

## Accueillir un enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme en contexte d'intervention comportementale intensive en centre de la petite enfance

### Résumé

La présente recherche décrit, dans une perspective exploratoire, l'expérience de 13 éducatrices en centre de la petite enfance (CPE) qui accueillent un enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) en contexte d'intervention comportementale intensive (ICI). Les objectifs de cette étude sont de (1) recueillir les perceptions des éducatrices en CPE sur l'ICI offerte aux enfants présentant un TSA en CPE et de (2) déterminer les facteurs qu'elles jugent favorables à leur implication dans l'ICI. Des entrevues semi-structurées ont été conduites et les résultats sont présentés en trois volets : (a) les perceptions et les connaissances des éducatrices sur le TSA, (b) leur expérience d'accueil d'un enfant présentant un TSA dans leur groupe, et (c) les perceptions des services d'ICI offerts aux enfants en service de garde. Les résultats précisent que, de façon générale, les éducatrices perçoivent positivement les services d'ICI offerts en CPE. Elles attendent principalement un soutien à travers une transmission des connaissances, de même que dans leurs techniques d'intervention. Leur participation à l'ICI se traduit par l'échange d'information, l'élaboration des objectifs et dans la généralisation des acquis. Cependant, elles se considèrent peu soutenues dans la réalisation de ce dernier mandat. Les éducatrices identifient la communication comme un facteur clé dans leur implication dans le processus de réadaptation de l'enfant qu'elles accueillent. Enfin, des pistes de solutions sont proposées pour faciliter leur participation à l'ICI de même que pour bonifier les interventions.

### Abstract

This exploratory study describes the perception of 13 childcare educators who integrate children with an autism spectrum disorders (ASD) within their group and who benefit from intensive behavioral intervention (IBI) services. The aim of this study is to : (1) investigate childcare educators' perception of the IBI services offered within their daycares; and (2) determine the factors that promote their implication in the intervention process. The present study uses semi-structured interviews to achieve these goals; the results are presented in accordance with three themes : (a) childcare educators' perceptions and knowledge of ASD; (b) their experience in regards to integrating a child with ASD; and (c) their perception of the IBI services offered to the child in their group. In general, childcare educators' perceptions of the IBI services offered in daycares are positive. However, suggestions are proposed to facilitate their participation in the IBI as well as to improve the intervention

#### Authors/Auteurs

Julie Deschatelets,  
Nathalie Poirier

Département de  
psychologie,  
Université du Québec à  
Montréal,  
Montréal, QC

#### Correspondance

julie.deschatelets.psy@  
gmail.com

#### Mots clés

Trouble du spectre de  
l'autisme,  
intervention  
comportementale intensive,  
accueil en CPE,  
expérience des éducatrices

#### Keywords

autism spectrum disorders,  
intensive behavioral  
intervention,  
daycare integration,  
childcare educators'  
experience

*itself. They primarily discussed their desire for increased support through knowledge acquisition, such as that of intervention techniques. Their participation in the IBI services notably consists of exchanging information, conceptualizing objectives and generalizing knowledge acquisition. Nevertheless, the child educators states having lacked support in order to achieve the latter mandate. In addition, communication is identified as a determining factor for their implication in the intervention process. The present study presents potential solutions to facilitate child educators' participation in IBI as well as to improve the interventions offered.*

Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) est d'origine neurodéveloppementale et se caractérise par des déficits persistants sur les plans de la communication sociale de même que des comportements répétitifs et des intérêts restreints (American Psychiatric Association [APA], 2013).

En 2003, puis suite à sa révision en 2012, le document *Un geste porteur d'avenir*, mandate les Centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement (CRDITED) à offrir des services aux personnes présentant un trouble envahissant du développement (TED)<sup>1</sup> à leur famille et à leurs proches (ministère de la Santé et des Services sociaux [MSSS], 2003, 2012). Le MSSS préconise l'intervention comportementale intensive (ICI) pour les enfants âgés de deux à six ans, tout en spécifiant que ces derniers soient desservis dans leur milieu naturel, soit à domicile ou en service de garde (MSSS, 2003, 2012). Au Québec, l'ICI est l'intervention la plus utilisée auprès des enfants présentant un TSA d'âge préscolaire (MSSS, 2003). Issue des travaux de Lovaas (1987; 2003), elle vise à enseigner des comportements appropriés, à développer des habiletés adaptatives et à réduire les comportements problématiques en vue d'une meilleure intégration sociale. Une étude portant sur l'implantation des programmes d'ICI au Québec, démontre que les milieux de garde principalement les Centres de la petite enfance (CPE) sont des partenaires privilégiés dans le cadre des programmes d'ICI (Dionne, Joly, Paquet, Rivard, & Rousseau, 2014).

Développés en 1997, les CPE accueillent des enfants, de la naissance à la fréquentation de la maternelle (ministère de la Famille et des Aînés [MFA], 2007), en leur offrant un programme éducatif basé sur le jeu et adapté selon l'âge, dont les plus utilisés sont *Accueillir la petite enfance et Jouer c'est magique*. Ces services sont fournis par des éducatrices<sup>2</sup> dûment formées en éducation à la petite enfance (MFA, 2012). Comme la majorité des jeunes enfants, les enfants présentant un TSA fréquentent les services de garde éducatifs. Par conséquent, les éducatrices en CPE devraient être sensibilisées à leurs particularités ainsi qu'à leurs besoins. Des recherches ont démontré que l'implication parentale favorise le développement et la généralisation des acquis (Chrétien, Connolly, & Moxness, 2003; Solish & Perry, 2008). Ainsi, puisque les services d'ICI sont souvent offerts en CPE et que les éducatrices partagent maintenant le quotidien de ces enfants, leur implication dans l'ICI devrait contribuer à optimiser le potentiel développemental des enfants par la mise à contribution de leurs connaissances dans l'élaboration des objectifs, dans l'enseignement en contexte naturel et dans leur participation à la généralisation des acquis.

Plusieurs études portent sur l'implication et la perception parentale de l'ICI offerte à leur enfant (Abouzeid & Poirier, 2014a, 2014b; Solish & Perry, 2008). À ce jour, aucune étude n'est effectuée sur les perceptions des éducatrices sur l'ICI offerte aux enfants qu'elles accueillent dans leur groupe, et ce, malgré l'importance qu'elles occupent dans le quotidien de ces enfants. Les objectifs de cette recherche comportent deux volets : (1) recueillir les perceptions des éducatrices en CPE sur l'ICI offerte aux enfants présentant un TSA en CPE et (2) déterminer les facteurs qu'elles jugent favorables à leur implication dans l'ICI. Dans le premier volet, les objectifs spécifiques sont de documenter : (a) les connaissances que possèdent les éducatrices sur le TSA que présente l'enfant qu'elles accueillent ; (b) les connaissances qu'elles détiennent sur l'ICI offerte à cet enfant ; (c) les besoins et les attentes des éducatrices quant à l'ICI. Pour le second volet, les objectifs spécifiques sont d'explorer : (a) la participation des éducatrices dans l'ICI offerte à l'enfant et (b) les facteurs qu'elles jugent favorables à leur implication dans l'ICI.

1 En 2003, le terme « trouble envahissant du développement » (TED) était utilisé pour désigner le trouble du spectre de l'autisme (TSA). Le terme TSA sera utilisé tout au long de cet article.

2 Puisque les éducatrices sont en grande majorité des femmes, le féminin sera employé tout au long de cet article.

## Méthode

Cette section décrit les caractéristiques des participantes recrutées dans le cadre de cette étude, les instruments utilisés pour recueillir les données, la procédure ayant permis le recrutement et l'expérimentation, ainsi que la méthode d'analyse des données qualitative privilégiée.

### Participantes

Les participantes de cette recherche sont 12 éducatrices et un éducateur, qui accueillent ou qui ont accueilli l'année précédente, un enfant présentant un TSA, dans leur groupe, en CPE ( $n_{\text{garçons}} = 10$ ,  $n_{\text{filles}} = 3$ ). Elles ont été recrutées dans la grande région de Montréal ( $n = 9$ ) et du Saguenay-Lac-Saint-Jean ( $n = 4$ ), et elles possèdent en moyenne 11.7 ans d'expérience (min = 2; max = 26). Les enfants présentant un TSA étaient âgés de trois ( $n = 2$ ), quatre ( $n = 7$ ) et cinq ans ( $n = 4$ ).

### Instruments

Deux fiches signalétiques décrivant les participantes et l'enfant qu'elles accueillent sont élaborées. De plus, un schéma d'entrevue original a été utilisé pour faire la collecte de données.

#### *Fiches signalétiques*

Les éducatrices ont complété une fiche signalétique de 16 questions d'ordre socio-démographiques recueillant des informations telles que le nombre d'années d'expérience, leur niveau de scolarité, leur formation en TSA, ainsi que le nombre d'enfants ayant des besoins particuliers dans le groupe. Une deuxième fiche de 14 questions a été remplie par les éducatrices, afin de recueillir des informations relatives à l'âge de l'enfant, au sexe, au nombre de jours de fréquentation au CPE, de même que sur les caractéristiques en lien avec le fonctionnement quotidien de l'enfant en service de garde.

#### *Entrevue semi-structurée*

Un schéma d'entrevue original a été conçu en se basant sur une recension des écrits à propos des enfants présentant un TSA, des CPE et de l'ICI. Il comporte 65 questions regroupées en trois sections : (a) les perceptions et les connaissances

des éducatrices sur le TSA; (b) l'accueil d'un enfant présentant un TSA dans leur groupe; (c) les perceptions des services d'ICI offerts aux enfants qu'elles accueillent (Tableau 1 à la page suivante). Le canevas d'entretien a été évalué par trois experts œuvrant dans le domaine des TSA, de l'ICI et de l'éducation à la petite enfance, afin de s'assurer que tous les thèmes soient abordés. Suite aux commentaires obtenus des experts, une révision du schéma d'entrevue a été effectuée. De plus, une pré-expérimentation auprès de deux participantes a permis de vérifier si le schéma d'entrevue permettait de répondre aux questions de recherche.

### Procédures

Suite à l'approbation éthique de la faculté des sciences humaines de l'UQAM, les participantes ont été sollicitées par le biais des regroupements des CPE de la grande région de Montréal, des cliniques privées, ainsi que par l'entremise des réseaux sociaux. La collecte des données s'est effectuée sur une période d'une année au cours de laquelle les éducatrices ont été rencontrées sur leur lieu de travail, lors d'une période libre. La durée des entrevues individuelles variait entre 60 et 90 minutes. Chacune des entrevues a été enregistrée, afin de permettre la transcription intégrale du verbatim par l'expérimentatrice et des assistantes de recherche formées.

