

**PRATIQUES ÉDUCATIVES AUPRÈS DES ENFANTS QUI
PRÉSENTENT UN RETARD GLOBAL DE DÉVELOPPEMENT
DANS LES MILIEUX DE GARDE QUÉBÉCOIS**

Francine Julien-Gauthier

Cette recherche concerne les pratiques éducatives en milieu de garde, pour développer la communication et les habiletés sociales des enfants qui présentent un retard global de développement. Elle est réalisée dans 35 milieux de garde, de 10 régions du Québec, qui accueillent l'enfant dans un groupe régulier. Les données sont recueillies à partir d'une période d'observation interactive de 4 à 6 heures, dans chacun des milieux. Les résultats sont analysés dans une perspective écologique, en tenant compte des caractéristiques de l'enfant et de celles de son environnement. Les résultats présentés ici comprennent l'utilisation de cinq stratégies d'intervention auprès de l'enfant, ils sont discutés en tenant compte de l'ajout de personnes ressources dans 94% des milieux, pour faciliter l'inclusion de l'enfant.

Dans la société québécoise, le mouvement d'intégration des personnes handicapées, a pour but de leur assurer des conditions de vie de qualité au sein de leur collectivité (Gouvernement du Québec, 2001). Pour les jeunes enfants qui présentent un retard global de développement, le mouvement d'intégration sociale a conduit à la fermeture des centres de stimulation précoce ou centres de jour spécialisés. Depuis le début des années 1990, le développement de services intégrés dans la communauté est privilégié. Cette orientation a eu pour effet d'accroître la responsabilité des réseaux qui offrent des services de garde ou d'intervention précoce en ce qui concerne l'accueil de jeunes enfants handicapés dans leur milieu.

PROBLÉMATIQUE

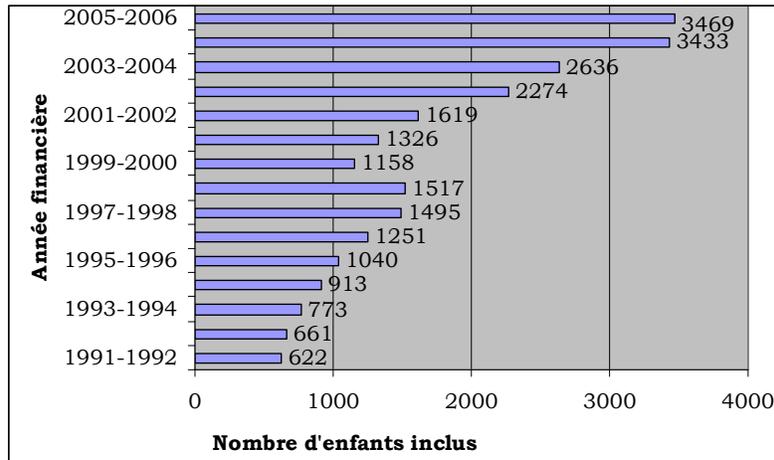
Les services de garde accueillent des enfants

Francine Julien-Gauthier, Université du Québec à Trois-Rivières

handicapés depuis plus d'un quart de siècle. Il n'y a cependant pas d'obligation légale en ce qui a trait à la décision d'accueillir ou non un enfant qui a des besoins particuliers, comme c'est le cas dans d'autres pays (Irwin, Brophy, et Lero, 2002)¹. Cette décision appartient à la direction de chacun des milieux de garde. Afin d'encourager l'inclusion et de tendre vers une véritable intégration sociale, le Ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine du Québec propose différentes mesures, dont un programme de soutien financier. Toutefois, en dépit des efforts déployés pour faciliter l'inclusion des enfants handicapés et une certaine évolution de la situation, il reste un écart à combler avant de parler d'équité et l'accessibilité n'est pas toujours facile (Trépanier et Ayotte, 2000). La figure 1 illustre l'évolution du nombre d'enfants handicapés dans les milieux de garde, de 1991 à 2006, avec ce soutien financier.

¹ Aux États-Unis il est interdit, dans le cadre du *American with Disabilities Act (ADA)*, d'exclure un enfant qui a des besoins spéciaux des services de garde offerts en garderie ou en milieu familial (Irwin *et al.*, 2002, p. 20).

