

AIDER L'ENFANT QUI PRÉSENTE UN RETARD GLOBAL DE DÉVELOPPEMENT À COMMUNIQUER

Francine Julien-Gauthier

Cette recherche a pour but de connaître les pratiques éducatives privilégiées dans les milieux de garde, pour aider l'enfant qui a un retard global de développement à communiquer. Elle est réalisée à partir de périodes d'observation interactive de quatre à six heures, dans 35 milieux de garde québécois. Les données recueillies comprennent l'évaluation des habiletés de l'enfant, la compilation des stratégies d'intervention pour développer la communication utilisées par les éducatrices et l'analyse de documents de planification de l'intervention éducative auprès de l'enfant. Vingt-cinq stratégies d'intervention pour développer la communication sont identifiées. Le mode d'application des stratégies utilisées dans la majorité des milieux de garde (83-94 %) est discuté et des adaptations ou modifications sont suggérées.

INTRODUCTION

Au Québec, les milieux de garde accueillent un nombre croissant d'enfants handicapés, parmi lesquels figurent des enfants qui présentent un retard global de développement. En 1991-92, ils étaient 622 à fréquenter un milieu de garde structuré et ce nombre est passé à 3 193 en 2005-2006¹. Cette augmentation marquée du nombre d'enfants handicapés dans les milieux de garde suit la tendance à la hausse de la fréquentation de tous les enfants, dans un réseau en expansion depuis les années 1997-98 (Émond, 2007). Les milieux de garde accueillent les enfants handicapés dans une proportion de 59 % (Gouvernement du Québec, 2007). Sur le plan du développement et de l'apprentissage, ces milieux « ... ont cessé d'être considérés comme de simples lieux de garde et sont aujourd'hui considérés comme de véritables lieux d'éducation pour les jeunes enfants » (Palacio-Quintin et Coderre, 1999, p. 96). L'étude récente de Bigras, Pomerleau, Malcuit et Blanchard (2008) indique que la fréquentation de milieux de garde

structurés est associée à un développement plus marqué de l'enfant. De plus, l'étude des pratiques éducatives dans l'environnement social et physique indique que l'organisation des milieux de garde québécois facilite le développement et l'apprentissage chez les enfants qui ont un retard global de développement (Julien-Gauthier, 2008b).

Toutefois, on connaît peu les pratiques éducatives destinées à ces enfants, visant l'amélioration de leurs habiletés dans les différents secteurs de développement. Au Québec, bien que les services de garde connaissent actuellement un essor important, on déplore le peu de recherches réalisées dans ces milieux (Palacio-Quintin et Coderre, 1999) et notamment dans le domaine de l'inclusion (Dionne, Julien-Gauthier et Rousseau, 2006). De plus, les pratiques mises en œuvre dans ces milieux sont aussi peu reconnues, même par les éducatrices « souvent,

Francine Julien-Gauthier, Ph.D., Chercheure au Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement de la Mauricie et du Centre-du-Québec, Institut universitaire affilié à l'Université du Québec à Trois-Rivières, Direction de la recherche, du développement et de la qualité des services, Adresse courriel : Francine.julien@uqtr.ca

¹ Ces données, en provenance du ministère de la Famille et des Aînés, sont représentatives des enfants pour lesquels les milieux de garde ont reçu une aide financière supplémentaire.

les gens ne savent pas qu'ils ont déjà des compétences » (Office des personnes handicapées du Québec, novembre 2003). L'éducation que l'enfant reçoit dans le milieu de garde lui permet de développer ses habiletés dans l'ensemble des secteurs de développement, dont le domaine de la communication.

Cette étude a pour but de connaître les pratiques éducatives utilisées dans les milieux de garde québécois, pour aider l'enfant qui a un retard global de développement à communiquer. Elle fait partie d'une recherche plus large, portant sur les pratiques éducatives en milieu de garde qui visent le développement de la communication et des habiletés sociales des enfants (3-5 ans) qui présentent un retard global et significatif de développement (Julien-Gauthier, 2008a).

CADRE D'ANALYSE

L'étude s'appuie sur un cadre d'analyse écologique (Bronfenbrenner, 1979, 1996), selon lequel le développement survient au cours de processus interactifs réciproques entre l'enfant et son environnement social, physique et culturel. L'analyse de l'environnement écologique s'apparente à un système dont les structures sont imbriquées les unes dans les autres, chacune englobant la précédente, à l'instar des poupées russes². Ces structures portent les noms suivants : microsystème, mésosystème, exosystème et macrosystème. Le premier niveau, le microsystème, correspond aux différents contextes dans lesquels l'enfant joue un rôle direct en tant que personne participante (Bronfenbrenner, 1979; Cloutier, 2005). Cette étude des pratiques éducatives en milieu de garde fait appel à des éléments qui se situent principalement dans le microsystème. Elle comprend les stratégies d'intervention utilisées auprès de l'enfant ou de ses pairs et les actions planifiées, pour développer la communication, dans le contexte du milieu de garde. L'évaluation des besoins de l'enfant dans ce contexte permet de connaître les principales habiletés qu'il doit acquérir sur le plan de la communication.

² Poupée gigogne en bois peint, dont l'intérieur creux reçoit un ensemble de poupées identiques de taille décroissante emboîtées les unes dans les autres (matriochka).

DÉVELOPPEMENT DE LA COMMUNICATION

« *Tout groupe humain prend sa richesse dans la communication, l'entraide et la solidarité visant à un but commun : l'épanouissement de chacun dans le respect des différences* ». Cette citation de Françoise Dolto (1987), médecin pédiatre et psychanalyste de l'enfant, souligne entre autres l'importance de la communication dans l'évolution d'une personne et dans la réalisation de ses aspirations.

La communication est un élément crucial du développement et de l'éducation préscolaire des jeunes enfants et exerce un rôle de premier plan dans le développement cognitif (Conroy et Brown, 2002). Les enfants qui présentent un retard global de développement éprouvent des difficultés à communiquer (Wetherby et Prizant, 1992), difficultés qui ont pour effet de limiter considérablement leur développement individuel et leur intégration sociale (Rondal, 1996). De plus, les problèmes de développement reliés à la communication sont souvent associés à des désordres comportementaux et émotionnels (Tardif, Coutu, Lavigneur et Dubeau, 2003).

Bien au-delà de la capacité à décoder le message qui lui est transmis ou à se faire comprendre de l'entourage, l'enfant a besoin d'une attention particulière pour susciter et pour faciliter la communication, pour créer les occasions et la nécessité de communiquer et ainsi favoriser l'ensemble de ses apprentissages (Brown et Conroy, 2002; Rondal, 1999).