### Analyse des données

L'approche analytique descriptive a été retenue dans le cadre de cette étude. Les données ont été soumises à une analyse thématique (Braun & Clarke, 2006; Paillé & Mucchielli, 2012), afin de dégager les thèmes des entrevues et de les organiser pour en faire émerger leur sens. L'analyse a été réalisée à l'aide du logiciel NVivo 10. Les entrevues, retranscrites intégralement, ont été lues à plusieurs reprises, afin de permettre l'appropriation du contenu. Puis, des unités thématiques ont été formées à partir des questions du schéma d'entretien, à partir desquelles ont ensuite émergé des sous-concepts. L'ensemble des thèmes ressortis de l'analyse a fait l'objet d'une validation interjuges résultant en un indice kappa de 0,84. Ce dernier résulte d'un accord de 16 sous-concepts sur 19. Au terme du processus de codification, une entente entre les deux évaluatrices a été réalisée pour obtenir un consensus final.

Tableau 1. Exemples de questions tirées du schéma d'entrevue

Objectifs généraux et spécifiques Exemples de questions dans l'instrument

**1. Recueillir les perceptions des éducatrices en CPE sur l'ICI offerte aux enfants présentant un TSA en CPE**

- |   |  |
|---|--|
| a) Documenter les connaissances que possèdent les éducatrices sur le TSA que présente l'enfant qu'elles accueillent | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelles sont les particularités chez cet enfant sur les plans :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- du fonctionnement social</li> <li>- de la communication</li> <li>- du jeu?</li> </ul> </li> <li>• Quels sont les défis rencontrés au quotidien dans l'intégration de cet enfant dans votre groupe?</li> </ul>  |
| b) Documenter les connaissances qu'elles détiennent sur l'ICI offerte à cet enfant                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Combien d'heures d'intervention reçoit-il chaque semaine?</li> <li>• Au CPE, comment se donne la thérapie? (en individuel, dans le groupe, les deux?)</li> <li>• Vous a-t-on expliqué en quoi consistait le programme proposé à l'enfant?</li> <li>• Vous a-t-on expliqué les objectifs et les recommandations cliniques pour cet enfant?</li> </ul>  |
| c) Documenter les besoins et les attentes des éducatrices quant à l'ICI   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quels sont les principales différences et les principaux défis dans l'intégration d'un enfant présentant un TSA vs un autre handicap?</li> <li>• Vous sentez-vous supportée par l'équipe du CPE?</li> <li>• Quelles sont vos attentes face au service d'ICI?</li> <li>• Aviez-vous des appréhensions ou inquiétudes concernant l'ICI offerte à cet enfant?</li> <li>• Quelles sont vos priorités sur le plan du développement de cet enfant?</li> </ul> |

**2. Déterminer les facteurs qu'elles jugent favorables à leur implication dans l'ICI**

- |  |  |
|--|--|
| a) Participation des éducatrices dans l'ICI offerte à l'enfant       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avez-vous déjà assisté aux séances de thérapie?</li> <li>• Êtes-vous informée des acquis (progrès de l'enfant)?</li> <li>• A-t-on sollicité votre collaboration?</li> <li>• Si oui, sur quels plans : élaboration d'objectifs, évaluation, généralisation des acquis, développement des habiletés sociales?</li> <li>• Quel est votre rôle auprès de cet enfant depuis qu'il reçoit des services d'ICI?</li> </ul>  |
| b) Facteurs qu'elles jugent favorables à leur implication dans l'ICI | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelles sont les qualités que possèdent les intervenantes travaillant auprès de l'enfant que vous accueillez?</li> <li>• Quelles sont les qualités que devrait avoir une intervenante en ICI?</li> <li>• Comment qualifiez-vous la communication avec les intervenantes de l'équipe d'ICI?</li> <li>• Vous sentez-vous professionnellement reconnue par les membres de l'équipe d'ICI?</li> <li>• Quelles recommandations proposeriez-vous afin d'améliorer les services d'ICI offerts en CPE?</li> </ul> |

## Résultats

La prochaine section présente les résultats selon les principales parties du schéma d'entretien semi-structuré.

### Portraits des éducatrices et des enfants qu'elles accueillent

Les éducatrices rencontrées ont des parcours académiques diversifiés : certaines ont obtenu un diplôme d'études secondaires avec une attestation d'études collégiales (n = 6), un diplôme collégial en éducation à la petite enfance (n = 6), ou un diplôme universitaire (n = 1). De ce nombre, aucune ne rapporte avoir suivi un cours de sensibilisation au TSA durant son parcours académique, si ce n'est qu'un survol de quelques heures sur l'ensemble des troubles du développement. Certaines ont mentionné avoir bénéficié de quelques heures de formation sur le TSA depuis la fin de leurs études. Trois d'entre elles affirment avoir reçu moins de trois heures de sensibilisation, deux éducatrices ont répondu avoir participé à moins d'une journée de formation (quatre à sept heures), alors que cinq spécifient avoir bénéficié de plus de huit heures de formation. Malgré le fait qu'elles accueillent un enfant présentant un TSA, trois déclarent n'avoir participé à aucune formation en lien avec ce trouble. La totalité des participantes affirme qu'il serait pertinent d'inclure une formation sur le TSA dans le cadre de la formation collégiale.

Parmi les groupes dont elles ont la charge, quatre sont composés d'enfants âgés de trois à quatre ans, alors que neuf regroupent des enfants de quatre à cinq ans. Sept éducatrices rapportent que leurs groupes se composent de dix enfants, alors que les autres mentionnent qu'ils sont constitués de huit enfants (n = 6), ce qui correspond au ratio généralement observé en CPE. Huit éducatrices soulèvent vivre leur première expérience d'accueil d'un enfant ayant un TSA, tandis que cinq affirment l'avoir déjà vécue. Bien que la presque totalité d'entre elles accueillent un seul enfant présentant un TSA dans leur groupe (n = 12), plusieurs rapportent accueillir d'autres enfants présentant aussi des besoins particuliers. Chez ces autres enfants figurent les difficultés de langage (n = 5), de comportement (n = 11), le retard global de développement (n = 2) et le soupçon d'un TSA

(n = 3). La majorité des éducatrices affirment évaluer le développement des enfants en cours d'année (n = 12). Parmi les grilles utilisées, les plus fréquentes sont les grilles développées par les conseillers en CPE (n = 4), la grille Ballon (n = 2), Accueillir la petite enfance (n = 2), À petits pas (n = 2), la Passerelle (n = 1) et l'Age Stage Questionnaire (ASQ) (n = 1). Une éducatrice a répondu ne pas évaluer les enfants en cours d'année.

Près de la moitié des enfants accueillis fréquentent le service de garde cinq jours par semaine (n = 6), trois d'entre eux y sont présents quatre jours, et deux sont au CPE trois jours par semaine. Deux enfants fréquentent la garderie cinq demi-journées par semaine. Tous les enfants reçoivent de l'ICI depuis au moins trois mois.

Sur le plan du fonctionnement, un nombre important d'enfants présentent des difficultés de sommeil pendant la sieste (n = 8) et durant la nuit (n = 8), ce qui peut avoir des répercussions sur la disponibilité de l'enfant aux apprentissages. La majorité des participantes mentionnent qu'elles rencontrent des défis en ce qui a trait à l'alimentation (n = 9), soit en lien avec la sélectivité alimentaire (n = 7) et le manque d'appétit (n = 3). Sur le plan du langage, les capacités sont variées : trois enfants sont non-verbaux, six s'expriment avec des mots isolés, et quatre communiquent en utilisant des phrases. Onze éducatrices mentionnent que l'enfant qu'elles accueillent présente des difficultés de comportement. Parmi les défis nommés figurent les crises (n = 5), les comportements envers les autres (n = 7), ceux dirigés vers les objets (n = 5), ainsi que l'auto-agression (n = 5). La majorité des enfants ont acquis la propreté de jour et à la sieste (n = 9) et sept d'entre eux portent des couches la nuit. Alors que questionnées sur les traitements médicaux, quatre éducatrices mentionnent que l'enfant prend une médication, cinq rapportent qu'il n'en prend aucune et quatre n'ont pas cette information.

### Perceptions et connaissances du TSA

Le premier volet des résultats présente les perceptions et les connaissances des éducatrices des caractéristiques et manifestations relatives au TSA que présente l'enfant qu'elles accueillent dans leur groupe.



### *Les particularités sur le plan social*

Plus de la moitié des éducatrices rencontrées (n = 8) confient que l'enfant préfère s'isoler et qu'il est plutôt solitaire, comme en témoigne l'extrait suivant : « (...) Les autres essayaient de l'aider beaucoup, mais elle [préférait jouer] seule. Elle faisait sa petite affaire ». À l'inverse, cinq d'entre elles soulignent que l'enfant est plutôt sociable et qu'il va vers les autres : « Étonnamment, lui, il a des contacts sociaux avec les autres. Il regarde dans les yeux (...). Il parle avec les autres, il veut jouer avec les autres, il aime beaucoup être en présence des amis ».

Parmi les autres particularités sur le plan social, trois éducatrices mentionnent que l'enfant est plutôt observateur, alors que d'autres reconnaissent le désir d'entrer en relation, mais de façon maladroite : « Il aimait beaucoup les câlins. Quand il voulait, il te prenait, il t'assoit sur la chaise et il s'assoit sur toi ». Deux d'entre elles mentionnent le caractère affectueux de l'enfant et six participantes soulignent les progrès de l'enfant en ce qui a trait aux interactions sociales. Enfin, cinq éducatrices rapportent que l'enfant qu'elles accueillent est apprécié de ses pairs.

### *Les particularités sur le plan de la communication*

La majorité des éducatrices mentionnent que l'enfant présente un intérêt pour la communication qui se manifeste différemment selon leur profil. Ainsi, plusieurs enfants utilisent des images pour pallier et/ou soutenir leur langage (n = 7); six d'entre eux communiquent avec des gestes tels que prendre la main, pointer ou prendre un objet. Bien que plusieurs enfants étaient peu verbaux, elles rapportent qu'ils savent se faire comprendre :

On la comprenait toujours. Des fois on pouvait chercher longtemps, mais habituellement on réussissait à la comprendre. Que ce soit par les pictos ou par ce qu'elle nous pointait, si admettons je faisais quelque chose et que là elle se [jetait par] terre, là, je savais que ça ne faisait vraiment pas son affaire.

