser sur les affinités qui se développent parfois naturellement entre l'enfant présentant un TSA et une personne éducatrice en particulier ou encore être plus disponibles afin d'adapter les activités au gré de l'humeur de l'enfant. Selon certaines participantes, il est ainsi plus facile de gérer les situations pendant lesquelles l'enfant présentant un TSA requiert davantage d'attention comme lors des tâches plus difficiles à accomplir, lorsqu'on doit offrir un soutien pour utiliser divers outils ou lorsque des crises surviennent. Ce partage favorise également une certaine souplesse qui permet aux personnes éducatrices de proposer des activités tout en étant en mesure de répondre à la fois aux besoins de l'enfant présentant un TSA et à ceux des autres enfants du groupe.

4.5.5 Du temps de planification supplémentaire afin de fabriquer les outils nécessaires

Les activités proposées ainsi que les divers outils qui peuvent être nécessaires à un enfant présentant un TSA requièrent selon plusieurs participantes davantage de temps

de planification de leur part si bien qu'elles perçoivent que de bénéficier de temps de planification supplémentaire favorise leur autonomie professionnelle. Selon certaines, pouvoir bénéficier de temps de planification en fonction de leurs besoins plutôt que de disposer d'un temps fixe les aide grandement à fabriquer des outils, tant pour l'enfant (pictogrammes, photos, tableaux, etc.) que pour leurs collègues (cartable expliquant le fonctionnement particulier d'un enfant, organisation d'une réunion, etc.).

4.6 À propos de l'attitude de la personne éducatrice

À travers les différents entretiens, nous avons constaté l'apparition de facteurs intrinsèques, soit des facteurs qui étaient intimement liés à l'attitude et à la vision de la personne éducatrice par rapport à son travail auprès des enfants présentant un TSA. Certaines ont abordé le lâcher-prise, la capacité à être proactive dans ses demandes, le rôle de l'attitude sur la confiance et le soutien accordé ainsi que les attentes envers l'enfant présentant un TSA.

4.6.1 Un pessimisme qui pourrait nuire à la personne éducatrice

Le pessimisme de la personne éducatrice a été nommé comme un facteur pouvant contraindre l'autonomie professionnelle des personnes éducatrices puisque selon certaines, il peut agir sur deux plans, soit sur la confiance accordée par l'équipe ainsi que sur le soutien offert. En matière de confiance, une participante exemplifie ainsi des commentaires négatifs qui selon elle nuisent à la confiance de l'équipe de travail, de la direction ainsi que des parents :

[...] Si tu te mets des œillères puis que tu dis c'est donc difficile, ça va être donc bien ardu, il est donc bien tannant quand il fait ça, ça me demande donc bien de l'énergie [...] c'est sûr et certain qu'il n'y a personne qui va te faire confiance.

Ce pessimisme dénote plutôt une certaine incapacité à gérer la situation et entrainera un certain doute de la part des gens qui gravitent autour de l'enfant présentant un TSA. Sur le plan du soutien, on explique que le positivisme et l'ouverture d'esprit sont nécessaires lorsque vient le temps d'accueillir les trucs et suggestions des professionnels. On avance que si la personne éducatrice est pessimiste, ne semble jamais satisfaite de ce qui est proposé au cours des différents échanges ou qu'elle critique constamment les outils offerts, elle risque tout simplement de se voir imposer des manières de faire qui ne lui conviendront pas nécessairement.

4.6.2 Être proactive dans ses demandes et oser prendre sa place dans le groupe

Le facteur perçu comme favorisant l'autonomie professionnelle en lien avec l'attitude de la personne éducatrice qui a été nommé par le plus de participantes est sans doute la proactivité en matière de demandes. Nombreuses sont les participantes qui ont fait état de la nécessité d'oser exprimer ses besoins, tant sur le plan des ressources humaines que matérielles. Si certaines ont rapporté œuvrer dans un CPE qui favorise la prise d'initiatives par les personnes éducatrices et attend d'elles qu'elles observent, prennent des notes et ensuite fassent leurs demandes, d'autres ont plutôt souligné l'importance de prendre sa place lors des réunions afin d'exprimer sa vision, et ce, toujours avec ouverture. Ainsi, elles ont plus de chances d'être entendues, comprises et soutenues.

4.6.3 Miser sur le lâcher-prise et avoir des attentes réalistes

Un autre facteur perçu comme favorisant l'autonomie professionnelle en lien avec l'attitude de la personne éducatrice est de faire preuve d'un certain lâcher-prise. Pour une participante qui s'est exprimée à ce sujet, cette attitude contribue à faciliter son travail avec les enfants présentant un TSA :

Tu sais, être capable de lâcher prise sur ces choses-là, sur son comportement puis de me dire c'est pas contre moi qu'il le fait [...], il le fait parce que je ne suis pas capable d'entendre son besoin, de décoder son besoin. [...] la seule chose que je peux faire pour lui c'est attendre que ça passe.

Cette attitude permet de mieux vivre avec les différents comportements qui peuvent être perçus comme contraignants dans différents contextes du quotidien en CPE. Elle semble entraîner un changement dans le regard porté sur ces derniers. Ce lâcher-prise permet à la personne éducatrice d'aborder certains comportements en les considérant comme faisant partie de son quotidien plutôt que de les percevoir comme entravant ce même quotidien et du coup, comme entravant son autonomie professionnelle. En faisant preuve d'un certain lâcher-prise sur ces comportements, soit en changeant sa perception de ces derniers, ils font alors partie des événements qui sont susceptibles de survenir au cours de sa journée. La personne éducatrice peut ainsi se préparer à les vivre de manière plus harmonieuse plutôt que d'être en réaction face à ces comportements.

Ce lâcher-prise s'accompagne également d'un autre facteur nommé par certaines participantes comme favorisant leur autonomie professionnelle, soit d'avoir des attentes réalistes. Ce changement de vision qui consiste à ne pas avoir les mêmes attentes pour tous, plus particulièrement pour les enfants présentant un TSA, permet selon certaines de garder un état d'esprit beaucoup plus positif. Une participante raconte ainsi son expérience :

Je n'ai pas d'attentes de résultats immédiats, je pense que ça c'est important [...] Je veux que tu ranges ta girafe, mais est-ce qu'il va la ranger? Je peux pas avoir ces attentes-là avec un enfant comme Théo. C'est plutôt promène-la ta girafe puis quand je vais être rendue à te donner ton assiette, on gèrera la situation, rendu là.

Tableau 2. Résumé des résultats

	Comportements pouvant être associés au diagnostic	Formation	Aide	Climat de travail et relationnel	Modes de fonctionnement	Attitude de l'éducatrice
Facteurs qui contraignent l'autonomie professionnelle	<p>Imprévisibilité et crises</p> <p>Hypersensibilité au bruit</p> <p>-Grands groupes</p> <p>-Port des coquilles</p> <p>Limites sur le plan moteur</p> <p>Intérêts marqués et restreints</p> <p>-Tendance à fuguer</p> <p>Intolérance aux changements</p> <p>-Tendance à généraliser des événements exceptionnels</p> <p>Enfants non-verbaux</p>	Formation initiale jugée insuffisante en matière de TSA	<p>Manque d'accompagnement</p> <p>-Manque de formation de l'accompagnatrice</p> <p>Capacité maximale d'enfants à besoins particuliers</p> <p>Difficile accès aux professionnels</p> <p>Contraintes budgétaires</p> <p>Manque de temps</p>	<p>Absence de consultation</p> <p>-Décisions</p> <p>-Constitution des groupes</p> <p>Non-collaboration des parents</p>	<p>Constitution des groupes :</p> <p>-Absence de protocole d'accueil</p> <p>-Trop d'enfants à besoins particuliers</p> <p>Trop d'heures passées au CPE</p> <p>Temps de planification insuffisant</p> <p>Aménagement des locaux qui isole</p>	<p>Pessimisme de l'éducatrice</p> <p>-nuît à la confiance</p> <p>-nuît au soutien offert</p>
Facteurs qui favorisent l'autonomie professionnelle	Niveau de fonctionnement jugé élevé	<p>Formation portant sur le TSA</p> <p>-Former tout le personnel</p>	<p>Présence d'une accompagnatrice formée</p> <p>Présence d'une éducatrice spécialisée</p> <p>Accès à des professionnels</p> <p>CRDITED</p> <p>Direction soutenante</p> <p>Aide provenant du groupe d'enfants</p>	<p>Direction</p> <p>-Aux valeurs inclusives</p> <p>-À l'écoute des éducatrices</p> <p>Confiance</p> <p>-de la direction</p> <p>-de l'équipe de travail</p> <p>Droit à l'erreur</p> <p>Fort esprit d'équipe</p>	<p>Travail d'équipe hors du cadre traditionnel</p> <p>Temps de planification supplémentaire</p>	<p>Proactivité dans les demandes</p> <p>Oser prendre sa place</p> <p>Lâcher-prise</p> <p>Attentes réalistes</p>