FIGURE 1
Évolution du nombre d'enfants inclus en milieux de garde, de 1991 à 2006



La figure 1 montre qu'en l'année financière 2005-2006, 3469 enfants handicapés ont fréquenté un service de garde et reçu un soutien financier. Au cours de cette même période, 59% des services de garde intègrent ces enfants (Gouvernement du Québec, 2007). Toutefois, on connaît peu les conditions d'inclusion et les pratiques éducatives auprès des enfants qui présentent un retard global de développement.

Cette recherche vise à connaître les pratiques éducatives dans les milieux de garde qui facilitent le développement de la communication et des habiletés sociales des enfants qui présentent un retard global de développement. Elle est réalisée dans 35 milieux de garde, de 10 régions du Québec, qui accueillent un enfant dans un groupe régulier. Les résultats présentés ici concernent l'utilisation de stratégies d'intervention auprès de l'enfant ou de ses pairs et l'ajout de personnes ressources dans le milieu pour faciliter l'inclusion de l'enfant. Ils revêtent une importance particulière, car ils apparaissent au moment où des changements majeurs sont apportés dans la structure et dans le fonctionnement des services de garde québécois.

Cadre d'analyse

L'étude des pratiques éducatives est réalisée dans une perspective écologique (Bronfenbrenner, 1979, 1996). Ce cadre d'analyse prend en considération l'influence réciproque des différents éléments qui peuvent avoir un impact sur les pratiques éducatives auprès de l'enfant et de ses pairs. Ces éléments se situent à quatre niveaux : le microsystème (par exemple, les caractéristiques des enfants, de l'éducatrice et de l'environnement, les stratégies d'intervention utilisées et les actions planifiées auprès de l'enfant et de ses pairs), le mésosystème (par exemple, les parents des enfants, le personnel du milieu de garde, les professionnels ou spécialistes qui interviennent auprès de l'enfant et les gens du quartier), l'exosystème (par exemple, la structure et les politiques du milieu de garde, la formation des éducatrices, les lois et règlements qui régissent les services de garde) et le macrosystème (par exemple, les choix de société, les valeurs, croyances, perceptions et attitudes des personnes qui la composent).

L'étude des pratiques éducatives auprès de l'enfant

fait appel à des éléments qui se situent principalement dans le microsystème; elle porte sur l'interaction entre les caractéristiques de l'enfant et celles de son environnement. L'analyse écologique vise à développer une compréhension qui soit utile et pertinente en fonction du contexte (environnement social, physique et culturel) dans lequel cette interaction se situe (Knowlton, 1998). Ainsi l'utilisation de stratégies d'intervention auprès de l'enfant ou de ses pairs, est analysée en tenant compte de la contribution de personnes ressources dans le milieu, pour faciliter le développement de la communication et des habiletés sociales de l'enfant.

MÉTHODE

L'étude des pratiques éducatives est réalisée en utilisant la méthode de recherche par « étude de cas ». Cette méthode permet une analyse systématique des particularités et de la complexité d'une situation donnée (ici, l'inclusion d'un enfant qui présente un retard global de développement), afin de mieux comprendre les principaux éléments qui guident l'action éducative (Stake, 1995).

L'étude est réalisée auprès de 35 enfants (3-5 ans) qui présentent un retard global de développement avec ou sans incapacité associée. Le Tableau 1 présente le diagnostic de chacun des enfants. Ils fréquentent un milieu de garde des régions de Québec (3), Chaudière-Appalaches (12), Montréal (6), Laval (13), Mauricie (4), Centre-du-Québec (17), Lanaudière (14), Bas-Saint-Laurent (1), Saguenay-Lac-Saint-Jean (2) et de l'Outaouais (7). Les éducatrices qui accueillent l'enfant dans leur groupe (n = 35) possèdent de l'expérience en milieu de garde : 16 éducatrices (46%) cumulent plus de 10 ans d'expérience, 16 éducatrices (46%) ont cinq ans et moins d'expérience et les trois autres ont 7 (2) et six ans (1) d'expérience. Sur le plan de l'expérience auprès des enfants handicapés, 11 éducatrices (30,5%) cumulent plus de dix ans d'expérience alors que 22 éducatrices (61%) ont moins de cinq ans d'expérience et les trois autres en ont six (2) et sept ans (1). Si on prend en considération l'expérience auprès d'enfants handicapés en milieu de garde, 10 éducatrices (29%) cumulent plus de dix ans d'expérience et 23 éducatrices (66%) ont moins de cinq ans d'expérience.

