

LA SOCIALISATION DES JEUNES ENFANTS DANS LES MILIEUX DE GARDE : PRÉPARER L'AVENIR

Francine Julien-Gauthier, Carmen Dionne, Jean-Guy Lachance et Jocelyne Lacharité

Souvent considérée comme la première étape sur le chemin de l'intégration et de la participation sociales (FQCRDI, 2000), la fréquentation d'un milieu de garde permet à l'enfant qui présente une déficience intellectuelle ou un retard global de développement de faire l'apprentissage de la vie en société. Un milieu de garde de qualité contribue à lui offrir la stimulation dont il a besoin pour développer ses capacités (Palacio-Quintin et Coderre, 1999) et préparer son entrée à l'école (Chandler, 1992). L'intégration sociale de l'enfant dans le milieu de garde implique qu'il soit bien accepté dans le groupe et qu'il participe de façon régulière à des interactions positives avec ses pairs. Pour certains enfants, l'intervention occasionnelle de l'éducatrice ou son attention pour soutenir sa participation lors des activités peuvent être suffisantes, alors que pour d'autres enfants, des interventions plus intensives ou structurées peuvent être nécessaires (Frea, Craig-Unkefer, Odom et Johnson, 1999; Moreau, 1992).

Cette étude propose une synthèse de la littérature au sujet du développement de la communication et des habiletés sociales des jeunes enfants qui présentent un retard global de développement. Elle vise à identifier certaines stratégies d'intervention validées empiriquement pour développer ces deux aspects de l'éducation des enfants dans les milieux de garde. Le choix et la présentation des stratégies sont réalisés en collaboration avec des intervenants spécialisés en déficience intellectuelle. L'étude s'appuie sur une conception spécifique de l'inclusion : *« l'inclusion en milieu de garde fait appel à plusieurs variables dont l'appartenance au milieu, la participation active de l'enfant aux routines et activités du milieu de garde et le soutien individualisé, spécialisé ou*

planifié pour faciliter le développement et les apprentissages de l'enfant, en collaboration avec sa famille et avec les autres partenaires, tout en respectant l'intégrité du milieu de garde ».

Cette revue de littérature est réalisée à partir d'études récentes (1990-2003) auprès de jeunes enfants qui présentent un retard global de développement (3-5 ans) intégrés dans un milieu préscolaire ou communautaire. Les résultats sont présentés selon le « Modèle d'intervention hiérarchisé » (Brown, Odom et Conroy, 2001), qui regroupe des stratégies éprouvées, classées en quatre catégories selon l'intensité de l'intervention ou du soutien requis : les interventions sur l'écologie du milieu, les interventions « *naturalistes* » auprès de l'enfant et de ses pairs, les activités d'intégration sociale (interventions structurées auprès d'un groupe restreint d'enfants) et les interventions spécialisées ou intensives. Quelques stratégies illustrent chacune des catégories d'intervention.

LES INTERVENTIONS SUR L'ÉCOLOGIE DU MILIEU

Les interventions sur l'écologie du milieu comprennent notamment les activités pour favoriser l'émergence d'attitudes positives envers les personnes qui ont des incapacités, les activités pour faciliter l'accueil et l'acceptation de l'enfant, les activités liées à l'application du programme éducatif du milieu de garde, les activités pour favoriser le développement de liens sociaux entre les enfants (activités de « groupes d'affection ») et l'adaptation de l'environnement.

Les activités pour favoriser l'émergence d'attitudes positives envers les personnes qui ont des incapacités (Triandis, Adamopoulos et Brinberg, 1984) permettent d'agir tôt, alors que les attitudes sont plus malléables, parce qu'elles ne sont pas encore complètement formées (Favazza et Odom, 1997) et que les différences sont moins grandes entre les enfants avec ou sans retard de développement (Odom, 2002). Elles comprennent des stratégies d'intervention directes et indirectes auprès des enfants et des interventions réalisées en collaboration avec les familles des enfants sans incapacités.