CHAPITRE V
DISCUSSION

Dans le chapitre précédent, nous avons procédé à la présentation des données obtenues à la suite des différents entretiens que nous avons menés et permettant de répondre à notre objectif général de recherche, soit de connaître les perceptions de personnes éducatrices œuvrant en CPE qui tendent vers l'inclusion quant à l'influence de l'accueil d'un enfant présentant un TSA sur leur autonomie professionnelle. De cet objectif de recherche découlaient deux objectifs spécifiques, soit : 1) identifier les facteurs qui sont susceptibles de contraindre l'autonomie professionnelle des personnes éducatrices qui tendent vers l'inclusion lorsqu'elles accueillent un enfant présentant un TSA en CPE et 2) identifier les facteurs qui sont susceptibles de favoriser l'autonomie professionnelle des personnes éducatrices qui tendent vers l'inclusion lorsqu'elles accueillent un enfant présentant un TSA en CPE. Dans ce chapitre, nous discuterons des différents résultats de recherche obtenus en faisant état des éléments phares qui permettent de répondre aux objectifs spécifiques que nous avons établis. Suivront les limites et forces de cette recherche ainsi que quelques recommandations. Ces dernières sont proposées afin de favoriser l'accueil des enfants présentant un TSA tout en permettant aux personnes éducatrices de disposer d'un niveau d'autonomie professionnel perçu comme satisfaisant.

5.1 Le soutien social et son effet perçu sur l'autonomie professionnelle

Les résultats issus des différents échanges avec les participantes nous indiquent que les facteurs perçus comme pouvant contraindre ou favoriser l'autonomie professionnelle des personnes éducatrices sont pour plusieurs intimement liés au soutien social (une accompagnatrice formée, une personne éducatrice spécialisée, les professionnels, les intervenants du CRDITED, les collègues éducatrices et la direction). Toutefois, dans les différents modèles issus des recherches portant sur les facteurs psychosociaux au travail

et sur l'épuisement, soit notamment les travaux de Karasek et Theorell (1990) avec le *Job Demand-Control-Support Model* et ceux de Demerouti, Bakker et leurs collègues (2001) avec le *Job Resources- Demands Model*, les dimensions du soutien social et de l'autonomie professionnelle ne sont pas mises en relation. Le premier modèle avance que le soutien social et l'autonomie professionnelle ont un effet modérateur sur les exigences de la tâche tandis que pour Demerouti, Bakker et leurs collègues (2001) qui ont approfondi ce modèle, ces mêmes éléments sont considérés comme faisant partie des ressources pouvant contribuer à diminuer les risques d'épuisement professionnel et de désengagement malgré une tâche exigeante.

Ce qui nous apparaît intéressant de souligner en lien avec les résultats que nous avons obtenus se situe donc dans le rôle perçu du soutien social *sur* l'autonomie professionnelle. Ainsi, nous constatons que pour plusieurs participantes, le rôle du soutien social ne se limite pas à agir avec l'autonomie professionnelle sur les exigences de la tâche. Au contraire, à la lumière des propos recueillis, nous constatons que certaines formes de soutien social sont perçues comme permettant à la personne éducatrice soit d'aller de l'avant avec le projet ou l'activité de son choix ou encore d'intervenir comme elle le souhaite, que ce soit auprès de l'enfant présentant un TSA ou auprès de tout le groupe d'enfants.

Parmi les résultats obtenus gravitant autour du soutien social, la présence d'une accompagnatrice au quotidien a occupé une place importante dans les différents entretiens. Lorsque l'accompagnatrice devient un élément essentiel à la réalisation des activités que la personne éducatrice souhaite réaliser, cet accompagnement est alors perçu comme un facteur favorisant son autonomie professionnelle. En soutenant l'enfant

présentant un TSA ou encore en prenant à sa charge le reste du groupe, elle devient un véritable élément clé sans quoi la personne éducatrice doit parfois carrément renoncer à ce qu'elle souhaite faire. Qu'il s'agisse de gérer elle-même la crise de l'enfant, de l'accompagner à travers ses défis moteurs ou sensoriels en utilisant les outils qui lui sont destinés ou encore de proposer une activité à tout le groupe, cette présence permet à la personne éducatrice de conserver son autonomie dans la gestion de sa tâche et dans le choix de ses méthodes de travail.

5.1.1 L'importance du soutien social perçu pour mieux comprendre les besoins d'accompagnement

Il importe donc de s'attarder quelque peu sur la notion de soutien social afin de mieux comprendre son rôle par rapport aux résultats obtenus, plus particulièrement lorsqu'il est question de l'accompagnement. Le soutien social comporte trois dimensions, soit le réseau social (l'intégration sociale d'un individu, soit le nombre de relations, ses contacts, etc.), le *soutien social reçu* (soutien émotionnel, soutien d'estime, soutien informatif et soutien matériel (House, 1981) ainsi que le *soutien social perçu* (l'évaluation faite par l'individu de l'aide qui lui est apportée) (Bruchon-Schweitzer et Boujut, 2014). Il s'agit ici de la dimension (*soutien social perçu*) qui doit davantage être prise en compte lorsqu'il est question d'évaluer l'efficacité du soutien social (Cappe et al., 2016). Nos résultats nous indiquent que bien que des participantes nomment percevoir la présence d'une accompagnatrice au quotidien comme étant un facteur favorisant leur autonomie professionnelle, elles déplorent le manque de formation de certaines accompagnatrices et perçoivent alors leur présence comme une surcharge. On comprend donc que bien qu'elles reçoivent du soutien social (*soutien social reçu*), l'évaluation qu'elles font de cette aide est plutôt négative (*soutien social perçu*). Ce constat trouve écho dans les

travaux de Curchod-Ruedi et Doudin (2012) qui expliquent ce phénomène par l'absence d'interdépendance professionnelle entre ces individus, soit par l'absence d'échanges de connaissances et d'expertises. Il est donc intéressant de constater que ce travail dit collaboratif est dans ce cas-ci, non pas perçu comme une forme de soutien social, mais plutôt comme « un facteur de pénibilité supplémentaire » (Curchod-Ruedi et Doudin, 2012, p.237).

5.1.2 Collaboration et autonomie : deux quêtes interreliées

Si l'interdépendance professionnelle différencie le travail collaboratif du véritable soutien social, on peut comprendre pourquoi les modes de fonctionnement dits non traditionnels, soit ceux qui sortent du modèle composé d'une personne éducatrice par groupe d'enfants, soient désignés comme facilitants sur le plan de l'autonomie professionnelle. En effet, plusieurs participantes ont nommé le travail en groupes doubles, l'approche éducative *Enfant-Nature* ou encore la pédagogie ouverte, soit des modes de fonctionnement où elles sont appelées à travailler en interdépendance avec une autre personne éducatrice ou encore avec une personne éducatrice spécialisée, comme un facteur favorisant leur autonomie. Ces résultats témoignent du rôle important qu'elles accordent au soutien social. Toutefois, le travail collaboratif et l'autonomie professionnelle sont habituellement perçus comme deux éléments dont la quête peut sembler plutôt paradoxale (Vangrieken et al., 2017).