TABLEAU 1
Diagnostic des enfants qui participent à la recherche

Nombre d'enfants	Diagnostic (tel que confirmé par les parents, le personnel du milieu de garde ou un professionnel de la santé)
10	Trisomie 21
9	Retard global de développement
5	Retard global de développement + paralysie cérébrale
3	Retard global de développement + traits autistiques
2	Retard global de développement + trouble envahissant du développement
2	Retard global de développement + dysphasie
1	Retard global de développement + paralysie cérébrale + trouble oppositionnel
1	Retard global de développement + déficit de l'attention avec hyperactivité
1	Retard global de développement + trouble envahissant du développement + paralysie cérébrale
1	Retard global de développement + problèmes neurologiques, épilepsie et déficit du système immunitaire
1	Retard global de développement + épilepsie

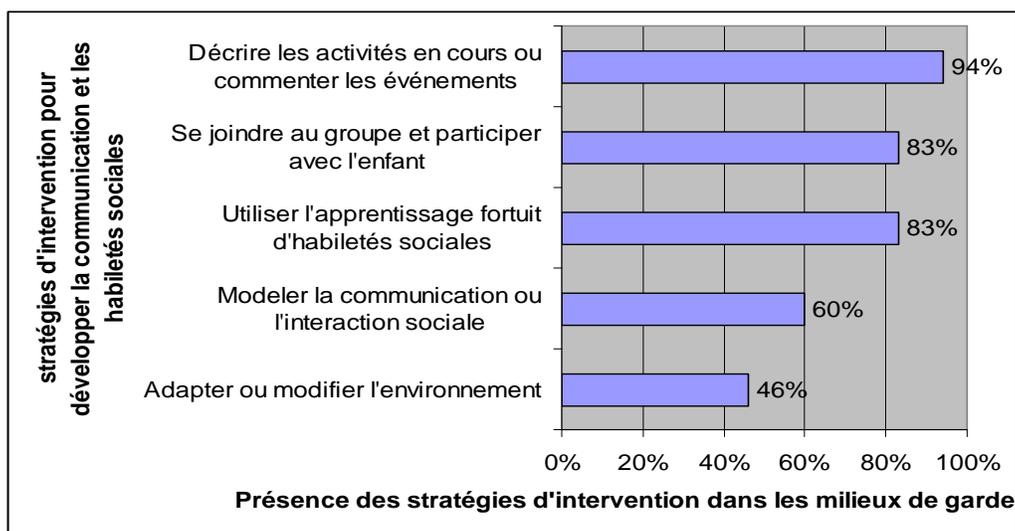
L'instrument utilisé pour identifier l'utilisation de stratégies d'intervention dans le milieu de garde est la « Grille d'identification de stratégies d'intervention naturalistes pour développer la communication et les habiletés sociales des jeunes enfants » (Julien-Gauthier, 2006), qui comprend 65 stratégies d'intervention naturalistes. Il s'agit d'une grille d'identification élaborée à partir d'une recension des écrits (1990-2004) réalisée par la chercheure et portant sur les stratégies d'intervention pour développer la communication, les habiletés sociales et faciliter l'interaction entre les jeunes enfants, avec et sans retard de développement, dans les milieux préscolaires.

Pour identifier l'utilisation de stratégies d'intervention naturalistes, il est nécessaire d'observer l'enfant dans son milieu pendant une période de quatre à six heures. Il s'agit d'une observation de type « interactif », c'est-à-dire que le chercheur adopte un rôle d'observateur en vue de collecter des données, tout en étant présent lors des activités (Merriam, 1998). Pendant cette période, est

réalisé un enregistrement sur bande vidéo de 60 minutes d'activités et de routines du milieu de garde auxquelles participent l'enfant et son éducatrice. Lorsque la collecte de données dans le milieu est terminée (si possible le lendemain), il est question de visionner l'enregistrement et d'identifier l'utilisation par l'éducatrice de stratégies d'intervention éprouvées en utilisant la « Grille d'identification de stratégies d'intervention naturalistes pour développer la communication et les habiletés sociales des jeunes enfants » (Julien-Gauthier, 2006). La présence de chacune des stratégies est notée sur la grille et comptabilisée. Les épisodes d'enregistrement sont visionnés à trois reprises.