Les stratégies d'intervention indirectes peuvent comprendre la lecture d'histoires qui font la promotion de l'accueil et de l'acceptation d'un enfant différent dans un groupe, le visionnage de films ou la réalisation de petits scénarios sociaux auxquels les enfants sont invités à participer. Ces activités sont suivies de discussions thématiques avec les enfants (Favazza et Odom, 1997). Les actions de l'éducatrice peuvent comprendre une composante familiale, où les familles des enfants sont sollicitées pour participer à la maison, en lisant à leur enfant des histoires ou en visionnant des films. Leur participation comprend un guide pour réfléchir et discuter avec leurs enfants sur les mêmes thèmes qui sont abordés dans le milieu de garde. Des échanges entre parents et éducatrices peuvent constituer une façon efficace d'harmoniser ce type de stratégie d'intervention (Moreau et Boudreault, 2002).

Les activités de « groupes d'affection » étaient à l'origine appelées « *entraînement affectif* », elles permettaient d'améliorer les interactions des enfants qui étaient rejetés (Twardosz, Noedquist, Simon et Botkin, 1983). Leur principale utilité était de servir de base pour développer les interactions positives entre pairs. Cette stratégie implique des chansons mimées et des jeux utilisés fréquemment dans les activités de groupe dans les milieux préscolaires (ex. le cercle magique). Durant ces activités, l'enfant qui présente un retard global de développement est le « *focus* » de l'activité et reçoit des marques d'affection de ses pairs (câlins, chatouilles, compliments, etc.). De nombreuses recherches ont

montré que les activités de « *groupes d'affection* » augmentent la fréquence des interactions positives entre les enfants qui présentent un retard global de développement et leurs pairs (Brown, Ragland et Fox, 1988), tout particulièrement lorsque les activités sont généralisées des sessions de groupe aux périodes de jeu libre tout au long de la journée (Grubbs et Niemeier, 1999).

LES INTERVENTIONS « NATURALISTES »

Les interventions « *naturalistes* » sont issues entre autres, de la nécessité d'adopter des approches qui correspondent aux valeurs et aux stratégies utilisées dans les milieux naturels et de l'avantage pour les enfants qui présentent un retard global de développement et leur famille de privilégier des stratégies d'apprentissage qui puissent s'intégrer dans les routines quotidiennes des milieux qu'ils fréquentent (Bricker, Pretti-Frontczak et McComas, 1998). Elles comprennent entre autres les stratégies naturalistes d'intervention sur la communication, l'apprentissage fortuit (communication et interaction), les techniques d'intervention d'intensité variable (communication et habiletés sociales) et les interventions imbriquées dans les activités (intervention planifiée).

Les techniques d'intervention de moindre à plus intrusif (aussi appelées l'augmentation graduelle de l'aide) s'appuient sur la participation active de l'enfant, sont sensibles à ses intérêts, favorisent l'initiative et utilisent les approches le moins intrusives possible (Fox et Hanline, 1993). Il s'agit d'intervenir auprès de l'enfant en graduant l'intensité de l'intervention de moins à plus intrusif. Pour soutenir la participation de l'enfant aux activités et routines du milieu de garde (ex. : le lavage des mains avant la collation), l'éducatrice utilise d'abord un incitatif ou une consigne verbale générale. Elle laisse alors à l'enfant un intervalle de temps pour se conformer. Si l'enfant réussit, l'éducatrice l'encourage discrètement et s'il ne se conforme pas, elle peut alors utiliser une répétition de la consigne ou une consigne plus spécifique (ex. : demander aux enfants d'aller se laver les mains « maintenant »), une consigne qui est adressée