Afin de mieux comprendre ce paradoxe, il importe de se tourner vers les recherches abordant conjointement ces deux éléments, notamment celles issues du monde scolaire. Nous constatons que pour plusieurs membres du personnel enseignant, l'autonomie est un élément qu'ils souhaitent ardemment protéger et correspond traditionnellement à un

travail fait de manière individuelle et indépendante (Moolenaar, 2010; Vangrieken et al., 2015). Dans leur revue des écrits traitant de la collaboration du personnel enseignant, Vangrieken et ses collègues (2015) ont identifié l'autonomie comme un élément pouvant à la fois contraindre et favoriser la collaboration des personnes enseignantes en ce sens qu'elle leur est nécessaire tout au long du processus collaboratif, mais également lorsqu'il est question de décider de ce pourquoi elles sont appelées à collaborer, soit l'objet même de la collaboration (Meirink et al., 2010). Ainsi, lorsque l'autonomie est suffisante, elle devient une ressource qui favorise la collaboration, mais autrement, elle peut également la freiner lorsque le personnel enseignant y voit une menace à son indépendance. Il est également intéressant de constater qu'en plus de son influence sur l'autonomie, la collaboration entre collègues ou avec les professionnels fait aussi partie des facteurs qui favorisent la mise en place de l'inclusion, tant pour l'enfant que pour le personnel éducateur (Florian et Black-Hawkins, 2011; Lindsay et al., 2013; Vienneau, 2006).

Quant à l'influence du groupe sur l'autonomie, on constate que de façon générale un haut niveau d'autonomie de l'équipe de travail affecte positivement l'autonomie individuelle (Batt, 2004; Jønsson et Jeppesen, 2013; Van Mierlo et al., 2006). Cet élément pourrait expliquer l'influence positive des modes de fonctionnements non traditionnels sur l'autonomie perçue des personnes éducatrices puisque les neuf participantes ayant pris part à ce projet de recherche considèrent travailler dans un CPE au sein duquel les personnes éducatrices disposent de beaucoup d'autonomie professionnelle. De plus, on apprend que le niveau de soutien social joue lui aussi un rôle important dans la perception de l'autonomie individuelle (Van Mierlo et al., 2006). En effet, Van Merlio et ses collègues (2006) dans leur recherche portant sur l'autonomie individuelle dans les équipes de travail ont constaté que dans un contexte où l'autonomie de l'équipe est

élevée, un niveau de soutien social jugé modéré permettait aux employés de percevoir un haut niveau d'autonomie individuelle. Ainsi, pour expliquer ces résultats, les auteurs avancent qu'un niveau de soutien social jugé modéré permettrait au travailleur de se sentir suffisamment appuyé par l'équipe de travail pour assumer de plus grandes responsabilités, si ce défi l'intéresse, sans pour autant perdre son indépendance et son sentiment de contrôle (Van Mierlo et al., 2006). Ce constat pourrait nous éclairer quant aux résultats issus de nos travaux. Nous pourrions penser qu'étant donné que les personnes éducatrices perçoivent disposer de beaucoup d'autonomie professionnelle dans leur CPE, donc beaucoup d'autonomie de groupe, le soutien social provenant de leurs collègues éducatrice ou éducatrice spécialisée est perçu comme étant d'un niveau leur permettant de se sentir appuyées dans l'accueil d'un enfant présentant un TSA tout en préservant leur autonomie individuelle. Il serait pertinent d'approfondir cet aspect, car il ne s'agit que d'hypothèses de notre part.

5.1.3 Collaboration : un parallèle à faire avec le coenseignement

Cette perception positive de la présence d'une personne éducatrice ou d'une personne éducatrice spécialisée au quotidien nous amène à faire un autre parallèle avec le monde scolaire soit un parallèle avec le coenseignement. Bien que les recherches portant sur le coenseignement soient davantage orientées vers le primaire et le secondaire (Leclerc, 2021), il est intéressant de constater les bénéfices qui peuvent en être retirés. La définition du coenseignement s'est modifiée au fil du temps, tant sur le plan des qualifications des intervenants qui en sont responsables qu'en ce qui concerne la population à laquelle cet enseignement est destiné (Tremblay, 2021). On peut toutefois le définir comme une collaboration de type pédagogique qui se déroule entre une personne enseignante et une personne intervenante avec un même groupe, dans un même lieu et au même

moment (Friend et Cook, 2013; Leclerc, 2021). La recherche nous apprend que le coenseignement contribue notamment à développer chez la personne enseignante le sentiment d'intervenir plus efficacement sur le plan pédagogique, particulièrement auprès des clientèles plus fragiles, celui d'identifier plus adéquatement les besoins éducatifs des élèves et d'être davantage disponible que dans un contexte de travail en solo (Janin et Couvert, 2021). Ces constats se concrétisent à travers nos résultats tandis que des participantes rapportent que de partager la tâche avec une collègue éducatrice facilite l'opérationnalisation du soutien qu'elle souhaite offrir à l'enfant présentant un TSA. Ainsi, elles se sentent beaucoup plus disponibles afin de le supporter dans l'accomplissement de certaines tâches, dans l'utilisation des outils qui lui sont destinés, mais également lorsque des crises surviennent. Elles rapportent également se sentir plus en mesure d'adapter les activités offertes en fonction de la disponibilité de l'enfant présentant un TSA.

La recherche attribue un autre bénéfice au coenseignement, soit la mise en place de projets stimulants (Granger et Tremblay, 2019). À cet effet, lors des entretiens plusieurs participantes nous ont fait part des projets qu'elles ont mis de l'avant dans leur CPE. Une participante, avec l'aide de ses collègues, a raconté avoir mis sur pied un projet pour le groupe des 4 ans visant à découvrir leur village, soit en visitant la caserne des pompiers, le bureau de poste, la bibliothèque, etc. Une journée d'activité parents/enfants dans un camp de vacances situé dans la région a même été organisée pour resserrer les liens familiaux. Afin que ces projets voient le jour, les participantes nous ont raconté avoir eu le soutien de leur direction, jugeant que cette dernière leur offrait un environnement favorable à la prise d'initiatives.

5.1.4 L'importance de la direction pour favoriser l'autonomie professionnelle

Le soutien de la direction constitue un élément important lorsqu'il est question des perceptions des personnes éducatrices quant à leur autonomie professionnelle. Plusieurs participantes ont évoqué le soutien de la direction, tant sur le plan des valeurs inclusives de cette dernière, de la confiance qu'elle leur porte, sur le droit à l'erreur qu'elle leur octroie ainsi qu'en ce qui concerne son soutien instrumental. On parle ici des besoins en formation, en ressources humaines et matérielles ainsi qu'en temps. À l'inverse, certaines ont identifié le manque de consultation de la part de la direction, notamment en ce qui a trait à la constitution des groupes, comme un élément pouvant contraindre leur autonomie professionnelle. On constate que la direction joue un rôle majeur dans les perceptions des personnes éducatrices en raison de sa capacité à mettre en place les conditions nécessaires à la création d'un environnement favorisant l'autonomie professionnelle. Il est intéressant de constater que le leadership de la direction est également abordé dans certaines recherches portant sur l'inclusion, notamment celle de Rousseau et ses collègues (2019) alors qu'il est présenté comme jouant un rôle important lorsqu'il s'agit de mettre en place d'autres conditions, soit celles qui sont favorables à l'inclusion. Les résultats obtenus sont aussi cohérents avec la recherche qui traite du soutien à l'autonomie perçue. En effet, on constate de nombreux bénéfices pour le personnel éducateur lorsque ce dernier perçoit que sa direction lui offre toutes les conditions nécessaires afin de favoriser son autonomie. Des recherches ont mis en lumière que le personnel éprouve un plus grand sentiment de compétence (Collie et Martin, 2016), perçoit son engagement comme étant beaucoup plus significatif (Eyal et Roth, 2011) et est plus ouvert à l'idée de s'investir dans différentes formes de pédagogies (Klusmann et al., 2008).

De plus, le personnel voit son risque d'épuisement professionnel réduit en même temps

que ses capacités d'adaptation sont augmentées (Collie et Martin, 2017). Ce dernier élément, soit l'augmentation des capacités d'adaptation, nous apparaît fort pertinent compte tenu de l'hétérogénéité des profils d'enfants présentant un TSA et des propos tenus par les participantes quant aux journées qui se suivent, mais ne se ressemblent pas et auxquelles elles doivent s'adapter. Si le leadership de la direction peut contribuer à créer un sentiment de compétence, les propos des participantes nous indiquent que la formation portant sur le TSA joue elle aussi un rôle important dans ce même domaine.