Parmi les autres particularités en lien avec la communication, quatre éducatrices notent la présence d'écholalie, deux remarquent que l'enfant communique avec ses yeux et une d'entre elles rapporte la présence d'un accent : « Elle parlait vraiment comme les enfants de son groupe, sauf qu'elle parlait « à la française ». Enfin, sept éducatrices soulignent les progrès de l'enfant : « C'est sûr qu'au début c'était par pictogrammes, par gestes, mais à mesure qu'il évolue, qu'il commence à acquérir beaucoup de mots, on diminue les pictos et les gestes pour que l'enfant puisse communiquer verbalement ».

### *Les particularités sur le plan du jeu*

Les participantes remarquent plusieurs particularités en ce qui a trait aux habiletés de jeu chez l'enfant présentant un TSA. Parmi ces particularités, sept éducatrices nomment le fait que l'enfant joue en parallèle : « Il tolère qu'on puisse être près de ses jeux, qu'on puisse aussi piger dans ses jeux, mais il ne va pas nécessairement échanger et faire des jeux avec un autre enfant ». Le même nombre d'éducatrices soulève le fait que leurs jeux soient répétitifs et peu variés : « Il va rentrer le matin, il s'en va directement toujours dans le même coin, prendre la même sorte de jeux ».

Quatre participantes mentionnent l'important besoin de structure pour soutenir leurs habiletés de jeu fonctionnel :

(...) Les figurines et tous les [jouets lors des périodes] d'ateliers, il a tendance à partir avec. Mettre [les objets] dans un tas, [les déplacer], [s'il le] peut, il les cache, mais de plus en plus, dès que j'ai une minute, je m'assois avec lui, et on fait des jeux constructifs.

Deux éducatrices rapportent le besoin de surveillance accrue lors des périodes de jeux : « (...) c'est un enfant qui porte tout à sa bouche (...) je ne vais pas permettre qu'il prenne les légos parce qu'il va les mettre dans sa bouche (...) on ne veut pas qu'il s'étouffe ». Enfin, deux éducatrices répondent ne pas avoir remarqué de particularités sur le plan du jeu chez l'enfant.

Les participantes ont démontré qu'elles connaissent bien l'enfant qu'elles accueillent. En effet, toutes ont été en mesure de nommer leurs intérêts. Quatre d'entre elles ont souligné

l'attrait et les habiletés de l'enfant pour les jeux de logique et les casse-tête : « (...) Des 30, 40, 50 morceaux [de casse-tête] et elle te plaçait tout ça. C'était assez incroyable ». Quatre autres soulignent l'intérêt de l'enfant pour les jeux de manipulation et les activités sensorielles, tels que regarder la lumière et jouer dans des bacs de riz.

### *L'expérience d'accueil d'un enfant présentant un TSA*

Le deuxième volet des résultats s'attarde sur l'expérience d'accueil d'un enfant présentant un TSA. Il aborde les défis et les particularités relatives au travail des éducatrices auprès de ce dernier, ainsi que le soutien reçu par le CPE.

### *Les défis dans l'accueil d'un enfant présentant un TSA*

Plusieurs défis ont été nommés par les participantes concernant leur expérience d'accueil d'un enfant autiste<sup>3</sup>. Parmi ces défis, deux viennent en tête de liste : la gestion des comportements inadéquats et le besoin de surveillance accrue de ces enfants. En effet, neuf participantes mentionnent les difficultés inhérentes à la gestion de comportements problématiques. Ceux-ci peuvent se traduire par des crises, de l'agitation motrice, de même que des rigidités : « C'est sûr, sa rigidité, c'est plus difficile, parce que le groupe roule alors quand il faut, sortir à l'extérieur, s'il ne veut pas s'habiller, il faut trouver une manière de l'amener à s'habiller ».

Ces comportements difficiles ont pour effet d'exiger une vigilance accrue. C'est d'ailleurs ce que soulèvent neuf répondantes :

Il faut toujours être avec lui. Il (...) faut toujours, toujours, toujours l'avoir à l'œil. Contrairement à d'autres qu'on peut laisser deux minutes, si je vais à la toilette avec un autre, ça va aller. Lui on regarde très souvent ce qu'il fait.

L'une d'entre elles va même jusqu'à affirmer : « Je pense que dans le meilleur des mondes, chaque enfant autiste devrait avoir une éducatrice pour lui tout seul en CPE ». Ces exigences

en lien avec l'accueil d'un enfant TSA entraînent également un défi dans la conciliation des besoins spécifiques de cet enfant avec ceux du reste du groupe. Ainsi, cinq participantes soulignent leur difficulté à donner l'attention requise à l'enfant autiste, tout en ne négligeant pas ceux des autres :

Ce que je trouvais le plus difficile, c'était de m'occuper du reste du groupe pendant que je m'occupais d'elle. (...) Dès que j'avais le dos tourné pour m'occuper de ses besoins à elle, il se passait d'autres choses dans le groupe.

Parmi les autres défis nommés, certains sont en lien avec la participation de l'enfant ayant un TSA dans les activités de groupe (n = 6), pour l'alimentation (n = 4), lors de la sieste (n = 3), ainsi qu'au manque d'autonomie dans les routines : « Il n'était pas autonome dans ses routines. Donc il fallait souvent lui rappeler, on faisait beaucoup de séquences visuelles ». Enfin, deux répondantes mentionnent les difficultés en lien avec le manque d'habiletés de jeu fonctionnel : « (...) quand on était dehors à l'automne il fallait lui trouver des intérêts, parce qu'il voulait souvent lancer du sable ou pousser ».

### *Les particularités dans l'accueil d'un enfant présentant un TSA*

Alors que questionnées sur l'intensité de soutien requis, neuf éducatrices répondent qu'il est plus exigeant d'accueillir un enfant présentant un TSA qu'un enfant ayant un autre type de besoin particulier. Cette plus grande intensité s'explique principalement par la présence chez certains enfants de comportements problématiques, de même que par les exigences liées à la fabrication de matériel et à l'adaptation de l'environnement. Une éducatrice en témoigne :

C'est sûr qu'il y a une partie pédagogique où ça demande plus de temps (...) juste les pictos, ça demande d'être à jour parce que quand tu n'es pas à jour, [c'est très compliqué] (...) j'ai rencontré la directrice souvent pour dire : « donnez-moi un peu de temps pour ça ».

Pour quatre d'entre elles, l'intensité du soutien apporté à l'enfant ayant un TSA est égale à celui offert à un enfant qui aurait un autre type de difficulté. Cette perception relative à l'intensi-

3 Dans cet article, les termes « autiste », « TED » et « TSA » sont utilisés sans distinction.

té du soutien serait directement liée au niveau de fonctionnement de l'enfant, à sa capacité à suivre les activités du groupe, ou à la présence d'intervenant dans le groupe.

Ainsi, de façon générale, les éducatrices perçoivent qu'il est plus exigeant d'accueillir un enfant présentant un TSA comparativement à un enfant ayant un autre type de difficulté.

### *Le soutien reçu du CPE*

Au cours de l'entrevue, les éducatrices devaient faire état de leurs perceptions quant au soutien qu'elles reçoivent dans l'accueil d'un enfant présentant un TSA. Onze d'entre elles affirment se sentir très soutenues par leur milieu, alors qu'une seule estime se sentir moyennement soutenue. Parmi les formes de soutien nommées, les plus fréquentes sont le *coaching* reçu par des intervenants spécialisés en TSA (n = 11), de même que le soutien pédagogique (n = 11). Neuf participantes mentionnent apprécier le soutien reçu à travers les discussions avec les collègues : « Le plus gros soutien que je reçois, c'est celui de ma collègue qui est à côté. Souvent, quand je deviens un peu... essoufflée, elle est capable de me remonter... ». Cinq éducatrices mentionnent qu'elles ont accès à des formations spécialisées, alors que quatre bénéficient de la présence d'une aide-éducatrice. Une seule participante estime être peu soutenue par son milieu de garde.

Lorsqu'interrogées sur les améliorations souhaitées en terme de soutien, trois aimeraient avoir les services d'une aide-éducatrice, deux souhaiteraient avoir accès à plus de formations spécialisées, alors que deux voudraient obtenir plus de temps de planification pédagogique. Enfin, une participante confie souhaiter avoir un espace où elle pourrait partager son expérience.

Sept éducatrices affirment que l'accueil de l'enfant ayant un TSA leur a été imposé puisque l'intégration fait partie de la philosophie de leur CPE. Six d'entre elles affirment avoir eu l'option d'accepter de prendre le groupe dont l'enfant autiste faisait partie.

### **Perceptions et expériences relatives à l'ICI en CPE**

Le dernier volet de l'étude s'intéresse à l'expérience de l'ICI des éducatrices qui accueillent l'enfant ayant un TSA dans leur groupe.

### *Les modalités de l'offre de services en CPE*

Six enfants reçoivent 20 heures d'ICI par semaine. Trois d'entre eux bénéficient de neuf à 10 heures d'intervention, alors que trois autres ont moins de six heures de services hebdomadaires. Une éducatrice ne connaissait pas le nombre d'heures reçues. Les lieux où sont dispensés les services d'ICI sont variés. Sept enfants bénéficient des services au CPE et à domicile, quatre reçoivent leur thérapie exclusivement en milieu de garde, tandis que deux sont suivis à l'école et en garderie. Pour neuf enfants, la formule de services est mixte, signifiant que les interventions sont offertes en individuel et en contexte de groupe. Pour deux enfants, la thérapie s'offre exclusivement en individuel, ou seulement dans le groupe pour deux autres enfants. Dans plus de la moitié des cas, l'ICI est offerte par deux intervenantes<sup>4</sup> des CRDITED (n = 7), deux enfants reçoivent leurs interventions d'une seule personne, alors que pour d'autres, les services sont offerts par trois (n = 2) ou même quatre (n = 2) intervenantes. Sept éducatrices affirment qu'on leur a présenté les services d'ICI avant que débutent les interventions. Parmi celles-ci, cinq ont reçu l'information de l'équipe du CRDITED, alors que pour deux autres, ce sont la direction et la conseillère pédagogique du CPE qui ont présenté les services d'ICI. Cinq éducatrices n'ont pas reçu l'information.

### *Les qualités des intervenantes*

Les répondantes ont été interrogées sur les qualités qu'elles apprécient chez leurs intervenantes. Parmi les plus souvent nommées, la patience (n = 6), la constance (n = 5), la persévérance (n = 4), la douceur (n = 4) et la bonne humeur (n = 4). Trois d'entre elles disent apprécier la passion qu'elles expriment dans leur travail, de même que la chaleur qu'elles démontrent envers les enfants (n = 3). Pour certaines, ce sont les habiletés de communication des intervenantes qu'elles apprécient (n = 4) et le calme dont elles font preuve (n = 2). Cinq participantes se disent comblées et n'arrivent pas à nommer des qualités qu'elles souhaiteraient trouver chez leurs intervenantes. Cependant, deux éducatrices expriment désirer plus de communication avec l'équipe d'ICI et deux autres aimeraient que les intervenantes soient plus formées.

