

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PORTRAIT DES REPRÉSENTATIONS D'ÉDUCATRICES EN SERVICES DE
GARDE SCOLAIRES QUÉBÉCOIS AUPRÈS D'ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE
DU SPECTRE DE L'AUTISME

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

MÉLISSA GAGNÉ

SEPTEMBRE 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier de façon générale tous ceux qui ont cru ou qui croient en moi, ainsi que tous ceux qui, d'une façon ou d'une autre, m'ont permis de me dépasser pendant ma maîtrise. Je tiens à remercier les enseignants qui m'ont appris, mais qui m'ont surtout transmis l'amour de la recherche.

Je tiens énormément à remercier mes deux directrices, Céline Chatenoud et Marie-Pierre Fortier, sans qui mon projet n'aurait pas été possible. De près et de (très) loin, on a tout de même mené à terme ce projet au travers d'une pandémie mondiale, des déménagements, du télé-enseignement, des fuseaux horaires, et j'en passe. Je n'oublierai jamais la confiance que vous avez eue en moi et le cheminement que ça m'a permis de parcourir.

Je voudrais aussi dire un merci plus spécialement à mes proches qui m'ont permis, en me conseillant, m'écoutant et me supportant, de mener à terme un tel projet. À Annie, cette amie qui est toujours là pour me comprendre même quand moi je ne me comprends pas. À Sonia, qui me relit, me conseille, mais surtout me rappelle à quel point ce que je vis est une belle expérience, et ce même quand moi je ne le vois pas. Je n'y serais pas arrivé sans vous.

En dernier lieu, je voudrais remercier mon amoureux, Sam, qui m'a toujours donné son avis sur mon travail quand je le demandais, et ce tout en sachant que je n'allais pas l'écouter, mais simplement avoir plus confiance en mes propres choix. Je voudrais donc le remercier pour sa patience et ses encouragements, ainsi que pour tout l'amour qu'il m'a permis de donner et de recevoir en m'incluant dans sa petite famille.

À vous tous, où que vous soyez, de près ou de loin, je tenais à vous remercier du fin fond de mon cœur.

À tous ces petits êtres, ces petits cocos, ces
petits amours qui, sans même le savoir, m'ont
appris ce que ça voulait dire d'être *réellement*
aimé et compris par quelqu'un.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Les services de garde en milieu scolaire (SGMS).....	5
1.1.1 Présentation des SGMS.....	5
1.1.2 Les objectifs et les activités des SGMS	7
1.1.3 L'éducatrice de SGMS.....	10
1.1.4 L'accueil des élèves HDAA dans les SGMS	15
1.2 Les bénéfices à la fréquentation d'un SGMS pour les enfants HDAA ou qui ont un TSA	19
1.2.1 Pour l'enfant qui fréquente le milieu de garde.....	20
1.2.2 Pour les autres personnes fréquentant le SGMS	22
1.2.3 Pour les parents de l'enfant HDAA ou qui a un TSA.....	24
1.3 Les obstacles à la fréquentation d'un SGMS.....	26
1.3.1 Les ressources humaines, financières et matérielles	27
1.3.2 L'expérience et la formation des éducatrices.....	28
1.3.3 Les attitudes ou les perceptions des éducatrices	30
1.3.4 La collaboration interprofessionnelle.....	31
1.3.5 L'interaction entre les caractéristiques du TSA et l'environnement.....	32
1.4 Synthèse, pertinence du projet et question de recherche	36
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE	39
2.1 La théorie des représentations sociales.....	40

2.1.1	L'objet de représentation, le sujet qui se représente et le groupe social	42
2.1.2	Les fonctions des représentations sociales	44
2.1.3	L'élaboration et la modification des représentations sociales	47
2.1.4	Les représentations sociales du TSA par les acteurs scolaires	50
2.2	La voix des éducatrices de services de garde accueillant des enfants d'âge scolaire	53
2.2.1	Présentation des recherches d'intérêt	54
2.2.2	La formation et l'expérience	56
2.2.3	Les ressources humaines, matérielles et financières	57
2.2.4	La collaboration interprofessionnelle et la collaboration avec les familles	58
2.2.5	L'attitude, la vision ou la philosophie des éducatrices	60
2.2.6	Ce dont les éducatrices ne parlent pas	60
2.3	La communauté éducative inclusive	62
2.3.1	La communauté éducative inclusive : définition	64
2.3.2	Fondements sociologiques et philosophiques	65
2.3.3	La valorisation de la diversité	67
2.3.4	L'accessibilité universelle aux apprentissages	70
2.3.5	La co-élaboration du projet éducatif	72
2.4	Objectifs	75
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		77
3.1	Démarche méthodologique : l'épistémologie interprétative	77
3.2	Choix méthodologiques	81
3.3	Procédures : les méthodes et les outils de collecte de données	83
3.3.1	Le questionnaire classique administré en ligne	85
3.3.2	La tâche d'association libre	87
3.4	Procédures de prise de contact	89
3.5	Portrait des participantes	90
3.6	Procédures : l'analyse des données	93
3.6.1	L'analyse thématique	94
3.6.2	Le traitement des données de nature quantitative	99
3.7	Les considérations éthiques	100
CHAPITRE IV RÉSULTATS		104

4.1	Les formations continues, expériences et représentations de celles-ci.....	107
4.2	Les croyances et attitudes générales envers l'enfant qui a un TSA.....	110
4.3	Les connaissances à propos de l'enfant qui a un TSA	113
4.3.1	Les difficultés des enfants qui ont un TSA.....	114
4.3.2	Les forces des enfants qui ont un TSA	116
4.3.3	L'enfant qui a un TSA et son rapport à la norme des autres enfants	117
4.4	Les interventions mises en place auprès des enfants qui ont un TSA	119
4.4.1	Les adaptations à l'environnement.....	120
4.4.2	L'adaptation des activités.....	121
4.4.3	Les structures et les routines	122
4.4.4	La gestion des comportements problématiques	123
4.5	Les relations entre l'enfant qui a un TSA et les acteurs du SGMS	125
4.5.1	Le lien entre l'enfant qui a un TSA et l'éducatrice de SGMS	126
4.5.2	Les relations entre l'enfant qui a un TSA et ses pairs du SGMS.....	129
4.6	La collaboration entre les éducatrices et les autres acteurs importants	130
4.6.1	La collaboration avec la famille.....	131
4.6.2	La collaboration interprofessionnelle.....	132
4.7	Les éléments organisationnels	134
4.7.1	Les ressources matérielles, financières et humaines	134
4.7.2	La composition des groupes.....	136
4.8	L'expérience des éducatrices en lien avec la situation exceptionnelle reliée à la pandémie de COVID-19	138
4.8.1	Les effets sur la participation des enfants qui ont un TSA	138
4.8.2	Les effets sur leur travail en général	139
CHAPITRE V DISCUSSION		143
5.1	Le profil hétérogène des participantes	143
5.1.1	Rôle professionnel.....	144
5.1.2	Profil de formation et d'expériences	144
5.2	Les croyances envers les enfants qui ont un TSA et leur fréquentation du SGMS	145
5.2.1	Les croyances associées à des aspects positifs.....	146
5.2.2	Les croyances associées à des aspects négatifs.....	148
5.3	Les connaissances à propos du TSA.....	150

5.3.1	Les critères diagnostiques du TSA.....	151
5.3.2	Les comportements problématiques.....	153
5.3.3	La présence ou l'absence de certaines caractéristiques expliquées par le milieu	155
5.4	L'accessibilité des apprentissages du SGMS pour les enfants qui ont un TSA	158
5.4.1	Les adaptations à l'environnement.....	159
5.4.2	Plusieurs moyens d'accéder aux apprentissages	160
5.4.3	Plusieurs moyens d'exprimer les apprentissages	161
5.4.4	Plusieurs moyens de s'engager dans les apprentissages	162
5.5	La co-élaboration du projet éducatif de l'enfant qui a un TSA	165
5.5.1	La collaboration interprofessionnelle.....	165
5.5.2	La collaboration SGMS-famille.....	167
5.6	Représentations des ressources disponibles	170
5.7	Synthèse des éléments à retenir	171
	CONCLUSION	180
	ANNEXE A QUESTIONNAIRE CLASSIQUE ADMINISTRÉ EN LIGNE	184
	ANNEXE B AFFICHETTE DE RECRUTEMENT	201
	ANNEXE C FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT ...	203
	ANNEXE D CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE	209
	APPENDICE A TITRE DE L'APPENDICE A	214
	APPENDICE B TITRE DE L'APPENDICE B	215
	APPENDICE C TITRE DE L'APPENDICE C	215
	APPENDICE D TITRE DE L'APPENDICE D	215
	RÉFÉRENCES	215
	BIBLIOGRAPHIE	215

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 L'incidence des représentations sociales sur l'établissement d'une CEI	66
4.1 Schématisation des thématiques abordés dans le chapitre quatre	109
4.2 Nombre de participantes ayant une formation continue selon le sujet de la formation.....	110
4.3 3 Nombre de participantes ayant de l'expérience avec certains types de difficultés ou de troubles	112
4.4 Nombre de participantes qui accueillent un ou des enfants ayant un TSA selon leur mode de scolarisation.....	113
4.5 Termes utilisés par les éducatrices reflétant les croyances des éducatrices selon leur connotation positive, négative ou neutre.....	115
4.6 Synthèse des éléments centraux des quatre types d'interventions rapportées par les éducatrices	125
4.7 Synthèse des éléments centraux des relations perçues entre l'enfant et les autres acteurs du SGMS.....	131
5.1 Synthèse des éléments centraux de l'accessibilité universelle aux apprentissages dans les SGMS	164

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Portrait du rôle professionnel et de la formation de l'échantillon	94
3.2 Aperçu de la grille des thématiques initialement utilisées pour analyser les résultats	99
4.1 Connaissances rapportées par les participantes sur l'enfant ayant un TSA.	117
5.1 Éléments saillants recueillis dans le cadre du premier objectif de la recherche.....	179
5.2 Éléments saillants recueillis dans le cadre du deuxième objectif de la recherche.....	182
5.3 Éléments saillants recueillis dans le cadre du troisième objectif de la recherche.....	184

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AQGS : Association québécoise de la garde scolaire

CDPDJ : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse

CEI : communauté éducative inclusive

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

CSRHSGE : Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance

CPNCF : Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones

DA : difficultés d'apprentissage

GRECIP : Groupe de recherche en éducation des communautés inclusives au préscolaire

HDAA : Handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation

IRSC : Instituts de recherche en santé du Canada

MEQ : Ministère de l'éducation du Québec

OPHQ : Office des personnes handicapées du Québec

PEH : préposé aux élèves handicapés

SGMS : Services de garde en milieu scolaire

TES : technicienne en éducation spécialisée

TGC : trouble grave du comportement

TSA : Trouble du spectre de l'autisme

RÉSUMÉ

Au sein des écoles, les services de garde en milieu scolaire (SGMS) jouent un rôle particulier : ils accueillent les enfants hors des heures de classe, c'est-à-dire avant et après l'école, ainsi que sur l'heure du dîner. Bien que ces heures dispensées par un service scolaire ne passent pas en classe, un bon nombre d'apprentissages s'y déroulent, et ce dans une perspective de développement global. Malgré les nombreux bénéfices qui existent pour plusieurs acteurs (l'enfant en question, ses pairs, les intervenantes du milieu, etc.), des obstacles existent aussi pouvant freiner la participation des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) ou ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) dans les SGMS. Puisque peu de recherches ont porté sur ces milieux, et qu'aucune, à notre connaissance, n'a porté sur leur fréquentation par les élèves ayant un TSA, le présent projet porte sur les représentations qu'ont les éducatrices de SGMS quant à l'enfant qui a un TSA et qui fréquente leur SGMS. De nature qualitative, s'inscrivant dans un courant épistémologique interprétatif, notre recherche explore et tente de décrire ce que ces éducatrices ont à nous apprendre sur leur milieu et sur la présence des enfants qui ont un TSA dans les SGMS.

Mots clés :TSA, trouble du spectre de l'autisme, services de garde en milieu scolaire, communauté éducative inclusive, discours d'intervenants scolaires, éducatrices de service de garde scolaire, représentations sociales, élèves handicapés ou en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, EHDAA

INTRODUCTION

Depuis leur création en 1979 (Association québécoise de la garde scolaire [AQGS], 2016a ; Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2006), les services de garde en milieu scolaire (SGMS) québécois accueillent des enfants d'âge scolaire hors des heures de classe, soit sur l'heure du dîner, ainsi qu'avant et après l'école (CSE, 2012 ; Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2004). Ces services sont dispensés par quelques différents types d'intervenants scolaires, mais l'éducatrice¹ de SGMS est celle qui est considérée comme y effectuant la majorité des interventions liées directement aux élèves (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones [CPNCF], 2011 ; MEQ, 2004).

Un écart de fréquentation des SGMS existe entre les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) et les élèves dits typiques (CSE, 2006). En nous nous questionnant sur les enjeux qui entourent cette réalité, nous avons soulevé la nécessité de s'intéresser à la réalité des acteurs de SGMS. Ainsi, ce mémoire porte sur les représentations sociales et les pratiques déclarées des éducatrices de SGMS relativement aux enfants qui ont un TSA et à leur présence dans leur milieu.

¹ L'utilisation du féminin est privilégiée tout au long de notre mémoire lorsqu'il est question des éducatrices de SGMS. Notre idée n'est pas de discriminer les éducateurs masculins, puisque nous reconnaissons ceux-ci comme étant des perles rares, mais nous tenons néanmoins à refléter une réalité quant au genre dominant dans la profession.

Le premier chapitre circonscrit la problématique qui guide la mise en branle de notre projet. Y est d'abord présenté le milieu qui nous intéresse : les SGMS, ainsi que l'éducatrice qui y intervient. Puis, de nombreux bénéfices à ce que les enfants HDAA ou qui ont un trouble du spectre de l'autisme (TSA) fréquentent un SGMS, et ce pour plusieurs acteurs, sont discutés. De l'autre côté, des obstacles existent, freinant ainsi la participation de ces enfants dans les SGMS. C'est cette dualité entre les aspects bénéfiques d'une fréquentation étant d'un autre côté freinée par des obstacles qui est l'élément justificatif de notre démarche.

Le deuxième chapitre poursuit la démarche entreprise en présentant les éléments théoriques que nous avons choisis pour construire notre projet. En premier lieu, la théorie des représentations sociales est présentée, celle-ci guidant entre autres nos choix méthodologiques. Ensuite, trois études provenant des États-Unis et rapportant les perceptions d'éducatrices accueillant des enfants HDAA d'âge scolaire sont mobilisées afin d'émettre des pistes de réflexion quant aux enjeux qui peuvent être présents dans les représentations des éducatrices. Ce qu'est la communauté éducative inclusive, ainsi que ses axes, est détaillé, puisque ceux-ci guideront l'analyse de nos résultats et, finalement, les objectifs encourus par notre projet sont présentés à la toute fin de ce chapitre.

Dans le troisième chapitre, les considérations méthodologiques et les méthodes utilisées pour collecter et analyser les résultats sont présentées au lecteur. Alors que notre étude peut être nommée de qualitative et s'inscrivant dans un courant épistémologique interprétatif, elle mobilise un questionnaire classique administré en ligne et une tâche d'association libre pour collecter les résultats. L'analyse des résultats, quant à elle, passe par une étude des thématiques présentes dans le discours des participantes.

Le quatrième et le cinquième chapitre vont de pair. En effet, nos résultats sont d'abord présentés selon les thématiques utilisées lors de leur analyse. Il s'agit alors, à la suite de leur analyse, de présenter les résultats au lecteur d'une façon reflétant le discours des participantes, et démontrant les éléments qui peuvent faire partie de leurs représentations sociales. Le cinquième chapitre, quant à lui, reprend ces résultats et en dégage une discussion tournant majoritairement autour des trois axes de la communauté éducative inclusive : la valorisation de la diversité, l'accessibilité universelle aux apprentissages, ainsi que la co-élaboration du projet éducatif.

Finalement, la conclusion s'appuie sur le processus de recherche dans son entièreté pour dégager des forces et des faiblesses à notre projet, et finaliser le tout en ouvrant sur des pistes de recherche futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le premier chapitre a pour but de circonscrire la problématique de la présente étude. Tout au long de celui-ci, nous porterons donc un regard à la fois descriptif, analytique et critique sur le contexte à partir duquel la question de recherche a été réfléchi. Les services de garde en milieu scolaire québécois sont des environnements éducatifs situés au sein même des écoles primaires ou primaires-secondaires. Alors qu'ils sont des acteurs importants de l'école primaire québécoise, les SGMS accueillent à la fois des élèves typiques et des élèves HDAA (CSE, 2006). La grande variété des élèves qui fréquentent ces milieux fait des SGMS des environnements qui offrent des opportunités de développement enrichissantes et de participation sociale active à tous les élèves, mais plus particulièrement aux élèves HDAA. Toutefois, la fréquentation de ces milieux par les élèves HDAA apporte aussi de nombreux défis pour les éducatrices qui interviennent auprès de ces enfants.

Suite à la lecture de ce chapitre, il sera possible pour le lecteur de comprendre ce que sont les SGMS ainsi que les enjeux reliés à leur fréquentation par les élèves HDAA. La première section explicitera ce que l'on entend par SGMS et présentera les éducatrices qui y interviennent. Ensuite, les bénéfices de leur fréquentation par les élèves HDAA seront discutés, ainsi que les obstacles à cette fréquentation. Au sein même des différentes sections, un des importants objets d'intérêt de cette étude sera présenté, soit le TSA. Les élèves qui ont un TSA représentent la catégorie de handicap ayant le plus haut effectif en 2015-2016 au Québec; ils représentaient alors 34,7 % de

tous les élèves identifiés comme handicapés (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse [CDPDJ], 2018). Pour terminer ce premier chapitre, une synthèse sera proposée, la pertinence d'un tel projet sera démontrée, et finalement la question de recherche sera posée.

1.1 Les services de garde en milieu scolaire (SGMS)

À plusieurs endroits dans le monde comme au Québec, l'apparition des premières garderies accueillant de jeunes enfants est étroitement liée à la libération des femmes et à leur intégration sur le marché du travail. Ces mouvements de société font apparaître un nouvel enjeu au sein des familles : la conciliation travail-famille. Ce défi ne se limite pas seulement aux familles ayant de jeunes enfants, mais s'étend aussi aux familles d'enfants d'âge scolaire qui se retrouvent seuls, avant ou après les heures de classe. Ainsi, l'année 1979 marque la création officielle des SGMS (AQGS, 2016b ; CSE, 2006). Très rapidement, dès le début des années 1980, les SGMS sont vus comme étant une des solutions au phénomène grandissant des enfants laissés seuls en dehors des heures de classe (Vérificateur général du Québec, 2001).

Puisque la présente étude s'intéresse en grande partie au contexte éducatif que sont les SGMS, cette première section aura pour but d'en brosser un portrait général. Nous nous attarderons tout d'abord à présenter une définition des SGMS, leurs particularités et leur fréquentation. Seront ensuite présentés les objectifs et les activités offertes en SGMS ainsi que le métier d'éducatrice en SGMS. En dernier, l'accueil des élèves HDAA dans ces milieux sera aussi abordé.

1.1.1 Présentation des SGMS

Les SGMS se démarquent des autres modes de garde pour enfants d'âge scolaire en Amérique du Nord par leur intégration aux établissements scolaires et par leur institutionnalisation (Caron, 2016). En effet, les SGMS sont des services de garde au

sein même des écoles primaires ou primaires-secondaires québécoises. Ils offrent la prise en charge des enfants sur l'heure du dîner, ainsi qu'avant et après l'école, selon des modalités qui peuvent être sporadiques ou régulières (CSE, 2012 ; Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2004). Les SGMS peuvent aussi accueillir les enfants lors d'autres occasions : lors des journées pédagogiques, lors des semaines de relâche (CSE, 2006 ; MEQ, 2004) ou à tout autre moment jugé opportun par l'école (MEQ, 2004).

Les SGMS accueillent principalement les élèves issus de la même école, mais peuvent aussi accueillir des élèves provenant d'une autre école de la même commission scolaire (par exemple lorsqu'ils sont scolarisés dans une classe spécialisée n'étant pas dans leur école de quartier) ou des élèves étant scolarisés dans une école privée spécialisée (MEQ, 2004 ; Office des personnes handicapées du Québec [OPHQ], 2017).