La méthode utilisée, qui nécessite une présence de quatre à six heures dans chacun des milieux de garde, permet d'aller au-delà des pratiques privilégiées par les éducatrices, de s'imprégner des valeurs et de la culture des milieux de garde et d'accroître les connaissances relatives aux enjeux de l'inclusion.

FIGURE 2
Présence de stratégies d'intervention pour faciliter l'inclusion de l'enfant



RÉSULTATS

Les résultats montrent l'utilisation de 56 stratégies d'intervention naturalistes (Julien-Gauthier et Dionne, 2006) auprès de l'enfant, de ses pairs ou de l'environnement. Cinq de ces stratégies sont présentées ici. Leur utilisation est discutée en lien avec l'ajout de personnes ressources dans le milieu de garde, pour faciliter la participation de l'enfant aux routines et activités. La figure 2 illustre la présence de ces stratégies, mesurée en termes de pourcentage, c'est-à-dire : *Dans quel pourcentage de l'ensemble des milieux de garde qui participent à la recherche (ou « cas »), l'utilisation d'une stratégie d'intervention pour faciliter la participation de l'enfant est-elle identifiée ?* Les stratégies d'intervention identifiées consistent à décrire les activités en cours ou à commenter les événements (94%), à se joindre au groupe et à participer avec l'enfant (83%), à utiliser l'apprentissage fortuit d'habiletés sociales (83%), à modeler la communication ou l'interaction sociale (60%) et à adapter ou à modifier l'environnement (46%).

Dans 33 milieux de garde (94%), des personnes ressource sont ajoutées pour faciliter la participation de l'enfant aux routines et activités. L'utilisation de personnes ressource est cependant très variée en termes de temps d'accompagnement, de formation de la personne ajoutée et d'organisation de l'aide apportée par cette personne. Dans les milieux de garde qui participent à l'étude, huit enfants (23%) reçoivent une aide continue d'une personne ressource, sept enfants (20%) reçoivent de l'aide à mi-temps, douze enfants (34 %) reçoivent de l'aide une à deux heures par jour et sept enfants (20%) reçoivent de l'aide deux à trois heures par semaine.

L'aide est apportée par une personne ressource, qui a une formation d'éducatrice spécialisé auprès de 23 enfants (66%), une formation d'éducatrice à l'enfance auprès de 5 enfants (14%) et par du personnel non spécialisé auprès de 5 enfants (14%). Le rôle de la personne ressource peut être exclusif à l'enfant ou viser l'ensemble des enfants du groupe ; elle peut réaliser des activités avec l'enfant dans le groupe ou à l'extérieur du groupe. Les activités peuvent être individuelles ou avoir lieu avec d'autres enfants et elles consistent à faciliter la participation

de l'enfant ayant un retard global de développement, tout en l'aidant sur les plans de la sécurité, de l'habillement, de l'hygiène, des déplacements ou de l'alimentation. La grande diversité de l'aide apportée est d'abord liée aux caractéristiques hétérogènes des enfants. Cette diversité peut aussi s'appuyer sur l'expérience des milieux de garde qui accueillent les enfants, leurs connaissances, leur culture ou les valeurs privilégiées dans ces milieux, le soutien financier disponible ou d'autres préoccupations relatives à l'application d'une politique d'inclusion dans le milieu.