4 Pour alléger la lecture du texte, le féminin sera employé pour désigner les intervenants des CRDITED.



### *Les attentes des éducatrices face au service d'ICI*

En général, la totalité des éducatrices affirme avoir eu des attentes positives envers l'ICI. Sept d'entre elles mentionnent avoir d'abord souhaité recevoir des conseils et de l'aide de la part de l'équipe d'intervention. Pour trois participantes, leurs attentes sont plutôt centrées sur les progrès de l'enfant : « Dans le fond mes attentes c'était qu'il évolue ».

Une éducatrice souhaite avant tout que l'enfant ait du plaisir dans l'intervention : « Qu'il ait du plaisir, qu'il soit content de venir à la garderie ». Enfin, une dernière participante affirme ne pas avoir eu d'attentes concernant l'arrivée des services d'ICI.

Bien qu'elles aient accueilli l'ICI de façon positive, certaines ont soulevé quelques appréhensions. La plus importante (n = 3) semble être relative à la collaboration et à la présence d'intervenantes dans leur groupe :

Au départ, quand tu ne connais pas les intervenantes, tu as l'impression qu'elles ne sont pas sur le même pied d'égalité que toi et tu as peur d'être jugée. Leurs connaissances et leurs opinions semblent plus valables que les tiennes. Puis, en les côtoyant, la relation se développe et un lien d'égalité s'installe. Graduellement, tu réalises que ton rôle est complémentaire.

Deux participantes ont nommé des craintes quant à l'intensité de travail pour l'enfant, la fatigue et le peu de temps pour jouer :

Quand les intervenantes sont dans mon groupe, elles suivent l'enfant tout le temps. Au début, je trouvais cela intrusif pour l'enfant. On m'a alors expliqué qu'il devait apprendre à jouer de la bonne façon et qu'à mesure qu'il deviendrait autonome, elles se retireraient.

Pour deux éducatrices, l'appréhension résidait dans le fait qu'elles soient peu en contact avec l'enfant dans le groupe et qu'il n'arrive pas à développer de lien avec elles et les autres enfants.

### *Les priorités des éducatrices dans le développement de l'enfant ayant un TSA*

Les participantes ont mentionné avoir leurs propres priorités quant aux objectifs qu'elles ciblent pour l'enfant. Parmi les plus fréquem-

ment nommées figurent la capacité à suivre les routines du groupe (n = 6), l'intégration sociale (n = 5), et le développement de l'autonomie (n = 4), comme en témoigne cet extrait : « Qu'il puisse être autonome, c'est notre vision. Qu'il puisse participer comme tous les autres enfants et que les autres enfants ne s'aperçoivent pas de sa difficulté ou de son besoin ».

Par ailleurs, deux éducatrices avaient des objectifs relatifs au langage, au développement du jeu fonctionnel (n = 1) et deux répondantes avaient pour visée qu'il demeure un enfant : « Moi c'était ma priorité, je l'ai même dit aux parents : Je veux pas qu'on oublie que c'est un enfant ». Une dernière éducatrice précise ne pas s'être fixé d'objectifs précis, ne connaissant pas le service.

### *L'implication et les rôles des éducatrices dans l'ICI*

L'implication des éducatrices dans l'ICI prend plusieurs formes. Dix participantes affirment prendre part à l'intervention à travers des échanges d'information. Grâce à leur connaissance de l'enfant qu'elles accueillent, elles peuvent à leur tour soutenir l'équipe d'intervention : « Je fais partie de l'équipe (...). On échange beaucoup sur les interventions. Parfois c'est elle qui me donne des conseils et à d'autres moments c'est moi qui l'informe sur les interventions gagnantes auprès de lui. ».

Six éducatrices mentionnent s'impliquer dans le choix des objectifs, et six rapportent participer aux rencontres de supervision : « On se rencontre au CRDI, dans leur établissement, les professionnelles y sont et la maman aussi en fait partie. Moi, je suis là-dedans, étant donné que je côtoie l'enfant, donc mes informations sont très importantes ».

Ainsi le fait d'être conviées aux rencontres de supervision favoriserait la reconnaissance de leur rôle dans les interventions et renforcerait leur degré d'implication.

Une d'entre elles aurait souhaité y participer plus régulièrement :

Je suis allée une fois et c'était vraiment super parce que là, je voyais ce qu'ils faisaient puis comment ils agissaient et c'était tellement différent là... aussi on pouvait un peu échanger, mais cette rencontre s'est faite juste une fois.

L'écart perçu entre les performances de l'enfant en contexte de travail individuel lors de l'ICI, comparativement à celles exprimées en contexte de groupe avec l'éducatrice, pourrait traduire des difficultés de généralisation. La participation de l'éducatrice aux rencontres de supervision serait un moyen de faciliter le transfert des acquis de l'enfant dans différents contextes, en permettant une harmonisation des interventions.

Aussi, cinq éducatrices prennent part aux interventions à travers la généralisation des acquis. Parmi les autres formes d'implication, les participantes ont nommé qu'elles assistent parfois aux séances d'ICI (n = 4), qu'elles prennent connaissance du contenu du plan d'intervention (n = 4), et qu'elles soutiennent le développement des habiletés sociales (n = 3) ainsi que l'évaluation des acquis (n = 3).

La perception du rôle que les éducatrices occupent dans l'ICI est de deux ordres : la collaboration et le travail parallèle. Neuf éducatrices affirment travailler en collaboration avec l'équipe ICI : « ils se fiaient beaucoup sur moi pour réviser les plans d'intervention ». Ce travail de collaboration se traduit généralement par un soutien bidirectionnel entre l'éducatrice et les intervenantes d'ICI. En revanche, pour trois éducatrices, l'implication dans les interventions s'exerce plutôt de façon parallèle : « Le fait qu'on ne se rencontre pas, j'ai l'impression qu'on est vraiment en parallèle. (...) Je ne me sens pas au cœur de ses objectifs et je ne la sens pas au cœur de mes objectifs ».

Une éducatrice exprime son insatisfaction sur le manque de partenariat avec l'équipe d'intervention : « (...) le manque de communication avec l'équipe d'ICI fait en sorte que je ne me sens pas impliquée dans leurs objectifs et je me sens seule à travailler d'autres objectifs dans mon groupe ». Cependant, une participante semble plutôt se satisfaire du travail en parallèle : « j'avais le feu vert, je faisais ce que je voulais. Je ne collaborais pas avec elle. Elle faisait de l'ICI, quand elle était là et quand elle n'était pas là, je m'occupais de l'enfant dans le groupe ». Bien que ce rôle semble convenir à l'éducatrice, un questionnement demeure quant à l'optimisation des interventions dans un tel contexte, puisqu'il ne favorise pas l'harmonisation des interventions ni la généralisation des acquis.

Les participantes ont aussi abordé les changements dans leur rôle d'éducatrice depuis la venue de l'ICI. Sept éducatrices affirment que leur charge de travail est demeurée la même depuis que l'enfant qu'elles accueillent est suivi en ICI. Par ailleurs, trois d'entre elles estiment que leur tâche a augmenté comme en témoigne l'extrait suivant : « Elle s'est alourdie. Ils ne me le demandaient pas nécessairement, mais c'est sûr que quand tu vois les objectifs à travailler, moi je ne peux pas juste faire « ah je les ai pas vus, ils existent pas dans mon milieu! ». Ainsi, la généralisation des acquis et l'enseignement en contexte peuvent être perçus comme des tâches supplémentaires. Enfin, deux éducatrices perçoivent que leur charge de travail a diminué depuis que leur enfant reçoit de l'ICI, soit parce qu'elles reçoivent du soutien dans leur groupe ou parce que l'enfant est régulièrement sorti du groupe pour du travail individuel.

Outre les changements dans leur charge de travail, sept éducatrices rapportent que l'ICI leur a permis d'améliorer leurs interventions, grâce à la structure qu'amène l'ICI. Bien que ciblées pour les besoins de l'enfant ayant un TSA, les interventions proposées par l'équipe d'ICI peuvent s'avérer bénéfiques pour l'ensemble des enfants du groupe. Par ailleurs, d'autres participantes soulèvent des changements dans leur attitude comme le démontre l'extrait suivant : « Je n'osais pas avoir les mêmes exigences avec lui parce qu'il est différent. Mais je me suis rendue compte qu'il est capable de suivre certaines règles et c'est plus facile ».

### *La communication avec les intervenantes*

Alors que questionnées sur la communication qu'elles entretiennent avec les intervenantes de l'équipe ICI, neuf éducatrices la qualifient de « très bonne » : « Souvent, l'intervenante arrivait avant [enfant], et on prenait le temps de se parler. On s'informait sur comment ça allait pour l'une et pour l'autre et on ajustait nos interventions ».

Une participante la qualifie de « bonne » alors que trois affirment que la communication avec l'équipe ICI est « difficile » :

J'ai trouvé ça difficile parce que l'ICI se faisait souvent dans le groupe, au travers des autres enfants. Puis moi j'avais un groupe que je ne

pouvais pas quitter des yeux deux secondes, donc dès que je parlais à l'intervenante de l'enfant en question, c'était difficile parce qu'il y avait du bruit, les enfants se chicanait. Donc, on était toujours en train d'arrêter la conversation pour que je puisse aller intervenir. Donc, ça devenait comme une surcharge de travail pour moi. En plus de m'occuper des enfants, je devais communiquer avec l'intervenante. Sinon, ça se faisait dans le cadre de porte.

Ainsi, certaines trouvent difficile le fait qu'elles aient peu de temps et d'endroits pour communiquer avec les intervenantes d'ICI.

### *La reconnaissance professionnelle des éducatrices en CPE*

Onze éducatrices mentionnent se sentir reconnues professionnellement par les membres de l'équipe d'ICI. Cette reconnaissance semble s'exprimer pour six d'entre elles, à travers les échanges et la collaboration dans le processus de réadaptation de l'enfant qu'elles accueillent.

Pour une participante, la reconnaissance se vit à travers la crédibilité qu'elle a gagnée depuis qu'elle a terminé sa formation, tandis qu'une dernière s'estime reconnue dans le fait qu'elle ne se sent pas dénigrée des membres de l'équipe d'intervention. Deux éducatrices estiment se sentir « moyennement reconnues » et une seule confie ne pas se sentir valorisée dans son rôle d'éducatrice à la petite enfance.