5.2 Les différents besoins en formation portant sur le TSA

Les participantes ont nommé la formation portant sur le TSA comme un élément favorisant leur autonomie professionnelle, tout en déplorant le manque de formation en lien avec le TSA dans leur parcours initial, cette lacune étant du même coup identifiée comme un élément pouvant contraindre leur autonomie professionnelle. Ces résultats s'arriment avec le lien déjà établi entre les compétences professionnelles et l'autonomie, alors que l'utilisation des compétences est une sous-dimension de l'autonomie professionnelle dans le modèle de Karasek (1979). L'auteur met de l'avant différents besoins du travailleur, soit d'utiliser ses compétences, mais également d'avoir la possibilité d'en développer de nouvelles (Truchot, 2010). Les participantes percevaient toutes disposer de beaucoup d'autonomie dans leur CPE et voyaient dans la formation un moyen de se sentir davantage outillées afin d'intervenir plus efficacement auprès de l'enfant présentant un TSA. On peut donc penser que la formation leur permet d'acquérir de nouvelles compétences qu'elles réinvestissent par la suite, se sentant alors en mesure de gérer adéquatement leur tâche par elles-mêmes. Plusieurs recherches soulèvent elles aussi le manque de connaissances en lien avec le TSA tant auprès du personnel enseignant que du personnel

éducateur (Barned et al., 2011; Deschatelets, 2015; Doucet, 2016; Mohay et Reid, 2006; Paquin, 2019; Segall, 2008). Qui plus est, nos résultats vont dans le même sens que les travaux qui présentent le manque de formation comme un obstacle à l'inclusion des enfants présentant des besoins particuliers, groupe auquel appartiennent les enfants présentant un TSA (Barned et al., 2011; Point et Desmarais, 2011; Segall, 2008). Les participantes ajoutent que les formations portant sur le TSA devraient être offertes à toutes les personnes éducatrices du CPE afin de permettre une meilleure cohésion des interventions. Cette recommandation est cohérente avec les travaux de Doucet (2016) ainsi qu'avec ceux de Lépine et Tétreault (2009) qui suggèrent d'étendre la formation à tout le personnel afin d'optimiser la collaboration au sein de l'équipe. Cette collaboration s'avère fort utile, particulièrement lorsque les personnes éducatrices doivent gérer les différents comportements pouvant être associés au diagnostic de TSA.

5.3 Les comportements pouvant être associés au diagnostic et leurs impacts au quotidien

Les comportements pouvant être associés au diagnostic de TSA et présents chez certains enfants ayant reçu ce diagnostic font partie des éléments perçus comme pouvant contraindre l'autonomie des personnes éducatrices lorsqu'ils sont présents dans certains contextes. Si ces comportements sont ainsi perçus, c'est en partie parce qu'ils nécessitent des adaptations dans la manière d'intervenir de la personne éducatrice, mais également parce qu'ils impactent le déroulement de la journée ainsi que celui des activités prévues. Nous constatons que ces résultats, bien que peu inclusifs, sont cohérents avec certains travaux portant sur l'inclusion alors qu'on y apprend que plusieurs caractéristiques de l'enfant sont considérées par les différents intervenants comme étant des obstacles à

l'inclusion (Odom et al., 2004; Point et Desmarais, 2011). Le niveau de fonctionnement de l'enfant est d'ailleurs abordé dans certaines recherches alors qu'on le présente comme un défi important pour le personnel éducateur au quotidien (Barned et al., 2011; Doucet, 2016; Lindsay et al., 2013). Il est intéressant de souligner certaines pratiques rapportées par des participantes qui sont liées aux caractéristiques de l'enfant et qui sont plutôt éloignées du concept d'inclusion. On note par exemple le fait de demander aux parents d'enfants présentant un TSA d'opter pour une fréquentation de quatre jours plutôt que cinq ou encore de prévoir des activités différentes lors des journées d'absence de l'enfant présentant un TSA. Ces pratiques permettent aux personnes éducatrices de retrouver un peu d'autonomie professionnelle en allant de l'avant avec les activités qu'elles souhaitent proposer au groupe, mais qu'elles perçoivent comme inadaptées au profil de l'enfant présentant un TSA. Toutefois, il serait pertinent de se pencher davantage sur ces pratiques qui malheureusement excluent momentanément les enfants afin d'en comprendre les motivations et ainsi trouver des moyens de les éviter.

5.4 Une réglementation qui peut restreindre l'accès au soutien

Un élément récurrent dans le discours des participantes s'est avéré jouer un rôle majeur lorsqu'il est question de certains facteurs perçus comme pouvant contraindre l'autonomie professionnelle des personnes éducatrices, soit l'aspect de la réglementation. Notons d'abord l'obligation qu'un diagnostic soit posé afin de pouvoir bénéficier de soutien tant sur le plan des ressources humaines que matérielles. Ainsi, peu importe les observations faites par les personnes éducatrices et les besoins qu'elles soulèvent, tant pour l'enfant que pour elles-mêmes, seul un diagnostic permet d'avoir accès de manière individuelle ou groupée aux subventions que sont l'Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé

et la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration. De plus, les CPE doivent respecter la capacité maximale d'accueil, soit un nombre maximal d'enfants pouvant bénéficier de ces subventions. En raison de cette obligation, certains enfants doivent attendre jusqu'au mois de septembre suivant, soit jusqu'aux prochains départs scolaires, pour se voir accorder les différentes formes de soutien qui accompagnent ces subventions. Des participantes ont fait état de retards importants que cette règle administrative peut entraîner dans le soutien offert tant à l'enfant qu'à la personne éducatrice. Ces propos rejoignent ceux de chercheurs qui se sont penchés sur les obstacles à l'inclusion et qui ont fait état de certaines lacunes quant au soutien financier, que ce soit pour souligner l'insuffisance des montants accordés ou les défis entourant la gestion de ces derniers (Point et Desmarais, 2011; Dionne et al., 2006).

5.5 Attitude positive et proactivité : oser pour ne pas subir

Des résultats intéressants en lien avec l'attitude de la personne éducatrice ont émergé des entretiens et un élément a retenu notre attention, soit le rôle de l'attitude de la personne éducatrice sur l'autonomie qui lui est accordée. On rapporte qu'une attitude négative de la personne éducatrice envers l'inclusion d'un enfant présentant un TSA, qu'il s'agisse de commentaires négatifs répétés par rapport aux comportements ou encore par rapport au déroulement de la journée peut entraîner une diminution de l'autonomie professionnelle qui lui est accordée. Des participantes rapportent que la direction impose alors une façon de faire à la personne éducatrice afin de s'assurer qu'elle offre un soutien adéquat à l'enfant présentant un TSA. La même chose peut se produire si la direction fait face à une personne éducatrice qui est très peu proactive. Devant une personne éducatrice qui fait peu de demandes, exprime peu ses besoins ou son point de vue, la direction peut

là encore choisir d'encadrer davantage son travail. Si le rôle de l'attitude du personnel éducateur par rapport à l'inclusion est considéré comme jouant un rôle important dans sa mise en place (Lindner et al., 2023) ou en ce qui concerne sa qualité (Point et Desmarais, 2011), il est également intéressant de se pencher sur une caractéristique présente chez certains travailleurs et nommée par des participantes, soit la proactivité.

La recherche nous apprend que les individus qui font preuve de proactivité sont habituellement en quête de méthodes plus efficaces pour accomplir les diverses tâches liées à leur emploi et vont également chercher à développer de nouvelles compétences (Yagil et Oren, 2021). À l'inverse, les travailleurs qui sont peu proactifs vont plutôt subir leur environnement en ce sens qu'ils vont plutôt être en réaction par rapport à celui-ci, ils vont s'y adapter et se voir façonnés par ce qui les entoure (Bakker et al., 2012). Ce dernier élément peut expliquer le point de vue de certaines participantes qui perçoivent qu'un manque de proactivité de la part des personnes éducatrices peut les amener à subir un environnement modelé par la direction. De plus, on apprend que bien que la proactivité des travailleurs soit positivement associée à leur performance au travail, un élément important vient modérer ce rapport, soit l'autonomie professionnelle (Fuller Jr. et al., 2010). En effet, on constate qu'un faible niveau d'autonomie professionnelle agit négativement sur la proactivité et la performance (Fuller Jr. et al., 2010). En d'autres termes, bien qu'un employé soit doté d'une personnalité caractérisée par un haut niveau de proactivité, un faible niveau d'autonomie professionnelle dans son milieu ne lui permettra pas d'utiliser toutes ses ressources et ainsi d'augmenter ses performances. On peut donc penser que bien que les personnes éducatrices fassent preuve de proactivité, elles ne sont pas pour autant assurées de se voir accorder davantage d'autonomie. Toutefois, il est possible que celles dont la personnalité est caractérisée par un haut niveau de proactivité

et qui évoluent dans un milieu leur offrant un haut niveau d'autonomie professionnelle puissent aspirer à être plus efficaces dans leur travail lorsqu'elles accompagnent un enfant présentant un TSA.