DISCUSSION

Le développement des habiletés de l'enfant qui présente un retard global de développement s'appuie sur sa participation aux activités et routines du milieu de garde, participation qui a besoin d'être soutenue de façon singulière (Moreau, Maltais, et Herry, 2005; Odom, 2005; Odom et Wolery, 2003). Au chapitre du soutien offert à l'enfant pour faciliter sa participation, l'ajout d'une personne ressource dans le milieu apparaît au premier plan (Irwin, Lero, et Brophy, 2004). Chez les enfants qui ont des besoins de soutien importants, l'impact de l'accompagnement sur leur développement est encore plus marqué si la personne ressource est une éducatrice spécialisée et si l'accompagnement est à temps plein (Tétreault, Beaupré, et Pelletier, 2004). L'accompagnement à temps plein (ou continu), lorsqu'il est exclusif à l'enfant, peut cependant comporter certains risques pour celui-ci (Giangreco, Edelman, Luiselli, et MacFarland, 1997). Les principaux risques identifiés par ces auteurs concernent l'interférence de la personne ressource avec le rôle ou la responsabilité de l'éducatrice du groupe, la création d'une distance entre l'enfant et ses pairs, la dépendance de l'enfant envers la personne ressource, l'impact négatif sur les interactions de l'enfant avec ses pairs, la limitation de l'intervention de l'éducatrice responsable auprès de l'enfant, l'initiative de l'enfant et l'expression de ses choix, de même que l'interférence avec l'initiative des pairs vis-à-vis l'enfant.

Les notes de terrain de la chercheuse citent la présence de ces risques, mais aussi d'autres qui sont occasionnés par l'utilisation d'une personne

ressource de façon exclusive auprès de l'enfant. Ces risques vont au-delà de ceux identifiés dans la recherche de Giangreco et ses collaborateurs (1997), puisqu'ils sont observés lorsque l'enfant est accompagné de façon exclusive *peu importe le temps d'accompagnement* (accompagnement continu ou de quelques heures par semaine). La présence d'une personne ressource et le rôle de cette personne (type d'accompagnement) sont abordés ici dans la perspective générale de la nécessité, de l'apport et des risques qui y sont associés. L'aide apportée par la personne ressource est discutée de façon concomitante avec l'utilisation par les éducatrices de cinq stratégies d'intervention naturalistes pour faciliter le développement de la communication et des habiletés sociales de l'enfant.

L'étude des pratiques éducatives montre que la description des activités en cours ou l'utilisation de commentaires au sujet des personnes, objets ou événements est identifiée dans 33 milieux de garde (94%). Lors de l'utilisation de cette stratégie, privilégiée la plupart du temps pendant la réalisation d'activités structurées, il peut être nécessaire pour les éducatrices de simplifier leur langage, de choisir un vocabulaire qui soit accessible à l'enfant ou d'accompagner leurs paroles de gestes ou d'indices pour que leur intervention soit plus facile à comprendre. La présence d'une personne ressource peut aider l'enfant à porter son attention sur l'information pertinente et à participer pleinement aux activités. Cependant, pour réduire le risque d'interférence possible de la personne avec le rôle de l'éducatrice responsable du groupe, l'action de cette dernière doit être dirigée vers l'enfant et ses pairs et l'accompagnement doit, entre autres, permettre à l'enfant de bénéficier de l'éducation offerte à tous. Pour ce faire, une définition claire des rôles de l'éducatrice et de la personne ressource est nécessaire, la première étant responsable de l'intervention éducative auprès de tous les enfants; la deuxième devant faire en sorte que tous les enfants puissent en bénéficier de façon optimale, dont l'enfant qui présente un retard global de développement.

Lorsque l'éducatrice se joint aux enfants et participe au jeu ou à l'activité avec un petit groupe dont l'enfant qui présente un retard global de

développement fait partie, la fréquence des interactions augmente entre l'enfant et ses pairs (Hundert, Mahoney, et Hopkins, 1993). Cette stratégie est identifiée dans 83% des milieux de garde : la présence de l'éducatrice peut alors être rassurante pour l'enfant et faciliter sa participation tout en offrant aux pairs des modèles de communication et d'interaction. L'ajout d'une personne ressource peut enrichir cette stratégie d'intervention, puisque l'une ou l'autre (éducatrice ou personne ressource) peut se joindre aux enfants et participer avec eux. Les enfants qui présentent un retard global de développement peuvent éprouver des difficultés de transfert ou de généralisation en présence de personnes différentes ou de façons de faire inhabituelles (Dionne, Langevin, Paour, et Rocque, 1999). L'ajout d'une personne ressource et sa participation en alternance avec l'éducatrice peuvent aider l'enfant à composer avec la diversité de l'intervention éducative pour soutenir ses apprentissages ou leur généralisation. L'intervention en alternance de l'éducatrice responsable du groupe ou de la personne ressource peut, par la même occasion, réduire le risque de création d'une dépendance de l'enfant envers la personne ressource, notamment en raison d'une trop grande proximité.