### *Les facteurs facilitants*

Une majorité d'éducatrices (n = 9) mentionne que la communication avec l'équipe ICI est un facteur clé dans l'optimisation de l'offre de service d'ICI en CPE. Ces dernières mettent de l'avant l'importance de l'échange d'informations, de l'ouverture, de l'absence de jugement, de la proximité avec l'équipe, de même que l'harmonisation des interventions : « Elles me coachent, mais c'est tellement bien fait que tu te sens même pas observée parce que c'est une personne avec qui tu travailles conjointement donc c'est pas une personne qui va juger tes faits et gestes ».

Aussi, huit participantes soulèvent l'importance de tenir compte de la réalité des éducatrices

dans les interventions proposées : « Une personne qui tient compte du besoin de l'éducatrice et du groupe d'enfants. Il y en a une avec qui on a eu une meilleure expérience ».

Ce facteur peut également se traduire par une souplesse dans l'horaire, afin de s'adapter aux activités que propose l'éducatrice :

(..) Elles s'adaptent beaucoup à mon horaire. Elles m'aident beaucoup. Quand je leur dis « comment je pourrais faire pour le maintenir assis au dîner? » Elles vont me donner des petites idées. Elles vont vraiment me donner des conseils. Pour ça, je dis : Wow, c'est super.

Ainsi, la communication, les qualités personnelles des intervenantes en ICI, de même que leurs compétences facilitent l'ICI en contexte de milieu de garde et favorisent l'implication des éducatrices.

### *Les obstacles de l'ICI en CPE*

Certains obstacles ont été relevés dans le discours des participantes. Parmi ceux-ci figurent, pour cinq d'entre elles, la perception que certaines intervenantes ne comprennent pas leur réalité de titulaire de groupe : « moi je me pose la question : est-ce que ces gens-là seraient capables de faire le même type d'intervention s'ils avaient les dix enfants autour d'eux? Moi j'ai toujours les dix et j'essaie de faire de mon mieux ».

Trois participantes trouvent difficile d'avoir la présence d'une intervenante extérieure dans leur local :

La mauvaise expérience que j'avais eue où l'éducatrice parlait...elle me dérangeait presque dans mon travail. Elle restait là longtemps, elle discutait, pas nécessairement auprès de l'enfant, elle discutait avec moi. Oui, je lui apportais peut-être un soutien, mais moi, ça devenait difficile dans mon groupe. Ça faisait quelqu'un qui interagit. Tu sais quand il y a quelqu'un qui observe c'est quelque chose, mais quelqu'un qui interagit toujours avec toi, bien tu n'as plus d'interactions avec les enfants.

Certaines éducatrices ont nommé le manque de stabilité dans l'équipe d'ICI (n = 2), le manque de compétences ou d'expériences de certaines intervenantes (n = 2), de même que les difficul-

tés de communication (n = 2). Les problèmes de communication qu'entretiennent les éducatrices avec l'équipe d'ICI sont parfois en lien avec le manque de temps, l'absence d'endroit propice aux rencontres, ainsi que le trop grand nombre d'intervenants. Enfin, deux participantes soulèvent que le manque de temps passé dans le groupe peut nuire à la relation de l'enfant ayant un TSA avec l'éducatrice, comme à sa relation avec ses pairs.

### *Les recommandations des éducatrices*

Enfin, les participantes ont fait des suggestions afin d'améliorer les services d'ICI offerts en contexte de milieu de garde. Six éducatrices croient qu'il serait utile de prévoir des moments fixes pour faciliter la communication avec les intervenantes. Dans le même ordre d'idées, cinq éducatrices mentionnent l'importance d'entretenir une bonne communication avec l'équipe d'ICI :

Je pense que pour chaque enfant autiste, il devrait y avoir une rencontre par mois, pour discuter. (...) ça prend un échange. Juste de la communication écrite ça ne fait pas. Puis tu sais, de la communication sur le coin du mur, ça non plus c'est pas assez.

Ainsi, la communication serait un facteur clé dans la réussite de l'ICI et elle contribuerait à optimiser le potentiel développemental des enfants présentant un TSA en facilitant l'harmonisation des objectifs et des interventions.

Quatre éducatrices recommandent aux intervenantes de tenir compte de leur réalité, dans les propositions d'objectifs, de moyens et d'horaire. Deux d'entre elles disent souhaiter une plus grande stabilité dans les intervenants et un respect des heures de thérapie pour les enfants :

Ce serait vraiment de faire une banque de remplaçantes lorsque la personne ne peut pas se déplacer (...) Dans ce temps-là, quand la personne n'était pas remplacée, moi je n'avais pas d'aide, puis l'enfant n'avait pas sa stimulation non plus. Donc cette période-là, l'enfant perdait deux heures d'intervention.

D'autres recommandations sont proposées : une meilleure formation des intervenants (n = 1), permettre à l'éducatrice d'avoir des moments

d'intervention individuelle, afin de favoriser le lien avec l'enfant (n = 1), et adapter l'horaire de même que le nombre d'heures de thérapie en fonction des besoins des enfants :

Je pense que c'est de trouver un juste milieu de ce que l'enfant a besoin. Peut-être qu'il y en a qui ont besoin de 30 heures d'ICI par semaine, puis d'autres qui en ont besoin juste de cinq. Puis, que l'enfant et l'éducatrice du groupe trouvent leur milieu là-dedans. Je pense qu'encore là c'est du cas par cas. Je pense qu'ils devraient évaluer à chaque enfant puis avec l'éducatrice : « Bon, cet enfant-là fonctionne super bien, peut-être juste travailler le langage ». Parfait, donne-lui de l'ICI, je ne sais pas moi, cinq heures par semaine.

## Discussion

Cette étude a permis de décrire l'expérience de 13 éducatrices qui accueillent un enfant présentant un TSA qui reçoit de l'ICI en CPE. Les résultats ont été présentés selon trois principaux thèmes : (a) les connaissances et les perceptions du TSA (b) l'expérience d'accueil d'un enfant présentant un TSA en CPE, ainsi que (c) les perceptions et l'expérience relative à l'ICI en contexte de service de garde éducatif. Chacun des trois volets sera abordé dans la discussion qui suit.

### Formation des éducatrices

Bien que leur parcours académique soit diversifié, la totalité des éducatrices rencontrées étaient qualifiées, ce qui représente plus que les deux tiers exigés par le Ministère depuis 2001 (MFA, 2012). Leur formation se répartissait de façon égale entre le diplôme d'études collégiales (DEC) et l'attestation d'études collégiales (AEC); une seule éducatrice avait complété un programme universitaire. Ces résultats sont cohérents avec les données du Gouvernement du Québec en 2012 sur le niveau de scolarité des éducatrices qui détiennent une formation spécifique en petite enfance. Malgré le fait qu'elles soient formées, aucune n'avait reçu de formation sur le TSA dans le cadre de leurs études, ce qui nous permet d'avancer que le fait d'être qualifiées ne prépare pas les éducatrices à accueillir un enfant présentant un TSA. Cette conséquence avait d'ailleurs été soulevée par le Protecteur du citoyen en 2009, qui s'inquiétait

du fait que certains services de garde éducatifs ne s'estimaient pas en mesure d'accueillir des enfants autistes, faute de détenir suffisamment de connaissances. Ainsi, il s'avère important de considérer l'ajout d'un cours d'au moins 40 heures sur le TSA dans le cadre du programme collégial, de même que sur les interventions à mettre en place, afin de promouvoir le développement et l'intégration de ces enfants en milieu de garde. Ce cours permettrait certainement une meilleure compréhension des forces et des difficultés en lien avec la problématique et faciliterait les interventions. À cet effet, toutes les participantes ont d'ailleurs souligné la pertinence d'inclure un programme de formation spécifique à l'autisme dans le cadre de leur formation académique.

### **Perceptions et connaissances du TSA**

Les résultats indiquent que les éducatrices ont une bonne connaissance de l'enfant qu'elles accueillent. Elles sont en mesure de nommer plusieurs de leurs particularités, tant sur les plans social, de la communication que du jeu. Les connaissances qu'elles acquièrent sur le TSA se font principalement par l'entremise de leur expérience auprès de ces enfants, puisqu'elles déplorent l'absence de formation sur la problématique dans leur parcours académique. De façon générale, la compréhension que les éducatrices ont du TSA se limite aux caractéristiques des enfants qu'elles ont côtoyés. La majorité d'entre elles semblent toutefois conscientes de la diversité des portraits cliniques. Néanmoins, leurs connaissances relatives aux particularités de l'enfant qu'elles accueillent peuvent s'avérer importantes dans leur implication dans le processus de réadaptation. Ainsi, les informations qu'elles détiennent sur les forces, les difficultés et les intérêts de l'enfant peuvent orienter les objectifs mis en place par l'équipe d'ICI et faciliter le choix des interventions à privilégier. Elles devraient donc être consultées systématiquement sur le fonctionnement et les particularités de l'enfant dans le groupe et sur les techniques éducatives qu'elles emploient. En somme, leurs connaissances sur le développement de l'enfant en petite enfance, qui n'est pas toujours exploité, de même que leurs connaissances des caractéristiques de l'enfant seraient un atout important pour l'équipe de réadaptation.

### **L'expérience d'accueil d'un enfant présentant un TSA**

Les données recueillies ont permis de mieux comprendre la réalité des éducatrices qui reçoivent un enfant ayant un TSA. Cette section traite de leur tâche d'évaluation des enfants, des défis et des particularités dans l'accueil de ces enfants, ainsi que du soutien reçu par leur CPE.

### **L'utilisation des grilles d'évaluation**

La majorité des éducatrices mentionnent utiliser des grilles d'évaluation, afin de dresser un portrait, destiné aux parents, sur les cinq aspects du développement de leur enfant : cognitif, langagier, socioaffectif, moteur global et moteur fin. Plus du tiers d'entre elles ont répondu employer des grilles élaborées par les équipes des CPE, malgré l'existence de grilles validées. Ainsi, il pourrait s'avérer facilitant d'uniformiser l'utilisation de ces grilles en milieux de garde éducatifs pour plusieurs raisons. Tout d'abord, cela permettrait d'orienter les observations pour faciliter le dépistage précoce de certains troubles. Ensuite, l'emploi systématique de telles grilles pourrait servir de point de départ dans le développement d'objectifs en ICI. Enfin, l'évaluation à l'aide de grilles validées favoriserait l'implication des éducatrices en leur donnant un langage commun avec les membres de l'équipe d'intervention, contribuant par la même occasion, à valoriser leur rôle et leur reconnaissance professionnelle auprès des autres intervenants de l'équipe. Ces outils devraient donc être utilisés non seulement pour la communication avec les parents, mais comme base pour élaborer les objectifs d'ICI.