En 2009-2010, 70% des bâtiments d'écoles primaires et primaires-secondaires offraient le SGMS (CSE, 2012) et une grande proportion des parents (86%) du Québec ont signifié utiliser les services de garde scolaires sur une base régulière (Statistique Canada, 2014). Il semblerait donc que les SGMS soient non seulement bien présents en tant que services offerts aux parents et aux élèves, mais aussi qu'ils soient significativement fréquentés par ceux-ci. De plus, un rapport du CSE rapportait en 2006 qu'il n'était pas rare pour un enfant de fréquenter l'école pendant un minimum de 50 heures par semaine. Ces enfants passaient donc autant d'heures en classe qu'au service de garde, puisqu'une semaine d'école primaire correspond à 25 heures (Caron, 2016).

Considérant le nombre d'écoles offrant le SGMS, le nombre de parents rapportant l'utiliser et le grand nombre d'heures que peuvent y passer certains élèves, nous considérons les SGMS comme étant des milieux susceptibles d'offrir de nombreuses opportunités de développement. Notre réflexion semble aller dans le même sens que les nombreux documents présentant les SGMS comme offrant des services en

continuité avec la mission de l'école (AQGS, 2016 ; CSE, 2006 ; MEQ, 2004 ; Vérificateur général du Québec, 2000). La sous-section suivante permettra d'expliquer quels sont les objectifs et les activités se déroulant au sein des SGMS.

1.1.2 Les objectifs et les activités des SGMS

Les SGMS offrent un service supplémentaire à l'école en assurant la continuité de sa mission éducative et complètent les services éducatifs qui y sont offerts (AQGS, 2016 ; CSE, 2006 ; MEQ, 2004). Parallèlement, ils poursuivent aussi plusieurs objectifs qui leur sont spécifiques :

1° veiller au bien-être général des élèves et poursuivre, dans le cadre du projet éducatif de l'école, le développement global des élèves par l'élaboration d'activités tenant compte de leurs intérêts et de leurs besoins, en complémentarité aux services éducatifs de l'école;

2° assurer un soutien aux familles des élèves, notamment en offrant à ceux qui le désirent un lieu adéquat et, dans la mesure du possible, le soutien nécessaire pour leur permettre de réaliser leurs travaux scolaires après la classe;

3° assurer la santé et la sécurité des élèves, dans le respect des règles de conduite et des mesures de sécurité approuvées par le conseil d'établissement de l'école, conformément à l'article 76 de la Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3) (Québec (province), 2019, article 2).

Le Ministère de l'Éducation du Québec (2004), dans son document d'information sur les SGMS, abordait des objectifs similaires, précisant que les SGMS se devaient d'« encourager le développement d'habiletés sociales telles que le respect et l'esprit d'échange et de coopération » (p. 4), de veiller au bien-être général des élèves et de proposer des activités et des projets récréatifs. Le règlement sur les services de garde, quant à lui, met l'accent sur le soutien à la famille des élèves (Québec (province), 2019). Les deux documents s'accordent sur la nécessité pour les SGMS de s'assurer de la

sécurité des élèves, de soutenir leur développement global, de participer à l'atteinte des objectifs du projet éducatif de l'école et de soutenir les élèves dans leurs travaux scolaires (Ministère de l'Éducation du Québec, 2004 ; Québec (province)).

Toutefois, en 2001, un rapport du Vérificateur général du Québec brosse un portrait de la situation des SGMS et insiste sur le fait que certains SGMS se contentent de surveiller les enfants plutôt que de leur offrir des expériences enrichissantes et stimulantes. Suite à la publication du rapport, le *Guide pour l'élaboration du programme d'activités du service de garde en milieu scolaire* (MEQ, 2005) est publié et il promeut l'élaboration par chaque SGMS d'un programme éducatif qui converge avec le plan de réussite et le projet éducatif de l'école.

Ce plan présente les différentes activités qui se déroulent au service de garde. Celles-ci doivent aussi s'inscrire dans le projet éducatif de l'école et doivent être orientées vers l'atteinte des objectifs particuliers du service de garde (MEQ, 2004). Ces activités peuvent être recoupées en six catégories distinctes, soit :

- les activités de routine (les repas, l'hygiène, l'arrivée, le départ, etc.);
- les activités libres (des jeux intérieurs ou extérieurs, collectifs ou individuels);
- les ateliers d'activités à court terme (bricolage, expression musicale, expériences scientifiques, etc.) qui visent l'atteinte d'objectifs éducatifs d'une façon plus claire;
- les ateliers d'activités à long terme (création d'un journal, mise sur pied d'une chorale, etc.) qui visent elles aussi l'atteinte d'objectifs éducatifs;
- les activités spéciales (sorties éducatives et récréatives, projets associés à certaines fêtes, etc.);
- et la période de travaux scolaires (Ministère de l'Éducation du Québec, 2004).

En parcourant les objectifs et les activités offertes au sein d'un SGMS, il est aisé de reconnaître le caractère complexe et délicat de leur mission. D'une part, ces modes de garde se retrouvent à la croisée de l'école et de la famille (Larouche, 2000). D'autre part, la vision des SGMS comme étant des services offerts en continuité à la mission éducative de l'école et en complémentarité aux services éducatifs qui y sont offerts les

place nécessairement au cœur de la communauté éducative, puisqu'ils font partie des acteurs internes à l'école étant impliqués dans le projet éducatif des enfants. La grande proportion de parents utilisateurs des SGMS, ainsi que le nombre élevé d'heures que peuvent y passer les élèves contribuent aussi à concevoir les SGMS comme des membres essentiels de cette communauté éducative.

Selon la définition du CSE (1998), sans être nécessairement inclusive, une communauté éducative est : « une école qui mobilise tous ses acteurs, autant à l'interne que dans la communauté environnante, et qui mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour réaliser sa mission éducative » (p.15). Cette définition implique que le projet éducatif ne se limite pas seulement qu'à l'école, à la classe et aux enseignantes, mais qu'elle prend en compte le grand nombre d'acteurs qui y sont impliqués (Fortier *et al.*, 2018) : la communauté dans laquelle évolue l'école et les ressources qui y sont offertes, les services provenant du milieu de la santé et des services sociaux, les familles qui fréquentent l'école, les services de garde, etc.

En poussant la conceptualisation plus loin, la communauté éducative inclusive est un « environnement éducatif comme les centres de la petite enfance, les services de garde ou la maternelle où les personnes partagent un objectif commun, celui de développer un milieu inclusif pour tous les enfants » (Groupe de Recherche en Éducation des Communautés Inclusives au Préscolaire [GRECIP], 2004, p. 6). Cette définition inclut de nouveau la pluralité d'acteurs impliqués dans le projet éducatif de l'enfant et intègre une composante supplémentaire : l'aspect inclusif de ces communautés. Puisque les SGMS s'assurent d'offrir des services qui soient en continuité avec la mission éducative de l'école québécoise et que tous les enfants y ont accès, peu importe leurs difficultés (CSE, 2006), ils ont aussi certaines responsabilités envers l'établissement d'un environnement inclusif tel que visé dans la récente Politique de la réussite éducative (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES), 2017) .

Pour ces raisons, nous considérons les SGMS comme étant des membres importants de la communauté éducative inclusive.

Le vérificateur général du Québec (2001), en plus de considérer la mission et les objectifs des SGMS comme étant complexes, affirme que : « la compétence du personnel est un élément prépondérant quant à la capacité d'une telle organisation à jouer pleinement son rôle auprès des enfants » (p. 241). La section qui suit permettra de mieux comprendre qui sont ces éducatrices en garde scolaire et quel est leur travail.

1.1.3 L'éducatrice de SGMS

L'accomplissement des objectifs et la mise en place des activités présentées dans la section précédente passent en grande partie par les réalisations des acteurs de terrain. En effet, parmi les acteurs d'importance au sein d'un SGMS, l'éducatrice assume des responsabilités et a des rôles qui sont en lien avec l'élève, son bien-être, son développement, sa sécurité, et toutes les activités qui lui sont proposées (CPNCF, 2011 ; MEQ, 2004). La responsable de SGMS, en plus d'exercer une partie ou l'ensemble des attributions des éducatrices de SGMS, se voit confier des tâches en lien avec la conception du programme d'activité du service de garde et la supervision du milieu (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones, 2011). Les surveillantes d'élèves, groupe auquel les surveillantes de dîner appartiennent, peut surveiller les élèves lorsqu'ils mangent sur l'heure du dîner, ainsi que les aider dans toutes autres routines quotidiennes qui se présentent dans ce moment de la journée (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones, 2011).

Depuis quelques années, le secteur de la garde scolaire progresse en ayant une logique de professionnalisation alors qu'un encadrement progressif du métier d'éducatrice en garde scolaire est mis en place. Au début des années 2010, la Fédération des commissions scolaires du Québec a augmenté les exigences de scolarité pour exercer le métier d'éducatrice en garde scolaire (Labonté, 2012 selon Caron, 2016). Une

attestation d'études professionnelles (AEP) en éducation en SGMS ou un diplôme reconnu comme étant équivalent à l'AEP combiné avec une année d'expérience pertinente est maintenant exigé pour toutes les nouvelles éducatrices embauchées (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones, 2011). De plus, la profession d'éducatrice en SGMS s'est dotée d'un code d'éthique publié par l'AQGS (Lalonde-Graton, 2008) et de normes professionnelles (Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance [CSRHSGE], 2010).

Dans son document de 2010 présentant les normes professionnelles des éducatrices à l'enfance, le CSRHSGE a identifié six (6) sphères d'activités au sein desquelles les éducatrices à l'enfance interviennent ou ont des responsabilités.

Dans un premier temps, les éducatrices ont pour mission de prendre soin et de favoriser le développement et les apprentissages des enfants d'âges scolaires variés (4 à 12 ans) (1), que ce soit en tenant compte des divers besoins et apprentissages des enfants lors de l'élaboration de leur programmation des activités ou lorsqu'elles orientent les comportements des enfants. Dans l'optique d'offrir un environnement sécuritaire aux enfants, les éducatrices ont aussi des responsabilités en lien avec l'utilisation des appareils de technologie numérique, de l'équipement et des installations du service de garde (2). Sur le plan de la relation avec les familles et avec la collectivité (3), les éducatrices ont pour responsabilités d'établir avec les familles un partenariat fondé sur la collaboration et de s'investir dans la défense de leurs droits, de communiquer et de bâtir des partenariats basés sur la collaboration avec les écoles, de recourir aux ressources de la collectivité et d'offrir un environnement qui soit inclusif. Concernant les relations professionnelles (4), les éducatrices à l'enfance ont des responsabilités en ce qui a trait à la participation au milieu de travail en tant que membre d'une équipe et de servir de mentor pour d'autres personnes moins expérimentées. Le développement personnel et professionnel (5) est aussi un enjeu important pour les éducatrices de garde scolaire, puisqu'elles ont des responsabilités qui relèvent de l'ordre de leur conduite

professionnelle, du maintien de leur équilibre travail-vie, des activités de perfectionnement professionnel auxquelles elles participent et du militantisme en faveur de leur profession. Finalement, les éducatrices à l'enfance se doivent de tenir les dossiers conformément à la législation et à la réglementation (6).

La tâche C.4 des normes professionnelles des éducatrices et des éducateurs à l'enfance (CSRHSGE, 2010) aborde spécifiquement la responsabilité pour les éducatrices de SGMS d'offrir un environnement inclusif. Ainsi, les éducatrices doivent « [offrir] aux enfants et aux familles un environnement inclusif en acceptant et en intégrant leurs différentes réalités familiales et culturelles » (CSRHSGE, 2010). De plus, cette tâche C.4 prévoit aussi des responsabilités en lien avec les élèves identifiés HDAA, leur acceptation et leur intégration dans le milieu.

Les normes professionnelles identifiées ci-haut s'étendent à tous les types d'éducatrices à l'enfance, incluant celles qui travaillent en SGMS, mais le CSRHSGE (2013) s'est aussi doté d'un document supplémentaire donnant des précisions sur le profil plus atypique de l'éducatrice en SGMS. Ce document met en relief les spécificités du travail au sein d'un milieu scolaire, ainsi que les collaborations supplémentaires qu'oblige leur réalité. Il s'attarde aussi aux spécificités qui sont propres aux enfants d'âge scolaire : particulièrement à leurs besoins qui divergent considérablement des enfants d'âge préscolaire. Ces deux documents combinés (les normes professionnelles des éducatrices à l'enfance et le profil pour les services de garde scolaire, tous deux produits par le CSRHSGE (2010, 2013)) permettent d'avoir une vue d'ensemble assez complète du travail prescrit des éducatrices de garde scolaire.

Ces documents ont orienté notre réflexion quant à l'appartenance des éducatrices de SGMS à un groupe professionnel. Selon Demazière et Gadea (2009), un groupe professionnel renvoie à la définition suivante :

des ensembles de travailleurs exerçant une activité ayant le même nom, et par conséquent dotés d'une visibilité sociale, bénéficiant d'une identification et d'une reconnaissance, occupant une place différenciée dans la division sociale du travail, caractérisés par une légitimité symbolique (p.20).

Ainsi, selon cette définition, la reconnaissance juridique n'est pas nécessaire pour désigner un groupe professionnel, mais celui-ci est plutôt reconnu à une reconnaissance de fait qui soit partagée et symbolisée largement, et ce de par leur nom. De plus, cela confère aux groupes professionnels la possibilité d'être « évolutifs, vulnérables, ouverts et instable » (Demazière et Gadea, 2009, p. 20).

Puisque les éducatrices en SGMS partagent des caractéristiques communes en lien avec leur emploi, c'est-à-dire des normes professionnelles, des connaissances, compétences et habiletés requises afin d'aborder une pratique satisfaisante, des sphères d'activités et des tâches qui sont similaires (CSRHSGE, 2013), il nous semble approprié de les considérer comme étant membres d'un même groupe professionnel. Ces caractéristiques portent les éducatrices en SGMS à adopter une culture professionnelle commune. Nous considérons donc que, lorsque l'on parle du groupe professionnel des éducatrices de SGMS, nous référons plus largement au personnel éducateur qui interviennent dans ces milieux. Cela inclus donc les éducatrices de SGMS, mais aussi celles qui en sont responsable et les surveillantes de dîner.

Cependant, le questionnement concernant la réalité de l'emploi des éducatrices de SGMS au-delà de ce qui est prescrit demeure. Bien qu'elles soient plutôt rares, quelques recherches se sont penchées sur le vécu des éducatrices en SGMS. Dû à cette faible présence de documents écrits sur le sujet, il est peu aisé d'en dégager un portrait fiable.

Néanmoins, le mémoire de maîtrise Caron (2016) a permis de rattacher certaines réalités de l'emploi des éducatrices de SGMS aux documents prescriptifs. Ce projet

avait pour but d'interroger 18 éducatrices de SGMS issues de différentes écoles dans différentes régions administratives du Québec concernant leur travail, leurs rôles, leurs missions, leurs conditions de travail et leurs pratiques. En adéquation avec les sphères d'activités proposées par le CSRHSGE (2010), les éducatrices de garde scolaire interrogées par Caron (2016) rapportent effectuer de nombreuses tâches en lien avec l'animation des activités tout en ayant en tête le développement de l'enfant. Les éducatrices interrogées ont cependant rapporté vivre une dualité entre les périodes de jeux libres et celles d'activités dirigées, puisque les deuxièmes leur sont de plus en plus imposées. En lien avec le jeu, certaines éducatrices interrogées par Caron (2016) ont évoqué la socialisation des enfants dont elles ont la responsabilité ; elles leur apprennent à vivre en société. Selon elles, ces apprentissages se réalisent principalement par le jeu. Même si les activités se veulent ludiques et récréatives, la majorité des éducatrices interrogées ont tout de même souligné « le fait que les éducatrices 'éduquent' les enfants dont elles sont responsables » (p. 94). Finalement, les éducatrices qui ont pu s'exprimer dans le cadre de la recherche de Caron (2016) ont aussi rapporté « [assumer] des responsabilités auprès des enfants traditionnellement conférées aux parents » (Caron, 2016, p. 91), particulièrement au moment de la surveillance des repas. Le bien-être, notamment la satisfaction des besoins physiologiques, était une mission prioritaire pour les éducatrices interrogées. De plus, bien que l'on croirait que l'aide aux devoirs soit une tâche importante pour les éducatrices en SGMS, il semblerait que peu d'éducatrices interrogées par Caron (2016) n'aient abordé le sujet, et que celles l'ayant fait y accordent peu d'importance.

La section précédente a démontré notre intérêt pour la contribution des SGMS à la communauté éducative inclusive. Cette section-ci a permis de confirmer cette affirmation, puisque les éducatrices ont des normes professionnelles s'intéressant à la mise en place d'un SGMS qui soit inclusif, tant pour les enfants qui le fréquentent que pour leur famille. Cette idée est en lien avec les préoccupations abordées par la Politique de l'adaptation scolaire (1999) :

la préoccupation de l'adaptation des services éducatifs doit aussi déborder le cadre de la classe de façon à ce que les autres activités de l'école (services de garde, activités parascolaires, etc.) soient accessibles et adaptées aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté (p. 21).

La section qui suit s'intéressera à l'accueil des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) au sein des SGMS, puisqu'ils font partie des groupes d'élèves vivant le plus de ségrégation tout au long de leur parcours scolaire. En effet, un des buts de la communauté éducative inclusive est de favoriser le développement de services publics qui permettent de faire plus que maintenir l'enfant à besoins particuliers dans son milieu naturel de vie (GRECIP, 2004). Nous considérons donc que les SGMS ont un rôle important à jouer dans cet objectif de la communauté éducative inclusive.

1.1.4 L'accueil des élèves HDAA dans les SGMS

En 2015-2016, les élèves HDAA représentaient 20,4 % de l'ensemble des élèves dans chacun des ordres d'enseignement qui composent l'instruction publique gratuite (CDPDJ, 2018). Cependant, très peu d'études se sont penchées sur l'accueil de ces élèves au sein des SGMS québécois. Nous avons tout de même recueilli quelques informations publiées il y a déjà quelques années à ce sujet : un rapport du CSE (2006) et un projet de maîtrise d'une étudiante de l'université de Concordia (Couture, 2000).

En 2006, le CSE a procédé à des analyses et a entendu plusieurs acteurs des SGMS sur de nombreux enjeux dans le but de circonscrire l'état de la situation. Il rapportait qu'en 2003-2004, 4 211 élèves HDAA étaient accueillis dans des services de garde scolaire, alors qu'au total 14 429 élèves HDAA fréquentaient l'école primaire publique. Il ne semble pas y avoir de données concernant les élèves HDAA provenant d'écoles privées. Ceci implique qu'en 2003-2004, seulement 29,2% de tous les élèves HDAA qui allaient à l'école primaire ou primaire-secondaire publique fréquentaient aussi un SGMS. Pour les mêmes années, 38,5% de tous les enfants qui fréquentaient une école

primaire ou primaire-secondaire fréquentaient aussi un SGMS (CSE, 2006). Nous nous questionnons quant aux raisons qui peuvent expliquer cet écart de fréquentation entre les élèves HDAA et les autres élèves dits typiques.

Malgré que 70% des SGMS accueilleraient au moins un élève HDAA en 2003-2004, le CSE (2006) constatait des difficultés à répondre aux besoins de ces élèves de façon appropriée au sein des SGMS. Il explique ces difficultés par plusieurs facteurs et propose certaines pistes de solution.

Selon le CSE (2006), le soutien financier supplémentaire apporté aux SGMS en lien avec la fréquentation d'élèves HDAA dans leur milieu est insuffisant et permet difficilement de réduire le ratio éducatrice/enfant de façon significative, alors que l'enseignante dans la classe bénéficie d'un ratio approprié pour l'enfant. Le financement accordé aux SGMS en lien avec l'accueil d'enfants HDAA est problématique, puisque la grande variété des besoins de ces élèves peut créer des disparités entre les ressources nécessaires pour accompagner adéquatement ces enfants au sein des SGMS. Par exemple, dans les « écoles pôles » ou les « écoles points de service »², plusieurs classes d'adaptation scolaire existent au sein de l'école et bénéficient de l'apport de soutien spécialisé. Ces enfants, lorsqu'ils sont au service de garde, fréquentent les mêmes groupes que leurs pairs typiques, mais ne reçoivent pas un soutien similaire à celui offert en classe. Les services de garde doivent alors utiliser de nombreuses stratégies pour pallier les manques. Le coût financier de ces stratégies est plus élevé que pour d'autres services de garde, ce qui ne leur permet pas de se

² Une école « point de service » est une école ordinaire qui offre à la fois l'enseignement général et des services d'enseignement spécialisé pour des élèves ayant des problématiques particulières et ne résidant pas nécessairement dans le quartier (Commission scolaire de Montréal et Comité consultatif des services aux élèves à besoins particuliers, 2018)

procurer du matériel ou de libérer du temps pour l'élaboration d'activités éducatives. Le CSE (2006) propose plutôt d'accorder un soutien financier aux SGMS qui accueillent des enfants HDAA en tenant compte de leurs besoins, plutôt qu'en versant un montant fixe par enfant.