L'apprentissage fortuit des habiletés sociales, dont la validité écologique pour favoriser le développement d'habiletés fonctionnelles dans les milieux de garde est reconnue (Grubbs et Niemyer, 1999), est identifié dans 83% des milieux de garde. Cette stratégie est initiée à la suite de la manifestation par l'enfant d'un intérêt ou d'une intention; elle consiste à utiliser ce moment pour susciter le développement de ses habiletés. L'ajout d'une personne supplémentaire dans le milieu peut permettre une meilleure observation du comportement de l'enfant et de ses tentatives de s'intéresser ou d'interagir avec son environnement social ou physique. De plus, chez l'enfant qui présente un retard global de développement, les difficultés d'apprentissage liées au manque d'attention ou de motivation sont souvent présentes. La réalisation de cette stratégie d'intervention pendant de courtes périodes, de même que son amorce lorsque l'enfant est intéressé par un pair, une activité ou du matériel, peuvent avoir pour conséquence de soutenir sa motivation (Brown, McEvoy, et Bishop, 1991). L'ajout d'une personne

ressource permet d'augmenter les occasions d'utiliser cette stratégie d'intervention. Il importe cependant que cette stratégie d'intervention soit utilisée par l'éducatrice du groupe ou la personne ressource et non réservée uniquement à cette dernière. Cette façon de faire permet de réduire le risque de limiter l'intervention de l'éducatrice responsable auprès de l'enfant. Bien qu'il s'agisse d'une stratégie d'intervention développée dans les milieux d'éducation spécialisée, elle pourrait avoir davantage à être utilisée autant par l'éducatrice responsable que la personne ressource, même lorsque celle-ci est une éducatrice spécialisée.

Le modelage de la communication ou de l'interaction sociale est identifié dans 60% des milieux de garde. Cette stratégie est utilisée, entre autres, pour soutenir la participation des enfants lors des activités, qu'ils présentent ou non des incapacités. L'éducatrice peut, par exemple, montrer à l'enfant comment aborder un autre enfant pour lui demander de partager un jouet ou de se joindre à un jeu. La participation des pairs peut faciliter l'apprentissage des interactions sociales et soutenir la motivation de l'enfant. Les notes de terrain de la chercheuse rapportent que dans les milieux où une personne ressource est ajoutée, le modelage de l'interaction sociale est appliqué de façon presque exclusive par la ressource d'accompagnement. La formation des personnes ressource, lorsqu'il s'agit d'une éducatrice spécialisée et même d'une accompagnatrice supervisée, peut-elle faire en sorte que celle-ci soit embauchée dans le but d'offrir à l'enfant une éducation plus « spécialisée » ? Cette façon de faire risque de créer une distance entre l'enfant et l'éducatrice responsable ou de conduire à une forme de désengagement de celle-ci envers l'éducation de l'enfant. Des stratégies particulièrement efficaces, telles le modelage de la communication ou de l'interaction sociale, qui peuvent à première vue apparaître plus complexes ou moins familières¹, devraient être privilégiées à la fois par l'éducatrice du groupe et par la personne

¹ Par exemple, l'utilisation du modelage de l'interaction de façon concomitante avec des consignes spécifiques pour soutenir la participation de l'enfant et la mise à contribution des pairs, afin de fournir des conséquences naturelles au comportement de l'enfant et soutenir sa motivation.

ressource. Cette façon de faire peut favoriser l'engagement de l'éducatrice auprès de l'enfant, augmenter ses stratégies d'intervention auprès de tous les enfants et, par la même occasion, contribuer à réduire le risque de créer une distance entre l'enfant et ses pairs.