En accord avec les fondements de l'approche écologique, le développement de la communication chez les jeunes enfants est de nature transactionnelle³ (Bronfenbrenner, 1979, 1996; Peck, 1989, 1993). C'est à travers de multiples

³ Une perspective transactionnelle met en lumière les qualités de réciprocité et de co-évolution du changement qui apparaît chez l'individu et dans son environnement au fil du temps (Peck, 1993). Le changement sur le plan des habiletés de communication a un impact sur l'entourage, qui à son tour influence les habiletés de l'enfant par de nouvelles attentes, qui favorisent l'apprentissage de l'enfant, ce qui génère de nouvelles perceptions et attitudes chez l'entourage, etc. (Warren et Yoder, 1998)

interactions, vécues dans un environnement signifiant, que l'enfant développe ses habiletés de communication (Leblanc, 1990). Elles émergent et se construisent graduellement, au cours de sa participation à des activités intéressantes et significatives pour lui; celles-ci sont à privilégier par rapport à des activités isolées, telles pointer des images ou répéter des mots (MacDonald, 2004). Dans la même optique, le développement de la communication fait appel aux capacités motrices, sensorielles, cognitives et psychologiques de l'enfant et à celles des personnes qui en prennent soin, plus particulièrement celles de son entourage immédiat. Il s'appuie sur leur sensibilité aux efforts de communication de l'enfant et leur habileté à interagir afin de favoriser le développement de la communication (Conroy et Brown, 1997).

Chez l'enfant qui présente un retard global de développement, les caractéristiques liées à sa condition peuvent être à l'origine de nombreuses difficultés, qui peuvent avoir pour conséquence de ralentir ou d'entraver le processus d'acquisition des habiletés de communication (Warren et Yoder, 1998). Les travaux de Nader-Grosbois (2001; 2006) confirment la similarité séquentielle du développement des habiletés de communication des enfants avec et sans retard global de développement. L'enfant se met à parler de la même façon que les autres enfants, mais sur un mode plus lent et moins complet (Lemay, 1999).

L'enfant peut éprouver de la difficulté à attirer l'attention de l'entourage, notamment à cause de ses déficits cognitifs qui font en sorte que ses tentatives peuvent être imprécises, inhabituelles ou décalées dans le temps (Pennington, Lloyd et Wallis, 1991). S'il entre facilement en interaction avec l'entourage, il lui est plus difficile de participer à des épisodes d'attention conjointe ou de régulation de comportement (Nader-Grosbois, 2001).

Sur le plan de l'attention, le déficit de l'attention sélective qui caractérise ces enfants (Dionne, Langevin, Paour et Rocque, 1999) se traduit par des difficultés à porter leur attention sur l'information pertinente. Cette caractéristique réduit chez l'enfant les occasions d'associer un mot à un objet, une activité ou un événement, processus qui facilite l'acquisition du vocabulaire. La forme de communication utilisée par l'enfant peut aussi être

moins explicite à cause de difficultés occasionnées par le moyen d'expression (par exemple lorsqu'il s'agit de langage gestuel ou imagé), formes plus difficiles à décoder (Pennington et al., 1991).

L'enfant qui présente un retard global de développement peut éprouver de la difficulté à comprendre un événement ou une situation. Ses retards sur le plan cognitif compromettent l'organisation de la base sémantique de la communication (Rondal, 1996) et son vocabulaire est plus restreint que celui des enfants sans incapacités (Yoder, Kaiser, Alpert et Fisher, 1993). De plus, les habiletés expressives de communication se développent plus lentement (Nader-Grosbois, 2006) ainsi que leur capacité à prendre l'initiative (Rondal, 1999). Des problèmes sur le plan des habiletés expressives peuvent également découler de difficultés de ces enfants sur le plan de la mémoire (emménagement des données), du rappel (récupération de données), de l'encodage ou du décodage verbal (Yoder et al, 1993).

Toutefois, les enfants ayant un retard global de développement utilisent efficacement des gestes pour attirer l'attention en vue d'amorcer une interaction, un jeu physique ou social, ils peuvent ainsi compenser leurs difficultés en communication verbale en utilisant la communication non verbale (Nader-Grosbois, 2001). Lorsque le langage verbal émerge très difficilement ou pas du tout, le soutien apporté par un système alternatif (langage signé ou imagé) permet à l'enfant de communiquer et contribue, même, au développement du langage verbal; l'utilisation d'un système alternatif facilite l'apprentissage symbolique, incite la production de verbalisations et favorise la communication verbale spontanée (Leblanc, 1990).

MÉTHODOLOGIE

La méthode utilisée pour connaître les pratiques éducatives est l'étude de cas, qui permet de saisir la complexité d'une situation donnée, telles les pratiques éducatives en milieu de garde. Elle permet d'effectuer une analyse systématique des particularités et de la complexité d'une situation et de connaître les principaux éléments qui composent ou qui guident l'action éducative (Stake, 1995).

L'étude de cas permet d'effectuer une analyse approfondie d'un cas particulier ou une généralisation issue de l'observation ou de l'analyse d'une ou de plusieurs situations. Il s'agit ici d'une étude multi-cas, qui permet de découvrir des convergences entre plusieurs cas, tout en contribuant à l'analyse des particularités de chacun d'entre eux (Karsenti et Demers, 2004). La connaissance des pratiques éducatives de plusieurs milieux de garde ou « *étude multi-cas* », peut accroître le potentiel de généralisation des résultats (Miles et Huberman, 2003). Elle permet ici de vérifier si les pratiques éducatives observées dans tel ou tel milieu de garde ne sont pas purement idiosyncratiques.

L'étude des pratiques éducatives en milieu de garde, étude « *multi-cas* », est réalisée dans une perspective de complémentarité. Dans la recherche en intervention précoce, cette perspective est particulièrement utile pour mesurer différentes facettes d'un même phénomène (Greene, Caracelli et Graham, 1989). Elle consiste essentiellement à combiner des données qualitatives avec des données quantitatives, dans le but de compléter, d'illustrer ou de préciser les résultats obtenus (Li, Marquart et Zercher, 2000). En conséquence, les instruments utilisés pour connaître les pratiques éducatives s'appuient sur le même cadre d'analyse (approche écologique), ils permettent de recueillir des données de nature qualitative et quantitative, de façon simultanée et interactive lors d'un épisode unique de présence dans chacun des milieux.

L'étude est réalisée dans 35 milieux de garde, situés dans 10 des 17 régions administratives du Québec. Ces milieux, qui correspondent aux trois principaux types de garde⁴ utilisés par les familles québécoises, accueillent sur une base régulière un enfant (3-5 ans) qui présente un retard global de développement.

⁴ Ex. : les résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2002) montrent que les enfants de quatre ans fréquentent un centre de la petite enfance (CPE) volet installation dans une proportion de 44,7 %, un CPE volet familial dans une proportion de 22 % et une garderie dans une proportion de 6 %. Les autres milieux où les enfants sont gardés sont le domicile de l'enfant et des milieux familiaux non régis (Desrosiers, Gingras, Neill et Vachon, 2004; Japel, Tremblay et Côté, 2005).

Participants

Les enfants qui participent à l'étude ont entre 3 et 5 ans, ils sont 18 garçons et 17 filles âgés de 36 à 70 mois; l'âge moyen est de 51 mois, soit quatre ans et trois mois. Ces enfants présentent tous un retard global de développement, avec ou sans incapacité associée (ex.: une incapacité physique ou sensorielle, un trouble envahissant du développement).

Dans chacun des 35 milieux de garde, une personne accueille l'enfant dans son groupe; elles sont 34 éducatrices et un éducateur, dont l'âge varie entre 22 et 61 ans. Sur le plan de la formation, 22 ont un diplôme d'études collégiales (DEC) en éducation à l'enfance ou dans un domaine connexe, 8 ont une attestation ou un certificat en petite enfance et 5 sont titulaires d'un baccalauréat dans le domaine des sciences humaines. En ce qui concerne l'expérience en milieu de garde, 16 personnes possèdent plus de 10 ans d'expérience, 16 d'entre elles possèdent moins de cinq ans d'expérience et les trois autres, six ou sept ans.