De plus, toujours selon le CSE (2006), les éducatrices n'ont souvent aucune formation en lien avec le handicap ou les besoins particuliers que peuvent avoir certains enfants, qu'ils soient identifiés HDAA ou non. Il propose donc de profiter de l'expertise du projet Intégration Sociale des enfants handicapés en milieu scolaire (ISEHMS), aujourd'hui appelé plutôt Intégration sociale des enfants en milieu de garde (ISEMG). Cet organisme offre des ateliers de formation (que ce soit en ligne ou en présentiel), de la documentation (pour les éducatrices, mais aussi pour les parents) et du soutien-conseil dans le cadre duquel les intervenantes se déplacent directement dans les milieux de garde pour accompagner les éducatrices (CSE, 2006).

Le CSE (2006) rapporte aussi une sous-représentation des éducatrices lors des décisions d'intervention par l'équipe-école. Il propose ainsi le plan d'intervention³ comme étant une opportunité de profiter du rôle complémentaire du personnel de soutien dans l'élaboration de celui-ci, puisque : « le service de garde offre souvent des occasions d'enrichissement différentes de celles de la classe, et le Conseil estime qu'il faut exploiter davantage ce potentiel » (CSE, 2006, p. 55).

³ Le plan d'intervention est un « outil de planification et de concertation pour mieux répondre aux besoins d'un élève handicapé ou en difficulté » (Goupil, 1991 cité par Québec (Province) *et al.*, 2004) dont l'élaboration est un exercice important de collaboration. Le plan d'intervention contient généralement des informations sur les forces et les besoins de l'élève, les objectifs à atteindre, les calendriers ou les échéances, les moyens et les ressources mobilisés pour atteindre les objectifs et les rôles et les responsabilités des acteurs concernés.

Finalement, le CSE (2006) aborde une autre solution pour améliorer l'accueil des élèves HDAA dans les services de garde scolaire en s'appuyant sur la recherche de Couture (2000). Dans le cadre de son mémoire de maîtrise, Couture (2000) s'est intéressée à l'expérience de parents, d'éducatrices et de directions d'école concernant l'intégration d'enfants à besoins particuliers au sein de SGMS. Parmi les résultats obtenus par l'auteure, il existe un lien significatif entre la qualité du programme du SGMS tel qu'évalué par le *School-age care environment rating scale* et l'intégration réussie d'enfants à besoins particuliers. Les résultats supposent qu'un programme de meilleure qualité est plus apte à répondre aux besoins d'intégration d'enfants à besoins particuliers que ne le sont les SGMS de moins bonne qualité.

Cette sous-section a permis d'identifier quelques enjeux concernant la fréquentation des SGMS par les élèves HDAA. Malgré ces enjeux, plusieurs études états-uniennes ont documenté des bénéfices à la participation d'enfants en situation de handicap dans des milieux de garde accueillant des enfants d'âge scolaire. La section qui suit permettra de détailler ces bénéfices identifiés par les études états-uniennes et d'amorcer une réflexion quant aux bénéfices qui pourraient découler de la fréquentation d'un SGMS par un enfant HDAA.

Cependant, les études états-uniennes utilisent des expressions telles que *special needs students* ou *children with disabilities* pour référer aux enfants qui ont soit un handicap, soit des besoins particuliers. Dans le but de ramener les résultats obtenus de ces études à un contexte québécois et de référer à la fois aux enfants qui ont des besoins particuliers et ceux qui ont un handicap, nous proposons d'utiliser l'expression *handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (HDAA) pour les sections qui suivent. Cette appellation est celle aujourd'hui utilisée dans le milieu scolaire pour référer aux élèves ayant eu une évaluation diagnostique, ayant des limitations dans leur fonctionnement scolaire et ayant accès à des mesures d'appui (MEQ, 2006).

Lorsque les résultats de recherches qui sont rapportés s'appliquent spécifiquement aux enfants qui ont un trouble du spectre de l'autisme, cette appellation est préférée. Le trouble du spectre de l'autisme, tel que défini par la cinquième édition du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5) est caractérisé par des : « déficits persistants de la communication et des interactions sociales » et le « caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts ou des activités » (American Psychiatric Association, 2016, p. 24-25). Pour aller plus loin que les simples critères diagnostiques, Poirier et des Rivières-Pigeon (2013) avancent que les déficits fondamentaux retrouvés chez les personnes ayant un TSA font consensus entre les experts dans le domaine de la psychologie : « un développement atypique de la communication, de la socialisation, du jeu, de l'imagination et de la variété des intérêts et des comportements (DSM-IV : AAP, 1994 | DSM-5 : APA, 2011) » (p.16). Pour Durand (2014), le trouble du spectre de l'autisme est un trouble d'ordre neurodéveloppemental qui affecte comment la personne socialise et perçoit autrui.

1.2 Les bénéfices à la fréquentation d'un SGMS pour les enfants HDAA ou qui ont un TSA

Nous avons établi précédemment que l'accueil d'élèves HDAA au sein des SGMS puisse poser de nombreux défis pour le milieu. Toutefois, nous avons aussi établi que les SGMS faisaient partie de la communauté éducative inclusive et qu'ils sont le prolongement de la mission de l'école québécoise. En ce sens, cette section s'attardera à présenter de quelles façons les divers acteurs impliqués bénéficient du fait qu'un enfant HDAA ou qui a un TSA fréquente un SGMS. Pour chaque sous-section, nous allons d'abord détailler les bénéfices concernant les enfants HDAA, puis ceux étant spécifiques aux enfants ayant un TSA. Puisque les recherches québécoises s'étant intéressées au sujet sont, à notre connaissance, inexistantes, nous avons puisé dans des recherches provenant des États-Unis pour comprendre ces bénéfices. Nous considérons donc que cette section comporte plusieurs pistes permettant de se questionner ou

d'émettre des hypothèses quant aux bénéfices que les élèves HDAA ou ayant un TSA peuvent tirer de leur expérience en SGMS. La première partie s'attardera aux bénéfices que retire l'enfant HDAA de sa propre fréquentation d'un SGMS. Puis, nous ferons le même exercice pour les autres acteurs présents en SGMS (autant les autres enfants que les éducatrices) et, finalement, pour la famille de l'enfant ayant un TSA.

1.2.1 Pour l'enfant qui fréquente le milieu de garde

Selon les études consultées, l'acteur qui pourrait bénéficier le plus de la fréquentation d'un service de garde accueillant des enfants d'âge scolaire est l'enfant HDAA lui-même. Il nous semble cependant qu'il soit aussi possible que ces enfants ne retirent pas de bénéfices de leur fréquentation d'un SGMS ou qu'ils en retirent des inconvénients. Malgré tout, cette section s'attardera aux bénéfices pour l'enfant HDAA qui fréquente ces milieux de garde. D'abord en énonçant les bénéfices qui sont communs à tous les enfants qui fréquentent un milieu de garde accueillant des enfants d'âge scolaire, que ceux-ci soient HDAA ou non. Ensuite, nous nous intéresserons aux bénéfices propres aux enfants HDAA, et finalement à ceux qui sont spécifiques aux enfants qui ont un TSA.

Pour Hilton et ses collègues (2008), la participation en soi à des activités hors de l'école est essentielle à la croissance et au développement de tous les enfants et elle continue toute la vie à être directement reliée à la santé et au bien-être de ceux-ci. Les auteurs se basent sur la prémisse que c'est en participant à des activités que les enfants forment des amitiés, qu'ils développent des habiletés et des compétences, qu'ils expriment leur créativité, qu'ils parviennent à un bien-être mental et physique et qu'ils déterminent le sens et la signification de leur vie. Law et King (2000, dans Hilton *et al.*, 2008) affirment que la participation serait un moyen important de développer les habiletés sociales de tous les enfants. Fusco (2008) va dans le même sens en affirmant que les jeunes se développent lorsqu'ils sont en contact avec des opportunités qui leur

permettent d'utiliser leurs habiletés et leurs compétences nécessaires à leur participation sociale active dans la société.

De façon générale, plusieurs auteurs (Fusco, 2008 ; Hall et Niemeyer, 2000 ; Haney, 2012) considèrent que les services de garde offerts aux enfants d'âge scolaire apportent des bénéfices différents de la salle de classe. Bien que Hall et Niemeyer (2000) reconnaissent que les études portant sur les bénéfices d'un environnement scolaire inclusif ne peuvent être généralisées à un contexte comme celui d'un service de garde, et qu'aucune recherche n'avait, à leur connaissance, porté sur les services de garde accueillant des enfants d'âge scolaire, ils ont tout de même trouvé pertinent de dégager de leur recension des écrits que le mélange d'enfants typiques et atypiques est bénéfique pour les deux partis. Les auteurs reconnaissent aussi que les apprentissages faits en classe et ceux faits en services de garde sont de nature différente, et donc que les bénéfices plus spécifiques de l'expérience inclusive dans l'un ou l'autre environnement peuvent différer.

Selon Jinnah-Ghelani et Stoneman (2009), les expériences en services de garde scolaire inclusifs sont très importantes pour le développement émotionnel des enfants HDAA. Ces expériences permettent à ces enfants de s'approprier des modèles, ce qui pourrait les amener, en utilisant l'imitation, à améliorer leurs habiletés sociales et adaptatives et à apprendre à vivre en communauté (Mulvihill *et al.*, 2004). Ces enfants, lorsqu'en contexte inclusif, peuvent alors acquérir des gains sur le plan de leurs habiletés de communication, sociales et motrices (Burack et Volkmar, 1992) et peuvent bénéficier d'expériences dans un environnement où la ségrégation et les attitudes négatives telles que l'étiquetage des enfants sont réduites (Mulvihill *et al.*, 2004).

Parmi les enfants HDAA, les enfants qui ont un TSA, étant donné les caractéristiques spécifiques associés à leur diagnostic et les défis que ceux-ci peuvent engendrer, semblent se distinguer des autres comme pouvant particulièrement bénéficier de la

fréquentation de milieux inclusifs. Puisque les caractéristiques et les défis des enfants TSA ont un impact sur différentes sphères de leur développement et qu'ils ont une influence sur leur capacité à entrer en relation avec autrui, ces enfants ont moins d'opportunités d'évoluer dans des contextes sociaux variés dès leur plus jeune âge, et donc de généraliser ou de réinvestir leurs apprentissages avec des pairs (Haney, 2012). Les services de garde font partie des contextes pouvant leur offrir de telles opportunités. Les expériences que peuvent alors y vivre les enfants ayant un TSA sont précieuses pour leur développement émotionnel et social, et peuvent aussi mener à des gains sur le plan de la communication et de leurs habiletés sociales et motrices (Jinnah-Ghelani et Stoneman, 2009).

Cette section nous a permis de constater d'une part que peu d'informations existent quant aux bénéfices qu'apporte la fréquentation d'un service de garde accueillant des enfants d'âge scolaire, que ce soit pour les enfants typiques ou HDAA. D'autre part, nous pouvons supposer que les SGMS ont la possibilité d'offrir des expériences riches aux enfants ayant un TSA, que ce soit sur le plan émotionnel et social, communicationnel, et moteur. La section qui suit nous permettra de comprendre quels sont les bénéfices qu'apporte une telle fréquentation sur les autres personnes qui fréquentent le milieu de garde.

1.2.2 Pour les autres personnes fréquentant le SGMS

Bien que de nombreux bénéfices à la fréquentation d'un milieu de garde accueillant des enfants d'âge scolaire aient été identifiés pour l'enfant HDAA lui-même, quelques rares études rapportent aussi des bénéfices pour les autres acteurs du milieu. Il sera donc question dans un premier temps de faire état des bénéfices qu'apporte la fréquentation d'un SGMS par un enfant HDAA ou ayant un TSA aux autres enfants typiques du milieu et de leur famille, puis des bénéfices spécifiques aux éducatrices.

Comme mentionné dans la sous-section précédente, la cohabitation dans un même milieu de pairs typiques et de pairs atypiques est bénéfique autant pour les uns que pour les autres, et ce, peu importe le milieu (Hall et Niemeyer, 2000 ; Jinnah, 2008 ; Mulvihill *et al.*, 2004 ; Sharp *et al.*, 2012). Ces opportunités pour les enfants typiques de côtoyer des enfants HDAA peuvent les amener à développer une vision réaliste du handicap et d'une personne ayant un handicap, à développer une tolérance et une appréciation de la différence et à apprendre des comportements altruistes, tels que la bonté, la patience et le respect (Mulvihill *et al.*, 2004). Les familles d'enfants typiques fréquentant le milieu peuvent aussi bénéficier du contact avec les familles d'enfants HDAA : ils peuvent alors apprendre, au contact de ces familles, que celles-ci, malgré leur enfant différent, rencontrent des difficultés et des plaisirs d'être parents similaires aux leurs.

Quelques bénéfices ont aussi été dénombrés pour les éducatrices travaillant dans les services de garde offerts aux enfants HDAA d'âge scolaire. Interrogées dans le cadre de la thèse de Jinnah (2008), des éducatrices ont rapporté ressentir une grande satisfaction à travailler avec des enfants HDAA, notamment lorsqu'elles peuvent remarquer le progrès de l'enfant.

Peu de recherches rapportent des bénéfices pour les enfants typiques, leur famille et les éducatrices fréquentant un service de garde accueillant des enfants HDAA d'âge scolaire. À notre connaissance, aucun écrit n'existe concernant les bénéfices pour ces acteurs reliés spécifiquement à la fréquentation du milieu par un enfant ayant un TSA. Cependant, les bénéfices mentionnés dans les écrits existants pour les enfants HDAA concernent majoritairement l'ouverture d'esprit et les sentiments positifs que peut générer la fréquentation de ces enfants dans ces milieux. La sous-section qui suit portera sur les bénéfices pour les familles d'un enfant HDAA ou ayant un TSA à ce que celui-ci fréquente un SGMS.

1.2.3 Pour les parents de l'enfant HDAA ou qui a un TSA

Cette dernière sous-section s'intéresse à la famille dont l'enfant HDAA ou ayant un TSA fréquente le SGMS. En effet, si l'enfant bénéficie de ses contacts avec le milieu inclusif, la famille en fait tout autant. Il existe donc quelques bénéfices pour les familles qui aient été énoncés et qui puissent orienter notre réflexion.

Selon Chatenoud et ses collaborateurs (2014), certains parents québécois voient leur vie chamboulée par la présence du TSA chez leur enfant : les soins complexes que requiert leur enfant peuvent les obliger à adopter une organisation de vie rigoureuse. Ces parents peuvent parfois être dans l'obligation de faire des ajustements dans d'autres sphères de leur vie, notamment en diminuant ou abandonnant certaines activités de loisirs ou de détente, en modifiant leurs relations familiales ou sociales, en investissant des ressources financières dans des soins ou des thérapies pour leur enfant ou encore en renonçant à des opportunités qui soient personnelles ou professionnelles (Chatenoud *et al.*, 2014).

Conséquemment, il semblerait que de trouver et de maintenir un emploi soit plus difficile pour les parents d'un enfant HDAA que pour les personnes n'ayant pas d'enfant ou celles ayant un enfant typique (Einam et Cuskelly, 2002). Selon l'étude qu'a menée Haney (2012) auprès de parents états-uniens d'enfant ayant un TSA, la faible disponibilité des services de garde après l'école pourrait contribuer à cet indice de stress élevé chez les parents qui, en plus de devoir assumer des rôles supplémentaires, doivent aussi garder leurs enfants après l'école ou trouver des personnes de confiance pour le faire. Il n'est donc pas surprenant de constater que le fait d'avoir un enfant HDAA puisse poser un stress additionnel sur ces parents (Schieve *et al.*, 2007 ; Spratt *et al.*, 2007 ; Tway *et al.*, 2007), et donc les placer à risque que ce stress élevé aboutisse à des conséquences psychologiques négatives (Schieve *et al.*, 2007).

La réalité québécoise étant différente de la réalité états-unienne, nous pouvons supposer que les parents québécois sont moins soumis au stress relié à la disponibilité d'un milieu de garde accueillant leur enfant HDAA d'âge scolaire. En effet, tout comme pour les parents d'enfants typiques, les SGMS offrent l'opportunité de jouer un rôle important dans la conciliation travail-famille des parents HDAA. Nous nous questionnons cependant sur les raisons qui expliquent pourquoi, toutes proportions gardées, les élèves HDAA du primaire fréquentent moins les SGMS que leurs pairs typiques (CSE, 2006). Allant dans le même sens, nous nous questionnons aussi sur le rôle éventuel qu'ont les SGMS dans la conciliation travail-famille des parents d'enfants HDAA.

De plus, les familles d'un enfant HDAA qui fréquente un service de garde ou un contexte éducatif inclusif ont l'opportunité de côtoyer et de tisser des liens avec des familles ayant des enfants typiques, ce qui contribue à réduire leur isolement (Mulvihill *et al.*, 2004). Les nouvelles relations que créent alors ces familles peuvent leur permettre de mieux comprendre quel est le développement typique d'un enfant en côtoyant une grande variété d'enfants et de familles (Mulvihill *et al.*, 2004).

Or, les parents d'enfants HDAA interrogés dans l'étude de Jinnah-Ghelani et Stoneman (2009) sont d'avis qu'il ne suffit pas d'accepter leur enfant dans le milieu de garde et qu'il est nécessaire pour le milieu de faire les adaptations appropriées pour que leurs enfants puissent être en pleine situation de participation. Au Québec, des parents se sont prononcés sur leur définition d'une intégration réussie dans le cadre d'un mémoire portant sur l'intégration d'enfants HDAA en contexte de SGMS (Couture, 2000). Selon l'auteure, les parents semblaient ne pas considérer le simple fait d'accepter physiquement leur enfant dans le milieu comme étant suffisant, mais accordaient plus d'importance à l'aspect social et à la pleine participation de leur enfant aux activités du milieu.

La section qui se termine a mentionné un bon nombre de bénéfices à ce que les enfants HDAA ou ayant un TSA fréquentent un SGMS. Toutefois, la présence de ces bénéfices, si elle peut justifier la participation de ces enfants dans le milieu, ne peut pas effacer les obstacles à cette participation. En ce sens, la section qui suit permettra de se questionner sur les nombreux facteurs qui peuvent entraver la participation des enfants HDAA ou ayant un TSA et ainsi conduire à cette intégration seulement physique de l'enfant où celui-ci n'est pas un acteur pleinement participatif de son milieu.

1.3 Les obstacles à la fréquentation d'un SGMS

Les obstacles pouvant entraver la participation des enfants HDAA ou ayant un TSA dans un SGMS sont nombreux et ces milieux peuvent représenter de grands défis pour ceux-ci (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015a). En effet, en plus de la barrière de l'accessibilité, certaines familles états-uniennes ayant un enfant considéré HDAA rapportent deux autres types de barrières supplémentaires lorsque vient le temps de trouver et de garder un service de garde accueillant des enfants d'âge scolaire qui soit approprié et satisfaisant : tout d'abord, l'attitude des éducateurs concernant l'accueil d'élèves HDAA, et deuxièmement, le manque de formation et de soutien spécialisé pour les éducatrices (Mulvihill *et al.*, 2004). Toutefois, d'autres acteurs rapportent des obstacles à l'inclusion élèves HDAA au sein des milieux de garde accueillant des enfants d'âge scolaire qui dépassent seulement l'attitude et la formation du personnel : entre autres, l'accès à des spécialistes, la planification en collaboration avec les membres de l'école, les connexions avec la famille et des organisations communautaires, etc. (Sharp *et al.*, 2012). Parmi tous ces facteurs pouvant contribuer ou non à une expérience positive de participation sociale d'un enfant HDAA ou ayant un TSA au sein d'un milieu de garde accueillant des enfants d'âge scolaire, ceux pouvant faire obstacle à cette participation seront discutés.

Contrairement aux bénéfices à la fréquentation d'un SGMS par un enfant qui a un TSA, les obstacles à cette fréquentation ont été abordés très succinctement dans quelques documents québécois. Cependant, cette documentation reste, à notre connaissance, rare et peu élaborée. Nous avons donc décidé encore une fois de nous tourner vers la littérature venant des États-Unis pour déterminer quelques pistes de réflexion concernant ces obstacles. Quelques informations propres aux SGMS québécois viendront compléter le tableau.

1.3.1 Les ressources humaines, financières et matérielles

Cette première sous-section fait état des barrières financières, matérielles et de l'ordre des ressources humaines qui peuvent exister au sein des milieux de garde accueillant des enfants d'âge scolaire HDAA.