directement à l'enfant, une consigne plus insistante (en posant un regard ou un geste significatif pour l'enfant) ou en l'aidant physiquement à réaliser l'activité. Chaque intervention est suivie d'un court intervalle, temps laissé à l'enfant pour se conformer à la consigne, qui de générale, habituellement devient de plus en plus spécifique et intrusive. Lorsque l'enfant a réalisé l'activité, il est encouragé et renforcé par l'éducatrice. Cette stratégie permet de réduire graduellement les exigences d'encadrement de l'enfant dans le milieu de garde, en lui permettant de développer sa capacité à être attentif et à se conformer à des consignes générales lors des routines et activités (Fox et Hanline, 1993). Elle contribue à préparer l'enfant en vue de la transition vers le milieu scolaire, milieu qui privilégie un encadrement moins intensif. L'intervention est d'abord adaptée au degré d'intensité requis par l'enfant pour réaliser l'activité. Elle peut évoluer par la suite vers des degrés moins intrusifs, en étant sensible à ses intérêts et au développement de son potentiel. L'utilisation du système du moindre incitatif requiert cependant une bonne acuité d'utilisation; l'éducatrice doit être vigilante et constante dans l'application (Filla, Wolery et Anthony, 1999).

Les stratégies naturalistes d'intervention sur la communication permettent d'augmenter les occasions de communiquer dans l'environnement naturel de l'enfant (Goldstein, Kazmarek et Heptiong, 1997). À partir de 29 études impliquant de jeunes enfants qui présentent un retard global de développement, Goldstein, Kazmarek et Hepting (1994) ont identifié 11 stratégies pour faciliter et encourager l'apprentissage et l'utilisation des habiletés de communication chez les jeunes enfants. Il s'agit de : (1) *Susciter l'imitation* : l'éducatrice incite l'enfant à imiter (ex. : « dit : biscuit »); (2) *Faire une demande* : l'éducatrice pose une question ou donne une consigne qui exige que l'enfant se conforme ou réponde (ex. « dis-moi ce que tu veux »); (3) *Utiliser un délai de réponse* : l'éducatrice laisse du temps à l'enfant (délai de réponse) pour initier une question ou pour répondre en présence d'un

indice non verbal ou environnemental. L'exigence de répondre (ou réagir) est implicite et si une réponse n'est pas émise durant une certaine période de temps, alors un incitatif plus explicite suit généralement; (4) *Faire une demande de clarification ou d'élaboration* : il s'agit d'un type de demande qui suit l'initiation ou la réponse de l'enfant. Elle a pour but de susciter de l'information additionnelle de la part de l'enfant, une clarification ou l'utilisation d'une forme linguistique plus appropriée (ex. : « Qu'est-ce que tu as dit ? »); (5) *Utiliser le « modeling »* : l'éducatrice présente un exemple à l'enfant pour illustrer l'utilisation d'une forme générale ou spécifique de communication, avec aucune obligation pour l'enfant de répéter; (6) *Utiliser une expression descriptive ou un langage descriptif* : l'éducatrice commente ou parle au sujet de l'activité en cours sans obligation de répondre de la part de l'enfant; (7) *Répéter, élaborer et remanier (refondre)* : l'éducatrice utilise cette stratégie en réponse à une expression (communication) de l'enfant. La répétition implique que l'éducatrice répète ce que l'enfant a dit; l'élaboration implique que l'éducatrice répète ce que l'enfant a dit et élabore au sujet de la structure; le remaniement implique que l'éducatrice reprend les fautes de grammaire ou de syntaxe de l'enfant et les remanie dans une forme grammaticale correcte; (8) *Aménager l'environnement* : l'éducatrice utilise des stratégies spécifiques pour offrir à l'enfant différentes occasions d'apprendre et d'utiliser le langage. Il peut s'agir, par exemple, de placer un jouet que l'enfant aime beaucoup de façon qu'il soit visible, mais hors de sa portée pour l'inciter à demander; (9) *Féliciter l'enfant* : l'éducatrice donne un renforcement verbal à l'enfant, suite à l'atteinte d'un de ses objectifs de communication; (10) *Encourager discrètement* : l'éducatrice donne un encouragement minimal, soit une forme de reconnaissance pour une performance verbale ou non verbale (ex. « yes » ou « okay »). L'encouragement minimal ne fournit pas un feedback verbal explicite sur la qualité du contenu ou de la forme de la communication de l'enfant; (11) *Donner la conséquence désirée* : cette stratégie est

de toute première importance quand l'enfant apprend à s'exprimer. La conséquence naturelle d'une demande est de recevoir l'objet demandé, l'action ou l'attention.