### **Les défis rencontrés dans l'accueil d'un enfant présentant un TSA**

Plusieurs défis ont été soulevés par les participantes. Parmi ceux-ci, le plus fréquemment nommé demeure la gestion des comportements problématiques de l'enfant ayant un TSA. Ces comportements peuvent se traduire par des crises de colère, des rigidités, de l'autostimulation, ainsi que de l'agitation verbale et motrice. Les comportements difficiles incluent aussi ceux pouvant compromettre la sécurité des enfants tels le pica et l'absence de conscience du danger.



Ces particularités comportementales exigent une vigilance accrue, voire même dédiée à l'enfant présentant un TSA. Selon les éducatrices, ce besoin d'attention individuelle se fait souvent au détriment des autres enfants du groupe. Ainsi, elles nomment le fait qu'il est souvent difficile de concilier les besoins de l'enfant ayant un TSA tout en respectant ceux des autres. De plus, les données obtenues mentionnent qu'il arrive fréquemment que plus d'un enfant du groupe présente des besoins particuliers, ce qui vient ajouter à la tâche des éducatrices. Devant ce constat, il apparaît important que les services d'ICI soutiennent l'intégration des enfants autistes, en prévoyant des périodes d'intervention au sein du groupe tout en permettant aux éducatrices d'assister à certaines interventions individuelles, afin de les outiller dans leurs interventions. Si les intervenantes travaillent parallèlement à l'éducatrice, la présence d'ICI en milieu de garde ne permettra pas d'optimiser le potentiel développemental de l'enfant. La collaboration devient donc essentielle et les objectifs des programmes d'ICI devraient tenir compte des défis que les enfants rencontrent en contexte de groupe dans l'élaboration de leurs objectifs.

Les participantes soulèvent le défi que pose la participation de l'enfant présentant un TSA dans les activités proposées, de même que le manque d'autonomie dans les routines. Afin de soutenir les enfants dans leur fonctionnement au quotidien, les éducatrices mentionnent utiliser différents outils visuels comme des horaires, des séquences et des tableaux de choix. Ainsi l'adaptation de l'environnement représente une importante stratégie d'intervention utilisée en service de garde, puisqu'elle soutient l'enfant dans la compréhension de son environnement, de même que des consignes données (Julien-Gauthier, 2007). Par ailleurs, participantes déplorent le peu de temps qui leur est accordé pour la fabrication de matériel. En 2009, le Protecteur du citoyen suggérait que les services de garde éducatifs tiennent compte des objectifs d'intervention et d'adaptation pour ajuster leurs activités et leurs interventions aux besoins de l'enfant. Or, plusieurs éducatrices mentionnent que leur temps de planification pédagogique ne tient pas compte de leur réalité d'accueil d'un enfant ayant un TSA. Ainsi, les milieux de garde devraient prévoir des moments de libération supplémentaires dédiés à la fabrication de matériel et à l'adaptation des activités, favorisant la participation de l'enfant qu'elles accueillent.

De façon générale, les éducatrices mentionnent qu'il est plus exigeant d'accueillir un enfant ayant un TSA comparativement à un autre type de besoins particuliers. Elles perçoivent un plus grand besoin de soutien qui s'exprime dans différentes sphères de leur développement. Ainsi les déficits présents dans leurs habiletés de communication, dans le développement du jeu et de l'autonomie, impliquent une plus grande intensité dans le soutien qui doit leur être apporté. Cependant, la perception des particularités inhérentes à l'accueil d'un enfant autiste dépend directement du niveau de fonctionnement de l'enfant et de la présence de trouble du comportement. Ainsi, les éducatrices rapportent que plus l'enfant possède des compétences relatives à l'autonomie fonctionnelle, moins il présente de difficultés comportementales. Par le fait même, l'accueil sera facilité. Néanmoins, les éducatrices rapportent de façon générale que l'intensité de soutien que requiert un enfant ayant un TSA est plus importante, si on la compare à un enfant ayant un autre type de difficulté, comme ceux qui présentent un trouble de langage ou un retard global de développement.

### **Le soutien reçu du Centre de la petite enfance**

De façon générale, les éducatrices semblent satisfaites du soutien qu'elles reçoivent de leur milieu de travail. Les formes de soutien les plus souvent nommées sont le *coaching* reçu par des intervenantes spécialisées en autisme, de même que le soutien pédagogique assuré par le CPE. Ces résultats traduisent une fois de plus, le manque de formation reçue lors de leur parcours académique. Il apparaît donc nécessaire que les milieux de garde éducatifs fassent appel à différents intervenants spécialisés, afin de soutenir les éducatrices dans l'accueil des enfants ayant un TSA. Quant aux formes de soutien souhaitées, la plus fréquemment nommée est l'accès à une aide éducatrice, ce qui est cohérent avec l'intensité des besoins perçus par les éducatrices quant à l'accueil d'un enfant présentant un TSA.

Le degré de soutien perçu au sein de leur milieu de travail pourrait jouer un rôle dans les attentes qu'ont les éducatrices envers les intervenants ICI. Ces derniers devraient alors remplir plusieurs rôles : la transmission de leur expertise, l'écoute et l'accompagnement de l'enfant dans le groupe, puisque ces formes de sou-

tion seraient absentes de leur milieu de travail. Conséquemment, la collaboration avec l'équipe d'ICI deviendrait alors primordiale, pour pallier à l'absence de soutien reçu en CPE.

### **Les perceptions et les expériences relatives à l'intervention comportementale intensive en Centre de la petite enfance**

Cette section présente d'abord les modalités de l'offre de service que reçoivent les enfants en service de garde, de même que les qualités que les éducatrices reconnaissent chez les intervenantes qui offrent l'ICI. Ensuite, les priorités des participantes quant au développement de l'enfant ayant un TSA sont abordées, ainsi que leur implication dans le processus de réadaptation. Puis, la communication et la reconnaissance professionnelle sont exposées, pour terminer avec leurs insatisfactions face au service d'ICI en milieu de garde.

#### **Les modalités des services**

Tel que documenté dans de précédentes recherches (Dionne et al., 2014; Leach, 2012), les résultats de la présente étude démontrent que l'ICI est offerte dans les différents milieux de vie de l'enfant, principalement en service de garde et à la maison. Un peu moins de la moitié des enfants accueillis par les participantes bénéficiaient de 20 heures d'ICI par semaine, malgré que ce soit le minimum prescrit par le Ministère (MSSS, 2003, 2012). Cependant, les participantes ne connaissaient pas toujours le nombre d'heures d'intervention octroyées à la maison. En somme, la moyenne des heures d'intervention offerte en garderie est de 12 heures par semaine, ce qui est similaire avec les données de récentes recherches menées au Québec, précisant que les enfants reçoivent de 11 à 20 heures d'ICI hebdomadairement (Bélanger & Héroux de Sève, 2009; Dionne et al., 2014; Mercier, Boyer, & Langlois, 2010). Dans la moitié des cas, les programmes d'intervention sont appliqués par deux intervenantes, l'autre moitié se répartissant également entre une, trois et même quatre intervenantes. Bien qu'il ait été démontré qu'un plus grand nombre d'intervenantes contribuerait à la généralisation des acquis (Eikeseth, 2011), certaines éducatrices affirment qu'elles trouvent difficile de côtoyer

différentes personnes dans leur local au quotidien, puisque cela demande une plus grande adaptation de leur part. Ainsi, afin de faciliter la collaboration entre l'équipe d'ICI et l'éducatrice, il serait avisé de limiter le nombre d'intervenantes présentes en CPE, et que, lorsque les services sont offerts en formule mixte, de privilégier un plus grand nombre d'intervenantes à domicile pour favoriser la généralisation des acquis avec différentes personnes, tout en respectant la réalité des milieux de garde.

Plusieurs éducatrices rapportent que les services d'ICI leur ont été présentés avant le début des interventions. Cependant, cinq d'entre elles n'ont pas reçu les informations relatives aux modalités des services, au type d'intervention et à la présentation des membres de l'équipe. À cet effet, le Protecteur du citoyen (2009) recommande que les parents et le personnel éducateur soient davantage informés sur l'intervention octroyée par les intervenants des CRDITED. Ainsi, il pourrait s'avérer nécessaire, avant le début des services d'ICI en milieu de garde, qu'une rencontre de présentation formelle soit tenue, afin de préciser les rôles et les attentes de chacun, de même que pour mettre en place différents moyens de communication convenant à tous les membres de l'équipe. Les éducatrices pourraient dès lors, se considérer comme faisant partie de l'intervention, ce qui favoriserait leur implication dans le processus de réadaptation.

#### **Les qualités des intervenantes**

Il est précisé que les mères développent un lien affectif avec les intervenantes qui travaillent auprès de leur enfant (Sabourin, des Rivières-Pigeon, & Granger, 2011). Cet attachement est lié aux caractéristiques personnelles et professionnelles que les mères apprécient chez leur intervenante. Ces dernières avaient nommé : (a) le lien affectif avec l'enfant; (b) la manière douce et agréable d'intervenir auprès de l'enfant; et (c) le caractère rigoureux et organisé des intervenantes (Sabourin et al., 2011). De plus, ces auteures avaient soulevé le fait que cette relation pourrait être une variable influençant l'implication des mères dans l'intervention et serait susceptible d'avoir un impact sur le succès de l'intervention. Les éducatrices rencontrées reconnaissent, elles aussi plusieurs qualités aux intervenantes d'ICI. Parmi les plus fréquemment nommées figurent : la

patience, la constance, la persévérance et la bonne humeur. Certaines mentionnent la passion qu'elles expriment dans leur travail et la chaleur qu'elles démontrent envers les enfants. Ces caractéristiques des intervenantes sont en lien avec celles nommées par les mères. Il est donc permis d'avancer que, de façon générale, les éducatrices ont investi de façon positive la relation qu'elles entretiennent avec les intervenantes. Le caractère intensif des interventions, la proximité et le nombre d'heures en présence des intervenantes peuvent contribuer à renforcer le lien. Ultimement, tout comme proposé chez les mères, le lien affectif qu'entretiennent les éducatrices avec les intervenantes, pourrait favoriser leur implication dans le processus de réadaptation et optimiser le potentiel développemental des enfants présentant un TSA.

### **Les priorités des éducatrices dans le développement de l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme**

Les éducatrices ont leurs propres objectifs quant au développement de l'enfant qu'elles accueillent. Ces derniers sont souvent plus axés sur le développement de l'autonomie et du langage, alors qu'elles perçoivent que les objectifs d'ICI sont davantage en lien avec les aspects cognitifs et académiques du développement. Ces divergences quant aux priorités développementales, peuvent nuire ou favoriser l'implication des éducatrices. En effet, les divergences face aux objectifs peuvent faire obstacle à leur implication dans l'ICI, si elles considèrent que les objectifs d'ICI ne répondent pas nécessairement aux besoins qu'elles rencontrent dans leur quotidien, surtout, si elles n'ont pas l'occasion d'échanger sur leurs priorités quant au développement de l'enfant. D'autre part, ces différences en terme d'objectifs peuvent être perçues comme complémentaires, et favoriser la mobilisation des éducatrices, à condition qu'une bonne communication soit présente et qu'elle permette un échange sur les progrès de l'enfant en regard aux objectifs ciblés dans les différents milieux.