Au chapitre de l'expérience auprès d'enfants qui ont un retard global de développement, 11 éducatrices, soit près du tiers d'entre elles, possèdent plus de 10 ans d'expérience et les autres personnes, moins de cinq ans d'expérience.

Déroulement de la recherche

1. Dans chacun des milieux de garde, la chercheuse consacre une période d'observation de 4 à 6 heures, au moyen d'une technique d'observation de type « *interactif* ». Le rôle de la chercheuse en est un d'observation pour collecter des données, tout en étant présente lors des activités (Merriam, 1998). En temps réel, cela correspond à une journée complète qui se termine par une rencontre avec l'éducatrice.
2. Pendant cette journée, un enregistrement sur bande vidéo de 60 minutes est réalisé. Celui-ci porte sur les activités et les routines du milieu de garde, auxquelles participent l'éducatrice et l'enfant ou ses pairs.
3. Les besoins de l'enfant ou principales habiletés à acquérir, sur le plan de la communication, sont évalués par la chercheuse et cette évaluation est confirmée par l'éducatrice en fin de journée.

4. Lorsque la collecte de données dans le milieu est terminée (si possible le lendemain), la chercheuse visionne l'enregistrement et identifie l'utilisation de stratégies d'intervention éprouvées : présence d'une stratégie (données quantitatives) et mode d'application de la stratégie dans le milieu (données qualitatives).
5. La cotation des stratégies est notée lors d'un premier visionnement des épisodes d'enregistrement et révisée lors du deuxième visionnement.
6. Les documents de planification de l'intervention, fournis par le milieu de garde, sont analysés.
7. Finalement, après la relecture de l'analyse des actions planifiées et des notes prises sur le terrain, la chercheure procède à un troisième visionnement de la bande vidéo et à une révision de l'ensemble des données recueillies.

Instruments

L'instrument utilisé pour évaluer les besoins des enfants sur le plan de la communication est la traduction française de l'« *Assessment, evaluation, and programming system for infants and children* » (Bricker, 2002). Il permet de connaître les besoins de l'enfant ainsi que les principales habiletés à acquérir sur le plan de la communication, dans le contexte du milieu de garde.

L'instrument utilisé pour identifier la présence de stratégies d'intervention pour développer la communication est la « *Grille d'identification de stratégies d'intervention naturalistes pour développer la communication et les habiletés sociales des jeunes enfants* » (Julien-Gauthier, 2005). L'instrument comprend 65 stratégies d'intervention naturalistes, dont 31 stratégies d'intervention pour développer la communication (expression verbale ou non verbale). Il permet de noter la présence d'une stratégie et d'inscrire des informations au sujet de son application dans le milieu.

Les actions planifiées pour développer la communication sont déterminées à partir des

documents fournis par le milieu de garde (plan d'intégration ou plan d'intervention de l'enfant). Les informations comprises dans ces documents sont traitées en utilisant la méthode de « l'analyse de contenu » (Grawitz, 1996; Landry, 1992; Pourtois et Desmet, 1988; Robert et Boullaguet, 1997).

RÉSULTATS

L'évaluation des principaux besoins des enfants, dans le contexte du milieu de garde, montre que plus du tiers des enfants (34,3 %) sont au stade du développement des premières habiletés de communication (communication prélinguistique). Pour l'ensemble des enfants, la principale habileté à acquérir consiste à s'exprimer davantage (52,2 % chez les enfants qui sont au stade de la communication symbolique), ce qui souligne la nécessité de mettre en place des actions pour aider l'enfant à faire des demandes, émettre des commentaires ou amorcer la communication (verbale ou non verbale).

Le recensement des stratégies d'intervention utilisées montre la présence de 25 stratégies d'intervention éprouvées pour développer la communication : 12 stratégies qui visent plus spécifiquement le développement de la communication et 13 stratégies qui permettent à la fois le développement de la communication et celui des habiletés sociales de l'enfant (Julien-Gauthier, 2008a). La liste de chacune des stratégies d'intervention identifiées apparaît au Tableau 1, ainsi que le nombre de milieux où elles sont présentes. Le Tableau 2 comprend les stratégies d'intervention qui sont les plus fréquemment utilisées dans les milieux de garde (83-94 %), la proportion de milieux où elles sont identifiées ainsi que des résultats qualitatifs au sujet de leur application dans le milieu. Il est à noter que chacune des stratégies est formulée en utilisant des mots-clés ou des expressions qui y font référence. Une courte description de ces stratégies apparaît dans le Tableau 3 et permet de mieux rendre compte de la nature de chacune d'entre elles.

Tableau 1

Liste des stratégies d'intervention utilisées dans les 35 milieux de garde

Stratégies d'intervention pour développer la communication	Nombre de milieux
Décrire les activités en cours ou commenter les événements	33
Suivre l'initiative de l'enfant	33
Répondre aux tentatives de communication de l'enfant	32
Poser une question ou faire une demande de communication	31
Féliciter ou renforcer l'enfant ou les enfants	29
Accroître la variété et la fréquence des occasions d'apprentissage (faire pratiquer lors des routines ou activités)	27
Attendre la réponse	26
Interventions directives de moindre à plus intrusives	26
Modeler la communication ou l'interaction sociale	21
Apprentissage fortuit de la communication	21
Inciter et encourager les pairs à interagir avec l'enfant	20
Faire une demande de clarification, de précision ou d'élaboration de la réponse de l'enfant	19
Répéter, élaborer ou reformuler	16
Adapter ou modifier l'environnement social ou physique	16
Adapter le matériel (ex. : chaise adaptée ou matériel de jeu adapté)	15
Soutenir la conversation	13
Susciter la communication pour soutenir la participation de l'enfant	13
Susciter l'imitation ou demander à l'enfant de répéter	12
Encourager discrètement	11
Interventions imbriquées dans les activités : interventions planifiées	9
Langage « signé » ou langage des signes	8
Utilisation d'images ou de symboles	7
Susciter la communication pour remplacer les comportements indésirables	3
Utiliser un délai de réponse	1
Activités de jeu structurées en groupe restreint (moments courts, planifiés et initiés par l'adulte)	1

Tableau 2

Stratégies d'intervention utilisées dans la majorité des milieux de garde

Stratégie d'intervention pour développer la communication	% des milieux
Décrire les activités en cours ou commenter les événements La description de l'activité en cours est utilisée, entre autres, pour encadrer la réalisation d'activités structurées ou lors de l'animation d'activités auxquelles participent l'ensemble des enfants du groupe. L'éducatrice décrit l'action à un rythme qui est soutenu, qui comprend des arrêts et des diversions. L'enfant semble parfois éprouver de la difficulté à saisir le sens de ce qui est énoncé. Des difficultés peuvent apparaître aussi lorsque l'éducatrice se déplace ou que sa voix porte dans une direction opposée à l'enfant.	94 %