LES ACTIVITES D'INTÉGRATION SOCIALE

Les activités d'intégration sociale sont un type de stratégies d'intervention qui nécessitent une planification spécifique de l'éducatrice et une certaine expertise du domaine de l'éducation spécialisée (Odom et McEvoy, 1988). Le rationnel de ces activités est qu'elles fournissent un contexte structuré, auquel participent l'éducatrice et des pairs attentionnés, pour soutenir l'enfant qui a des difficultés d'intégration sociale. Les activités d'intégration sociale (interventions structurées auprès d'un groupe restreint d'enfants) comprennent notamment les « *activités de jeu structurées* », les « *activités amicales* » et le modèle de « *groupe de jeu structurés* ».

Les « *activités amicales* », aussi appelées « *groupes de socialisation* » sont des stratégies d'intervention individualisées et naturalistes (Brown, Odom et Conroy, 2001). Elles nécessitent que l'éducatrice regroupe quelques enfants avec l'enfant qui présente un retard global de développement pour réaliser certaines activités qui facilitent son acceptation par les pairs et le développement de ses compétences sociales (Frea, Craig-Unkefer, Odom et Williams, 1999). Il s'agit notamment (1) d'encourager les interactions entre les pairs, (2) de lui donner accès à des modèles de comportements sociaux par les pairs avec des occasions pour l'enfant d'observer des interactions positives entre les pairs, (3) de favoriser la répétition de comportements amicaux liés aux interactions entre les pairs et (4) de reconnaître et de souligner les interactions de l'enfant avec ses pairs. De façon spécifique, l'éducatrice encourage l'enfant à exprimer de l'amitié, à interagir affectueusement, à partager, à sourire, à donner de l'encouragement, à faire des compliments et à utiliser diverses formes de comportements amicaux (Brown, Odom et McEvoy, 2001).

Le modèle de « *groupe de jeu intégré* » (Wolfberg et Schuler, 1991; 1993) a été construit pour faciliter le développement social et cognitif des enfants qui présentent un retard global de développement et éprouvent des difficultés à jouer avec leurs pairs. Il est basé sur l'action des pairs et requiert la formation de ceux-ci pour utiliser des stratégies d'intervention et de renforcement auprès de l'enfant. Ce modèle réunit les conditions les plus favorables au développement du jeu et à l'émergence des interactions. Il s'agit entre autres de l'aménagement de l'environnement physique, de l'utilisation de matériel de jeu à potentiel interactif et de la planification de l'horaire en tenant compte de la routine du milieu. En partant des initiatives de l'enfant, l'éducatrice le soutient et régularise son aide selon les besoins du moment. Elle réduit cette aide au fur et à mesure que l'enfant et ses pairs deviennent plus compétents. Un aspect intéressant est l'utilisation de repères visuels qui peuvent remplacer les directives de l'éducatrice et lui permettre de se retirer plus rapidement et laisser place au déroulement naturel de l'interaction (Prud'homme et Goupil, 2001).

LES INTERVENTIONS SPECIALISEES OU INTENSIVES

Bien que les milieux de garde puissent constituer un environnement aidant pour l'utilisation de stratégies d'intervention efficaces (ex. : interventions médiatisées par les pairs, apprentissage par observation), ils n'ont pas nécessairement toutes les méthodes et ressources pour répondre aux besoins de tous les jeunes enfants qui présentent un retard global de développement. En fonction des exigences développementales de plusieurs jeunes enfants, des stratégies d'intervention explicites et bien ciblées peuvent être nécessaires pour répondre à leurs besoins dans des secteurs critiques tels la communication et les habiletés sociales (Brown, Odom, Li et Zercher, 1999). Les interventions spécialisées ou intensives comprennent entre autres le modèle comportemental didactique, la stratégie « *behavioral momentum* » (l'effet du comportement) et l'entraînement social explicite.