La participation de l'enfant qui présente un retard global de développement peut être limitée par des conditions présentes dans l'environnement physique. Les résultats de cette étude montrent l'utilisation de stratégies qui consistent à adapter ou modifier l'environnement (identifiées dans 46% des milieux de garde), et de stratégies qui consistent à adapter le matériel (identifiées dans 43% des milieux). Cependant, les notes de terrain de la chercheuse rapportent de nombreuses difficultés exprimées par les éducatrices au sujet de l'utilisation de ces stratégies d'intervention. Il y a notamment les contraintes liées à la disponibilité ou au transport du matériel pour que l'enfant puisse l'utiliser dans le milieu de garde et dans sa famille. Il existe également des contraintes relatives aux coûts élevés du matériel et des adaptations de l'environnement qui peuvent constituer un obstacle au développement de l'enfant ou à sa participation optimale dans le milieu². Bien que les résultats sur le plan de l'adaptation physique soient prometteurs, il importe de mettre en lumière un autre obstacle. La nature de cet obstacle concerne le caractère « potentiellement éphémère » des adaptations, qui doivent ultimement viser à faciliter la participation de l'enfant dans la perspective du développement de son autonomie. Dans cette optique, la présence d'une personne ressource auprès de l'enfant peut constituer un atout précieux, d'une part pour observer le comportement de l'enfant et sa participation aux activités et d'autre part, pour faciliter chez lui le développement d'habiletés qui lui permettront d'accéder à une participation plus autonome ou dans

² Pour les enfants qui ont des limitations physiques importantes, la fréquentation des milieux de garde peut occasionner des difficultés liées à la disponibilité de matériel adapté (plus facilement accessible dans les centres de réadaptation de déficience physique) et au développement de matériel mieux adapté aux conditions qui prévalent dans les milieux de garde (préoccupation qui peut être moins présente chez les professionnels de la réadaptation parce que moins visible, la nécessité étant la mère de l'invention...).

des environnements plus représentatifs de ceux fréquentés par les enfants de son âge. Les personnes ressources font alors appel à des stratégies qui visent l'apprentissage par l'enfant de la réalisation de l'activité sans utiliser le matériel spécialisé ou en réduisant les adaptations nécessaires dans l'environnement. Bien que plus du tiers des enfants présentent des limitations fonctionnelles importantes (Julien-Gauthier, 2006), la personne ressource doit être attentive aux risques de limiter l'initiative de l'enfant ou l'expression de ses choix. La participation de l'enfant a besoin d'être soutenue et tout en l'aidant, il importe de s'assurer que le soutien offert vise le développement optimal de son autonomie dans les différents milieux qu'il fréquente (Pretti-Frontczak et Bricker, 2000).

En terminant, la présence d'une personne ressource

peut, selon Tétreault (2006), se transformer en obstacle, en « interdépendance » ; dans l'intervention, malgré la bonne volonté des acteurs, il se peut qu'une tendance à trop en faire pour l'enfant se manifeste. Pour Doucet (2006), c'est surtout l'aspect de la continuité qui pose problème : l'intervention continue exclusive à l'enfant dans le but de mieux soutenir son développement n'est pas souhaitable. Bien qu'appuyé sur une excellente volonté, ce type d'accompagnement prive l'enfant de l'occasion de cheminer seul à certains moments, de faire ses propres expériences. Il peut également être à l'origine de tensions et augmenter le stress vécu par l'enfant. Doucet (2006) suggère, pour apporter une aide appropriée à l'enfant, de privilégier des formules d'accompagnement à mi-temps ou quelques heures par jour, selon ses besoins et en fonction du développement de ses habiletés.

EDUCATIONAL PRACTICES FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN QUEBEC'S CHILDCARE CENTERS

The purpose of this study is to identify intervention strategies that promote young children's social communication and social interactions with peers. The research was conducted in 35 childcare centers, scattered among 10 administrative areas of the province of Quebec, that included children with developmental disabilities in the general program environment. For each center, the data was collected during an interactive observation period ranging from 4 to 6 hours. The results presented here, were analyzed according to an ecological model based on the characteristics of the children and the environment. The results target five intervention strategies, and are discussed on the premises that 94% of the centers could rely on additional resources to facilitate the inclusion of the children.

BIBLIOGRAPHIE

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Boston, MA : 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 et G. Tarabulsy (dir.), *Le Modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant* (p. 9-59). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

BROWN, W.H., MCEVOY, M.A. et Bishop, N. (1991). Incidental teaching of social

behavior. A naturalistic approach for promoting young children's peer interactions. *Teaching Exceptional Children*, 3(1), 35-38.