L'éducatrice emploie un vocabulaire varié lorsqu'elle s'adresse aux enfants, elle s'exprime en utilisant plusieurs synonymes et différentes façons de désigner un objet, une situation ou un événement.	
Suivre l'initiative de l'enfant Cette stratégie apparaît à plusieurs reprises lorsque l'éducatrice interagit avec l'enfant en situation de jeu. Lors des activités structurées, il lui semble parfois difficile de maintenir l'attention et l'intérêt de l'enfant, surtout lorsque les activités proposées sont complexes ou que l'écart entre ses habiletés et celles de ses pairs est important.	94 %
Répondre aux tentatives de communication de l'enfant Lorsque l'enfant s'exprime, tente de communiquer ou d'attirer son attention, notamment par des sons ou des approximations de mot, l'éducatrice lui répond rapidement dans la majorité des situations. Elle lui répond aussi lorsqu'il produit des bruits, en utilisant des objets, la plupart du temps pour attirer son attention. Toutefois, les tentatives de communication non verbales réussissent difficilement à capter l'attention de l'éducatrice et, dans la plupart des situations, ne suscitent pas de réaction ou de réponse de sa part.	91 %
Poser une question ou faire une demande qui nécessite une réponse de la part de l'enfant L'enfant est sollicité à de nombreuses occasions, surtout pendant les collations ou repas et les activités structurées. L'éducatrice lui propose différentes possibilités d'exprimer ses besoins, de faire des choix ou de donner son opinion. Toutefois, l'enfant semble éprouver de la difficulté à répondre aux demandes qui lui sont acheminées, dans plusieurs situations ou contextes.	89 %
Féliciter ou renforcer l'enfant ou les pairs Dans les milieux de garde, les marques d'approbation, les éloges et les renforcements sont très utilisés. Lors d'activités ou de situations qui donnent lieu à des félicitations, l'enfant semble parfois saisir difficilement ce qui se produit ou ce qu'on attend de lui. Lors de ces moments, il arrive que l'enfant semble nerveux ou inquiet, qu'il pose un regard interrogateur sur l'éducatrice ou sur les enfants autour de lui.	83 %

Tableau 3

Description des stratégies d'intervention

Décrire les activités en cours ou commenter les événements consiste pour l'éducatrice à parler au sujet de l'activité en cours sans obligation de répondre de la part de l'enfant (Roberts et al., 1991). L'éducatrice peut aussi utiliser des commentaires pour susciter la communication chez l'enfant, par exemple l'amener à exprimer ses intérêts ou soutenir la conversation en lien avec le jeu (Kohler, Anthony, Steighner et Hoyson, 2001).
Suivre l'initiative de l'enfant ou agir là où il porte son attention consiste pour l'éducatrice à s'intéresser aux activités et jeux de l'enfant (amorçés ou choisis par lui) ou à jouer de façon similaire (Warren et Yoder, 1998). L'utilisation des intérêts spécifiques de l'enfant lors des activités dirigées par l'éducatrice ou la poursuite de l'initiative de l'enfant lors des activités dirigées par l'enfant augmente sa participation et sa motivation, et améliore l'apprentissage (Roper et Dunst, 2003). Lorsque l'enfant initie l'interaction, l'éducatrice répond verbalement et de façon animée à l'intention ou à l'intérêt manifesté par l'enfant et évite les commentaires (« comme ça..., bon... ») ou de reconnaissance (« ça va..., c'est beau... ») (Girolametto et Weitzman, 2002; Girolametto et al., 2003).

Répondre aux tentatives de communication de l'enfant fait référence à la façon dont l'éducatrice repère et réagit aux tentatives de communication de l'enfant. L'éducatrice peut être davantage réceptive aux tentatives de communication de l'enfant en étant plus attentive à l'enfant et en prenant conscience des comportements de l'enfant et de leur interprétation. Elle répond en harmonisant la complexité de son langage et le rythme de ses interactions en fonction du niveau de développement de l'enfant (Roberts et al., 1991).

Poser une question ou faire une demande qui nécessite une réponse de la part de l'enfant consiste pour l'éducatrice à inciter l'enfant à s'exprimer ou à faire un choix au sujet des activités ou du matériel qu'il désire. Il peut faire des choix en répondant verbalement ou de façon non verbale (Goldstein, Kaczmarek et Hepting, 1996; Kohler et al., 2001). L'utilisation d'une variété de questions a un effet encourageant pour les enfants du groupe, l'éducatrice manifeste son intérêt et son attention à la réponse de façon significative et évite les questions pour la forme (comment vas-tu?) ou les questions de vérification (Girolametto et Weitzman, 2002).

Féliciter ou renforcer l'enfant ou les pairs peut faire référence à un renforcement verbal qui suit le comportement de l'enfant ou des enfants sur le plan de la communication ou des habiletés sociales (Brown et Odom, 1995; Goldstein et al., 1996; Visoki et Poe, 2000). Il peut aussi s'agir de l'utilisation d'éloges⁵, de récompenses tangibles ou de la réalisation des activités préférées des enfants.

L'étude des actions planifiées, en contexte de milieu de garde, montre que pour 31 enfants (89 %), un plan d'intégration, un plan d'intervention ou un plan d'action est élaboré. L'analyse du contenu des documents de planification de l'intervention éducative montre que pour 28 enfants (80 %), des actions sont planifiées sur le plan de la communication. La compilation des actions planifiées lors de l'accueil de ces 28 enfants dans le milieu montre que 54 actions sont planifiées pour développer la communication, ce qui correspond à une moyenne de 1,93 action planifiée par enfant. Après un an de fréquentation de l'enfant dans le milieu, la moyenne des actions planifiées pour développer la communication est de 1,4 action par enfant. Ces résultats montrent une diminution des actions planifiées, pour développer la communication, après un an de fréquentation de l'enfant dans le milieu de garde.

DISCUSSION

Les résultats présentés témoignent de l'occurrence dans les milieux de garde de 25 stratégies d'intervention éprouvées pour aider l'enfant à développer ses habiletés de communication. Cependant, étant donné que chacune des stratégies est comptabilisée lorsqu'elle se présente au moins une fois, les résultats ne peuvent rendre compte de la

fréquence⁶ ou de l'intensité⁷ de l'utilisation de stratégies d'intervention éprouvées. Chez l'enfant qui présente un retard global de développement, l'apprentissage des habiletés de communication est déterminé par deux facteurs majeurs : la qualité des stratégies d'intervention utilisées par les éducatrices et la qualité des contingences associées aux situations d'apprentissage (Leblanc, 1990). Dans cette optique, il importe de se préoccuper non seulement de la présence de stratégies d'intervention éprouvées, mais également du mode d'application de ces stratégies dans le milieu de garde.

Les cinq stratégies utilisées dans la plus grande proportion des milieux de garde (83 % à 94 %) sont abordées ci-après, ainsi que leur mode d'application dans le milieu. La première stratégie d'intervention présentée consiste à décrire l'activité ou son contexte (94 % des milieux). L'utilisation de cette stratégie contribue, notamment, au développement et à la consolidation chez l'enfant d'une « compréhension commune »⁸, soit à un apprivoisement du contexte

⁵ Brown et Odom (1995) proposent de nombreuses façons de renforcer verbalement les jeunes enfants. La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (2001) propose sur son site web : « 98 façons de dire « Très bien » ».

⁶ La fréquence est définie comme le nombre de fois qu'une stratégie d'intervention est utilisée (ex. : l'élaboration linguistique est identifiée cinq fois dans une période d'observation d'une heure).

⁷ L'intensité est définie comme le nombre de fois que l'utilisation d'une stratégie d'intervention pour développer la communication est identifiée (ex. : 12 stratégies d'intervention – pas nécessairement différentes – pour développer la communication sont identifiées dans une période d'observation d'une heure).