5.6 Limites, forces et portée de la recherche

Tout d'abord, le nombre de participantes, soit neuf, nous donne un aperçu de la perception de ces dernières sans pour autant représenter l'ensemble des expériences vécues dans les CPE québécois. De plus, le fait d'avoir recours à une participation volontaire peut avoir créé un biais de sélection important. Il importe de préciser que les entretiens ont eu lieu au cours des mois de janvier, février et mars 2021, soit en pleine pandémie de covid 19 alors que régnait également une pénurie de personnel en CPE. On peut ainsi penser que des personnes éducatrices particulièrement engagées envers les enfants qui leur sont confiés ont eu envie de prendre part au projet, ce qui a pu teinter les résultats de cette recherche. Malgré ces limites, les résultats obtenus nous permettent de brosser un tableau des perceptions de certaines personnes éducatrices quant à l'influence de l'accueil d'un enfant présentant un TSA sur leur autonomie professionnelle tout en faisant état du soutien offert aux enfants présentant un TSA en centres de la petite enfance. Bien que le nombre de participantes soit restreint, elles proviennent de six régions administratives et de neuf CPE différents. De plus, le groupe de participantes s'est avéré plutôt hétérogène sur le plan des expériences vécues ainsi qu'en ce qui concerne les modes de fonctionnement. Cette richesse aura permis d'accroître les connaissances entourant le personnel éducateur en petite enfance alors que les recherches portant sur l'autonomie professionnelle en éducation ainsi que celles qui s'intéressent aux enfants présentant un TSA sont davantage orientées vers le milieu scolaire.

À la lumière des résultats obtenus, nous croyons qu'il serait pertinent de favoriser les environnements de travail qui misent sur le travail d'équipe, tant en ce qui concerne le soutien à l'autonomie offert par la direction qu'en ce qui a trait aux modes de fonctionnement. On constate que selon les perceptions des personnes éducatrices ayant participé à ce projet de recherche, la direction peut jouer un rôle majeur lorsqu'il est question de mettre en place les conditions favorables au développement de leur autonomie professionnelle. Cette importance de la direction touche également la mise en œuvre de l'inclusion, notamment à travers les valeurs qu'elle choisit de mettre de l'avant. Les modes de fonctionnement qui ne sont pas orientés autour du traditionnel modèle constitué d'une seule personne éducatrice pour un groupe d'enfant semblent donner davantage d'autonomie aux personnes éducatrices tout en assurant un soutien adéquat aux enfants présentant un TSA. Les personnes éducatrices se sentent davantage supportées et la présence d'une collègue qualifiée leur permet d'aller de l'avant avec les projets ou activités de leur choix. De plus, il serait bénéfique tant pour les personnes éducatrices que pour les enfants présentant un TSA de revoir la réglementation qui rend obligatoire la pose d'un diagnostic pour donner accès aux différentes formes de soutien. Même chose en ce qui concerne la capacité maximale d'accueil qui semble elle aussi agir négativement sur le soutien dont les enfants et le personnel éducateur bénéficient. Ces deux mesures administratives sont perçues comme repoussant l'accès à des ressources humaines ainsi que matérielles. Afin de favoriser l'autonomie professionnelle des personnes éducatrices, nous recommandons également d'offrir davantage de formation en matière de TSA à toute l'équipe, tant lors de la formation initiale que par le biais de la formation continue. Cette formation pourrait permettre aux personnes éducatrices de se sentir mieux outillées afin d'intervenir à la fois plus efficacement et de manière inclusive.

CONCLUSION

Étant donnée l'augmentation du nombre de diagnostics de TSA chez les enfants au Québec et au vu des défis que leur inclusion en CPE semble poser pour les personnes éducatrices qui les accueillent, nous avons choisi de nous pencher sur le travail de ces dernières. Considérant l'impact que cet accueil peut avoir sur les méthodes de travail des personnes éducatrices, donc sur leur autonomie professionnelle, nous avons mené des entretiens semi-dirigés avec neuf personnes éducatrices en CPE qui tendent vers l'inclusion afin de connaître leurs perceptions quant à leur autonomie professionnelle lorsqu'elles comptent dans leur groupe un enfant qui présente un TSA. À travers cette recherche, nous souhaitons à la fois favoriser l'accueil des enfants présentant un TSA ainsi que le bien-être des personnes éducatrices en CPE qui les soutiennent.

Nous avons établi deux objectifs spécifiques, soit de connaître les facteurs qui sont perçus comme contraignant l'autonomie professionnelle de personnes éducatrices en CPE qui tendent vers l'inclusion lorsqu'elles comptent dans leur groupe un enfant qui présente un TSA et, à l'inverse, connaître les facteurs qui sont perçus comme favorisant l'autonomie professionnelle de personnes éducatrices en CPE qui tendent vers l'inclusion lorsqu'elles comptent dans leur groupe un enfant qui présente un TSA.

Les résultats de cette recherche qualitative nous indiquent que les facteurs perçus comme contraignant ou favorisant l'autonomie professionnelle des personnes éducatrices sont pour plusieurs intimement liés au soutien social. Ainsi, la présence d'une accompagnatrice formée, d'une personne éducatrice spécialisée, des professionnels qui gravitent autour de l'enfant présentant un TSA, d'une direction aux valeurs inclusives ou encore des collègues et des intervenants du CRDITED permet à la personne éducatrice qui accueille un enfant présentant un TSA d'aller de l'avant avec les projets, les activités ou les interventions de

son choix. Sans ces personnes, elle n'y arriverait tout simplement pas.

Certaines personnes éducatrices ont mis en lumière l'importance du travail collaboratif comme facteur favorisant leur autonomie professionnelle. Elles ont nommé les modes de fonctionnement misant sur le travail d'équipe comme les groupes doubles ou encore la pédagogie ouverte. L'importance du soutien de la direction, tant au niveau des ressources matérielles que des ressources humaines qu'elle peut offrir aux personnes éducatrices, a également été soulevée. La formation portant sur le TSA a été nommée comme un facteur qu'elles perçoivent comme favorisant leur autonomie professionnelle, notamment en ce qui concerne la formation continue, alors que plusieurs ont soulevé le manque de formation portant sur le TSA dans la formation initiale. Ce dernier point est également perçu comme un facteur contraignant leur autonomie professionnelle. L'attitude et la proactivité des personnes éducatrices sont également des facteurs qui sont perçus comme ayant un impact sur l'autonomie professionnelle. Il est intéressant de constater que les personnes éducatrices disposent d'un certain levier sur ces derniers facteurs.

Les caractéristiques pouvant être présentes chez certains enfants présentant un TSA et associées à ce même diagnostic font partie des facteurs perçus comme pouvant contraindre l'autonomie professionnelle des personnes éducatrices. Les règles administratives comme la nécessité que l'enfant obtienne un diagnostic de TSA pour obtenir diverses formes de soutien ou encore la capacité maximale d'accueil des enfants présentant des besoins particuliers qui repousse souvent le soutien qui leur offert sont également des facteurs perçus comme contraignant l'autonomie professionnelle.

À cet effet, nous avons émis la recommandation de revoir ces diverses règles afin d'offrir

davantage de soutien tant aux enfants présentant un TSA qu'aux personnes éducatrices qui les soutiennent. Nous avons également suggéré de miser sur les modes de fonctionnement qui favorisent le travail d'équipe comme les groupes doubles ou la pédagogie ouverte. Offrir davantage de formation portant sur le TSA, tant en formation initiale que continue, fait également partie des recommandations que nous avons émises. Compte tenu des résultats qui ont émergé de ces travaux, nous croyons qu'il serait pertinent que des projets de recherche abordent le rôle du soutien social sur l'autonomie professionnelle afin d'approfondir le lien qui semble avoir émergé de nos résultats. Finalement, il serait intéressant de pouvoir s'entretenir avec différentes directions de CPE afin de connaître leur point de vue sur notre objet de recherche, notamment en raison du rôle important qu'elles semblent jouer tant par rapport à l'autonomie professionnelle des personnes éducatrices qu'à l'inclusion des enfants présentant un TSA. Rappelons également que lors du recrutement des participantes certaines directions avaient manifesté le désir de s'entretenir avec nous.