Au sein de deux études états-uniennes (Jinnah, 2008 ; Mulvihill *et al.*, 2004), le manque de personnel, mais surtout le manque de personnel qualifié, a été nommé comme étant une difficulté apparente à inclure un élève HDAA dans le milieu de garde. En effet, ces enfants peuvent nécessiter des interventions individualisées ou une aide supplémentaire à certains moments (par exemple, lors de l'habillement, les moments d'hygiène, etc.), et donc avoir besoin du personnel qualifié supplémentaire (Mulvihill *et al.*, 2004). Au Québec, une étude de Boucher-Gagnon et de des Rivières-Pigeon (2015a) rapporte un discours de mères d'enfants qui ont un TSA qui tend vers le même constat que celui de Mulvihill et de ses collègues (2015). En effet, 17 des 18 mères interrogées dans le cadre de cette étude ont d'elles-mêmes énoncé les difficultés que peut représenter le manque de services (ex : l'accompagnement) à l'extérieur des heures de classe, notamment au service de garde. Pour ces mères d'enfants qui ont un TSA, un accompagnement pour leur enfant lors de ces moments hors de la classe répondrait à un besoin pour eux qui soit manifeste. En outre, plus l'âge des enfants desservis dans les milieux de garde augmente, plus le ratio enfant-éducatrice augmente aussi. Certains élèves HDAA nécessitent tout de même un ratio enfant-éducatrice qui soit plus serré et qui permette

une supervision accrue pour s'assurer de leur sécurité et de leur bon développement (Jinnah, 2008).

Concernant les ressources financières et matérielles, certaines éducatrices états-uniennes interrogées rapportaient des contraintes financières qui affectaient leur capacité à offrir un environnement bien adapté aux élèves HDAA (Jinnah, 2008). Ces mêmes éducatrices rapportaient aussi la difficulté à se procurer de l'équipement qui soit adapté, puisque celui-ci est très dispendieux. Ces contraintes nuisaient à leur capacité à bien prendre en charge les élèves HDAA. Puisque le CSE (2006) rapportait aussi des obstacles à la fréquentation des élèves HDAA en SGMS québécois qui soient de l'ordre des ressources financières et matérielles et donc aussi en lien avec la possibilité d'abaisser le ratio enfant-éducatrice, nous croyons que ces difficultés peuvent aussi se retrouver dans les SGMS.

Il semblerait que dans toute la littérature consultée, aucune information ne se retrouve concernant les barrières que peut constituer le manque de ressources humaines, matérielles et financières pour la participation précise d'enfants qui ont un TSA. Cependant, le discours de mères québécoises d'enfant ayant un TSA tel que rapporté par Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon (2015a) nous amène tout de même à croire que si ces barrières s'appliquent aux enfants HDAA états-uniens, elles peuvent aussi très bien s'appliquer aux enfants québécois qui ont un TSA. La section qui suit s'intéressera aux obstacles au niveau de la formation des éducatrices qui travaillent en milieu de garde accueillant des enfants d'âge scolaire.

1.3.2 L'expérience et la formation des éducatrices

Plusieurs études basées aux États-Unis ont fait état du manque de formation et d'expérience des éducatrices travaillant au sein de milieux de garde accueillant des enfants HDAA d'âge scolaire.

Des éducatrices interrogées par Jinnah (2008) déplorait le manque de formation et d'informations supplémentaires qui soient variées quant à la prise en charge d'enfants HDAA. Allant dans le même sens, les éducatrices interrogées par Dukes (2018) rapportaient aussi un manque d'informations concernant la prise en charge des enfants ayant un TSA. De plus, des parents ont aussi décrit la connaissance limitée des éducateurs de service de garde à comprendre et à intervenir sur les besoins comportementaux ou sociaux des enfants qui ont un TSA (Haney, 2012).

Allant tout à fait dans le même sens, le CSE (2006) rapportait aussi un manque de formation des éducatrices de SGMS québécois en lien avec le handicap ou les besoins particuliers que peuvent avoir certains enfants. Nous croyons donc que cet obstacle à la participation des élèves ayant un TSA, mais aussi de tous les élèves HDAA, puisse exister dans nos SGMS québécois.

Le manque de formation des éducatrices de SGMS concernant les élèves HDAA nous semble être un obstacle important à leur participation dans le milieu. En effet, l'étude de Sharp et ses collègues (2012) a permis d'identifier certains effets intéressants de la formation des éducatrices sur leur volonté à accueillir des enfants HDAA dans leur milieu. En effet, si la formation initiale de ces éducatrices avait peu d'impact sur cette volonté, leur formation continue semblait être un prédicteur puissant de cette volonté à prendre en charge des enfants HDAA. Mulvihill et ses collègues (2004) ont aussi rapporté une influence possible de la formation continue ou de l'expérience des éducatrices sur leur attitude en lien avec l'accueil des enfants HDAA. De plus, les parents interrogés dans le cadre de la thèse de Jinnah (2008) rapportent être plus en confiance lorsqu'ils confient leur enfant HDAA à des éducatrices ayant de l'expérience et/ou une formation en lien avec les besoins spécifiques des enfants en situation de handicap.

Certains auteurs ont aussi démontré l'influence des expériences précédentes des éducatrices sur leur vision de l'inclusion et sur leur utilisation des ressources pour soutenir l'enfant et son développement au sein de leur milieu (Sharp *et al.*, 2012). Dukes (2018), dans le cadre de sa thèse de doctorat, a rencontré des résultats similaires, puisqu'il rapporte que la perception que les éducatrices ont des enfants ayant un TSA est influencée par leurs expériences précédentes auprès d'enfants ayant les mêmes caractéristiques.

Partant de l'idée que la formation continue des éducatrices ait un impact majeur sur l'accueil que reçoivent les enfants HDAA dans les SGMS, nous croyons que la très faible disponibilité de ces formations peut en fait s'avérer être un obstacle majeur à la participation de ces enfants dans le milieu. Nous croyons aussi que les expériences précédentes qu'ont les éducatrices de SGMS auprès d'enfants HDAA ou ayant un TSA peuvent être des obstacles majeurs à la participation de ces enfants dans le SGMS qu'ils fréquentent. Puisque ces manques au niveau de la formation et de l'expérience des éducatrices peuvent avoir une incidence sur leurs interventions, leurs croyances et leurs attitudes, la sous-section qui suit présentera les obstacles au niveau de ces attitudes et de ces perceptions.

1.3.3 Les attitudes ou les perceptions des éducatrices

Les éducatrices de SGMS sont des actrices très importantes pouvant grandement influencer l'expérience des enfants qui fréquentent leur milieu. De ce fait, nous considérons, comme certains auteurs états-uniens (Bricker, 1995 ; Sharp *et al.*, 2012), que leurs perceptions et leurs attitudes envers l'enfant HDAA sont décisives dans l'expérience qu'ont ces enfants dans leur milieu.

Pour les parents interrogés par Jinnah (2008), il est inquiétant de constater les préjugés qu'ont les éducatrices concernant l'aspect difficile, exigeant pour elles-mêmes et dérangeant pour le groupe d'inclure un enfant HDAA dans leur milieu. Ces parents

croient cependant que cette croyance est fausse. Ils s'attendent plutôt à une attitude d'acceptation et exempte de jugement. L'auteure a aussi recueilli les perceptions d'éducatrices à ce sujet. En adéquation avec les inquiétudes de parents concernant les perceptions des éducatrices, ces dernières rapportent être inquiètes du temps supplémentaire qu'impose le fait d'inclure des enfants HDAA dans leur milieu et d'être tenues responsable si jamais l'enfant se blesse.

Au Québec, les éducatrices qui se sont exprimées dans le cadre du mémoire de Couture (2000) rapportaient des attitudes qui sont gagnantes lorsqu'elles tentent de favoriser la participation des élèves HDAA dans leur milieu : l'ouverture d'esprit, la capacité à se remettre en question et d'essayer de nouvelles choses, ainsi que la flexibilité. Caron (2016) a pour sa part rapporté un discours plus négatif de la part des éducatrices. Dans l'ensemble, les éducatrices qu'il a interrogées percevaient la présence des enfants HDAA dans leur milieu comme étant une charge de travail supplémentaire. Nous croyons donc que l'attitude des éducatrices puisse être un obstacle important à la fréquentation des enfants HDAA dans les SGMS.

Cette sous-section a présenté les obstacles concernant les attitudes et les perceptions des éducatrices face aux enfants HDAA et à leur présence dans leur milieu. La section qui suit attaque un tout autre type d'enjeu : la collaboration interprofessionnelle. Celle-ci, tout autant que les enjeux abordés précédemment, est un élément important lorsqu'il est question de favoriser la participation active d'un enfant HDAA dans le milieu.

1.3.4 La collaboration interprofessionnelle

Puisque les SGMS sont considérés comme étant des milieux propices à des apprentissages différents de la salle de classe et à la généralisation et la consolidation d'apprentissages faits en classe (Haney, 2012), la collaboration entre les divers intervenants scolaires et les éducatrices de SGMS est importante. Mulhivil et ses collègues (2004) soutiennent qu'une communication constante et positive entre les

milieux devrait s'attarder surtout aux forces des enfants HDAA, ainsi qu'aux moyens qui devraient être mis en place pour améliorer l'expérience de ces enfants dans le milieu de garde. Au Québec, les éducatrices de SGMS rencontrées par Couture (2000) dans le cadre de sa maîtrise nommaient l'importance qu'elles accordent à leur participation aux rencontres du plan d'intervention pour pouvoir mettre leurs efforts dans le même sens que les autres intervenants scolaires.

Malheureusement, plusieurs études états-uniennes rapportent un manque de collaboration entre les milieux de garde accueillant des enfants HDAA d'âge scolaire et l'école ou les thérapeutes de l'enfant. Jinnah (2008), dans le cadre de sa thèse, rapportait la perception négative qu'ont les éducatrices de la communication entre l'école et leur milieu, qu'elles qualifient de pauvre ou inexistante. Dans son rapport de 2006 portant sur les SGMS, le CSE (2006) rapportait une sous-représentation des éducatrices lors des rencontres et des décisions prises par l'équipe-école, ce qui prive l'enfant de bénéficier du rôle complémentaire du personnel du SGMS concernant les apprentissages effectués en classe. Nous considérons donc la possibilité que cet obstacle soit aussi présent dans les SGMS québécois.

1.3.5 L'interaction entre les caractéristiques du TSA et l'environnement

Les sous-sections précédentes ont permis de dégager des pistes de réflexion concernant des obstacles majoritairement reliés à la participation des enfants HDAA dans les SGMS. Cependant, très peu d'informations ont pu être dégagées concernant les obstacles propres aux enfants ayant un TSA. En effet, plusieurs obstacles découlent de l'interaction entre les caractéristiques propres au TSA et celles propres à l'environnement qui accueille l'enfant. Cette section-ci tentera de comprendre quels sont les obstacles qui peuvent spécifiquement découler de cette interaction.

Lorsque l'on se penche sur les caractéristiques des enfants TSA qui sont en lien avec leur diagnostic, il est aisé de comprendre comment ces caractéristiques atypiques sur

le plan de la communication, du jeu, de la socialisation, de l'imagination et de la variété des intérêts et des comportements peuvent être des obstacles en soi (Poirier et des Rivières-Pigeon, 2013) dans un contexte de service de garde. Toutes ces caractéristiques peuvent être des freins à une participation sociale qui soit épanouissante pour l'enfant. Dans le même sens, plusieurs de ces caractéristiques peuvent être des obstacles aux apprentissages de ces enfants, notamment leurs difficultés sur le plan de la communication et de leurs intérêts qui sont parfois restreints.

Les difficultés d'habiletés sociales qui caractérisent les enfants qui ont un TSA ont une incidence importante sur leurs habiletés à entrer en interaction avec leurs pairs, et donc à se lier d'amitié avec ceux-ci. Dans une étude ayant pour but d'examiner la qualité de l'ajustement des milieux scolaires envers les besoins des élèves ayant un TSA, Emam (2014) a rapporté que la tendance qu'ont les enfants ayant un TSA à ne pas s'engager dans les interactions sociales est la caractéristique de leur développement atypique qui est le plus souvent nommée par les enseignants. Nous croyons que cette caractéristique du TSA puisse être une barrière à la participation sociale épanouissante de ces enfants, surtout dans un milieu comme les SGMS, où leurs compétences sociales sont fortement sollicitées (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015a).

Shea, Payne et Russo (2018) ont étudié le lien existant entre les difficultés sur le plan des habiletés sociales qu'ont les enfants ayant un TSA et la présence de comportements dérangeants que peuvent avoir ces enfants. Ces comportements peuvent être de différentes natures, tels que par exemple : les agressions, les compulsions, les comportements d'automutilation, l'impulsivité, etc. (Øien et Eisemann, 2016). Shea, Payne et Russo (2018) ont trouvé un lien significatif entre les difficultés qu'ont les enfants ayant un TSA concernant leurs habiletés sociales et la présence pour ces enfants de comportements extériorisés qui soient considérés mésadaptés. De plus, les comportements dérangeants en milieu scolaire représentent l'obstacle à l'inclusion d'enfants qui ont un TSA le plus fréquemment cité (Fulton *et al.*, 2014) et mènent

fréquemment à des mesures de ségrégation telles les suspensions (Mallett, 2016). Nous croyons donc que la présence chez les enfants qui ont un TSA de difficultés sur le plan de leurs habiletés sociales et de leurs comportements dérangeants puissent être des freins importants à leur fréquentation d'un SGMS.

En lien avec les difficultés d'habiletés sociales des enfants qui ont un TSA, leurs difficultés sur le plan de la communication peuvent aussi être des obstacles à leur participation sociale au sein d'un SGMS. En effet, les enfants qui ont un TSA ont parfois de la difficulté à bien comprendre le langage non seulement verbal, mais aussi non verbal. Nous croyons que cette difficulté peut limiter l'enfant dans sa compréhension de l'environnement en soi (les consignes, les règlements, etc.), mais aussi dans sa compréhension de ses pairs, et ainsi avoir un impact sur sa capacité à participer pleinement aux activités du milieu.

Dans un autre ordre d'idées, puisque les SGMS sont des milieux où les apprentissages passent majoritairement par le jeu (Caron, 2016), les caractéristiques du TSA ayant un impact sur leur façon de jouer peuvent aussi être des obstacles à leur participation active et entière dans le milieu de garde. Kamps et ses collègues (2015) décrivent le jeu des enfants qui ont un TSA comme étant très peu symbolique et majoritairement solitaire, alors que les enfants qui ont un TSA ont tendance à s'engager dans un nombre moindre d'interactions avec leurs pairs. Ces caractéristiques propres aux enfants qui ont un TSA peuvent les amener à évoluer dans des environnements inclusifs tout en n'étant pas en situation de participation sociale active.

Comme dernier élément, les enfants qui ont un TSA ont parfois certaines difficultés avec les moments de transition et les changements de routine (Emam, 2014). Cette caractéristique du TSA peut avoir un impact significatif sur la capacité de ceux-ci à pleinement comprendre, maîtriser et participer à un environnement comme un SGMS, qui est en soi un moment de transition entre l'école et la maison. Nous croyons que

cette caractéristique du TSA puisse rendre plus difficile pour un enfant qui a un TSA de s'appropriier et de bénéficier de toutes les opportunités qu'offrent les SGMS et que cette difficulté puisse être exacerbée sur l'enfant fréquente un SGMS qui n'est pas intégré à son école.

Il faut tout de même ne pas perdre de vue que le DSM-5 aborde le TSA avec une perspective dimensionnelle, et donc que plusieurs profils peuvent avoir le même diagnostic. Cette façon de concevoir le TSA implique de voir la présence des symptômes comme étant un spectre, et non comme étant des catégories fermées représentant différents diagnostics. Et donc, pour départager les différences marquées qui peuvent exister entre les personnes ayant un TSA, le DSM-5 propose trois niveaux de sévérité basés sur le niveau de soutien que nécessite la personne (American Psychiatric Association, 2016). Ceci implique que parmi les enfants qui ont un TSA, certains auront des caractéristiques atypiques plus prononcées qui pourront représenter pour eux des barrières à leur participation sociale plus importantes que pour d'autres.

Cette sous-section pourrait laisser sous-entendre que la participation d'un enfant ayant un TSA à un milieu ordinaire dépend uniquement de lui-même et du développement de ses comportements adaptés. Toutefois, nous croyons que, bien que cela est en soi une composante importante d'une expérience d'inclusion réussie, une panoplie d'ajustements et de modifications peuvent être réalisés dans l'environnement de l'enfant pour favoriser sa participation active à son milieu. C'est pourquoi il est important de considérer le milieu dans sa globalité et de considérer les caractéristiques individuelles de l'enfant en interactions avec les caractéristiques du milieu.

Cette section a permis de constater plusieurs obstacles qui pourraient potentiellement nuire à la fréquentation des élèves HDAA dans les SGMS. Ces obstacles, bien que documentés surtout aux États-Unis, se retrouvaient aussi brièvement dans quelques documents québécois s'étant attardés au travail d'éducatrices de SGMS ou à la

présence d'élèves HDAA dans ces milieux. Ces obstacles peuvent être de l'ordre des ressources humaines, financières ou matérielles, avoir un lien avec l'expérience précédente ou la formation des éducatrices de SGMS, être causés par le manque de collaboration interprofessionnelle ou être directement reliés aux attitudes et aux perceptions des éducatrices. Concernant précisément les enfants ayant un TSA, la dernière sous-section a tenté de comprendre de quelles façons l'interaction entre leurs caractéristiques et leur environnement peut aussi être des obstacles à leur participation active au sein des SGMS.

La section qui suit permettra de synthétiser le premier chapitre, de présenter la pertinence d'un tel projet de recherche et d'exposer la question de recherche.

1.4 Synthèse, pertinence du projet et question de recherche

Les SGMS sont des services offerts par l'école permettant de prendre en charge les élèves d'écoles primaires ou primaires-secondaires en dehors des heures de classe. Considérant la popularité de ce mode de garde, le nombre d'heures que peuvent y passer les enfants et les opportunités d'expériences riches et variées que proposent ces milieux, ils sont considérés par plusieurs comme étant un prolongement de l'école et de sa mission éducative.

Bien que tous les élèves aient la possibilité de fréquenter un SGMS, il est possible de constater que le nombre d'élèves HDAA les fréquentant est plus faible que celui d'élèves typiques. L'explication de ce phénomène peut se retrouver entre autres dans quelques difficultés à accueillir les enfants HDAA rencontrées par les SGMS : le manque de subvention pour adéquatement adapter leur milieu (le ratio éducatrice/enfant, par exemple), le manque de formation du personnel, la sous-représentation des éducatrices lors des décisions d'intervention et la plus faible qualité de certains SGMS. Cependant, à notre connaissance, peu d'études se sont penchées sur

la fréquentation des élèves HDAA en SGMS et il nous semble plus que possible que d'autres facteurs encore non identifiés contribuent aux difficultés que peuvent avoir ces milieux à inclure les élèves HDAA.

Puisqu'à notre connaissance aucune étude québécoise ne s'est penchée sur les bénéfices et très peu d'études québécoises se sont penchées sur les obstacles pour les enfants ayant un TSA ou même HDAA et pour leur entourage de fréquenter un SGMS, nous avons puisé dans des recherches états-uniennes pour proposer quelques pistes de réflexion. Les bénéfices s'étendent aux enfants en situation de handicap eux-mêmes, à leur famille, mais aussi à leurs pairs typiques qu'ils fréquentent et aux éducatrices de SGMS. Les obstacles, quant à eux, sont d'ordre des ressources humaines, financières ou matérielles, de l'expérience et de la formation des éducatrices, de la collaboration interprofessionnelle, de l'attitude et des perceptions des éducatrices, ainsi qu'à l'interaction entre les caractéristiques propres aux enfants ayant un TSA et au milieu qu'ils fréquentent. En effet, ces élèves ont des caractéristiques de leur fonctionnement découlant de leur trouble qui peuvent apporter des défis supplémentaires considérables lorsqu'on tente de favoriser leur participation active à des milieux dits ordinaires (Poirier *et al.*, 2005).

À notre avis, ces difficultés rencontrées à favoriser la participation active des enfants HDAA et ayant un TSA au sein des SGMS, et ce, malgré les bénéfices que cette situation a le potentiel d'apporter à tous les acteurs, est un élément justificatif central de ce mémoire. Nous croyons aussi aller dans le même sens que la mission de l'AQGS de « faire reconnaître le service de garde en milieu scolaire comme un des acteurs clés de la réussite éducative de l'élève » (AQGS, 2016). De plus, le manque d'études québécoises s'étant penchées sur la fréquentation d'enfants ayant un TSA en SGMS est un enjeu de recherche important auquel nous tentons de répondre à travers ce mémoire.