⁸ Ce processus consiste en un nombre de compréhensions partagées par une majorité de personnes, rattachées par leur re-

qui sert de base au développement de ses habiletés communicatives et sociales (Guralnick, 1993, 1999).

Lorsque l'éducatrice décrit l'activité en cours ou fait des commentaires sur les événements, l'enfant peut éprouver de la difficulté à capter l'information qui est transmise. L'enfant qui a un retard global de développement présente une lenteur dans le traitement de l'information. L'attention que l'éducatrice porte à son rythme d'expression augmente l'efficacité de cette stratégie d'intervention, ce faisant elle s'assure que l'enfant est en mesure de bien capter l'information transmise. L'enfant peut aussi éprouver des difficultés liées à l'attention (Dionne et al., 1999; Nader-Grosbois, 2006) et des difficultés à porter son attention sur l'information pertinente (ex. : l'activité ou le jeu décrit par l'éducatrice). Pour aider l'enfant à être attentif à l'activité, l'éducatrice peut, entre autres, ajouter à sa description des repères visuels ou auditifs, utiliser la proximité physique ou des modifications dans le ton de la voix.

L'éducatrice décrit les activités et fait des commentaires en utilisant une variété de mots ou d'expressions, ce qui aide les enfants à diversifier leur vocabulaire et leur connaissance du langage. Pour l'enfant qui a un retard, cette façon de faire peut occasionner des difficultés sur le plan de la compréhension. L'enfant possède une base de connaissance plus restreinte sur le plan du vocabulaire (Rondal, 1996), il peut avoir besoin que l'éducatrice insiste sur des mots-clés et fasse en sorte d'ajuster la complexité de son langage aux capacités de l'enfant (Girolametto et Weitzman, 2002). En raison de déficits sur le plan de la mémoire de travail (Dionne et al., 1999), l'enfant a besoin de consolider les connaissances acquises (notamment au sujet du vocabulaire) par une pratique contextuelle et répétée.

relation avec des attentes et des rôles sociaux, en fonction d'un accord mutuel sur un cadre de référence commun. Chez le jeune enfant, elle peut se développer de plusieurs façons : par les expériences de l'enfant lors des activités quotidiennes, la réalisation de scénarios sociaux et l'apprentissage des règles sociales qui régissent, par exemple, la propriété ou l'alternance dans le tour de rôle (Guralnick, 1999). Ces activités peuvent lui permettre de faire des liens entre les personnes, événements ou situations qui contribuent à former un substrat de « compréhension commune ou partagée ».

La deuxième stratégie abordée consiste à suivre l'initiative de l'enfant (94 %). Cette stratégie apparaît à plusieurs reprises lorsque l'éducatrice interagit avec l'enfant, tout particulièrement lorsqu'elle intervient en situation de jeu. Suivre l'initiative de l'enfant (ce sur quoi il porte son attention) est d'autant plus important lorsque l'enfant présente un retard global de développement, puisque celui-ci est moins susceptible de suivre les demandes de l'adulte pour rediriger son attention comparativement aux enfants sans incapacités du même âge chronologique (Yoder et al, 1993). De plus, lorsque l'éducatrice utilise cette stratégie, elle doit éviter d'interférer avec l'initiative de l'enfant en attirant son attention (écoute bien, on entend la musique quand tu fais tourner la roue comme ça) ou en lui exprimant son appréciation (vas-y mon grand, continue à promener Winnie dans le train) (Girolametto et Weitzman, 2002; Girolametto, Weitzman et Greenberg, 2003).

L'utilisation de cette stratégie s'appuie sur la connaissance des goûts, intérêts et préférences de l'enfant. L'étude des pratiques éducatives en milieu de garde montre que seulement 5,7 % de ces milieux possèdent de l'information consignée ou notent des aspects relatifs aux préférences de l'enfant, à ses intérêts ou à ses réussites (Julien-Gauthier, 2008a). Plusieurs outils ont été développés pour transmettre cette information au personnel du milieu de garde (voir Tétreault, Beaupré et Pelletier, 2004). Leur utilisation peut contribuer à améliorer l'éducation offerte à l'enfant, notamment parce que les intérêts et préférences de l'enfant ont une importance de premier plan pour soutenir sa motivation et pour faciliter ses apprentissages, dont les habiletés de communication.

La troisième stratégie d'intervention consiste à répondre aux tentatives de communication de l'enfant. Les résultats de cette étude montrent que l'éducatrice répond rapidement à l'enfant, dans la majorité des situations où il tente de se faire entendre (expressions verbales, bruits, etc.). Toutefois, des difficultés apparaissent lorsque l'enfant s'exprime de façon non verbale et qu'aucun son n'est produit lors de sa tentative de communication.

À l'instar des autres enfants, l'enfant qui présente un retard global de développement utilise différentes formes d'expression pour communiquer avec

l'entourage. Les formes d'expression non verbales peuvent servir à la fois de précurseur au développement de la communication verbale et de soutien à l'expression langagière en l'aidant à compléter ou à préciser son message. Sur ce plan, le rôle de l'éducatrice est de toute première importance pour favoriser l'émergence et le développement de différentes formes d'expression de la communication chez l'enfant.

Tel que mentionné plus tôt, l'attention et la sensibilité de l'entourage, de même que leur capacité à soutenir le développement des habiletés de l'enfant, sont des éléments essentiels au développement de la communication (Conroy et Brown, 1997). La sensibilisation et la formation des éducatrices et du personnel du milieu de garde revêtent une importance capitale pour que les tentatives de communication non verbales de l'enfant soient repérées, considérées ou encouragées.

L'éducatrice peut aussi susciter la contribution des autres enfants en leur apprenant à répondre aux tentatives de communication (verbales ou non verbales) de l'enfant et en encourageant les initiatives en ce sens. Les résultats d'études réalisées dans les milieux préscolaires montrent que les pairs sans incapacités peuvent adapter leur niveau de communication à celui d'un enfant qui présente un retard global de développement⁹ (Goldstein et Strain, 1988; Roberts, Bailey et Nychka, 1991). L'habilitation des pairs et les encouragements de l'éducatrice permettent de multiplier les occasions d'utiliser différentes formes de communication et aussi d'accroître la disponibilité des renforcements naturels dans le milieu, pour soutenir les efforts de l'enfant.

La quatrième stratégie consiste à poser une question ou à faire une demande qui nécessite une réponse de la part de l'enfant. Les résultats montrent que l'enfant est sollicité à de nombreuses occasions et

⁹ Les enfants sans incapacités peuvent apprendre à établir un contact visuel, à établir une attention conjointe, à décrire verbalement leur jeu, à faire une demande en utilisant une phrase simple, à répondre aux expressions verbales de l'enfant en répétant, ajoutant ou demandant une clarification et à rediriger au besoin une activité de jeu pour maintenir la communication ou l'interaction (Goldstein et Kaczmarek, 1992).

que l'éducatrice lui propose différentes possibilités de faire des choix ou d'exprimer ses besoins. Toutefois, l'enfant semble éprouver de la difficulté à répondre dans différentes situations (est-ce que tu préfères une brioche avec ou sans confiture?) ou contextes (demande-lui de te prêter le chapeau de pirate).