RÉFÉRENCES

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5e éd.). American Psychiatric Publishing.
- Bakker, A. B., Tims, M., et Derks, D. (2012). Proactive personality and job performance: The role of job crafting and work engagement. *Human Relations*, 65(10), 1359-1378. <https://doi.org/10.1177/0018726712453471>
- Bakker A.B., Demerouti E. (2017). Job Demands-Resources Theory: Taking Stock and Looking Forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273-285.
- Barned, N. E., Knapp, F., Nancy, et Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers regarding the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32, 302-321. <https://doi.org/10.1080/10901027.2011.622235>
- Batt, R. (2004). Who Benefits from Teams? Comparing Workers, Supervisors, and Managers. *Industrial Relations*, 43(1), 183-212. <https://doi.org/10.1111/j.0019-8676.2004.00323.x>
- Bernard, M. A., Thiébaud, E., Mazetto, C., Nassif, M. C., Costa Coelho De Souza, M. T., Nader-Grosbois, N., Seynhaeve, I., De La Iglesia Gutierrez, M., Olivar Parra, J. S., Dionne, C., Rousseau, M., Stefanidou, K., Aiad, F., Sam, N., Belal, L., Fekih, L., Blanc, R., Bonnet-Brilhault, F., Gattegno, M. P., . . . Adrien, J. L. (2016). L'hétérogénéité du développement cognitif et socio-émotionnel d'enfants atteints de trouble du spectre de l'autisme en lien avec la sévérité des troubles. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 64(6), 376-382. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2016.05.002>
- Bruchon-Schweitzer, M., et Boujut, É. (2014). *Psychologie de la santé: modèles, concepts et méthodes* (2nd ed.). Dunod.
- Camargo, S. P., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E. R., Davis, H., et Mason, R. (2014). A review of the quality of behaviorally-based intervention research to improve social interaction skills of children with ASD in inclusive settings. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(9), 2096-2116. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2060-7>
- Cappe, É., Smock, N., et Boujut, É. (2016). Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants : sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social perçu. *L'Évolution Psychiatrique*, 81(1), 73-91. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2015.05.006>
- Cassidy, D. J., King, E. K., Wang, Y. C., Lower, J. K., et Kintner-Duffy, V. L. (2016). Teacher work environments are toddler learning environments: teacher professional

well-being, classroom emotional support, and toddlers' emotional expressions and behaviours. *Early Child Development and Care*, 187(11), 1666-1678. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1180516>

Codo, S., et Soparnot, R. (2014). Le rôle ambivalent de l'engagement au travail dans le stress professionnel des managers de proximité du secteur public. *Recherches en Sciences de Gestion*, 102(3), 173-191. <https://doi.org/10.3917/resg.102.0173>

Collie, R. J., Granziera, H., et Martin, A. J. (2018). Teachers' perceived autonomy support and adaptability: An investigation employing the job demands-resources model as relevant to workplace exhaustion, disengagement, and commitment. *Teaching and Teacher Education*, 74, 125-136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.015>

Collie, R. J., et Martin, A. J. (2016). Adaptability: An important capacity for effective teachers. *Educational Practice and Theory*, 38, 27-39.

Collie, R. J., et Martin, A. J. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, 55, 29-39. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.003>

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety* (1st ed). Jossey-Bass.

Curchod-Ruedi, D., et Doudin, P.-A. (2012). Le soutien social aux enseignants : un facteur de réussite de la démarche inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60(4). <https://doi.org/10.3917/nras.060.0229>

Damianidou, E., et Phtiaka, H. (2017). Implementing inclusion in disabling settings: the role of teachers' attitudes and practices. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1078-1092. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1415381>

Demerouti E, Bakker AB, Nachreiner F, et WB., S. (2001). The job demands-resources model of burnout. *The Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.

Demontrond, P. & Gaudreau, P. (2008). Le concept de « flow » ou « état psychologique optimal » : état de la question appliquée au sport. *Staps*, 79, 9-21.

Deschatelets, J. (2015). Les perceptions d'éducatrices quant à l'intervention comportementale intensive offerte aux enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme en centre de la petite enfance [Université du Québec à Montréal]. Montréal.

Dilekçi, Ü. (2022). Teacher Autonomy as a Predictor of Job Satisfaction. *Bartın University*

Journal of Faculty of Education, 328-337. <https://doi.org/10.14686/buefad.1020340>

- Dionne, C. (2014). L'intervention comportementale intensive (ICI) au Québec : Portrait de son implantation et mesure de ses effets chez l'enfant ayant un trouble envahissant du développement, sa famille et ses milieux. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/rapport_et_annexes_intervention_comportementale_intensive_ici.pdf
- Dionne, C., Julien-Gauthier, F. et Rousseau, N. (2006). Le développement de pratiques inclusives en milieu de garde. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 235-252). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Doucet, V. (2016). *Inclusion de l'enfant qui présente un trouble du spectre de l'autisme en centre de la petite enfance : analyse des besoins de soutien et de formation du personnel éducateur*. [Mémoire, Université de Sherbrooke].
- Eyal, O., et Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275. <https://doi.org/10.1108/09578231111129055>
- Florian, L., et Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche* (4e édition ed.). Chenelière Éducation.
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., et Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34(2), 105-115. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00463.x>
- Friend, M., et Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for professionals* (7e éd. ed.). Pearson Education
- Fuller Jr., J. B., Hester, K., et Cox, S. S. (2010). Proactive personality and job performance: Exploring job autonomy as moderator. *Journal of managerial issues*, 22(1), 35-51.
- Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance, (2005). <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/lc/S-4.1.1.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2009). *Sondage réalisé auprès de parents d'enfants âgés de 7 ans ou moins et présentant un trouble envahissant du développement (TED) aux fins de l'étude du Protecteur du citoyen portant sur les services gouvernementaux*

qui leur sont destinés. Québec

- Gouvernement du Québec. (2023). *Mesure exceptionnelle visant l'intégration des enfants handicapés en services de garde*. Repéré à <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/enfance/garderies-et-services-de-garde/services-de-garde-personne-handicapee/aide-financiere-integration-enfants-handicapes-services-garde#c74318>
- Granger, N., et Tremblay, P. (2019). Satisfaction des enseignants-ressources à l'égard des rôles et des fonctions pour soutenir la réussite des élèves à risque, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. *McGill Journal of Education*, 54(1). <https://doi.org/10.7202/1060863ar>
- Habe, K., et Tement, S. (2016). Flow among higher education teachers: A job demands-resources perspective. *Psihološka obzorja / Horizons of Psychology*, 25, 29-37. <https://doi.org/10.20419/2016.25.442>
- Hackman, J. R., et Oldham, G. R. (1976). Motivation through the Design of Work: Test of a Theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley Pub. Co.
- Hur, E., Jeon, L., et Buettner, C. K. (2016). Preschool Teachers' Child-Centered Beliefs: Direct and Indirect Associations with Work Climate and Job-Related Wellbeing. *Child et Youth Care Forum*, 45(3), 451-465. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9338-6>
- Janin, M., et Couvert, D. (2021). Le coenseignement : bénéfices, limites et importance de la formation. *Éducation et francophonie*, 48(2), 200-219. <https://doi.org/10.7202/1075042ar>
- Johari, J., Yean Tan, F., et Tjik Zulkarnain, Z. I. (2018). Autonomy, workload, work-life balance and job performance among teachers. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 107-120. <https://doi.org/10.1108/ijem-10-2016-0226>
- Jønsson, T., et Jeppesen, H. J. (2013). Under the influence of the team? An investigation of the relationships between team autonomy, individual autonomy and social influence within teams. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(1), 78-93. <https://doi.org/10.1080/09585192.2012.672448>
- Justice, L. M., Logan, J. A., Lin, T. J., et Kaderavek, J. N. (2014). Peer effects in early childhood education: testing the assumptions of special-education inclusion. *Psychological Science*, 25(9), 1722-1729. <https://doi.org/10.1177/0956797614538978>