DIONNE, C., LANGEVIN, J., PAOUR, J.L. et ROCQUE, S. (1999). Le retard du développement intellectuel. In E. Habimana, L.S. Éthier, D. Petot et M. Tousignant (dir.), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Approche intégrative (p. 318-347). Montréal: Gaëtan Morin.

DOUCET, L. (2006). La fréquentation d'un service de garde par l'enfant ayant des besoins multiples, une question de conciliation? In C.

- Duquette, M. Gignac, M. L'Héaut, J.-F. Marchand et V. Robert de Massy (dir.), *Grandir ensemble: Les défis de l'inclusion en service de garde des enfants ayant des besoins multiples* (p. 25-28). Montréal: J'me fais une place en garderie.
- GIANGRECO, M.F., EDELMAN, S.W., LUISELLI, T.E. et MACFARLAND, S.Z.C. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children*, 64(1), 7-18.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *De l'intégration sociale à la participation sociale : politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle, à leurs familles et aux autres proches*. Québec: Ministère de la santé et des services sociaux.
- GRUBBS, P.R. et NIEMEYER, J.A. (1999). Promoting reciprocal social interactions in inclusive classrooms for young children. *Infant and Young Children*, 11(3), 9-18.
- HUNDERT, J., MAHONEY, W.J. et HOPKINS, B. (1993). The relationship between the peer interaction of children with disabilities in integrated preschools and resource and classroom teacher behaviors. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(3), 328-343.
- IRWIN, S.H., BROPHY, K. et LERO, D.S. (2002). *Une question d'urgence*. Wreck Cove : Breton Books.
- IRWIN, S.H., LERO, D.S. et BROPHY, K. (2004). *Inclusion: The next generation in child care in Canada*. Wreck Cove : Breton Books.
- 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. et C. DIONNE (2006). Agir sur l'écologie du milieu de garde pour faciliter l'inclusion d'un enfant handicapé et développer ses habiletés sociales et de communication. *74e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS)*. Montréal, Université McGill.
- KNOWLTON, E. (1998). Considerations in the design of personalized curricular supports for students with developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(2), 95-107.
- MERRIAM, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass (2e éd.).
- MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE (MESSF) ET MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE (pour les années antérieures au MESSF), *Rapports financiers 1999-2000 à 2002-2003, Données de l'état de l'occupation et des présences réelles*. MFACF (Ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine), *Rapports financiers 2003-2006, État de l'occupation et des présences réelles, Données du 17 janvier 2007*
- MOREAU, A.C., MALTAIS, C. et HERRY, H. (2005). *L'éducation inclusive au préscolaire. accueillir l'enfant ayant des besoins particuliers*. Anjou: CEC.
- ODOM, S.L. (2005). Compétence sociale avec les pairs chez les jeunes enfants aux prises avec des déficiences. In S.L. Odom (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (p. 1-7). Document téléaccessible à <<http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/OdomFRxp.pdf>> (consulté le 4 février 2006).
- ODOM, S.L. et WOLERY, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/Early childhood special education: Evidence-based practices. *Journal of Special Education*, 37(3), 164-173.

- PRETTI-FRONTCZAK, K. et BRICKER, D. (2000). Enhancing the quality of individualized education plan (IEP) goals and objectives. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 92-105.
- STAKE, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- TÉTREAULT, S., BEAUPRÉ, P. et 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.
- TÉTREAULT, S. (2006). Comment soutenir la participation en service de garde de l'enfant ayant des besoins multiples. Grandir ensemble: Les défis de l'inclusion en service de garde des enfants ayant des besoins multiples. C. Duquette, M. Gignac, M. L'Hérait, J.-F. Marchand and V. Robert de Massy. Montréal, *J'me fais une place en garderie*: 15-20.
- TRÉPANIER, S. et AYOTTE, S. (2000). *Intégration des enfants ayant des incapacités dans les services de garde à l'enfance au Québec*. Statflash: bulletin de l'OPHQ, 12(avril). Document téléaccessible à <http://www.ophq.gouv.qc.ca/documents/statflash/12servdegarde.doc> (consulté le 26 novembre 2006).