Les difficultés éprouvées par l'enfant peuvent être attribuables à certaines caractéristiques du retard global de développement : habiletés expressives plus lentes à se développer, manque d'initiative, mémoire de travail restreinte, problèmes de mise en œuvre de stratégies apprises, etc. (Nader-Grosbois, 2006; Yoder et al., 1993). Il existe plusieurs moyens d'aider l'enfant à répondre aux demandes qui lui sont adressées, telle la mise en place de modèles d'apprentissage contextuels et progressifs (Rocque, Langevin, Drouin et Faille, 1999).

Lorsqu'on lui pose une question, l'enfant peut éprouver de la difficulté à comprendre les mots utilisés ou le sens de la question. L'éducatrice doit alors s'assurer que le vocabulaire qu'elle utilise est suffisamment consolidé chez l'enfant et qu'il comprend bien la demande qui lui est adressée pour être en mesure d'y répondre. Il peut être aidant d'associer des gestes typiques, signifiants pour l'enfant à la demande, pour la rendre plus explicite.

Dans le cas d'une demande qui est faite à l'enfant dans un contexte particulier (ex. : demande-lui de te prêter le chapeau de pirate), l'enfant peut bien comprendre ce qu'on attend de lui mais éprouver de la difficulté à formuler une réponse adéquate. Il peut s'agir de difficultés à trouver une façon adéquate de répondre à la demande ou de mettre en œuvre ses stratégies de communication. L'éducatrice peut alors modeler la réponse attendue, l'accompagnant de gestes significatifs : Mathieu, demande à Jérémie « Veux-tu me prêter le chapeau de pirate? » et inviter l'enfant à reproduire le message, afin de l'aider à pratiquer ses habiletés de communication et ainsi faciliter l'interaction avec les autres enfants.

L'éducatrice peut aussi, dans une telle situation, faire appel à la collaboration des autres enfants du groupe. Elle peut inviter un ou plusieurs autres enfants à répondre à la question : « Comment Mathieu pourrait-il s'y prendre pour demander à Jérémie de lui prêter le chapeau de pirate? ». La contribution

des autres enfants permet de favoriser les interactions entre eux et l'enfant qui présente un retard global de développement. Le développement des habiletés de communication émerge d'abord à partir de l'interaction avec l'entourage (MacDonald, 2004). Faciliter l'interaction avec les autres enfants permet aussi à l'enfant d'appivoiser les échanges avec ses pairs et favorise le développement de liens sociaux (Conroy et Brown, 2002).

La cinquième stratégie consiste à féliciter ou à renforcer l'enfant ou les autres enfants. Dans les milieux de garde, les marques d'approbation, les éloges et les renforcements sont très utilisés. Ces manifestations semblent très appréciées par les enfants et encouragent leur participation aux activités qui leur sont proposées, et favorisent la production des comportements attendus.

Il faut toutefois s'assurer, lors d'activités ou de situations qui donnent lieu à des félicitations, que l'enfant qui présente un retard global de développement soit en mesure de bien saisir l'appréciation ou le compliment. Les félicitations sont plus accessibles à l'enfant lorsqu'elles surviennent en contexte et lorsqu'il est déjà attentif à l'éducatrice, compte tenu des difficultés qu'il peut éprouver à rediriger son attention vers une information nouvelle. Les manifestations trop enthousiastes ou bruyantes peuvent aussi avoir un effet négatif sur la participation de l'enfant et générer du stress ou de l'anxiété.

Il importe également de s'assurer que l'interaction entre l'enfant et ses pairs soit complètement terminée avant de féliciter ou de renforcer les enfants (Lowenthal, 1995). Les échanges avec les pairs sont précieux pour le développement des habiletés de communication de l'enfant. Bien que les félicitations ou renforcements contribuent aussi à consolider les habiletés de communication de l'enfant, ils peuvent néanmoins perturber l'activité en cours, en redirigeant l'attention vers l'éducatrice.

Les résultats de cette étude montrent l'utilisation de stratégies d'intervention éprouvées pour développer les habiletés de communication des jeunes enfants, dans une grande proportion des milieux de garde. Toutefois, des données qualitatives au sujet du mode d'application des stratégies utilisées dans la majorité des milieux de garde font état de difficultés

éprouvées par les enfants qui présentent un retard global de développement. Pour faciliter l'accès à ces enfants à des services éducatifs adaptés à leur condition et ainsi favoriser le développement de leurs habiletés de communication, quelques modifications ou applications sont suggérées. Elles peuvent contribuer à enrichir le programme éducatif offert à tous les enfants.

Les résultats portant sur la planification de l'aide accordée à l'enfant montrent une diminution des actions planifiées, pour développer la communication, après un an de fréquentation du milieu de garde. Ainsi, la préoccupation initiale de développer les habiletés de communication semble s'estomper, au fur et à mesure que l'éducatrice améliore sa connaissance et sa compréhension de l'enfant, au profit du développement d'autres habiletés, notamment les habiletés sociales (Julien-Gauthier, 2008a). Cette diminution de l'accent porté à la communication met en lumière la nécessité de sensibiliser le personnel des milieux de garde à l'importance d'une préoccupation continue, pour l'utilisation de moyens visant à aider les enfants à développer et à pratiquer leurs habiletés de communication. L'évaluation des besoins des enfants, réalisée par la chercheure en collaboration avec l'éducatrice, confirme cette nécessité. Elle souligne l'importance de mettre en place des actions pour aider les enfants à s'exprimer davantage et à les aider à acquérir et à pratiquer en contexte leurs habiletés de communication.

Pour aider l'enfant qui présente un retard global de développement à communiquer, la formation des éducatrices est une avenue à privilégier. Une formation au sujet des caractéristiques du retard global de développement peut aider les éducatrices dans l'application de stratégies d'intervention visant à développer la communication. L'efficacité des éducatrices qui œuvrent dans les services de garde en tant qu'intervenantes sur le plan de la communication et du langage a été démontrée lors de recherches empiriques (McCathren, 2000). Les résultats de cette étude confirment l'expertise et le savoir-faire des éducatrices, au regard du développement des habiletés de communication de l'enfant. Les éducatrices peuvent s'appuyer sur leurs compétences pour intégrer des modifications ou des adaptations aux routines et activités, afin d'accroître l'efficacité des stratégies d'intervention qu'elles

utilisent pour développer la communication. Les compétences démontrées peuvent s'appuyer sur leurs connaissances, acquises et consolidées au fil des années, du développement et de l'éducation des jeunes enfants. En raison de la similarité séquentielle du développement des habiletés de communication des jeunes enfants avec et sans incapacités (Nader-Grosbois, 2001), les connaissances des éducatrices peuvent servir d'ancrage à l'intégration de stratégies plus spécifiques à l'émergence et au développement de la communication chez l'enfant qui présente un retard global de développement. La formation des éducatrices leur permet d'offrir à l'ensemble des enfants de multiples occasions d'améliorer et de pratiquer leurs habiletés de communication.