Découlant de toutes ces réflexions et de tous ces enjeux, nous considérons comme d'autres auteurs (Bricker, 1995 ; Sharp *et al.*, 2012) que les perceptions des acteurs d'un milieu sont une source importante d'informations sur celui-ci. Ainsi, la question générale de recherche de notre étude est :

« Quelles sont les représentations des éducatrices en SGMS québécois concernant les enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme qui fréquentent leur service de garde ? ».

À elle seule, cette question suppose déjà quelques considérations d'ordre théorique et épistémologique. Notons tout d'abord que l'intérêt de cette étude se porte vers une exploration et une description des représentations qui soit de nature qualitative. En effet, nous considérons que de recueillir les représentations des éducatrices de services de garde accueillant des enfants d'âge scolaire nous renseigne sur les enjeux existant dans leur milieu et sur la façon dont il est possible d'intervenir sur ceux-ci. C'est pourquoi il nous semble approprié de définir cette étude comme s'inscrivant dans une posture épistémologique qui soit interprétative. Ces considérations seront abordées dans les chapitres qui suivent.

Dans ce chapitre, nous avons posé les bases nécessaires à la compréhension des instances et des acteurs d'importance pour notre questionnement. Les SGMS ont d'abord été présentés dans le but de bien comprendre le milieu éducatif auquel s'intéresse cette étude. Ensuite, des bénéfices et des obstacles à la fréquentation d'un milieu de garde accueillant des enfants d'âge scolaire par des enfants HDAA ou ayant un TSA ont été dégagés de la littérature scientifique. Finalement, la question de recherche a été posée. Le chapitre qui suit permettra quant à lui de poser le cadre théorique mobilisé pour recueillir, comprendre et analyser les données qui seront obtenues en lien avec notre questionnement.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, le cadre théorique mobilisé pour aborder la problématique présentée précédemment sera présenté. Celui-ci, tout comme le précédent chapitre, servira de fondation à la construction de la méthodologie de recherche et orientera les divers choix liés à la collecte et à l'interprétation des données. Ainsi, ce chapitre est important, puisqu'il permettra de donner un sens aux choix posés dans le prochain chapitre.

Il sera tout d'abord question de la théorie des représentations sociales, qui elle, se retrouve à cheval entre le domaine de la psychologie et de la sociologie. Il sera alors possible de comprendre quelle sera la nature des données recueillies dans le cadre de notre étude. Ensuite, les perceptions d'éducatrices de milieux de garde accueillant des enfants HDAA d'âge scolaire seront abordées dans le but d'orienter les réflexions et les thématiques qui peuvent être d'intérêt pour les éducatrices de SGMS. Ces informations nous aideront notamment à construire l'outil de collecte de données tel que présenté au troisième chapitre. La troisième section présentera quant à elle le concept de communauté éducative inclusive et les concepts théoriques qui gravitent autour de celui-ci. Ces considérations théoriques nous permettront d'aborder les résultats recueillis avec une compréhension des discours qui se rapproche de ces concepts : la valorisation de la diversité, l'accessibilité universelle aux apprentissages du milieu et la participation sociale qui en découle, ainsi que la co-élaboration du projet éducatif. Finalement, la dernière section de ce chapitre présentera au lecteur quels sont les objectifs poursuivis dans le cadre de la présente étude.

2.1 La théorie des représentations sociales

Dans cette section, nous porterons notre attention sur ce que sont les représentations sociales, d'une part pour permettre au lecteur de se familiariser avec les concepts et les mécanismes qui y sont associés, mais aussi pour poser cette partie du cadre théorique qui guidera la collecte et l'analyse des données de l'étude.

Selon le cadre épistémologique ou théorique mobilisé pour aborder les représentations, celles-ci peuvent être comprises et étudiées de façons différentes. Nous considérons que les attitudes et les actions des éducatrices en service de garde scolaire face à la participation des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme dans leur milieu dépendent de facteurs qui leur sont intrinsèques, issus de leurs expériences et de facteurs qui émanent de leur environnement immédiat. Nous considérons aussi que c'est par l'interaction entre ces nombreux facteurs que leurs actions et leurs attitudes prennent une direction ou une autre. Selon Doise (2002), les représentations sociales « [fournissent] le cadre le plus stimulant pour construire une psychologie sociale imbriquant l'étude des systèmes cognitifs au niveau de l'individu dans l'étude des systèmes relationnels et sociaux » (p. 85). En ce sens, l'approche choisie pour étudier les représentations des éducatrices est celle des représentations sociales, puisque cette approche abordée pour la première fois en 1961 par Moscovici (Mannoni, 2006) tente de faire le pont entre les analyses de niveau intra-individuel, interindividuel et situationnel, de niveau positionnel et de niveau idéologique.

Au sein même de la théorie des représentations sociales, plusieurs approches existent. Suite à la cinquième conférence internationale sur les représentations sociales, Garnier et Doise (2002) ont tenté de rendre une image non exhaustive des travaux menés dans le domaine des représentations sociales. Quant à eux, Grenon, Larose et Carignan se sont aussi soumis à un exercice similaire en 2013. Les auteurs ont dégagé une catégorisation des travaux menés dans le champ des représentations sociales qui soit

similaire. En effet, Garnier et Doise (2002) et Grenon, Larose et Carignan (2013) ont dégagé trois principales catégories d'études portant sur les représentations sociales.

En 2002, Garnier et Doise ont catégorisé les études portant sur les représentations sociales en prenant en compte leurs caractéristiques paradigmatiques et méthodologiques : le structuralisme qui réfère aux éléments structurants une représentation sociale, l'étude de la transformation des représentations sociales et enfin les méthodes qualitatives à visée descriptive. Grenon, Larose et Carignan (2013) ont à leur tour identifié trois catégories d'études. D'abord, l'orientation ethnographique de Jodelet (1989) se caractérise par une analyse qualitative des représentations sociales centrée sur leur origine. Ensuite, la théorie des principes organisateurs de Doise (1992) conçoit les représentations sociales comme étant des principes organisateurs de prises de position influencés par les positions de pouvoirs présents dans le champ social des individus. Cette approche analyse les représentations sociales à l'aide de méthodes factorielles. Finalement, la théorie du noyau central d'Abric (1987) définit la représentation en tant qu'organisation structurée et hiérarchisée et tente de les analyser à l'aide de techniques de mise en cause et d'analyses des similitudes.

Notre préoccupation dans le cadre de notre projet est d'en apprendre plus sur les représentations d'acteurs de terrain dans des services de garde en milieu scolaire et d'en dégager une description. Pour cette raison, il nous semble que notre projet s'inscrit davantage dans les méthodes qualitatives pour étudier les représentations sociales, tel qu'identifié par Garnier et Doise (2002) ou dans l'orientation ethnographique de Jodelet (1989) si on considère plutôt la typologie utilisée par Grenon, Larose et Carignan (2013). Par conséquent, les aspects structurels ne seront pas abordés dans le cadre de notre étude.

Nous allons donc discuter dans la prochaine section de ce que sont les représentations sociales, des sujets qui se représentent, ainsi que du groupe social. Ensuite, nous nous

attarderons aux fonctions que peuvent avoir les représentations sociales pour les membres du groupe social et aux processus cognitifs qui caractérisent leur élaboration et leur modification. Finalement, nous présenterons les résultats de deux études ayant déjà exploré les représentations sociales qu'ont des acteurs scolaires à propos du TSA ou de l'enfant qui a un TSA.

2.1.1 L'objet de représentation, le sujet qui se représente et le groupe social

Si l'individu étudié est considéré comme étant le sujet qui se représente, l'objet de représentation sociale est une représentation de quelque chose : d'une personne, d'un événement, d'un objet, d'une idée, etc. (Jodelet, 2011). Donc, les représentations sociales sont des informations, des images, des attitudes, des opinions, etc. à propos de ces objets (Abric, 1994 ; Jodelet, 2011). Ainsi, comme le soulignent plusieurs auteurs (Abric, 1994 ; Jodelet, 2011), tout objet de représentation est en fait approprié par l'individu ou le groupe, ce qui en fait quelque chose de nécessairement subjectif.

La représentation sociale, en étant influencée par le sujet qui se représente et en l'influençant, devient alors déterminée par la relation sujet-objet. Cependant, cette relation n'est pas seulement qu'individuelle, puisque la représentation, en étant sociale, est aussi déterminée dans les rapports sociaux (Abric, 1994). Ainsi, pour Doise (1985), les représentations sociales sont : « des principes générateurs de prises de position, liés à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports » (Doise, 1985, p.245 cité par Moliner *et al*, 2002). Dans le même sens, Jodelet (1989) conçoit aussi les représentations sociales comme étant « socialement élaborées et partagées » (p.53) et Roussiau et Bonardi (2001, selon Moliner et al., 2002) les considèrent comme étant socialement construites. Le social influence de plusieurs façons les représentations que se font les individus d'un même groupe : par la communication entre les membres, par les idéologies, les codes ou valeurs en lien avec leurs appartenances sociales spécifiques et leurs positions dans le champ social. De plus, les représentations sont

aussi influencées par le contexte concret où sont situés les individus et le groupe, ainsi que par leur bagage culturel commun qui leur fournit un cadre d'appréhension (Jodelet, 2011). Nous pouvons donc supposer que les éducatrices de SGMS, par leur communication et leur collaboration entre elles, par leur participation à des formations communes et par leur appartenance et leur identification au groupe social, puissent élaborer et partager une représentation de l'élève qui a un TSA et qui fréquente leur milieu.

Étudier une représentation sociale est donc aussi étudier un groupe social, puisque c'est la relation entre les deux qui se révèle lorsque l'on interroge la représentation sociale auprès d'un groupe spécifique (Jodelet, 2011). Dans le même sens, Doise (2002) soutient que : « [les représentations sociales] se créent dans les rapports de communication qui supposent des référents ou des repères communs aux individus ou groupes pris dans ces échanges symboliques » (p. 86). Ainsi, ces individus ou groupes étudiés partagent des croyances communes concernant un enjeu. Il nous semble très probable que les éducatrices de SGMS partagent des croyances concernant l'élève qui a un TSA, puisque la présence de celui-ci dans leur milieu présente un enjeu important dans leurs pratiques quotidiennes (Caron, 2016 ; CSE, 2006).

Puisque les représentations sociales sont liées au groupe social, il est important de le définir. Moliner et ses collègues (2002) définissent le groupe social comme étant :

un ensemble d'individus interagissant les uns avec les autres et placés dans une position commune vis-à-vis d'un objet social. Cela suppose que ces individus poursuivent un objectif commun par rapport à cet objet et qu'ils soient relativement interdépendants dans la poursuite de cet objectif (p.21).

Il nous semble que si les interactions sociales des membres du groupe peuvent nous informer sur leurs représentations, l'inverse est tout aussi vrai. C'est pour cette raison, mais aussi parce que, comme énoncé précédemment, l'étude d'une représentation

implique nécessairement d'étudier les rapports sociaux dans lesquels elle prend forme (Jodelet, 2011), que nous considérons important de s'intéresser aux dynamiques sociales qui peuvent influencer ou être influencées par les représentations. Ceci implique pour notre projet de recherche que les relations qu'entretiennent les éducatrices de SGMS entre elles ou avec d'autres acteurs scolaires tels que les enseignantes régulières ou d'adaptation scolaire, les professionnels scolaires, les membres de la direction de leur école, etc. peuvent avoir une influence sur la représentation que se feront ces éducatrices de l'élève qui a un TSA. C'est pourquoi nous nous intéressons également à ces relations. La section qui suit permettra de comprendre quelles fonctions ont les représentations sociales pour les membres du groupe.

2.1.2 Les fonctions des représentations sociales

Pour bien comprendre comment les représentations sociales permettent un éclairage sur la dynamique sociale d'un groupe, il est important de prendre en compte leurs fonctions (Abric, 1994). Ainsi, les représentations peuvent avoir quatre fonctions différentes qui permettent de mieux saisir quels sont les mécanismes en jeu dans l'articulation d'un groupe social et de la dynamique entre ses membres. Nous verrons donc quelles sont ces fonctions et comment elles ont une influence sur l'environnement social du groupe, notamment sur la nature des liens sociaux, sur les relations des individus à leur environnement social et sur les liens intra et inter-groupes (Abric, 1994).

Tout d'abord, la représentation sociale mène à l'élaboration commune d'une « vision du monde », d'un « sens commun » ou d'un « cadre de référence commun » qui soit cohérent avec les normes, les valeurs et les pratiques du groupe (Abric, 1994). En effet, pour maîtriser leur environnement et le rendre cohérent, prévisible et explicable, les individus ont « quotidiennement recours à des connaissances et à des attributions

‘naïves’⁴ » (Rateau, 2013, p. 2). Selon Rateau (2013), c’est par la multitude d’échanges, de communications avec autrui et d’expositions à des environnements sociaux que les individus construisent dans leurs liens sociaux une variation de leur réalité qui s’apparente pour eux à la vérité. Une fois ces croyances, ces valeurs et ces savoirs intériorisés, les individus les transmettent à d’autres, ce qui permet le partage de conceptions communes aux membres de mêmes groupes sociaux.

Deuxièmement, les représentations sociales peuvent avoir une fonction identitaire. En effet, elles permettent aux individus et aux groupes de se situer dans le champ social et elles permettent aux individus d’élaborer une identité personnelle et sociale qui soit gratifiante et donc compatible avec les systèmes de valeurs et de normes historiquement et socialement déterminés (Mugny et Carugati, 1985, cité par Abric, 1994). En lien avec cette fonction, le rôle des représentations sociales est de préserver l’image positive du groupe qui la mobilise et d’agir dans les processus de comparaison sociale (Abric, 1994).

Comme troisième fonction, les représentations sociales permettent aux individus d’orienter leurs pratiques et leurs comportements. Cette fonction explique donc comment les représentations sociales peuvent influencer les acteurs et leurs actions (Abric, 1994). Trois facteurs entrent en jeu lorsqu’il s’agit pour les individus de mobiliser des représentations sociales pour guider leurs actions. Les représentations permettent de définir la finalité de la situation, de créer un système d’attentes et d’anticipations qui permettent aux membres du groupe d’interpréter les situations qui se présenteront à eux et elles définissent pour les membres du groupe ce qui relève de

⁴ Les *attributions ‘naïves’* et le *sens commun* sont des concepts faisant référence aux connaissances socialement partagées et acceptées comme étant véritables par un groupe social. Elle sont en opposition aux connaissances scientifiques.

la norme sociale, et donc ce qui est inacceptable, tolérable ou prescrit (Abric, 1994). Nous pensons qu'au sein du groupe formé par les éducatrices de SGMS, les représentations rattachées au TSA puissent guider leurs pratiques et leurs comportements, que ce soit en influençant leurs attentes, les anticipations ou leurs pratiques acceptables en lien avec l'élève qui a un TSA ou en définissant les finalités de leur présence dans leur milieu.

La quatrième et dernière fonction relève de la justification que les membres du groupe se font de leurs comportements et de leurs prises de position. Ainsi, cette fonction explique comment les représentations sociales interviennent dans l'action en offrant aux individus un cadre pour justifier et expliquer leurs conduites (Abric, 1994). Ainsi, les représentations sociales que se fait un groupe d'un autre groupe ou d'objets qui y sont associés permettront aux membres de justifier leurs actions envers ceux-ci, et donc de déterminer la position sociale du groupe concerné (Abric, 1994). Cette justification peut se faire avant de poser l'action ou de prendre position, mais elle permet aussi aux membres du groupe de se justifier ou de s'expliquer leurs actions et prises de position ultérieures. Dans le même sens que pour la fonction précédente, nous pensons que les représentations de l'élève ayant un TSA par les éducatrices de SGMS puissent influencer la façon dont elles justifient ou s'expliquent leurs actions à leur égard, mais aussi avec leurs parents ou les autres intervenants scolaires.

Puisque les représentations sociales peuvent avoir plusieurs fonctions vis-à-vis de l'individu qui se représente, il est intéressant de se questionner sur le lien qu'elles entretiennent avec les actions. Ainsi, chez les éducatrices de SGMS, les représentations sociales rattachées à l'enfant qui a un TSA auront nécessairement plusieurs fonctions, et auront donc de différentes façons une influence sur les actions des éducatrices. Nous croyons donc qu'il sera pertinent dans le cadre de notre étude de répertorier quelles sont les pratiques d'accompagnement ou de collaboration que mobilisent les éducatrices de SGMS auprès des élèves ayant un TSA et des autres acteurs impliqués.

La prochaine sous-section nous permettra de prendre en compte la dimension plus locale, voire individuelle, des représentations sociales à travers leur élaboration et leur modification. En effet, les représentations sociales ne sont pas que sociales et elles sont plutôt soumises à une logique sociocognitive, puisqu'elles s'inscrivent dans l'environnement social de l'individu, mais dépendent tout de même de certains processus cognitifs et affectifs mobilisés par celui-ci.

2.1.3 L'élaboration et la modification des représentations sociales

Quoique les représentations sociales aient été définies comme étant des phénomènes cognitifs et affectifs ayant plusieurs fonctions différentes, plusieurs auteurs (Abric, 1994 ; Bataille, 2002 ; Jodelet, 2011 ; Mannoni, 2006) s'entendent pour dire que les représentations sociales sont en fait des produits et des processus. Ce sont donc des phénomènes qui ne sont pas considérés comme étant statiques. Ceci implique qu'en plus d'être des informations, des images, des attitudes, des opinions, etc. à propos des objets de représentations (Abric, 1994 ; Jodelet, 2011), les représentations sociales sont aussi des processus d'élaboration ou de modification intra-individuels. L'objectivation et l'ancrage des représentations sociales sont deux processus qui portent sur leur élaboration et leur fonctionnement. Ainsi, ils traitent de « l'intégration de la nouveauté qui apparaît comme une fonction de base de la représentation sociale » (Jodelet, 2011).

En 1961, Moscovici abordait l'idée d'objectivation des représentations sociales en postulant que la première étape de l'élaboration d'une représentation était pour les individus de retenir certaines informations à propos de l'objet dans le but de combiner plusieurs connaissances le concernant (Abric, 1994). En d'autres mots, la représentation va être imagée, schématisée et simplifiée par l'individu (Rateau, 2013). Ensuite, ces éléments sont décontextualisés, permettant alors à ces connaissances qui deviendront la représentation d'être indépendantes du contexte, et donc d'être utilisées d'une façon plus libre par l'individu. Le choix des informations retenues se fait à partir de critères culturels ou normatifs (ce qui concorde avec le système de valeur ambiant),

puis les individus s'approprient ces informations en les ramenant à leur propre univers (Jodelet, 2011 ; Rateau, 2013). La sélection de ces informations sur la base des systèmes de valeur ambiants démontre à quel point la représentation sociale se bâtit en lien avec l'environnement social des individus, avec les groupes dans lesquels il évolue. Les éléments que combine ainsi l'individu deviennent alors un tout logique pour lui, ce qui lui permet de construire un ensemble imagé et cohérent qui lui donne accès aux concepts pris individuellement ou en relation les uns aux autres. Le processus d'objectivation permet donc de donner une forme à des notions plus abstraites (Mannoni, 2006). Finalement, ces éléments deviennent partie intégrante des évidences de l'individu, puisque le sujet a alors « le sentiment de décrire l'environnement tel qu'il est réellement et tel qu'il est perçu par les autres » (Moliner *et al.*, 2002, p. 26). L'objectivation est un processus en lien avec la construction formelle d'une connaissance (Jodelet, 2011) et nous semble être fortement en lien avec la première fonction des représentations telle que définie précédemment, soit l'élaboration d'une connaissance de sens commun.

L'ancrage, quant à lui, est un processus qui complète celui d'objectivation (Rateau, 2013) et qui s'inscrit plutôt dans l'idée de « l'intégration cognitive de l'objet représenté dans le système de pensée préexistant et aux transformations qui en découlent, de part et d'autre » (Jodelet, 2011, p. 377). L'ancrage est le processus par lequel l'objet de représentation prendra son sens dans le système de pensée déjà existant chez l'individu (Jodelet, 2011 ; Mannoni, 2006 ; Rateau, 2013). En intégrant l'objet nouveau à son système de représentations préexistant, l'individu va l'assimiler à des catégories et des objets familiers, et donc l'ancrer dans un réseau de significations déjà existant pour lui. Ainsi, le nouvel objet de représentation va s'inscrire dans un réseau dont la forme est déjà déterminée par les systèmes de valeurs propres aux groupes sociaux dont fait partie l'individu (Rateau, 2013). L'aspect social des représentations assimilées, mais aussi l'appartenance de l'individu à d'autres groupes sociaux ayant leurs propres systèmes de valeurs, auront une influence majeure sur la façon dont les nouvelles représentations

seront intégrées et mise en lien avec les autres objets déjà préexistants. En ce sens, l'ancrage est aussi le processus par lequel s'exprime l'individualité du système de représentation de chaque individu, puisqu'il est la combinaison de systèmes de valeurs de plusieurs groupes et d'assimilations de représentations à ces systèmes de valeurs combinés. Comme le souligne Rateau (2013), « cette intégration de la nouveauté dans un système de normes et de valeurs déjà présent ne se fait pas sans heurts » (p. 9). En effet, l'assimilation d'un nouvel élément peut venir perturber l'ordre des représentations précédemment établi dans le système de l'individu, puisqu'elle peut à la fois moduler les connaissances retenues à propos de l'objet assimilé, mais aussi ébranler les représentations déjà connues par l'individu.