L'entraînement social explicite a été développé pour faciliter le maintien des comportements appris après la fin des périodes d'intervention et la généralisation des comportements sociaux appris lors de programmes moins intrusifs (Brown et Odom, 1994). Il s'agit d'une stratégie d'intervention médiatisée par les pairs qui se caractérise par un entraînement relativement intensif de stratégies sociales spécifiques aux pairs sans incapacités. Un exemple d'entraînement social explicite est le « *Buddy-skill-training program* » (English, Goldstein, Shafer et Kazmarek, 1997). Ce programme vise l'implantation de sessions d'entraînement spécifiques pour enseigner aux pairs sans incapacités une séquence de comportements qui comprend : s'approcher à proximité de l'enfant avec des difficultés d'interactions sociales, prononcer le nom de l'enfant et rester à proximité de lui en lui parlant et en jouant avec lui. Le simple « mnémonic » « *rester-parler-jouer* » avec votre ami est utilisé dans le protocole d'entraînement qui inclut (a) des discussions, (b) du modeling par l'adulte, (c) des pratiques pour guider les actions des pairs, (d) des pratiques indépendantes avec un feedback de l'adulte. L'enseignement systématique des stratégies aux pairs et l'entraînement dyadique aux interactions sociales permet d'améliorer la communication et les habiletés sociales des enfants avec et sans

incapacités (English, Goldstein, Shafer et Kaczmarek, 1997).

CONCLUSION

Cette revue de littérature aborde des stratégies d'intervention éprouvées dans la socialisation des jeunes enfants qui présentent un retard global de développement dans les milieux de garde. Le choix des stratégies présentées, en collaboration avec des intervenants spécialisés, a permis d'identifier celles qui sont les plus susceptibles d'être appliquées dans les milieux de garde. Les résultats sont regroupés selon un modèle hiérarchisé, qui suggère l'utilisation de différentes stratégies d'intervention, en débutant par les plus générales ou conventionnelles pour opter au besoin pour des stratégies plus intensives et structurées (Brown, Odom et Conroy, 2001). L'intervention sur la socialisation, imbriquée dans les jeux et les activités des enfants, permet aux habiletés acquises d'être renforcées par leur intérêt et par leur utilité. En privilégiant les stratégies d'intervention basées sur le jeu, l'intervention sur le développement de la communication et des habiletés sociales peut également s'harmoniser avec les activités et routines du milieu de garde.

RÉFÉRENCES

- BRICKER, D., PRETTI-FRONTCZAK, K. ET MCCOMAS, N. (1998) *An Activity-Based Approach to Early Intervention*. Baltimore : Paul H. Brookes.
- BROWN, W.H. ET ODOM, S.L. (1994) Strategies and tactics for promoting generalization and maintenance of young children's social behavior. *Research in Developmental Disabilities*, 15, 99-118.
- BROWN, W.H., ODOM, S.L. ET CONROY, M.A. (2001) An Intervention Hierarchy for Promoting Young Children's Peer Interactions in Natural Environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(3), 162-175.
- BROWN, W.H., ODOM, S.L., LI, S. ET ZERCHER, C. (1999) Ecobehavioral Assessment in Early Childhood Programs : A Portrait of Preschool Inclusion. *The Journal of Special Education*, 33(3), 138-153.
- BROWN, W.H., RAGLAND, E.U. ET FOX, J.J. (1988) Effects of group socialization procedures on the social interactions of preschool children. *Research in Developmental Disabilities*, 9, 359-376.
- CHANDLER, L.K. (1992) Promoting Children's Social/Survival Skills as a Strategy for Transition to Mainstreamed Kindergarden Programs. In: S.L. Odom, S.R. McConnell et M. McEvoy (Eds.), *Social Competence of Young Children with Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- ENGLISH, K., GOLDSTEIN, H., SHAFER, K. ET KACZMAREK, L. (1997) Promoting Interactions among Preschoolers with and without Disabilities: Effects of a Buddy Skills-Training Program. *Exceptional Children*, 63(2), 229-243.
- FAVAZZA, P.C. ET ODOM, S.L. (1997) Promoting Positive Attitudes of Kindergarden-Age Children Toward People with Disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405-418.
- FÉDÉRATION QUÉBÉCOISE DES CENTRES DE RÉADAPTATION EN DÉFICIENCE INTELLECTUELLE (2000) Services de garde : la première pierre d'un grand édifice. *Enjeux D.I.*, 4, 15-16.
- FILLA, A., WOLERY, M. ET ANTHONY, L. (1999) Promoting Children's Conversations During Play With Adults Prompts. *Journal of Early Intervention*, 22(2), 93-108.
- FOX, L. ET HANLINE, M.F. (1993) A Preliminary Evaluation of Learning Within