CONCLUSION

Les résultats présentés dans cette recherche montrent l'utilisation par les éducatrices de 25 stratégies d'intervention éprouvées pour développer les habiletés de communication de l'enfant qui présente un retard global de développement. Ils montrent également, à travers l'analyse de données qualitatives au sujet des cinq stratégies d'intervention utilisées dans la plus grande proportion des milieux de garde, que le mode d'application de ces stratégies pourrait être adapté, amélioré ou enrichi, pour en faciliter l'accès à l'enfant qui présente un retard global de développement. Pour ce faire, il faut agir pour sensibiliser l'ensemble du personnel des milieux de garde au sujet de l'importance de leur rôle dans le

développement de la communication de l'enfant. Même lorsqu'on comprend et qu'on connaît bien l'enfant, il importe de privilégier des actions éducatives qui visent à susciter et à faciliter la communication, afin de permettre à l'enfant de consolider et de raffiner les habiletés acquises par une pratique répétée. Les résultats de cette étude militent aussi en faveur de la formation des éducatrices, au sujet des caractéristiques du retard global de développement et de l'adaptation des pratiques éducatives, auprès de l'enfant et de ses pairs.

La mise en place d'une formation, réalisée dans une perspective de co-construction des savoirs (Jourdan-Ionescu, 2003), qui vise l'adaptation et l'enrichissement du programme éducatif du milieu de garde est à privilégier. Elle se situe au carrefour des pratiques d'éducation préscolaire et des pratiques d'éducation spécialisée et vise à optimiser les pratiques éducatives dans le milieu de garde, tout en préservant son intégrité. L'implantation de stratégies d'intervention auprès de l'enfant qui présente un retard global de développement doit s'appuyer sur l'utilisation de routines et d'activités quotidiennes du milieu en tant que source d'apprentissage pour l'enfant (Dunst, Bruder, Trivette et Hamby, 2006). L'environnement naturel de l'enfant est prioritaire dans le développement de ses habiletés de communication, car c'est dans cet environnement qu'il vit les expériences de communication les plus significatives et les plus utiles (Leblanc, 1990).

HELPING CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAYS TO IMPROVE THEIR COMMUNICATION SKILLS

The purpose of this study is to identify the main educational practices applied in childcare centers in order to help children with developmental delays to improve their communication skills. To reach this goal, observations were conducted, ranging from four to six hours, in each of the 35 childcare centers contacted across the province of Quebec. The data collected include child functional and developmental evaluations, the compilation of the strategies used by the caregivers, and an analysis of planned activities designed for the children. The results show that 25 well-proven intervention strategies were used to improve the communication skills. The application of identified strategies in most childcare centers (83-94%) is discussed, and adaptations or modifications are suggested.

BIBLIOGRAPHIE

BIGRAS, N., POMERLEAU, A., MALCUIT, G.,
BLANCHARD, D. (2008). Le

développement des enfants vivant dans des
conditions de risques psychosociaux: les

- services de garde peuvent-ils faire une différence? *Revue de psychoéducation*, 37(1), 1-25.
- BRICKER, D. D. (2002). *Assessment, Evaluation and Programming System for Infants and Children* (Vol. 1). Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1996). Le modèle "Processus-Personne-Contexte-Temps" dans la recherche en psychologie du développement: principes, applications et implications. In R. Tessier & G. Tarabulsy (Eds.), *Le Modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant* (pp. 9-59). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- BROWN, W. H., CONROY, M. A. (2002). Promoting Peer-Related Social-Communicative Competence in Preschool Children. In H. Goldstein, L. A. Kaczmarek & K. M. English (Eds.), *Promoting Social Communication. Children with Developmental Disabilities from Birth to Adolescence* (pp. 173-210). Baltimore: Paul H Brooks Publishing Co.
- BROWN, W. H., ODOM, S. L. (1995). Naturalistic Peer Interventions for Promoting Preschool Children's Social Interactions. *Preventing School Failure*, 39(4), 38-43.
- CLOUTIER, R. (2005). Théories du développement de l'enfant. In R. Cloutier, P. Gosselin & P. Tap (Eds.), *Psychologie de l'enfant* (pp. 1-34). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- CONROY, M. A., BROWN, W. H. (1997). Promoting Language for Children with Developmental Delays in Inclusive Settings: Effective Strategies for Early Childhood Educators. In W. H. Brown & M. A. Conroy (Eds.), *Including and Supporting Preschool Children with Developmental Delays in Early Childhood Programs* (pp. 65-78). Little Rock: Southern Early Childhood Association.
- CONROY, M. A., BROWN, W. H. (2002). Preschool Children. Putting Research into Practice. In H. Goldstein, L. A. Kaczmarek & K. M. English (Eds.), *Promoting Social Communication. Children with Developmental Disabilities from Birth to Adolescence* (pp. 211-231). Baltimore: Paul H Brooks Publishing Co.
- DESROSIERS, H., GINGRAS, L., NEILL, G., VACHON, N. (2004). "Conditions économiques, travail des mères et services de garde. Quand argent rime avec bonne journée maman !" *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2002) - De la naissance à 4 ans, Québec, Institut de la statistiques du Québec*, 3(2).
- DIONNE, C., JULIEN-GAUTHIER, F., ROUSSEAU, N. (2006). Le développement de pratiques inclusives en milieu de garde. In C. Dionne & N. Rousseau (Eds.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 235-251). Québec: Presses universitaires du Québec.
- DIONNE, C., LANGEVIN, J., PAOUR, J. L., ROCQUE, S. (1999). Le retard du développement intellectuel. In E. Habimana, L. S. Éthier, D. Petot & M. Tousignant (Eds.), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent. Approche intégrative* (pp. 318-347). Montréal: Gaëtan Morin.
- DOLTO, F. (1987). *Tout est langage*. Paris: Librairie générale française.
- DUNST, C. J., BRUDER, M. B., TRIVETTE, C. M., HAMBY, D. W. (2006). Everyday Activity Settings, Natural Learning Environments, and Early Intervention Practices. *Journal of Policy and Practices in Intellectual Disabilities*, 3(1), 3-10.

- ÉMOND, I. (2007). *La participation sociale des personnes handicapées au Québec: les activités éducatives pour la petite enfance*. Drummondville: Office des personnes handicapées du Québec.
- FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE. (2001). 98 façons de dire "Très bien". Retrieved 01-13, 2006
- GIROLAMETTO, L., WEITZMAN, E. (2002). Responsiveness of Child Care Providers in Interactions With Toddlers and Preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 33*, 268-281.
- GIROLAMETTO, L., WEITZMAN, E., GREENBERG, J. (2003). Training Day Care Staff to Facilitate Children's Language. *American Journal of Speech-Language Pathology, 12*, 299-311.
- GOLDSTEIN, H., KACZMAREK, L. (1992). Promoting Communicative Interaction Among Children in Integrated Intervention Settings. In S. Warren & J. Reichle (Eds.), *Causes and Effects in Communication and Language Intervention* (pp. 81-111). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- GOLDSTEIN, H., KACZMAREK, L. A., HEPTING, N. H. (1996). Indicators of Quality in Communication Intervention. In S. L. Odom & M. E. McClean (Eds.), *Early Intervention/Early Childhood Special Education. Recommended Practices* (pp. 197-219). Texas: Pro-Ed.
- GOLDSTEIN, H., STRAIN, P. S. (1988). Peers as Communication Intervention Agents: Some New Strategies and Research Findings. *Topics in Language Disorders, 9*(1), 44-57.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (2007). *Plan d'action 2007-2008 du Ministère de la Famille et des Aînés à l'égard des personnes handicapées*. Québec: Ministère de la Famille et des Aînés.
- GRAWITZ, M. (1996). Chapitre 2: Les méthodes et techniques d'étude de documents. *Méthodes des sciences sociales, 549-582*.
- GREENE, J. C., CARACELLI, V. J., GRAHAM, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(3), 255-274.
- GURALNICK, M. J. (1993). Developmentally Appropriate Practice in the Assessment and Intervention of Children's Peer Relations. *Topics in Early Childhood Special Education, 13*(3), 344-371.
- GURALNICK, M. J. (1999). Family and Child Influences on the Peer-Related Social Competence of Young Children With Developmental Delay. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 5*, 21-29.
- JAPEL, C., TREMBLAY, R. E., CÔTÉ, S. (2005). La qualité, ça compte ! Résultats de l'étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde. *Choix IRPP, 11*(4).
- JOURDAN-IONESCU, C. (2003). L'intervention précoce et les programmes de prévention. In M. J. Tassé & D. Morin (Eds.), *La déficience intellectuelle* (pp. 159-181). Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- JULIEN-GAUTHIER, F. (2005). Grille d'identification de l'utilisation par l'éducatrice de stratégies d'intervention éprouvées. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- JULIEN-GAUTHIER, F. (2008a). *Étude des pratiques éducatives en milieu de garde pour développer la communication et les habiletés sociales des enfants (3-5 ans) qui présentent un retard global et significatif de développement*. Université du Québec à Trois-Rivières et Université du Québec à Montréal, Trois-Rivières.