- Karasek, R. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285-308.
- Karasek, R., et Theorell, T. (1990). *Healthy work-stress, productivity and the reconstruction of working life*. Basic Book Inc.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., et Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology* 100, 702-715. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Ashbaugh, K., et Bradshaw, J. (2014). The importance of early identification and intervention for children with or at risk for autism spectrum disorders. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(1), 50-56. <https://doi.org/10.3109/17549507.2013.861511>
- Kubicek, B., Paškvan, M., et Bunner, J. (2017). The Bright and Dark Sides of Job Autonomy. Dans C. Korunka et B. Kubicek (dir.), *Job demands in a changing world of work: Impact on workers' health and performance and implications for research and practice* (pp. 45–63)). https://doi.org/10.1007/978-3-319-54678-0_4
- Leclerc, L. (2021). Le coenseignement et la différenciation pédagogique pour soutenir les besoins spécifiques des élèves à risque, en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 48(2), 59-77. <https://doi.org/10.7202/1075035ar>
- Lefebvre, P., et Merrigan, P. (2005). *La politique des services de garde à 5 \$/jour et l'offre de travail des mères québécoises : résultats d'une expérience naturelle canadienne Cahier de recherche, 05-08*. Montréal, QC: Centre interuniversitaire sur le risque, les politiques économiques et l'emploi (CIRPEE). Disponible à : <http://132.203.59.36/CIRPEE/cahierscirpee/2005/description/descrip0508.htm>.
- Lépine, S., Tétreault, S. (2009). L'inclusion des enfants ayant des incapacités dans les services de garde : comment soutenir davantage les éducatrices. *Ergothérapie* 35, 5-15.
- Lindner, K.-T., Schwab, S., Emara, M., et Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., et Scott, H. (2013). Educators' Challenges of

Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347-362. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2013.846470>

Loreman, T. (2017). *Pedagogy for Inclusive Education*. In Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.148>

Maertens, F. (2004). Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 21-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Mazilescu, C.-A. (2008). *Étude des caractéristiques qui donnent un sens au travail des jeunes enseignants*. Repéré à <http://anale.steconomieuoradea.ro/volume/2008/v4-management-marketing/070.pdf>

Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., et Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161-181. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2010.481256>

Meloy, M. E., et Phillips, D. A. (2012). High-quality school-based Pre-K can boost early learning for children with special needs. *Exceptional Children*, 78(4).

Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance*. Repéré à https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/documents/programme_educatif.pdf

Ministère de la Famille. (2020). *Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé en service de garde*. Repéré à https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/PMS_handicap/brochure-allocation-AIEH.pdf

Ministère de la Famille. (2021). *Statistiques officielles 2020-2021*. Repéré à <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/statistiques-officielles-20-21.pdf>

Ministère de la Famille. (2022). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2020*. Repéré à <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/situation-sg-2020.pdf>

Ministère de la Famille et des Aînés. (2007). *Accueillir la petite enfance*. Repéré à <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/45994>

Mohay, H. A., et Reid, E. N. (2006). The inclusion of children with a disability in childcare: The influence of experience, training and attitudes of childcare staff. *Australian Journal of Early Childhood*, 31(1), 35-42.

- Moloney, M. (2016). A vocation or a career: the perspectives of BA. ECEC graduates about accessing employment and working in the early years sector in Ireland. *Irish Educational Studies*, 34(4), 325-339. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1119705>
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., et Kwoka, M. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- Moolenaar, N. (2010). *Ties with potential: nature, antecedents, and consequences of social networks in school teams* [Thèse, University of Amsterdam].
- Morasse, K. (2023). Trouble du spectre autistique Autisme, Asperger, TED, TSA: comment s'y retrouver? Repéré à https://aqnp.ca/documentation/developpemental/le-spectre-autistique/?gclid=Cj0KCQjw4s-kBhDqARIsAN-ipH2NIqtwQU8tYCni9-USxcx39FpkyEHhaAJpPYp7-VA9PEPmtBIQ4gcaAgUIEALw_wcB
- Morgeson, F. P., et Humphrey, S. E. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1321-1339. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.6.1321>
- Mottron, L. (2016). *L'intervention précoce pour enfants autistes : nouveaux principes pour soutenir une autre intelligence*. Mardaga
- Nahmias, A. S., Kase, C., et Mandell, D. S. (2014). Comparing cognitive outcomes among children with autism spectrum disorders receiving community-based early intervention in one of three placements. *Autism*, 18(3), 311-320. <https://doi.org/10.1177/1362361312467865>
- Nijp, H. H., Beckers, D. G., Geurts, S. A., Tucker, P., et Kompier, M. A. (2012). Systematic review on the association between employee worktime control and work-non-work balance, health and well-being, and job-related outcomes. *Scandinavian Journal of Work Environment and Health*, 38(4), 299-313. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3307>
- Noiseux, M. (2018). *Trouble du spectre de l'autisme. Portfolio thématique*. Longueuil : Centre intégré de santé et services sociaux de la Montérégie Centre, Direction de santé publique, équipe Surveillance Repéré à <https://www.autisme.qc.ca/assets/files/02-autisme-tsa/Autisme%20en%20chiffre/Portf-TSA-1- mars%202018.pdf>
- Noiseux, M. (2019). *Trouble du spectre de l'autisme et autres handicaps. Portfolio thématique*. Longueuil: Centre intégré de santé et services sociaux de la Montérégie

- Centre, Direction de santé publique, équipe Surveillance. Repéré à <https://www.santemonteregie.qc.ca/sites/default/files/2021/10/portfolio-tsa-2021.pdf>
- Observatoire des tout-petits. (2021). *Comment se porte les tout-petits au Québec ?* Portrait 2021. Fondation Lucie et André Chagnon. Repéré à <https://tout-petits.org/publications/portraits-annuels/portrait-2021/>
- OCDE. (2020). *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018*. OCDE Publishing. Repéré à <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>.
- Odom, S. L., Buysse, V., et Soukakou, E. (2011). Inclusion for Young Children With Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356. <https://doi.org/10.1177/1053815111430094>
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I., 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. <https://doi.org/10.1111/J.1471-3802.2004.00016.x>
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., et Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807-823. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.807>
- Oger, M., Broc, G., Rotonda, C., Tarquinio, C., et Martin-Kyumm, C. (2022). Adaptation et validation française de l'échelle JobDemands-Resources (JD-R) en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 45(1).
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2021) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. Repéré à <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-page-359.htm> https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=ARCO_PAILL_2021_01_0359
- Paquin, A. (2019). *Exploration du sentiment d'auto-efficacité chez des éducatrices en CPE accueillant des enfants présentant un TSA*. [Mémoire, Université du Québec à Trois-Rivières].
- Park, R., et Searcy, D. (2011). Job Autonomy as a Predictor of Mental Well-Being: The Moderating Role of Quality-Competitive Environment. *Journal of Business and Psychology*, 27(3), 305-316. <https://doi.org/10.1007/s10869-011-9244-3>
- Pearson, L., et Moomaw, W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy

and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.

Point, M., et Desmarais, M.-É. (2011). L'inclusion en service de garde au Québec : la situation d'une étape essentielle. *Éducation et francophonie*, 39(2), 71-86. <https://doi.org/10.7202/1007728ar>

Québec., INSPQ. (2017). *Surveillance du trouble du spectre de l'autisme au Québec*. Repéré à https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2310_surveillance_trouble_spectre_autisme.pdf

Rafferty, Y., et Griffin, K. W. (2005). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers with and without Disabilities: Perspectives of Parents and Providers. *Journal of Early Intervention*, 27(3), 173-192. <https://doi.org/10.1177/105381510502700305>

Rattaz, C., Munir, K., Michelon, C., Picot, M. C., Baghdadli, A., et group, E. s. (2020). School Inclusion in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders in France: Report from the ELENA French Cohort Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(2), 455-466. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04273-w>

Rivières-Pigeons, C., Courcy, I., Boucher, C., Laroche, G., Poirier, N., et Galerand, E. (2015). Le travail domestique et de soin réalisé par les mères et les pères d'enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) au Québec. Rapport de recherche final préparé pour l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ)

Rousseau, M., et Dionne, C. (2014). Le soutien à l'inclusion préscolaire. *Empan*, 93(1), 123-127. <https://doi.org/10.3917/empa.093.0123>

Rousseau, N., Dionne, C., Dugas, C., et Ouellet, S. (2011). *L'inclusion en action. Guide d'aide à la mise en place efficace de pratiques inclusives en milieu de garde*. Repéré à . https://tisgm.ca/wp-content/uploads/2021/02/Guide-daide-a-la-mise-en-place-de-pratiques-efficaces-inclusives-en-SGEE_compressed.pdf

Royer, N., Moreau, C., et Chiasson-Desjardins, S. (2017). La qualité de vie au travail des éducatrices de la petite enfance. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 60-91.