Developmentally Appropriate Early Childhood Settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(3), 308-327. FREA, W., CRAIG-UNKEFER, L., ODOM, S.L. ET JOHNSON, D. (1999) Differential Effects of Structured Social Integration and Group Friendship Activities for Promoting Social Interaction With Peers. *Journal of Early Intervention*, 22(3), 230-242. GOLDSTEIN, H., ENGLISH, K., SHAFER, K. ET KAZMAREK, L. (1997) Interaction Among Preschoolers With and Without Disabilities : Effects of Across-the-Day Peer Intervention. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 33-48. GOLDSTEIN, H., KAZMAREK, L.A. ET HEPTING, N.H. (1996) Indicators of Quality in Communication Intervention. In: S.L. Odom et M.E. McLean (Éds), *Early Intervention/Early Childhood Special Education. Recommended Practices*. Texas: Pro-ed. GOLDSTEIN, H., KAZMAREK, L. ET HEPTING, N. (1994) Communication Interventions : The Challenge of Across-the-Day Implementation. In: R. Gardner III, D.M. Sanaïto, J.O. Cooper, T.E. Heron, W.L. Heward, J.W. Eshleman et T.A. Grossi (Éds), *Behavior Analysis in Education*. California : Brooks/Cole Publishing Co. GRUBBS, P.R. ET NIEMEYER, J.A. (1999) Promoting Reciprocal Social Interactions in Inclusive Classrooms for Young Children. *Infants and Young Children*, 11(3), 9-18. MOREAU, A.C. ET BOUDREAULT, P. (2002) *Stratégies d'inclusion. Guide pour les parents et le personnel du préscolaire, visant à favoriser l'émergence d'une communauté inclusive*. Hull : Groupe de recherche VISION INCLUSION, Université du Québec à Hull. ODOM, S.L. (2002a) Learning About the Barriers to and Facilitators of Inclusion for Young Children with Disabilities. In: S.L. Odom (Éd.), *Widening the circle : Including Children with Disabilities in Preschool Programs*. New York : Teachers College Press. ODOM, S.L. ET MCEVOY, M.A. (1988) Integration of young children with handicaps and normally developing children. In: S.L. Odom et M.B. Karnes (Éds.), *Early intervention for infants and children with handicaps*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co. PALACIO-QUINTIN, E. ET CODERRE, R. (1999) *Les services de garde à l'enfance : influence des différents types de garde sur le développement de l'enfant*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières. PRUD'HOMME, M.-H. ET GOUPIL, G. (2001). Un moyen de favoriser l'insertion sociale : le groupe de jeu intégré. *Handicap – revue de sciences humaines et sociales*, 90, 29-45. TRIANDIS, H.C., ADAMOPOULOS, J., ET BRINBERG, D. (1984). Perspectives and issues in the study of attitudes. In: R.L. Jones (Éd.), *Attitudes and attitude change in special education: Theory and Practice*. Reston, VA: Tho Council for exceptional Children, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 249694). TWARDOSS, S., NORDQUIST, V.M., SIMON, R. ET BOTKIN, D. (1983). The effects of group affection activities on the interaction of socially isolated children. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3, 311-338.