### **L'implication des éducatrices dans l'ICI**

L'implication parentale dans l'ICI favorise le développement et la généralisation des acquis (Chrétien et al., 2003; Solish & Perry, 2008).

Étant donné qu'il a été établi que plusieurs enfants passent la majorité de leurs heures d'éveil en service de garde, que les éducatrices connaissent bien les particularités de l'enfant, il est possible de penser que, tout comme l'engagement parental, la participation de l'éducatrice comme partenaire permette d'optimiser le potentiel développemental des enfants présentant un TSA en contexte d'ICI.

Les résultats de la présente étude révèlent que l'implication des éducatrices dans l'ICI prend différentes formes dont les plus fréquentes sont: l'échange d'informations avec les intervenantes, le choix des objectifs, la participation aux supervisions et la généralisation des apprentissages. Ainsi pour une majorité d'éducatrices, leur principale forme d'implication se traduit par le partage de renseignements mutuels. Comme mentionné précédemment, les connaissances qu'elles détiennent sur les particularités de l'enfant peuvent s'avérer un levier dans l'élaboration des objectifs comme dans les interventions à privilégier. À l'inverse, les éducatrices bénéficient, elles aussi, de l'expertise des intervenantes à travers ce même échange d'informations. Ce partage se réalise, la plupart de temps de façon informelle, lors de leurs contacts quotidiens.

La deuxième forme d'implication la plus rapportée est l'implication dans le choix des objectifs. Bien que plusieurs estiment y participer indirectement à travers l'échange d'informations, la moitié des répondantes affirment être consultées d'emblée quant aux choix des objectifs. Les rencontres de supervision peuvent représenter des endroits privilégiés où tous les intervenants entourant l'enfant peuvent échanger sur ses besoins et ceux des différents milieux où il évolue. Afin de favoriser la collaboration des différents acteurs et surtout par souci de répondre le plus efficacement aux besoins de l'enfant, les objectifs mis de l'avant en ICI devraient tenir compte des difficultés rencontrées dans les différents milieux. C'est aussi lors de ces rencontres que les éducatrices ont l'occasion d'échanger avec les superviseurs cliniques sur le fonctionnement de l'enfant dans le groupe. Or, les résultats de la présente étude précisent que souvent, les enseignements effectués en contexte de travail individuel ne répondent pas aux besoins exprimés en contexte de groupe.

Alors que les résultats obtenus dans une étude portant sur l'implication des mères dans l'ICI démontrent que la première forme d'implication est la présence aux séances de thérapie (Abouzeid & Poirier, 2014a), peu d'éducatrices ont affirmé avoir eu l'occasion d'assister aux périodes de travail individuel, même si elles sont offertes dans leur milieu de travail. Celles qui ont pu y assister, mentionnent avoir bénéficié de connaître les objectifs ciblés, de même que d'observer les techniques d'intervention appliquées. Certaines ont mentionné avoir été surprises des habiletés démontrées par l'enfant en contexte de travail individuel et ont, par la suite, modifié leurs attentes face à l'enfant. Cet écart de performance soulève un questionnement quant aux moyens mis en place pour favoriser le maintien des acquis et la généralisation des compétences. Dans une étude portant sur les indicateurs de qualité de l'intervention, les parents et les professionnels soulignent l'importance de considérer la généralisation des acquis comme un des objectifs primordiaux de l'ICI (Perry et al., 2008). Pour cela, il est important qu'une collaboration soit établie entre les parents, les éducatrices et les intervenantes, afin de mettre en place des stratégies concrètes pour que l'enfant puisse généraliser ses acquis dans le groupe qu'il fréquente avec l'aide du personnel travaillant avec lui. Cependant, les données de la présente étude précisent que, souvent, les interventions individuelles s'effectuent en vase clos et en parallèle des activités du CPE, ce qui a pour effet de nuire au rythme des apprentissages de même qu'à la généralisation des acquis.

Aussi, il est nécessaire que les éducatrices soient soutenues par les membres de l'équipe d'ICI quant aux différents moyens et aux différentes techniques favorisant la généralisation des acquis. Trop souvent, les éducatrices sont mandatées de maintenir et de transférer les compétences que les enfants démontrent en contexte individuel, sans pour autant savoir ce que représente un tel défi. Ainsi, la généralisation des acquis devrait non pas être considérée comme la fin d'une intervention, mais elle devrait représenter un objectif en soi, soumis à la même rigueur que les enseignements.

Les résultats montrent que les éducatrices conservent peu de notes en ce qui a trait aux objectifs du programme ICI. Certaines éducatrices mentionnent que le cartable de cotation

des objectifs, lorsqu'il est disponible, est difficile à consulter, car trop volumineux et parce qu'elles n'ont pas assez de temps libre pour s'attarder aux nombreuses informations qui y sont présentées. La communication orale avec les intervenantes est donc d'autant plus importante, puisqu'elle devient la seule façon de partager l'information, afin d'harmoniser les objectifs et les interventions.

En somme, l'implication des éducatrices dans l'ICI favoriserait le potentiel développemental des enfants en leur permettant d'acquérir des connaissances théoriques et une meilleure compréhension du TSA; en contribuant à la qualité et à la variété des interventions; en augmentant les heures de stimulation au-delà des heures offertes en ICI; en favorisant l'harmonisation des objectifs et en contribuant au soutien mutuel des intervenants. Leur participation s'avère d'autant plus importante, puisque les éducatrices rapportent ne pas avoir été formées dans leur parcours académique et très peu dans le cadre de leur travail. Enfin, la collaboration des éducatrices dans l'ICI contribue autant à la qualité et à la variété des interventions proposées, qu'au soutien mutuel des intervenantes dans leur pratique quotidienne.

### **La reconnaissance professionnelle des éducatrices**

Le sentiment de reconnaissance professionnelle des éducatrices semble influencé par la relation de collaboration avec les membres de l'équipe d'ICI. Ainsi, si les intervenantes d'ICI se positionnent en tant qu'uniques spécialistes et que les informations sont transmises de façon unidirectionnelle du CRDITED vers le CPE, l'éducatrice est moins consultée, elle s'implique moins dans les interventions, ayant pour conséquence qu'elle s'attribue moins les progrès de l'enfant et, par le fait même, se sent moins reconnue dans ses compétences professionnelles. À l'inverse, la présence d'une relation de collaboration, qui valorise l'échange d'informations et le partage d'expertise, favorise l'implication de l'éducatrice, qui lui permettra de reconnaître son apport dans les progrès de l'enfant, ce qui augmentera son sentiment de reconnaissance professionnelle.



## La communication avec les intervenantes

La communication entre l'éducatrice et les intervenantes semble être un enjeu fondamental dans l'implication, la reconnaissance, l'harmonisation des interventions et ultimement dans l'optimisation du développement de l'enfant qui bénéficie d'ICI en milieu de garde. Dans une étude portant sur l'inclusion en service de garde au Québec, Rousseau et ses collaborateurs ont mis en évidence les pratiques qui apparaissaient comme les plus efficaces selon les parents, les éducatrices et les directions des services de garde (Rousseau, Dionne, Dugas, Ouellet, & Bélanger, 2010). Les résultats ont montré que la communication, la collaboration et l'ouverture d'esprit sont des qualités à développer au sein des équipes de travail. Les résultats de la présente étude précisent qu'une communication efficace s'avère un facteur facilitant dans l'offre d'ICI en CPE. De façon générale, les participantes qualifient la communication avec les intervenantes de « très bonne », mais elles suggèrent tout de même des pistes de solution afin de l'améliorer. Souvent, la qualité de la relation avec les intervenantes est en lien avec la qualité de la communication qu'elles entretiennent. Ainsi, une communication efficace permet de préciser les attentes de chacune quant à leurs rôles respectifs, facilite le partage d'information et permet d'harmoniser les interventions.

Or, plusieurs éducatrices déplorent le manque de temps et l'absence de lieu propice à l'échange et à la participation à l'élaboration des objectifs. Les rencontres de supervision représentent des occasions régulières où les acteurs des différents milieux (maison, CPE, CRDITED) peuvent échanger dans le but d'harmoniser les interventions. Néanmoins, les résultats de la recherche rapportent que seulement une minorité des éducatrices sont conviées à ces rencontres. Il apparaît important que les milieux de garde permettent des moments de libération, afin que les éducatrices puissent prendre part à ces rencontres. D'ailleurs, les données de la présente étude révèlent que celles qui ont eu l'occasion d'y participer ont bénéficié de ces échanges tant sur les plans des connaissances du TSA, sur les façons d'intervenir, sur les observations du fonctionnement de l'enfant en contexte de

groupe et sur leurs besoins dans leur quotidien avec l'enfant. Comme mentionné dans le rapport du Protecteur du citoyen en 2009, il appartient aux directions des milieux de garde éducatifs de valoriser et de favoriser des pratiques de collaboration avec les différents intervenants gravitant autour de l'enfant (professionnels de la santé et de la réadaptation) ainsi que les éducatrices du milieu de garde.

## Les insatisfactions face aux services d'ICI offerts en service de garde

Certaines insatisfactions ont été soulevées quant au fait que les intervenantes en ICI ne semblent pas toujours tenir compte de la réalité des éducatrices dans les horaires, de même qu'en ce qui a trait aux interventions proposées. Plusieurs nomment la difficulté qu'elles rencontrent face à la présence d'une intervenante dans le groupe. L'étude de Julien-Gauthier (2007) soulève d'ailleurs qu'un accompagnement continu peut comporter certains risques comme l'interférence entre le rôle de l'éducatrice et les autres jeunes. Les données de la présente étude révèlent que ces difficultés peuvent se traduire par un sentiment d'être jugée, un sentiment de perte d'autorité face aux enfants, de même que par la distraction supplémentaire qu'entraîne la présence d'une nouvelle personne dans le groupe. À cet effet, il importe que les directions des services de garde éducatifs valorisent et favorisent des pratiques de collaboration avec les différents intervenants travaillant avec l'enfant, apportant un soutien mutuel dans leur pratique quotidienne (Rousseau et al., 2010). Parmi les solutions proposées par les éducatrices figurent la planification de plages horaires permettant de faciliter la communication avec les intervenants, le souci et le respect des conditions de vie de groupe dans la proposition d'objectifs et de moyens et enfin, une plus grande stabilité dans les équipes d'ICI.