Ruppar, A. L., Gaffney, J. S., et Dymond, S. K. (2015). Influences on teachers' decisions about literacy for secondary students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 81(2), 209-226. <https://doi.org/10.1177/0014402914551739>

Sainato, D. M., Morrison, R. S., Jung, S., Axe, J., et Nixon, P. A. (2015). A comprehensive

- inclusion program for kindergarten children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Intervention*, 37(3), 208-225. <https://doi.org/10.1177/1053815115613836>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p. 123-147). Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Savoie-Zajc, L., Karsenti, T. (2018). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4e édition). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Segall, M. J. (2008). *Inclusion of students with autism spectrum disorder: educator experience, knowledge, and attitudes*. [Mémoire, University of Georgia].
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychol Rep*, 114(1), 68-77.
- Szatmari, P., Georgiades, S., Duku, E., Bennett, T. A., Bryson, S., Fombonne, E., Mirenda, P., Roberts, W., Smith, I. M., Vaillancourt, T., Volden, J., Waddell, C., Zwaigenbaum, L., Elsabbagh, M., Thompson, A., et Pathways in ASD Study Team. (2015). Developmental trajectories of symptom severity and adaptive functioning in an inception cohort of preschool children with autism spectrum disorder. *JAMA Psychiatry*, 72(3), 276-283. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2014.2463>
- Tehrani, I. A., et Mansor, W. F. A. W. (2012). The Influence of Teacher Autonomy in Obtaining Knowledge on Class Practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 544-554. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.299>
- Tremblay, P. (2021). Le coenseignement : fondements et redéfinitions. *Éducation et francophonie*, 48(2), 14-36. <https://doi.org/10.7202/1075033ar>
- Truchot, D. (2010). Le modèle de Karasek et l'épuisement professionnel : Pour une approche contextualisée. *Cognition, Santé et vie Quotidienne*, 3, 45-66.
- UNESCO, (1994). Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Paris : UNESCO
- Van Mierlo, H., Rutte, C. G., Vermunt, J. K., Kompier, M. A. J., et Doorewaard, J. A. M. C. (2006). Individual autonomy in work teams: The role of team autonomy, self-efficacy, and social support. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(3), 281-299. <https://doi.org/10.1080/13594320500412249>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., et Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic

review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>

Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., et Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021>

Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Presses de l'Université du Québec

Wassenhove, W. V. (2014). Modèle de Karasek. Dans P. Zawieja et F. Guarnieri (dir.) *Dictionnaire des risques psychosociaux* (p.170-174). Le Seuil.

Wheatley, D. (2017). Autonomy in Paid Work and Employee Subjective Well-Being. *Work and Occupations*, 44(3), 296-328. <https://doi.org/10.1177/0730888417697232>

Woodman, A. C., Smith, L. E., Greenberg, J. S., et Mailick, M. R. (2016). Contextual Factors Predict Patterns of Change in Functioning over 10 Years Among Adolescents and Adults with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(1), 176-189. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2561-z>

Yagil, D., et Oren, R. (2021). Servant Leadership, Engagement, and Employee Outcomes: The Moderating Roles of Proactivity and Job Autonomy. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 37(1), 58-67. <https://doi.org/10.5093/jwop2021a1>

Woodman, A. C., Smith, L. E., Greenberg, J. S., & Mailick, M. R. (2016). Contextual Factors Predict Patterns of Change in Functioning over 10 Years Among Adolescents and Adults with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(1), 176-189. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2561-z>

Yagil, D., & Oren, R. (2021). Servant Leadership, Engagement, and Employee Outcomes: The Moderating Roles of Proactivity and Job Autonomy. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 37(1), 58-67. <https://doi.org/10.5093/jwop2021a1>

APPENDICE A

PRÉSENTATION DU DÉROULEMENT

Nous allons débiter avec les questions touchant votre profil, puis nous allons échanger à propos de l'autonomie professionnelle. Par la suite, nous allons aborder les différentes questions touchant vos perceptions de cette dernière dans votre travail auprès des enfants présentant un TSA en contexte inclusif.

Au cours de l'entretien, vous pouvez vous référer à votre expérience personnelle avec un ou des enfants présentant un TSA que vous avez accueillis au sein de vos groupes. Il serait également pertinent que vous vous référeriez à vos échanges et aux observations que vous avez pu collecter au fil des ans.

En tout temps vous êtes invité(e)s à proposer des suggestions ou à donner vos commentaires.

N'hésitez surtout pas à demander des éclaircissements si une question vous semble moins claire, si vous avez une quelconque interrogation ou si vous préférez mettre fin à l'entretien.

APPENDICE B

PROFIL DU OU DE LA PARTICIPANT(E)

Identification du ou de la participant(e)

Nom du ou de la participant(e) : _____

Codification : _____ Date : _____

Formation académique (précisez)

Universitaire : _____

Collégiale technique : _____

Collégiale générale : _____

Secondaire : _____

Autre : _____

Nombre d'années d'expérience comme éducatrice à la petite enfance

Moins de 5 ans : _____

Entre 5 et 10 ans : _____

Entre 10 et 15 ans : _____

Entre 15 et 20 ans : _____

20 ans et plus : _____

De quel groupe d'âge êtes-vous en charge actuellement? _____

Combien d'enfants présentant un TSA avez-vous accueillis au fil des ans? _____

Quel âge avaient-ils lorsqu'ils ont intégré votre groupe?

Moins de 2 ans : _____ Entre 2 et 3 ans : _____ Entre 3 et 4 ans : _____

Entre 4 et 5 ans : _____ Entre 5 et 6 ans : _____

APPENDICE C

CANEVAS D'ENTRETIEN

Question 1 :

Selon vous, qu'est-ce que l'autonomie professionnelle ? La définition que nous vous proposons est celle-ci :

L'autonomie professionnelle correspond au degré substantiel de liberté, d'indépendance et de discrétion dont dispose un individu dans le cadre de son travail quant à la planification de la tâche et la détermination des procédures à mettre en place afin d'effectuer cette dernière (Hackman et Oldham, 1976).

Question 2 :

Considérez-vous disposer d'autonomie professionnelle dans votre travail d'éducatrice ?

Question 3 :

Selon vous, quels facteurs peuvent favoriser l'autonomie professionnelle de l'éducatrice lorsqu'elle compte dans son groupe un enfant présentant un TSA en contexte d'inclusion ?

Question 4 :

En contexte d'inclusion d'un enfant présentant un TSA, pouvez-vous nous raconter un exemple de situation où l'autonomie professionnelle de l'éducatrice a été favorisée ? *

- Selon vous, quels ont été les principaux éléments qui ont exercé une influence sur l'autonomie professionnelle? **

* Relance : S'assurer d'avoir un bref portrait de l'enfant comme l'âge, les manifestations, atypies, etc.

** Relance : Faire le tour des intervenants qui n'ont pas été nommés (personnel de direction, collègues, intervenants externes, parents) ainsi que l'enfant lui-même et le reste du groupe.

Question 5 :

Selon vous, qu'est-ce qui peut contraindre l'autonomie professionnelle de l'éducatrice lorsqu'elle compte dans son groupe un enfant présentant un TSA en contexte d'inclusion ?

Question 6 :

En contexte d'inclusion d'un enfant présentant un TSA, pouvez-vous nous raconter un exemple de situation où l'autonomie professionnelle de l'éducatrice a été contrainte ? *

- Selon vous, quels ont été les principaux éléments qui ont exercé une influence sur l'autonomie professionnelle ? **

* Relance : S'assurer d'avoir un bref portrait de l'enfant comme l'âge, les manifestations, atypies, etc.

** Relance : Faire le tour des intervenants qui n'ont pas été nommés (personnel de direction, collègues, intervenants externes, parents) ainsi que l'enfant lui-même et le reste du groupe.

Question 7

Est-ce que d'autres facteurs liés à votre autonomie professionnelle vous apparaissent comme importants ? Suggestions ? Commentaire

APPENDICE D

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS



3422

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : **Inclusion des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme en CPE : perceptions des éducatrices quant à leur autonomie professionnelle**

Chercheur(s) : Isabelle Savard
Département des sciences de l'éducation

Organisme(s) : Aucun financement

N° DU CERTIFICAT : CER-20-267-07.21

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 09 juillet 2023 au 09 juillet 2024

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Me Richard LeBlanc
Président du comité

Fanny Longpré
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 05 juillet 2023