L'ancrage est un processus en lien avec quelques fonctions des représentations sociales tel que vu dans la sous-section précédente. Il permet de saisir de quelles façons les représentations des individus jouent un rôle dans leur identification aux groupes sociaux auxquels ils appartiennent, puisque la représentation sera assimilée selon les systèmes de valeurs déjà mis en place par l'individu selon son groupe d'appartenance (Rateau, 2013). Cette interprétation de l'objet que se font les individus du même groupe social ayant des systèmes de valeurs très similaires deviendra aussi un médiateur important dans les interactions qu'auront les membres du groupe avec d'autres groupes autour de l'objet. Cette logique s'applique aussi à la troisième et à la quatrième fonction des représentations, soit l'orientation et la justification des actions des individus, puisque c'est la façon dont les individus du groupe assimileront les objets aux systèmes de valeurs qui leur permettront de les utiliser par la suite comme orientation ou comme justification de leurs actions.

Ainsi, il est aisé de comprendre comment les processus d'objectivation et d'ancrage peuvent être complémentaires. Si l'objectivation décrit le processus par lequel un individu transforme de nouvelles connaissances pour les adapter et se les représenter, l'ancrage quant à lui décrit la façon dont l'individu intègre cette nouvelle représentation

à son système préexistant. De plus, ces processus semblent aussi étroitement liés aux quatre fonctions des représentations telles que vues précédemment. Nous croyons que de garder en tête ces processus et ces fonctions nous permettra lors de la collecte et de l'analyse des données de guider notre réflexion quant aux liens entre ces représentations et les actions des éducatrices de SGMS. La section qui suit permettra de se pencher sur des études qui ont étudié les représentations sociales du TSA par des acteurs scolaires.

2.1.4 Les représentations sociales du TSA par les acteurs scolaires

Une des grandes forces de la théorie des représentations sociales est son aspect versatile. En effet, une grande diversité d'études a déjà porté sur plusieurs objets de représentations, et ce, dans plusieurs domaines de recherche (Bergman, 1998 ; Garnier et Doise, 2002). Quelques études s'étant penchées sur les représentations sociales du TSA chez d'autres intervenants scolaires que l'éducatrice de SGMS ont retenu notre intérêt. Celles-ci nourriront notre réflexion concernant les représentations sociales que pourraient avoir les éducatrices de SGMS et la façon dont celles-ci peuvent influencer leurs actions.

Jolicoeur (2015) s'est intéressée, dans le cadre de sa thèse de doctorat, aux représentations du TSA chez un groupe d'acteurs du milieu scolaire, et ce, à l'aide d'entrevues semi-dirigés, d'un questionnaire et d'une tâche d'association libre. Les acteurs scolaires interrogés par l'auteure énonçaient un grand nombre de particularités associées aux critères diagnostiques tels qu'on les retrouve dans le DSM-5. L'auteure suppose que cette connaissance des caractéristiques du TSA s'explique par la formation initiale des acteurs, notamment par leurs stages en milieu scolaire, et par les opportunités de perfectionnement qui leur sont offertes par la suite. Nous savons cependant que les éducatrices de SGMS pourraient ne pas avoir suffisamment de formation concernant les élèves HDAA (Caron, 2016 ; CSE, 2006), et donc que leurs représentations du TSA pourraient être différentes. Les acteurs scolaires interrogés

dans l'étude de Jolicoeur (2015) semblaient aussi avoir quelques difficultés à distinguer ce qui relève du TSA ou d'autres troubles comorbides. Les acteurs interrogés soulevaient parfois les caractéristiques du TSA qui peuvent mener à leur exclusion de la scolarisation en classe ordinaire et les caractéristiques qui peuvent influencer favorablement ou non leur performance scolaire. D'une part, les acteurs scolaires interrogés rapportaient qu'il est plus difficile selon eux d'accueillir un enfant TSA en classe ordinaire lorsque celui-ci s'adapte difficilement aux changements et qu'il affiche plus de comportements de crises. D'autre part, les capacités des enfants qui ont un TSA sur le plan de leur mémoire, de leur perception visuelle et leur facilité à décoder et à orthographier les mots représentaient des forces qui leur permettent d'actualiser leur potentiel scolaire pour ce qui est des apprentissages académiques. Toutefois, les participants dénotaient aussi des difficultés pour les élèves qui ont un TSA dans les tâches qui s'apparentent à de la résolution de problème, qui demandent d'inférer, d'émettre une opinion ou d'élaborer une réponse. Finalement, les acteurs trouvaient généralement important de parler des méthodes pour faciliter la scolarisation des élèves ayant un TSA, et ce, même si le canevas d'entretien n'abordait pas ce sujet. Les participants énonçaient les adaptations pouvant être faites à l'environnement afin de mieux satisfaire les besoins des enfants qui ont un TSA : la division des tâches en séquences, l'ajout de temps supplémentaire, l'explication de comportements sociaux, le souci de contrôler les sources sensorielles, l'indication de l'horaire et de ses changements et la collaboration avec les autres partenaires du milieu et l'aide apportée par les membres du personnel de soutien. L'auteure indique cependant que des recherches ultérieures devraient être conduites dans le but d'investiguer si cette importance accordée aux moyens mis en place pour soutenir la scolarisation des élèves qui ont un TSA est propre au milieu scolaire.

À l'aide d'entretiens utilisant la méthode du récit de vie d'enseignantes de maternelle, Bergeron (2009) a recueilli et analysé des informations concernant leurs représentations sociales d'élèves ayant un trouble envahissant du développement

(TED)⁵ et fréquentant leur milieu. En premier lieu, l'auteure rapporte une omniprésence de la question des problèmes de communication des enfants ayant un TED dans toutes les autres représentations reliées à l'élève ayant un TED qu'ont les enseignantes. Les enseignantes ont identifié plusieurs difficultés en lien avec leur expérience auprès d'élèves ayant un TED : la gestion de classe (grandement facilitée par la présence d'une technicienne en éducation spécialisée), les difficultés reliées aux caractéristiques personnelles de l'enseignante (entre autres, la méconnaissance du trouble), celles en lien avec les caractéristiques connues du TED (qui sont majoritairement des stéréotypes selon Bergeron), ainsi que les comportements d'opposition (qu'elles appellent désorganisation et auxquels elles répondent souvent par des mesures d'exclusion). Malgré tout, les enseignantes qui se sont exprimées dans le cadre de l'étude de Bergeron (2009) rapportent des expériences positives avec les enfants qui ont un TED. Selon l'auteure, ces expériences avaient lieu lorsque « le comportement de l'enfant présentant un TED avait surpassé les représentations qu'elles entretenaient » (p. 109). Il est difficile de savoir si l'impression d'expérience positive était engendrée par la réorganisation du système de représentations suite à l'expérience, ou si l'expérience positive causait simplement la réorganisation. Dans les deux cas, ceci implique qu'au moment d'assimiler les nouvelles connaissances engendrées par l'expérience avec l'enfant, les éducatrices se retrouvaient alors à devoir questionner les représentations qu'elles entretenaient à propos du TED. Parmi les moyens pour faciliter le travail des enseignantes auprès des enfants ayant un TED, il semblerait que la présence d'une technicienne en éducation spécialisée soit la plus appréciée par les enseignantes. De plus, le maintien de bonnes relations avec leurs collègues, la direction

⁵ Le trouble envahissant du développement ou TED est l'appellation utilisée dans le DSM-IV et le DSM-IV-TR pour désigner une catégorie de troubles ayant des altérations en sein du domaine de la communication, de la socialisation et de l'imagination. Dans la version la plus récente du DSM (le DSM-5), on utilise l'appellation trouble du spectre de l'autisme (TSA) comme étant un seul diagnostic qui remplace la catégorie des TED et regroupe 4 des 5 troubles qui faisaient partie de cette catégorie.

et les parents de l'enfant semblait être un atout supplémentaire pour les enseignantes, tout comme une formation initiale et continue portant sur les enfants ayant un TED.

À notre connaissance, aucune étude ne s'est intéressée aux représentations du TSA par les éducatrices de SGMS. Cependant, les représentations sociales sont une façon de concevoir la capacité des individus à se représenter le monde qui les entoure. C'est pourquoi nous avons décidé de nous intéresser aussi dans cette recension aux études portant sur la perception qu'ont les éducatrices de milieux de garde accueillant des enfants d'âge scolaire en situation de handicap. La section qui suit portera donc sur trois études états-uniennes interrogeant des éducatrices sur leurs perceptions de l'enfant ayant un TSA ou un handicap.

2.2 La voix des éducatrices de services de garde accueillant des enfants d'âge scolaire

Dans le but de mieux connaître les perceptions qu'ont les éducatrices d'Amérique du Nord et d'Europe accueillant des enfants d'âge scolaire concernant les enfants en situation de handicap ou ayant un TSA, nous avons tenté de recenser des études à ce sujet. Tout d'abord, nous avons effectué plusieurs lectures concernant les modes de garde scolaire en Amérique du Nord, au Québec et en Europe francophone pour en dégager plusieurs termes nous permettant de conduire notre recherche sur le sujet. En anglais, les termes retenus sont : *extended school day*, *school-age child care*, *school age day care*, *school day care service*, *after school programs* et *after school care*. En français, les termes *garde/garderie scolaire*, *service de garde en milieu scolaire* ou la combinaison du terme *garde* et des termes *après/avant l'école*, *hors temps scolaire*, *périscolaire* ou *parascolaire* ont été retenus. Par la suite, il a été possible de construire des phrases de recherche qui ont permis de chercher des écrits sur diverses bases de données répertoriant des publications scientifiques. Pour ce faire, tous ces termes ou

ces combinaisons de termes ont été associés à d'autres mots relatifs au handicap, aux besoins particuliers ou au TSA.

À la suite de cette recension, nous avons identifié trois études publiées s'intéressant aux perceptions d'éducatrices de services de garde accueillant des enfants d'âge scolaire HDAA ou ayant un TSA. Les autres textes recensés s'attardaient soit au point de vue de la famille de l'enfant, soit au point de vue des enfants eux-mêmes ou sur les effets du milieu de garde inclusif. Bien que ces textes soient très pertinents et que la lecture de ceux-ci a permis d'alimenter bon nombre de réflexions en lien avec notre étude, ils ne seront pas présentés dans cette section.

Ces informations recueillies seront agrémentées de quelques informations provenant de l'étude conduite par Caron (2016) et celle conduite par Couture (2000) auprès, entre autres, d'éducatrices de SGMS québécois. Nous présenterons tout d'abord les trois études d'intérêt, puis nous tenterons d'identifier, par thèmes, quels sont les principaux résultats obtenus lorsque les éducatrices ont pu partager leurs perceptions sur le sujet.

2.2.1 Présentation des recherches d'intérêt

Cette sous-section permettra de présenter brièvement les trois recherches qui seront ensuite discutées dans les sous-sections suivantes. Cette présentation permettra entre autres de comprendre quel est le type de recherche dont il est question et dans quel cadre celles-ci se sont déroulées. La première recherche présentée était de nature quantitative et avait pour méthodologie la passation de questionnaires, tandis que les deux autres recherches présentées utilisaient une méthodologie qualitative et se sont servies d'entrevues pour collecter leurs données.

Premièrement, Sharp, Rodas et Sadovnik (2012) ont tenté de déterminer quel est le rôle que jouent des éducatrices de services de garde pour enfants d'âge scolaire dans le soutien offert aux enfants à besoins particuliers. Pour ce faire, ils ont développé leur

propre questionnaire appelé *OST inclusion-professional development survey*, lequel était inspiré de leur recension des écrits et bénéficiait de l'appui d'acteurs du milieu. Ils ont fait passer leur questionnaire à 421 éducatrices travaillant dans des milieux de garde accueillant des enfants d'âge scolaire dans l'état du New-Jersey. Puis, ils ont réalisé des analyses corrélationnelles entre des items évaluant des construits ou des réalités différentes. En effet, le questionnaire était divisé en six sections : une description sur le milieu dans lequel travaille la participante, des informations sur la participante, sur ses besoins de formation, sur ses attitudes envers l'inclusion, ses expériences d'inclusion et une question ouverte permettant de s'exprimer sur le développement professionnel et sur l'inclusion.

Deuxièmement, dans le cadre de sa thèse de doctorat, Dukes (2018) a conduit neuf entrevues, des observations (15) et un *focus group* (20 participantes) avec des éducatrices de services parascolaires pour enfants d'âge scolaire en Géorgie. Le but de l'étude était de connaître la perception que les éducatrices avaient de leur niveau de préparation à accueillir des élèves ayant un TSA et à répondre à leurs besoins scolaires et sociaux. L'auteur a d'abord analysé chaque cas individuellement, puis il a établi quels sont les éléments soulevés de façon répétitive par les acteurs interrogés ou par le chercheur lors des observations du milieu.

Finalement, Jinnah (2008) a conduit six entrevues de groupe semi-structurées avec 33 intervenantes travaillant dans des milieux de garde accueillant des enfants d'âge scolaire ayant un handicap dans le but de connaître les difficultés qu'elles vivent et le soutien qu'elles aimeraient recevoir. Huit participantes qui ne pouvaient être présentes à l'entrevue de groupe ont plutôt participé à des entrevues téléphoniques individuelles. L'aspect particulièrement intéressant de cette étude est le souci qu'a eu l'auteure d'interroger une grande variété d'intervenantes gravitant autour de plusieurs milieux de garde différents. En effet, l'auteure a tenté d'inclure des intervenantes provenant de plusieurs niveaux de hiérarchie différents, telles que des personnes travaillant au sein

de la direction de milieux de garde (27%), des éducatrices (54%), des bénévoles (5%) et des professionnels ou des *advocates* qui travaillent avec ces milieux (12%). De plus, les milieux de provenance des intervenantes interrogées étaient aussi diversifiés, puisqu'elles travaillaient au sein de programmes parascolaires dans des écoles, dans des programmes d'enrichissement à court terme, dans des milieux de garde à domicile, dans des *child care center*, dans des organismes communautaires ou dans des agences de défense des droits. L'auteure a procédé par théorisation ancrée à partir des données recueillies et a ensuite catégorisé les éléments provenant des entrevues pour en extraire une compréhension du discours des participantes. Il est nécessaire d'être très prudent lorsque l'on considère les résultats de cette étude, puisque les participantes ne sont pas que des éducatrices. Cependant, les résultats peuvent tout de même guider nos réflexions.

Dans les prochaines sous-sections, les résultats de ces études seront présentés par thème, ce qui permettra par la suite de dégager une synthèse des résultats des trois études réunies. Les thèmes identifiés sont : la formation et l'expérience des éducatrices, les ressources humaines et matérielles du milieu de garde, la collaboration interprofessionnelle et la collaboration avec les familles, l'attitude, la vision ou la philosophie des éducatrices et les thèmes reconnus comme importants par certains auteurs, mais n'étant pas abordés par les éducatrices.

2.2.2 La formation et l'expérience

Bien que dans les études consultées les éducatrices aient peu abordé leur formation initiale, elles semblent accorder une importance particulière aux occasions de perfectionnement professionnel auxquelles elles ont accès.

Les éducatrices interrogées par Dukes (2018) et les intervenantes interrogées par Jinnah (2008) déplorent le manque de formation ou ont manifesté leur besoin d'avoir accès à plus de formations portant sur la prise en charge des enfants HDAA. Plus

spécifiquement, les intervenantes interrogées par Jinnah (2008) dénoncent le manque d'informations quant aux enfants d'âge scolaire HDAA, ainsi que le manque d'une source centralisée d'informations. En effet, celles-ci voudraient avoir plus facilement accès à des informations concernant les enfants d'âge scolaire HDAA.

La formation continue et les années d'expérience auraient un lien avec l'expérience positive d'inclusion vécue par les éducatrices, alors que ce ne serait pas le cas pour la formation initiale (Sharp *et al.*, 2012). En ce qui concerne l'expérience, l'étude de Sharp et de ses collègues (2012) suggère que la perception que les éducatrices ont de l'inclusion varie positivement selon que le niveau d'expérience de l'éducatrice auprès d'enfants HDAA augmente. Il semble en être de même concernant leur utilisation des ressources pour soutenir la participation de ces enfants, alors que l'étude suggère que l'utilisation de ressources s'accroît avec la quantité d'expériences antérieures qu'ont les éducatrices auprès des enfants HDAA.

2.2.3 Les ressources humaines, matérielles et financières

Dans les études menées par Jinnah (2008) et par Sharp et ses collègues (2012), les éducatrices ou les intervenantes se sont prononcées quant aux ressources matérielles, humaines et financières disponibles. Il semblerait cependant que l'enjeu des ressources financières ait été peu abordé par les éducatrices de SGMS interrogées par Couture (2000).

Concernant les ressources financières, les intervenantes interrogées par Jinnah (2008) sont d'avis que les contraintes qui y sont associées limitent les ressources disponibles, et donc qu'elles ont une incidence sur leur capacité à accueillir et à s'occuper d'enfants HDAA. De plus, elles déplorent le prix très élevé des équipements adaptés ou des modifications qui doivent être faites à l'environnement. Sharp et ses collègues (2012) ont plutôt trouvé un lien significatif entre le besoin perçu des éducatrices d'avoir accès à plus de ressources financières, humaines ou matérielles et leur attitude positive envers

l'inclusion en général. En effet, les éducatrices qui ont répondu nécessitent plus d'argent, plus de personnel et plus d'autres ressources pour accommoder les enfants à besoins particuliers étaient plus susceptibles d'avoir une attitude positive envers l'inclusion.

Si les ressources financières et matérielles apparaissent comme insuffisantes aux intervenantes interrogées pour prendre en charge les enfants HDAA dans leurs milieux (Jinnah, 2008), le manque de ressources s'étend aussi aux ressources humaines. En effet, les éducatrices qui ont répondu au questionnaire de Sharp et de ses collègues (2012) énoncent le manque de personnel, alors que les intervenantes ayant été interrogées par Jinnah (2008) parlent plutôt d'un manque de personnel qualifié, formé et ayant une attitude favorable envers les enfants HDAA. Ces facteurs amènent les intervenantes à craindre pour la sécurité des enfants, mais aussi pour le bien-être de tous les enfants du groupe qui pourraient recevoir moins de soutien et d'attention de la part du personnel.

2.2.4 La collaboration interprofessionnelle et la collaboration avec les familles

Les intervenantes interrogées par Jinnah (2008) et les éducatrices ayant répondu au questionnaire de Sharp et de ses collègues (2012) ont partagé leurs avis sur la collaboration interprofessionnelle et sur la collaboration entre le milieu de garde et la famille. De plus, les éducatrices québécoises interrogées par Couture (2000) dans le cadre de son mémoire de maîtrise ont mentionné la collaboration, autant interprofessionnelle qu'avec les familles, comme étant un élément central pour favoriser la participation d'un élève HDAA au sein du SGMS.

Concernant la collaboration interprofessionnelle, les intervenantes interrogées par Jinnah (2008) expriment vivre une collaboration difficile avec le milieu scolaire que fréquentent les enfants HDAA qu'elles accueillent. Ainsi, elles déplorent la communication inexistante ou inefficace entre elles et ces milieux, ce qui crée une rupture entre les deux. Les intervenantes croient que d'avoir plus d'informations sur

les objectifs pour l'enfant ou sur les techniques de gestion du comportement mises en place à l'école leur permettrait d'assurer une meilleure continuité entre les milieux. Des enjeux en ce qui concerne la collaboration entre le milieu de garde et les thérapeutes (orthophonistes, ergothérapeutes, psychologues, etc.) qui gravitent autour de l'enfant à besoins particuliers existent aussi selon elles. Les intervenantes interrogées par Jinnah (2008) croient que d'avoir plus d'informations sur les stratégies et les techniques utilisées par les thérapeutes qui travaillent avec l'enfant leur permettrait de mieux intervenir auprès de celui-ci. Parmi les éducatrices ayant participé à l'étude de Sharp et de ses collègues (2012), 58% ont rapporté collaborer avec l'enseignant de la classe et 47% ont rapporté avoir collaboré avec le *child study team* ou avec des intervenants spécialisés.