## Conclusion

Dans cette dernière section, les apports et les limites de l'étude, ainsi que les pistes de recherches seront abordés.



## Les apports de l'étude

Bien que plusieurs études se soient attardées, de façon quantitative à l'efficacité des programmes (Magiati, Charman, & Howlin, 2007; Sallows & Graupner, 2005 ; Remington et al., 2007; Ben-Itzhak & Zachor, 2011), aux perceptions des mères quant à l'ICI (Abouzeid & Poirier, 2014a, 2014b; Sabourin et al., 2011), aucune n'a étudié les perceptions des éducatrices vivant une expérience d'accueil d'un enfant ayant un TSA en contexte d'ICI. Le présent projet a permis de documenter, dans une perspective exploratoire, les perceptions des éducatrices quant (a) à leurs connaissances du TSA que présente l'enfant (b) à leur expérience d'accueil d'un enfant ayant un TSA dans leur groupe, et (c) à leurs perceptions et leur expérience relative à l'ICI en CPE. La méthode qualitative a permis d'explorer en profondeur l'expérience des participantes en rapport aux thèmes ciblés et également permis de recueillir des informations riches et variées quant à des phénomènes qui n'auraient pu être obtenues via une méthode quantitative.

L'étude a permis de constater que, de façon générale, les services d'ICI sont perçus positivement par les éducatrices travaillant en CPE. Ces dernières apprécient la patience et la constance des intervenantes qu'elles côtoient et disent avoir bénéficié de leurs conseils dans leurs propres interventions auprès des enfants. Elles attendent principalement du service ICI un soutien à travers une transmission des connaissances sur le TSA, de même que sur les techniques d'intervention. Toutes les éducatrices rencontrées déplorent l'absence de formation sur le TSA dans le cadre de leur parcours académique. Néanmoins, une majorité soutient participer à l'intervention, notamment par l'échange d'informations, dans l'élaboration des objectifs et à travers la généralisation des acquis. Cependant, les résultats démontrent qu'elles sont rarement soutenues dans la réalisation de cet important objectif. Plusieurs estiment valoriser la complémentarité de leurs rôles, mais d'autres déplorent le fait de travailler en parallèle. Elles accordent beaucoup d'importance à la communication qu'elles entretiennent auprès de l'équipe d'ICI et mentionnent qu'elle est indispensable à l'harmonisation des objectifs, comme des interventions.

Les résultats obtenus ont permis d'identifier des facteurs facilitant la réalisation des interventions en contexte de milieu de garde, de bonifier les interventions et de créer des occasions de généraliser les acquis.

### *Les limites de l'étude*

Les résultats de l'étude doivent être interprétés en considérant ses limites. Il s'agit d'une étude exploratoire, menée auprès d'un nombre restreint de participantes constituant un groupe homogène en regard à certaines caractéristiques. Cependant, elles ont été recrutées dans deux régions distinctes du Québec soit la grande région de Montréal et du Saguenay-Lac St-Jean, ce qui ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des éducatrices accueillant un enfant ayant un TSA en contexte d'ICI. Aussi, la durée de participation à l'ICI représente une variable importante qui aurait pu influencer le type de réponses offertes. Toutefois, cette donnée n'a pu être considérée compte tenu du fait que les éducatrices ne détenaient pas cette information. De plus, comme cette étude mesure les perceptions, il est impossible de vérifier l'exactitude des propos recueillis.

Enfin, la totalité des éducatrices rencontrées étaient dûment formées selon les exigences du Ministère, ce qui a pu teinter positivement les résultats quant à la perception de leur rôle, de leur implication dans l'ICI, ainsi que dans leur reconnaissance professionnelle. Aussi, les caractéristiques en lien avec le niveau de fonctionnement des enfants ont pu influencer les perceptions des éducatrices, en rendant plus positive l'expérience de celles accueillant des enfants dont le niveau d'atteinte est plus léger.

### *Pistes de recherche*

Dans de futurs travaux, il serait intéressant d'inclure les parents et de s'attarder au partenariat existant entre les CPE, les CRDITED et les parents, en contexte d'ICI.

Les éducatrices ont mentionné être peu soutenues dans la généralisation des acquis, malgré le fait qu'elles perçoivent qu'il est dans leur mandat de soutenir l'enfant à transférer les acquis réalisés en ICI dans le quotidien. Ainsi, il apparaît important de s'attarder plus en pro-

fondeur, à la généralisation des acquis en la définissant, en explorant les facteurs facilitants, les contextes dans lesquels elle peut se développer, ainsi que le soutien offert aux différents partenaires impliqués.

## Messages clés de cet article

**Professionnels:** La participation des éducatrices à l'ICI est importante puisqu'elle permet d'enrichir et d'harmoniser les interventions offertes aux enfants présentant un TSA. Aussi, ces dernières devraient être davantage soutenues dans leur mandat de généralisation des apprentissages.

**Décideurs:** Les éducatrices à la petite enfance devraient pouvoir recevoir, dans le cadre de leur parcours académique, un cours sur la sensibilisation et les interventions auprès d'une clientèle d'enfants présentant un TSA. Aussi, leur participation à l'ICI devrait être facilitée, puisqu'elle permet d'optimiser le potentiel développemental des enfants qu'elles accueillent.

## Key Messages From This Article

**Professionals:** Childcare educators' participation in IBI is important as it helps to enrich and harmonize the interventions offered to children with ASD. In addition, they should be further supported in their mandate of generalizing knowledge acquisition.

**Decision makers:** As part of their curriculum, childcare educators should be provided access to a course on ASD intervention options. Also, their participation in IBI should be facilitated as such intervention allows to optimize the developmental potential of children with ASD.

## Références

- Abouzeid, N., & Poirier, N. (2014a). Expérience des mères d'enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme en contexte d'intervention comportementale intensive: défis et ressources. *Revue de Psychoéducation*, 43, 201-233.
- Abouzeid, N., & Poirier, N. (2014b). L'intervention comportementale intensive : un portrait des services reçus par des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Journal on Developmental Disabilities*, 20(3), 58-72.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5<sup>th</sup> ed.). Washington, DC : American Psychiatric Publishing.
- Bélanger, J., & Héroux de Sève, J. (2009). *Troubles envahissants du développement (TED) Services dans le milieu de vie : Suivi de gestion*. Montréal.
- Ben-Itzhak, E., & Zachor, D. A. (2011). Who benefits from early intervention in autism spectrum disorders? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 345-350.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Chrétien, M., Connolly, P., & Moxness, K. (2003). Trouble envahissant du développement : un modèle d'intervention précoce centrée sur la famille. *Santé mentale au Québec*, 28(1), 151-168.
- Dionne, C., Joly, J., Paquet, A., Rivard, M., & Rousseau, M. (2014). *L'intervention comportementale intensive (ICI) au Québec : Portrait de son implantation et mesure de ses effets chez l'enfant ayant un trouble envahissant du développement, sa famille et ses milieu. Rapport de recherche*. Gouvernement du Québec : Fonds de recherche société et culture.
- Eikeseth, S. (2011). Intensive early intervention. Dans J. L. Matson & P. Sturmer (dir.), *International handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 321-338). New York, NY: Springer.
- Julien-Gauthier, F. (2007). Pratiques éducatives auprès des enfants qui présentent un retard global de développement dans les milieux de garde québécois. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 18, 5-14.
- Leach, D. (2012). *Bringing ABA to home, school, and play for young children with autism spectrum disorders and other disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consultant and Clinical Psychology*, 55, 3-9.

- Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays. Basics intervention techniques*. Austin, TX : Pro-Ed.
- Magiati, I., Charman, T., & Howlin, P. (2007). A two-year prospective follow-up study of community-based early intensive behavioural intervention and specialist nursery provision for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 803–812.
- Mercier, C., Boyer, G., & Langlois, V. (2010). Suivi opérationnel du Programme d'intervention comportementale intensive (ICI), à l'intention des enfants ayant un trouble envahissant du développement (TED). 2005-2006-2007. Montréal, QC : Équipe déficience intellectuelle, troubles envahissants du développement et intersectorialité.
- Ministère de la Famille et des Aînés. (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille et des Aînés. (2012). *Directive concernant l'évaluation de la qualification du personnel de garde et les équivalences de formation reconnues*. Repéré à [http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Directive\\_qualification-personnel-de\\_garde.pdf](http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Directive_qualification-personnel-de_garde.pdf)
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2003). *Un geste porteur d'avenir. Des services aux personnes présentant un trouble envahissant du développement, à leur famille et à leurs proches*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Santé et des Services Sociaux. (2012). *Un geste porteur d'avenir. Des services aux personnes présentant un trouble envahissant du développement, à leur famille et à leurs proches. Bilan 2008-2011 et perspectives*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (3<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Armand Collin.
- Perry, A., Cummings, A., Dunn Geier, J., Freeman, N. L., Hughes, S., LaRose, L., ... Williams, J. (2008). Effectiveness of intensive behavioral intervention in a large, community-based program. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2, 621–642.
- Protecteur du citoyen. (2009). Rapport spécial du Protecteur du citoyen sur les services gouvernementaux destinés aux enfants présentant un trouble envahissant du développement. Repéré à [https://www.protecteurducitoyen.qc.ca/fileadmin/medias/pdf/rapports\\_speciaux/TED.pdf](https://www.protecteurducitoyen.qc.ca/fileadmin/medias/pdf/rapports_speciaux/TED.pdf)
- Remington, B., Hastings, R. P., Kovshoff, H., deglis Espinosa, F., Jahr, E., Brown T., ... Ward, N. (2007). Early intensive behavioral intervention : Outcomes for children with autism and their parents after two years. *American Journal On Mental Retardation*, 6, 418–438.
- Rousseau, N., Dionne, C., Dugas, C., Ouellet, S., & Bélanger, N. (2010). *Enfants présentant des incapacités intellectuelles et inclusion en milieux de garde : vers l'établissement de stratégies et de modèles novateurs*. Québec, QC: Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.
- Sabourin, G., des Rivières-Pigeon, C., & Granger, S. (2011). L'Intervention Comportementale Intensive, une affaire de famille? Analyse du regard que posent les mères d'enfants autistes sur leurs intervenantes. *Revue de psychoéducation*, 40, 51–70.
- Sallows, G. O., & Graupner, T. D. (2005). Intensive behavioral treatment for children with autism: Four-year outcome and predictors. *American Journal on Mental Retardation*, 110, 417–438.
- Solish, A., & Perry, A. (2008). Parents' involvement in their children's behavioral intervention programs: Parent and therapist perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorder*, 2, 728–738.