- JULIEN-GAUTHIER, F. (2008b). L'organisation des milieux de garde québécois, facilitateur du développement des enfants qui ont des besoins particuliers. In N. Bigras & G. Cantin (Eds.), *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec. Recherches, réflexions et pratiques* (pp. 83-106). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- KARSENTI, T., DEMERS, S. (2004). L'étude de cas. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3 ed., pp. 209-233). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- KOHLER, F. W., ANTHONY, L. J., STEIGHNER, S. A., HOYSON, M. (2001). Teaching Social Interaction Skills in the Integrated Preschool: An Examination of Naturalistic Tactics. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(2), 93-103.
- LANDRY, R. (1992). Chapitre 14: L'analyse de contenu. *Recherche Sociale: De la problématique à la recherche de données*, 337-359.
- LEBLANC, R. (1990). Éducation du langage. In S. Ionescu (Ed.), *L'intervention en déficience mentale. Manuel de méthodes et de techniques* (Vol. 2, pp. 75-104). Bruxelles: Pierre Mardaga.
- LEMAY, M. (1999). Les troubles du langage. In E. Habimana, L. S. Éthier, D. Petot & M. Tousignant (Eds.), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (pp. 367-390). Montréal: Gaëtan Morin.
- LI, S., MARQUART, J. M., ZERCHER, C. (2000). Conceptual Issues and Analytic Strategies in Mixed-Method Studies of Prechool Inclusion. *Journal of Early Intervention, 25*(2), 116-132.
- LOWENTHAL, B. (1995). Strategies That Promote Social Skills in Toddlers With Special Needs in the Inclusive Setting. *Infant-Toddler Intervention, 5*(1), 15-22.
- MacDONALD, J. D. (2004). *Communicating partners*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- McCATHREN, R. B. (2000). Teacher-Implemented Prelinguistic Communication Intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15*(1), 21-29.
- MERRIAM, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education* (2 ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (M. H. Rispal, Trans. second edition ed.). Paris: De Boeck.
- NADER-GROSBOIS. (2001). Profils longitudinaux cognitifs et communicatifs d'enfants à retard mental. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 12*(2), 145-179.
- NADER-GROSBOIS. (2006). *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant. Du normal au pathologique*. Bruxelles: De Boeck.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC. (Novembre 2003). Dossier Services de garde. *Bulletin L'intégration*.
- PALACIO-QUINTIN, E., CODERRE, R. (1999). *Les services de garde à l'enfance : influence des différents types de garde sur le développement de l'enfant*. Trois-Rivières, Québec: Université du Québec à Trois-Rivières Département de psychologie.
- PECK, C. A. (1989). Assessment of Social Communicative Competence: Evaluating Environments. *Seminars in Speech and Language, 10*(1), 1-15.
- PECK, C. A. (1993). Ecological Perspectives on the Implementation of Integrated Early Childhood Programs. In C. A. Peck, S. L. Odom & D. Bricker (Eds.), *Integrating Young Children with Disabilities into*

- Community Programs* (pp. 3-15). Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.
- PENNINGTON, G., LLOYD, L. L., WALLIS, J. (1991). Augmentative and Alternative Communication : The Preschool Child with Severe Disabilities. In E. Cipani (Ed.), *A Guide to Developing Language Competence in Preschool Children with Severe and Moderate Handicaps* (pp. 111-161). Springfield . Charles C. Thomas Publisher.
- POURTOIS, J.-P., DESMET, H. (1988). *Épistémologie de instrumentation de sciences humaines*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- ROBERT, A. D., BOUILLAGUET, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- ROBERTS, J. E., BAILEY, D. B., NYCHKA, H. B. (1991). Teachers' Use of Strategies to Facilitate the Communication of Preschool Children with Disabilities. *Journal of Early Intervention*, 15(4), 358-376.
- ROCQUE, S., LANGEVIN, J., DROUIN, C., FAILLE, J. (1999). *De l'autonomie à la réduction des dépendances*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- RONDAL, J.-A. (1996). *Faire parler l'enfant retardé mental*. Bruxelles: Éditions LABOR.
- RONDAL, J.-A. (1999). Retards mentaux. In J. A. Rondal & X. Seron (Eds.), *Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation* (pp. 589-637). Sprimont, Belgique: Pierre Mardaga.
- ROPER, N., DUNST, C. J. (2003). Communication Intervention in Natural Learning Environments. Guidelines for Practice. *Infants and Young Children*, 16(3), 215-226.
- STAKE, R. E. (1995). *The Art Of Case Study Research*. Thousand Oaks, Californie: Sage Publications.
- TARDIF, G., COUTU, S., LAVIGUEUR, S., DUBEAU, D. (2003). Retards de développement et problèmes d'adaptation sociale chez les jeunes enfants. 1. Un survol de la documentation. *La revue canadienne de la petite enfance*, 9(2), 97-107.
- TÉTREAULT, S., BEAUPRÉ, P., PELLETIER, M.-È. (2004). *Programme de préparation à l'inclusion et de soutien à la transition destiné à l'entourage des enfants d'âge préscolaire vivant des situations de handicap*. Québec: Université Laval.
- VISOKI, A. M., POE, B. D. (2000). Can Preschoolers Be Effective Peer Models ? An Action Research Project. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 66-73.
- WARREN, S. F., YODER, P. J. (1998). Facilitating the Transition from Preintentional to International Communication. In A. Wetherby, S. F. Warren & J. Reichle (Eds.), *Transitions in Prelinguistic Communication* (pp. 365-384). Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.
- WETHERBY, A. M., PRIZANT, B. M. (1992). Profiling Young Children's Communicative Competence. In S. Warren & J. Reichle (Eds.), *Causes and Effects in Communication and Language Intervention* (Vol. 1). Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.
- YODER, P. J., KAISER, A. P., ALPERT, C., FISHER, R. (1993). Following the Child's Lead When Teaching Nouns to Preschoolers With Mental Retardation. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 158-167.