Ensuite, les intervenantes interrogées par Jinnah (2008) se sont aussi prononcées sur la collaboration entre leur milieu et la famille des enfants HDAA. Les intervenantes ont exprimé leurs difficultés à collaborer avec les parents, autant ceux de l'enfant HDAA qui parfois communiquent trop, pas assez ou ont des attentes différentes que ce que peut offrir le milieu, que les parents des autres enfants. Les intervenantes interrogées ont rapporté les attentes des parents et des éducatrices comme étant une source de tension. En effet, elles rapportent que les parents qui ne communiquent pas suffisamment d'informations sur l'enfant ou sur les techniques utilisées à la maison peuvent rendre leur travail auprès de l'enfant plus difficile. Finalement, les intervenantes rapportent des difficultés dans la collaboration des parents qui veulent absolument un milieu de garde pour leur enfant et qui vont jusqu'à ne pas mentionner les besoins de leurs enfants. Néanmoins, parmi les éducatrices ayant participé à l'étude de Sharp et de ses collègues, 69% ont rapporté collaborer avec les parents de l'enfant HDAA. De plus, les éducatrices qui désiraient plus d'informations de la part des parents avaient aussi tendance à avoir une attitude positive envers l'inclusion en général.

2.2.5 L'attitude, la vision ou la philosophie des éducatrices

Les intervenantes interrogées par Jinnah (2008) ont rapporté une peur concernant la participation des enfants HDAA dans leur milieu, car elles ne pensent pas avoir les connaissances suffisantes pour prendre ces enfants en charge. Cette peur portait majoritairement sur la sécurité de l'enfant lui-même, mais aussi des autres enfants qui fréquentent le milieu. Les intervenantes, dans le cadre de la même étude, ont aussi rapporté une difficulté sur le plan de la motivation des éducatrices, puisque l'accueil d'enfants HDAA représente pour elles une charge de travail supplémentaire. Cette opinion était aussi partagée par les éducatrices de SGMS québécois interrogées par Caron (2016). Les éducatrices québécoises qui se sont exprimées dans le cadre de l'étude de Couture (2000) ont quant à elles mentionné la nécessité pour les éducatrices d'avoir des attitudes d'ouverture d'esprit, de flexibilité et de ne surtout pas avoir peur de remettre en question et de modifier les interventions apprises.

2.2.6 Ce dont les éducatrices ne parlent pas...

Certains enjeux identifiés par les auteurs qui se sont penchés sur les milieux de garde accueillant des enfants d'âge scolaire HDAA ne sont pas abordés par les éducatrices ou les intervenantes des études discutées précédemment. Tout comme Gervais (1999), nous croyons que les absences de certains éléments dans les discours puissent nous informer sur la structure et le contenu des représentations des individus. Nous croyons que des absences dans le discours des éducatrices peuvent apporter aussi quelques pistes de réflexion quant à la perception qu'elles ont des enfants qui ont un TSA. Cette section aura pour but d'identifier ces enjeux.

Plusieurs auteurs (Hall et Niemeyer, 2000 ; Haney, 2012 ; Jinnah, 2008) signalent l'importance des interactions entre l'enfant à besoins particuliers et ses pairs ainsi que des actions entreprises par les éducatrices pour favoriser ces interactions. Pourtant, les participantes des études consultées n'ont pas rapporté d'éléments à ce sujet. Puisque le

manque d'interaction entre l'enfant et ses pairs peut être source de ségrégation même lorsque l'enfant est physiquement présent dans le milieu, nous nous questionnons quant à la perception que les éducatrices ont de leur rôle à jouer pour favoriser celles-ci.

Les éducatrices interrogées par Dukes (2018) ont rapporté les moyens technologiques et le matériel d'art comme étant des activités qu'elles privilégient pour les enfants qui ont un TSA. Pourtant, aucun auteur ne rapporte d'autres propos de la part des éducatrices concernant l'adaptation des activités, de l'environnement intérieur ou extérieur, de la structure et de la routine, ou de l'adaptation temporelle. Comme ces éléments sont essentiels pour favoriser une participation et un apprentissage de tous les enfants dans le milieu, nous nous questions quant à la perception des éducatrices et aux moyens mis en place par celles-ci pour adapter les milieux aux enfants en situation de handicap.

Cette section a permis de dégager les perceptions qu'avaient des éducatrices de milieux de garde états-uniens accueillant des enfants d'âge scolaire étant HDAA ou ayant un TSA. Bien que ces informations nous proviennent d'un contexte très différent du nôtre, elles nous permettent d'amorcer des réflexions quant aux représentations que peuvent avoir les éducatrices de SGMS québécois concernant l'enfant qui a un TSA et qui fréquente leur milieu. La section qui suit aura pour but de présenter la communauté éducative inclusive et d'en détailler les fondements et les principaux axes. Nous débuterons par expliciter comment, selon nous, le concept de communauté éducative inclusive s'arrime avec la théorie des représentations sociales. Cela permettra au lecteur de comprendre la pertinence de s'intéresser à la communauté éducative inclusive et comment nous pouvons l'utiliser pour interroger l'aspect inclusif des SGMS.

2.3 La communauté éducative inclusive

Cette section du cadre théorique a pour but de présenter la communauté éducative inclusive et les nombreux concepts qui gravitent autour de celle-ci. Ce cadre nous permettra, lors de la collecte des données et lors de leur analyse, d'amorcer une réflexion quant aux représentations des éducatrices et le lien qu'entretiennent ces représentations avec les concepts proches de la communauté éducative inclusive. Nous avons déjà énoncé à la section 2.1.2 que les représentations sociales ont des fonctions qui nous permettent de poser des hypothèses sur les façons par lesquelles elles soutiennent les comportements, les décisions et les prises de position des personnes qui se représentent. Nous croyons que les représentations sociales ont une influence non-négligeable sur la façon dont les éducatrices de SGMS peuvent agir lorsqu'il s'agit d'accueillir dans leur milieu des enfants qui ont un TSA, et que ces représentations sociales ont donc un impact sur l'établissement d'une communauté éducative inclusive. Le schéma qui suit démontre la façon dont nous considérons les mécanismes qui lient les représentations sociales des éducatrices à l'établissement de cette communauté.

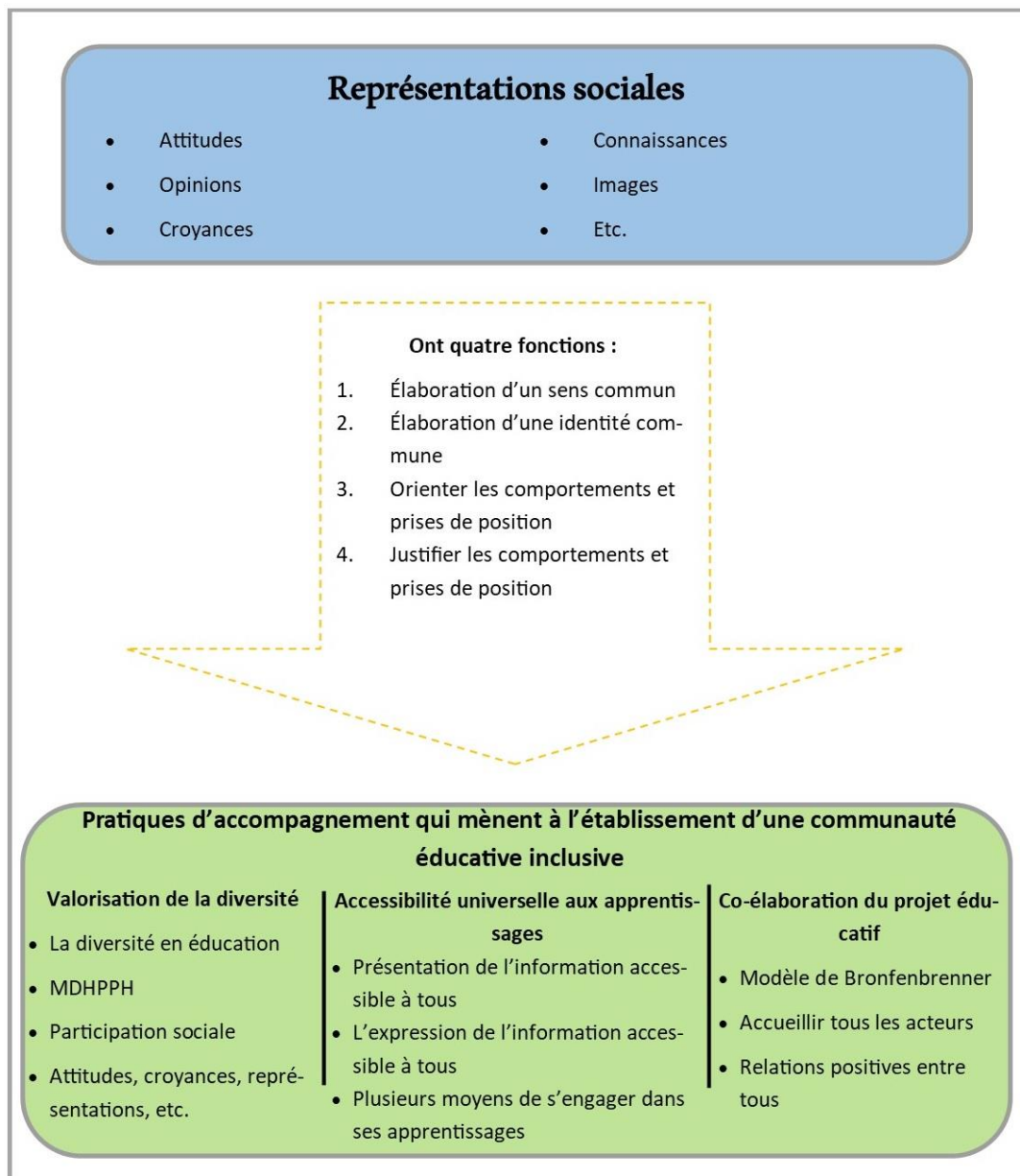


Figure 2.1 : L'incidence des représentations sociales sur l'établissement d'une CEI

Rappelons que le chapitre précédent a brièvement présenté ce qu'est une communauté éducative inclusive. Nous avons aussi présenté les SGMS comme étant des acteurs légitimes et importants de ces communautés, et l'accueil des enfants qui ont un TSA dans ces milieux comme étant nécessairement un enjeu important. Les sections qui suivent conduiront à avoir une compréhension plus limpide de ce qu'est une

communauté éducative inclusive. Ainsi, seront présentées à nouveau les bases de la communauté inclusive telles qu'abordées en premier chapitre. Ensuite, les sections qui suivent permettront d'entrer plus en profondeur dans les concepts et les principes qui forment celui de la communauté éducative inclusive : seront d'abord énoncés les fondements philosophiques de l'inclusion, puis finalement seront présentés les trois axes identifiés au cours des nombreuses lectures sur le sujet et qui permettent de bien comprendre les principales composantes de la communauté éducative inclusive.

2.3.1 La communauté éducative inclusive : définition

En reconnaissant le grand nombre de facteurs en jeu dans le développement d'écoles inclusives ainsi que le grand nombre d'acteurs qui devraient être impliqués dans cette transformation (Fortier *et al.*, 2018), il est maintenant plus approprié de parler de communauté éducative inclusive plutôt que de simplement parler d'éducation inclusive. Cette nuance supplémentaire permet d'amener les concepts d'éducation inclusive et de communauté éducative plus loin, puisqu'ainsi l'apport de tous les acteurs à la mission inclusive de l'école est reconnu et valorisé.

Comme déjà abordé précédemment, une communauté éducative inclusive est un environnement éducatif où tous les acteurs partagent une aspiration commune, celle d'accueillir tous les enfants, mais aussi toutes les personnes impliquées dans leur développement (GRECIP, 2004). Ainsi, les acteurs concernés par le développement de ces enfants ne se limitent pas seulement qu'à l'école, mais la notion de communauté permet d'englober les services ou les opportunités offertes dans le milieu communautaire, toutes les familles qui fréquentent l'école, les services et les intervenants provenant du milieu de la santé et des services sociaux, les services de garde, etc.

Le principe d'inclusion au cœur de la communauté éducative inclusive est, selon Beaugard et Trépanier (2000), un principe qui est plus souvent qu'autrement présenté

comme une philosophie. Ainsi, l'inclusion défend l'idée selon laquelle l'accès à un environnement scolaire dit ordinaire est un droit pour tous les élèves peu importe leurs forces et leurs difficultés (Poirier *et al.*, 2005 ; Thomazet, 2008). Plusieurs fondements sociologiques et philosophiques sont sous-jacents à cette notion de droit à la participation de tous dans un environnement dit ordinaire (Thomazet, 2008). La section 2.3.2 s'y attardera.

Trois axes majeurs émergent de la littérature récente concernant la communauté éducative inclusive (Prud'homme *et al.*, 2011a). Ces axes nous permettent de bien comprendre quelles sont les composantes de l'éducation inclusive et comment elle prend forme dans des contextes concrets variés, dans des communautés que l'on pourrait qualifier d'inclusives. Le premier axe 1) est discuté au point 2.3.3 et fait référence à la valorisation de la diversité essentielle pour un milieu éducatif qui accueille et favorise la participation de tous les enfants, peu importe leurs défis et leurs forces. L'axe 2) quant à lui est abordé au point 2.3.4 et traite de l'accessibilité universelle au milieu et aux apprentissages qui permet une meilleure participation sociale de tous les acteurs de la communauté. Cette accessibilité passe par plusieurs composantes nécessitant une grande flexibilité de la part des acteurs du milieu. Finalement, l'axe 3) s'attarde à la co-élaboration essentielle de la communauté éducative telle que discutée précédemment et sera présentée plus en profondeur au point 2.3.5.

2.3.2 Fondements sociologiques et philosophiques

Comme mentionné précédemment, l'éducation inclusive découle directement du droit de chaque enfant à fréquenter l'école (Thomazet, 2008), et donc elle s'inscrit dans le combat pour l'égalité des chances en éducation. Selon le CSE (2016), l'égalité des chances englobe trois types d'égalité : l'égalité d'accès qui vient en premier, ainsi que l'égalité de moyens (ou de traitement) et l'égalité de résultats. Le premier, l'égalité d'accès, renvoie à ce que tous les enfants aient accès à des services éducatifs de qualités

et qu'ils répondent à ce dont ils ont besoin. Le deuxième quant à lui, fait référence au fait que tous les enfants puissent bénéficier de conditions d'apprentissages de qualité : « offrir à tous les élèves une expérience scolaire de qualité, dans tous les contextes » (Conseil supérieur de l'éducation, 2016, p. 36). Troisièmement, l'égalité de résultat cherche, d'une part, que tous les élèves aient eu la chance de développer leur plein potentiel et, qu'à la fin de leur parcours scolaire, ces mêmes élèves aient acquis les compétences et les connaissances minimums leur permettant d'avoir une place qui leur convienne dans la société. D'autre part, l'égalité de résultats cherche à permettre aux élèves issus de tous les groupes sociaux d'être équitablement représentés dans les diplômés de tous les ordres d'enseignement.

Les principes et revendications associés à l'aspect inclusif des milieux éducatifs et à l'égalité des chances en éducation découlent de plusieurs mouvements sociaux, notamment « (1) le mouvement en faveur des droits civiques, (2) le mouvement de la normalisation de vie des personnes en situation de handicap, et finalement (3) le mouvement de la remise en question de l'éducation spécialisée » (Ramel et Vienneau, 2016, p. 26). L'éducation inclusive, en s'inspirant de divers mouvements sociaux pour les droits civiques et la pleine participation de tous, tente de démocratiser l'éducation pour tous types d'élèves et s'oppose à la ségrégation institutionnalisée des élèves en difficulté dans des classes spécialisées (Ramel et Vienneau, 2016).

Ces préoccupations sont d'autant plus importantes que la mission éducative de l'école québécoise se définit autour de trois axes majeurs : instruire, socialiser et qualifier (MEQ, 2002). L'éducation inclusive réclame donc des environnements scolaires qui ne créent pas de ségrégation et qui permettent à tous les élèves d'être instruits, socialisés et qualifiés, et ce, au sein de milieux ordinaires comme les SGMS. Dans un contexte où les élèves cohabitent, se développent et interagissent tous ensemble dans des milieux communs, et que ceux-ci ont tous des besoins différents, il importe pour l'école de reconnaître la nécessité de soutenir les élèves de façon équitable, et donc adaptée à

leurs besoins. En tant qu'acteurs de la communauté éducative inclusive, les SGMS sont soumis aux mêmes valeurs et missions. En ce sens, il importe pour celui-ci de soutenir tous les élèves qui le fréquentent d'une façon adaptée à leurs besoins, et ce dans le but de créer un environnement où les élèves ne sont pas ségrégués.

Les fondements sociologiques et philosophiques nommés précédemment entretiennent un lien solide avec la valorisation des rôles sociaux. Faisant suite au mouvement de normalisation qui mettait l'accent sur la nécessité de normaliser les conditions de vie des personnes ayant une déficience intellectuelle (Wolfensberger, 1972 selon Ramel et Vienneau, 2016), la valorisation des rôles sociaux prône la création, le soutien et la défense de rôles sociaux valorisés pour les individus à risque de dévalorisation sociale (Wolfensberger, 2011), comme par exemple les élèves HDAA ou ayant un TSA. Ainsi, la fréquentation et la pleine participation des élèves HDAA dans un environnement éducatif dit ordinaire aurait pour effet de valoriser leur rôle social au même titre que celui de leurs pairs typiques. Dans le même ordre d'idées, le mouvement de la remise en question de l'éducation spécialisée dénonce la ségrégation sociale des élèves qui fréquentent la classe spécialisée. Ainsi, un SGMS devrait accueillir tous les enfants indépendamment de leurs différences et de leur handicap, et ce dans le but de leur offrir un milieu qui soit normalisant et stimulant pour eux. La section qui suit abordera le premier axe identifié comme essentiel de l'éducation inclusive et est en lien direct avec cet accueil de tous au sein du SGMS. Elle abordera la valorisation de la diversité au sein des communautés éducatives inclusives.

2.3.3 La valorisation de la diversité

Puisque la communauté éducative inclusive vise à accueillir et à favoriser la participation de tous les élèves en son sein, il va sans dire que l'environnement éducatif doit reconnaître et valoriser la grande diversité entre les acteurs qui le fréquentent.

Selon le travail d'analyse effectué par Prud'homme (2007), il est possible de considérer la diversité en éducation comme étant : « l'expression de caractéristiques humaines ou de préférences de l'apprenant, faisant référence aux expériences déjà vécues qui sont interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées en classe » (p.34). Selon cet auteur, la diversité renvoie à l'expression d'un besoin, d'un intérêt, d'un goût, d'une difficulté, d'un choix ou d'une façon de faire en lien avec les buts d'apprentissage proposés. La valorisation de cette diversité passe donc non seulement par la reconnaissance des besoins des enfants, mais aussi par la prise en compte de leurs forces au sein du groupe, afin que leur bagage puisse être mis à la disposition du groupe et valorisé (Borri-Anadon, 2016). Si à la base les considérations en lien avec la diversité en éducation s'intéressent à la participation de tous au sein de la classe régulière, elles peuvent tout de même se transposer à l'accueil de tous au sein des SGMS.

Prud'homme et ses collègues (2011b) conçoivent la diversité comme étant un phénomène fluide se manifestant lors de l'interaction entre l'environnement et l'élève. Ainsi, la valorisation de la diversité, la reconnaissance des caractéristiques de chacun (Borri-Anadon, 2016), admet que la diversité peut se manifester de façons différentes selon les environnements, et que ceux-ci peuvent s'adapter à chacun pour favoriser leur participation sociale.

Cette vision de la diversité renvoie au modèle du développement humain et du processus de production du handicap (MDHPPH) qui attribue les impacts du handicap de l'enfant en termes d'interactions entre les facteurs environnementaux, personnels et des habitudes de vie de la personne (Fougeyrollas et Roy, 2005). Toutes ces interactions peuvent alors mener la personne à être plus ou moins en situation de participation sociale ou de handicap. Dans le cadre de notre projet de recherche, les caractéristiques de l'environnement du SGMS pourraient, en interaction avec les caractéristiques de l'enfant qui a un TSA, placer celui-ci en situation de participation sociale ou d'exclusion sociale. Par exemple, un enfant qui a un TSA et qui évolue dans

un SGMS qui ne permettrait pas aux enfants d'adapter les activités de bricolage à leurs capacités sur le plan de la motricité fine pourrait alors ne pas être capable de participer à l'activité, se retrouver à l'écart du groupe et être en situation d'exclusion sociale. Ainsi, cette perception du handicap s'éloigne d'une perspective déterministe des manifestations de celui-ci, puisque les caractéristiques de la personne ne sont plus seulement déterminées par ses facteurs personnels, mais aussi par l'environnement dans lequel il évolue et par ses habitudes de vie.

La valorisation de la diversité renvoie à des attitudes, des croyances et des représentations qui soient en lien avec les acteurs du milieu et leur diversité. Ces attitudes, croyances et représentations s'éloignent donc le plus possible des préjugés et des stéréotypes dans le but d'avoir une image de l'enfant qui soit le plus près de ses forces, de ses défis et de ses capacités. Dans ce contexte, la reconnaissance de la diversité « exige une ouverture et une grande curiosité de tous les acteurs face aux différences de l'autre, ce qui implique nécessairement une certaine décentration au regard de ses propres caractéristiques ou préférences personnelles » (Prud'homme *et al.*, 2011b, p. 10).

Un environnement éducatif qui accueillerait tous les élèves sans valoriser la diversité ne reconnaîtrait pas la part importante de l'environnement dans la participation sociale des élèves et aurait des perceptions, des attitudes et des représentations qui ne permettraient pas de prendre en compte l'individu dans ses forces comme dans ses défis. L'environnement inadapté à certains élèves conduirait ceux-ci à vivre une expérience d'exclusion malgré leur présence physique dans le milieu. Puisque la valorisation de la diversité passe par la compréhension que celle-ci ne s'exprime qu'en lien avec l'environnement, l'accessibilité universelle du milieu et des apprentissages prend tout son sens. C'est en reconnaissant la diversité et en la valorisant que l'on peut alors porter un regard différent sur l'environnement d'apprentissage.

2.3.4 L'accessibilité universelle aux apprentissages

Comme suggéré dans la section précédente, l'accessibilité à un milieu est bien entendu physique, mais elle est aussi définie en termes d'accès aux connaissances et aux apprentissages (Dionne *et al.*, 2016b). Lorsqu'il s'agit d'enseignement en contexte de classe, il est habituellement approprié de parler de pédagogie universelle. Puisque notre projet s'intéresse à un environnement éducatif où les apprentissages se font majoritairement par le jeu, nous préférons parler d'accessibilité universelle aux apprentissages.

L'accessibilité universelle aux apprentissages implique d'accorder une place de choix à la pluralité des besoins des personnes qui fréquentent le milieu (Bergeron *et al.*, 2011). Le *Center for Applied Special Technology* (CAST) définit la pédagogie universelle comme étant : « un ensemble de principes liés au développement du curriculum qui favorise les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus » (cité par Bergeron *et al.*, 2011, p. 91). Quant à eux, Barile, et ses collègues (2012) ont défini l'accessibilité universelle en pédagogie comme étant : « le fait de concevoir du matériel et des activités pédagogiques qui permettent à des personnes présentant une gamme variée d'habiletés et de capacités de réaliser les apprentissages requis » (p. 20).

La pédagogie universelle a ultimement pour but de prendre en compte les besoins de tous les élèves dans la planification des situations d'apprentissage (Fortier et Bergeron, 2016) et est donc perçue comme une approche flexible qui peut être ajustée pour les besoins de chacun (Gauvreau *et al.*, 2019). L'accessibilité universelle des apprentissages est un concept déjà documenté par plusieurs auteurs qui a des principes et des buts allant dans le même sens que ceux de la pédagogie universelle, mais les façons de les appliquer seront différents, puisqu'ils s'adaptent aux contextes et aux besoins de l'enfant. En contexte de SGMS, ce seraient les routines, les activités, les déplacements, etc. qui devraient être pensés pour considérer tous les enfants dans leur diversité.

Trois principes sous-jacents à la pédagogie universelle peuvent s'appliquer à l'accessibilité universelle aux apprentissages et soutenir le travail des personnes qui interviennent au sein d'une communauté éducative inclusive. En premier lieu est considérés l'accessibilité au « quoi » de l'apprentissage (CAST, 2020 ; Fortier et Bergeron, 2016), ou plutôt le recours à plus d'une méthode de présentation de l'information et des concepts (Bergeron *et al.*, 2011 ; Gauvreau *et al.*, 2019). Ainsi, ce principe renvoie à la pluralité de façons de partager les savoirs, les consignes, les informations, etc. avec les élèves du milieu, de façon à ce que tous trouvent une façon de bien se les approprier. Gauvreau, Lohmann et Hovey (2019) proposent plusieurs pistes afin de favoriser une accessibilité universelle à l'information présentée dans un milieu éducatif en petite enfance. Les pistes qui y sont présentées et qui peuvent s'appliquer aux SGMS incluent le jumelage de consignes verbales et visuelles, la traduction des consignes pour les élèves ayant une langue maternelle différente de la langue usuelle du milieu de garde, d'offrir aux enfants des activités qui permettent aux enfants de mettre leurs apprentissages et habiletés en pratique, ainsi que le modelage par les éducatrices des comportements et des habiletés qui sont attendus.

Le deuxième principe à considérer est le 'comment ' ou l'expression et l'action de l'apprentissage (CAST, 2020 ; Fortier et Bergeron, 2016) ou, selon Bergeron et ses collègues (2011), « l'offre de voies alternatives de participation et de chemins différents pour s'engager dans la tâche » (p. 95). Lorsqu'une éducatrice de SGMS suggère à l'enfant plusieurs façons d'exprimer ses connaissances, elle peut par exemple lui offrir de faire l'activité proposée d'une façon qui lui convient ou d'arriver à un résultat qui lui convient. Ainsi, l'enfant peut exprimer ses habiletés ou ses connaissances d'une façon qui lui permet d'être à l'aise.

Le troisième et dernier principe concerne l'engagement actif des enfants du milieu éducatif en favorisant la motivation et la curiosité de ceux-ci (Lohmann *et al.*, 2018b). Pour Bergeron et ses collègues (2011), ce principe implique de « favoriser une variété

de moyens d'expression faisant appel aux habiletés et aux intérêts des élèves » (p. 95). Dans un texte de 2018, Lohmann et ses collègues proposent plusieurs pistes pour favoriser l'engagement des enfants dans un environnement éducatif en petite enfance. S'inspirant de ce texte et l'adaptant à la réalité des SGMS, il est possible à notre tour d'identifier quelques pistes pouvant favoriser la motivation des enfants fréquentant un SGMS à s'engager pleinement dans les activités proposées. Le SGMS peut s'assurer d'offrir un éventail de jeux reflétant des intérêts et des préférences différents lors des périodes de jeux libres. Le SGMS peut aussi engager les enfants dans l'élaboration et la planification des activités. D'une façon plus spécifique, l'éducatrice de SGMS peut cultiver une relation positive entre les membres de son groupe et elle-même, puisque l'ambiance chaleureuse et bienveillante permettrait aux enfants de se sentir soutenus et valorisés, et être davantage portés à s'engager dans ses apprentissages.

En plus de tous ces principes, il est nécessaire de ne pas perdre de vue l'importance de l'accessibilité physique de l'environnement. Celui-ci doit pouvoir permettre aux enfants de se déplacer aisément de d'y être autonome. C'est l'addition de l'accessibilité de l'environnement et des apprentissages qui permettent aux élèves d'évoluer dans un environnement éducatif qui favorise leur pleine participation.

Le dernier principe qui sera abordé dans la sous-section suivante concerne la participation de tous les acteurs à l'élaboration de la communauté éducative inclusive.

2.3.5 La co-élaboration du projet éducatif

La communauté éducative inclusive se bâtit par tous les acteurs qui la composent dans une dynamique de complémentarité de coopération de chacun (Maubant et Leclerc, 2008), peu importe leur rôle en lien avec l'environnement éducatif. Ainsi, une communauté éducative partage des valeurs et une vision communes (CSE, 1998). Ces acteurs qui, rappelons-le, sont multiples et proviennent de différents milieux en lien

avec l'environnement éducatif, collaborent à la construction de la communauté éducative.

Dans le cas d'une communauté éducative, le sentiment d'appartenance et les liens qui se tissent et qui permettent aux acteurs de co-élaborer leur communauté prennent racine dans le partage d'un but commun. Pour une communauté éducative inclusive, les buts communs sont multiples, mais celui de construire un environnement qui favorise l'accueil et la participation de tous est clairement celui le plus présent. Retenons cependant que la vision partagée de la communauté éducative n'est jamais statique et qu'elle a intérêt à être revisitée par les acteurs qui y participent pour que celle-ci demeure inspirante et près des visions individuelles (CSE, 1998).

En s'appuyant sur des modèles écologiques comme celui de Bronfenbrenner (1979), la communauté éducative inclusive reconnaît l'apport pour le développement de l'enfant des nombreux environnements dans lesquels il vit (la famille, l'école..) et de l'importance qu'a sur lui l'interaction qu'ont ces milieux entre eux. Ainsi, la communauté éducative inclusive reconnaît que les parents sont les premiers acteurs de l'inclusion de leur enfant et que les caractéristiques familiales de l'enfant devraient être prises en compte dans une approche d'intervention qui se porte sur la famille et ses besoins (Dionne *et al.*, 2016a). Cette reconnaissance se traduit par le développement d'approches orientées sur le besoin des familles, par l'accueil chaleureux des parents dans la communauté éducative et par une grande volonté de travailler avec ceux-ci sur la co-élaboration de la communauté éducative inclusive.

Non seulement les parents sont des acteurs essentiels dans l'inclusion de leur enfant dans le milieu éducatif, mais il en va de même pour les acteurs provenant des autres milieux que fréquente l'enfant. Ainsi, les professionnels scolaires, les activités offertes en milieu communautaire, les intervenantes provenant du milieu de la santé et des services sociaux, les services de garde, etc. sont tous des acteurs ou des milieux que la

communauté éducative inclusive prend en compte lorsqu'elle établit son projet éducatif. Les SGMS font partie de ces acteurs d'importance qui doivent être inclus dans l'élaboration et la mise en place du projet éducatif de l'école.

Il ne suffit pas d'appliquer des pratiques de collaboration pour que la communauté éducative inclusive co-élabore son projet éducatif. Un souci particulier doit être porté à la qualité des relations humaines entre les acteurs. Selon le CSE (1998), ces relations sont multiples. Il s'agit des relations entre les élèves, qui sont empreintes de respect mutuel, de tolérance envers la différence et d'entraide. L'équipe école, quant à elle, entretient des relations avec les élèves qui sont empreintes de considération et d'affection et elle est disponible à les épauler ou les guider. Ces relations humaines de qualité impliquent une ouverture entre les membres de l'équipe-école, les parents et les autres partenaires extérieurs.

La qualité de ces relations humaines peut être influencée par les politiques administratives mises en place, mais ceci jusqu'à un certain point : « la qualité des relations humaines existe dans une organisation lorsque les personnes peuvent avoir confiance au groupe » (CSE, 1998). D'où l'importance de la co-élaboration de la communauté éducative inclusive, de l'appropriation par tous des valeurs qui y sont communes, et de la co-construction de communauté éducative inclusive.

Les axes de la communauté éducative inclusive présentés dans les sous-sections précédentes seront utilisés pour décrire les représentations sociales des éducatrices. Ainsi, il sera possible d'amorcer une réflexion sur leur milieu et sur le caractère inclusif de celui-ci. La section qui suit est la dernière du chapitre et porte sur les objectifs poursuivis par notre étude.

2.4 Objectifs

En premier chapitre, nous avons posé les bases contextuelles pour en arriver à la question générale de recherche du mémoire, qui est : « Quelles sont les représentations des éducatrices en SGMS québécois concernant les enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme qui fréquentent leur service de garde ? ».

Ce deuxième chapitre a permis de poser les bases théoriques de la présente étude. La théorie des représentations sociales telle qu'expliquée au point 2.1 sera mobilisée pour investiguer et analyser les représentations que se font les éducatrices de SGMS de l'élève qui a un TSA. Bien qu'à notre connaissance peu d'informations existent sur le sujet, la section 2.2 a permis d'identifier des perceptions qu'entretiennent des éducatrices états-uniennes travaillant dans des milieux de garde accueillant des enfants d'âge scolaire en situation de handicap ou ayant un TSA. Finalement, dans le but de lier les représentations des éducatrices au concept plus global de communauté éducative inclusive, nous avons abordé les fondements théoriques et les axes principaux sous-jacents au concept au point 2.3.

Toutes ces considérations théoriques nous mènent aux objectifs spécifiques du présent mémoire, qui sont :

Objectif 1 : Identifier et décrire les et les croyances que les éducatrices de SGMS ont collectivement ou individuellement concernant les enfants qui ont un TSA et qui fréquentent leur milieu.

Objectif 2 : Identifier et décrire les connaissances qu'ont les éducatrices de SGMS à propos du TSA et des particularités qui caractérisent ces élèves.

Objectif 3 : Identifier et décrire les pratiques rapportées par les éducatrices de SGMS concernant l'enfant qui a un TSA et qui fréquente leur milieu.

Les deux derniers chapitres ont permis d'établir le contexte du problème et le cadre théorique permettant de concevoir la question de recherche et les objectifs de celle-ci. Le chapitre qui suit permettra de détailler de quelles façons s'opérationnaliseront les objectifs ci-dessus. En effet, les pages qui suivent permettront de poser les considérations méthodologiques en lien avec la collecte et l'analyse des données recueillies.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, la méthodologie et les méthodes qui caractérisent notre étude seront présentées. En effet, le lecteur sera en mesure, à la suite de ce chapitre, de bien comprendre comment les données sont recueillies et analysées. En premier lieu, la recherche qualitative et l'épistémologie interprétative seront présentées (3.1), puisque celles-ci caractérisent notre étude. Ces orientations servent de lignes directrices lorsque vient le temps de choisir les méthodes par lesquelles les données seront recueillies et analysées. Afin de continuer en ce sens, les outils de collecte de données sont présents à la section 3.3. Ensuite, les section suivante détaillent la procédure qui nous a permise de prendre contact avec les participantes (3.4), s'ensuivant d'une présentation de celles-ci (3.5). Les deux dernières sections portent sur les outils et la procédure permettant d'analyser les données que nous aurons recueillies (3.6) et sur les considérations éthiques reliées à notre projet (3.7).

3.1 Démarche méthodologique : l'épistémologie interprétative

Cette section a pour objectif d'en préciser les orientations méthodologiques. Il sera donc question d'établir les idées principales qui gouvernent les choix reliés à l'investigation scientifique de cette recherche pour ensuite en faire un tout cohérent avec les méthodes de la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018) telles que présentées aux points subséquents.

Comme mentionné au chapitre précédent, les représentations, qu'elles soient sociales ou non, peuvent être étudiées de différentes façons. Toutefois, la présente recherche s'intéresse à l'exploration, la description des représentations que se font les éducatrices de SGMS de l'enfant qui a un TSA. Ainsi, il nous semble approprié de considérer notre recherche comme s'inscrivant sous l'orientation ethnographique de Jodelet. En effet, tout comme Moliner et ses collègues (2002), nous croyons qu'une connaissance et une compréhension de l'objet des représentations puissent aboutir à des applications concrètes.

Cependant, Grenon, Larose et Carignan (2013) soutiennent qu'une approche pluriméthodologique serait essentielle dans l'étude des représentations sociales. En effet, une approche pluriméthodologique ou mixte permettrait de potentiellement mieux répondre à une question de recherche (Krathwohl, 1998 dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). C'est pourquoi nous avons décidé d'incorporer certaines données quantitatives à nos données de nature qualitative. Nous sommes cependant bien conscients que ce choix ne permet pas de considérer les données recueillies comme étant complémentaires les unes aux autres, mais qu'il s'agit plutôt d'un enrichissement à l'étude. Nous considérons aussi que notre étude, bien qu'incorporant des données quantitatives, est principalement de nature qualitative. Les paragraphes qui suivent exposeront ce qui nous pousse à adopter une posture épistémologique interprétative et une méthodologie qualitative pour soutenir le choix de nos méthodes de collecte et d'analyse de données.

Les recherches s'inscrivent généralement dans deux catégories : les recherches de nature quantitative et celles de nature qualitative (Krathwohl, 1998 selon Savoie-Zajc et Karsenti, 2018), bien qu'elles puissent être aussi de nature mixte. Ces deux méthodes souvent perçues comme opposées pourraient être considérées comme complémentaires selon Van der Maren (1993, selon Savoie-Zajc et Karsenti), d'où l'intérêt des études mixtes. Les études qualitatives « permettrait, entre autres, de recueillir des données

décrivant des situations d'intérêt (liées à la question de recherche ou au problème de recherche) et de laisser les explications 'émerger' de ces descriptions » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 146).

Il semble alors pertinent de considérer la présente étude comme étant de nature qualitative, puisque celle-ci s'intéresse à décrire, et ainsi mieux comprendre « le sens qu'une personne donne à son expérience » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 192). Lorsqu'il s'agit de recherches qualitatives, les résultats s'inscrivent généralement dans la réalité des personnes et elles sont cohérentes avec les contextes dans lesquelles les pratiques s'exercent, ainsi que les dynamiques curriculaires, organisationnelles, sociales et culturelles (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Ensuite, toujours selon Karsenti et Savoie-Zajc (2018), elles permettent de prendre en considération les interactions que les individus établissent avec leur environnement et entre eux. Les recherches qualitatives sont donc intéressées et soucieuses des relations interpersonnelles en jeu au sein des problématiques de recherche.

Toutes ces caractéristiques permettent de rendre légitime l'intérêt de la recherche qualitative. De plus, elles sont en lien direct avec la question de recherche et les objectifs du présent mémoire. En effet, la présente recherche s'intéresse à majoritairement décrire les représentations qu'ont les éducatrices individuellement, mais aussi en tant que groupe social influencé par un milieu semblable, une culture et des dynamiques professionnelles qui leur sont communs. L'intérêt se porte à la fois sur les représentations d'un groupe tel qu'ancré dans leur réalité et aux interactions que les individus du groupe social entretiennent entre elles, avec d'autres individus et avec leur environnement.

Nous croyons aussi que plusieurs éléments de la définition de Pirès (1997, selon Karsenti et Savoie, 2018) se retrouvent dans la présente étude. C'est en considérant l'appartenance au type de recherche qualitatif que la méthodologie de la présente étude

demeure souple dans la construction de l'objet de l'enquête et que nous nous intéressons à des objets d'étude qui sont complexes, tels que la notion de groupe social. De plus, le présent mémoire aspire à décrire d'importants aspects de la vie sociale qui relèvent de l'expérience vécue par les individus et de leur culture d'appartenance.

Les considérations méthodologiques nommées plus haut permettent de positionner la présente recherche comme s'inscrivant dans une approche qualitative. Celle-ci, comme la recherche de nature quantitative, épouse un paradigme épistémologique particulier. En éducation, trois grands courants épistémologiques cohabitent et, selon leurs perspectives et leurs points de vue sur la recherche, les chercheurs se rapprochent de l'un ou de l'autre. Cette position que prend le chercheur relativement aux grands courants épistémologiques dépend de plusieurs facteurs, soit : sa vision de la réalité (objective, construite ou reflétant des rapports de force entre les individus), le rapport qu'il entretient aux savoirs qu'il cherche à produire (généralisable, transférable ou émancipateur) et la finalité de sa recherche (vérificatrice, compréhensive ou transformatrice)(Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). La posture épistémologique du chercheur est une des principales lignes directrices lui permettant de faire des choix méthodologiques.

En lien avec les informations présentées au sujet de la recherche qualitative, les méthodes pour étudier les représentations sociales, la question de recherche et les objectifs de celle-ci, nous croyons que la présente étude s'inscrit dans le courant épistémologique interprétatif. Ce dernier, tout comme la recherche qualitative, « est animé du désir de comprendre le sens de la réalité des individus » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 193) et génère un savoir indissociable de la culture et du contexte dans lequel il est produit. De plus, la posture épistémologique interprétative implique que la réalité telle qu'étudiée par le chercheur est construite entre lui et les participants de l'étude. Cette considération suppose que les acteurs impliqués dans la recherche (participants et chercheurs) ne sont pas neutres et qu'ils produisent donc des résultats

qui sont teintés de leurs valeurs, de leurs perceptions personnelles et de leurs connaissances théoriques (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Finalement, le savoir produit par de telles recherches est considéré comme étant dynamique, temporaire et contextuel.

Cette section a permis de démontrer que la présente étude a une méthodologie s'inscrivant dans une approche de nature qualitative et une épistémologie interprétative, et ce malgré l'apport de données de nature quantitatives. Ces considérations méthodologiques guideront plusieurs choix sur le plan des méthodes employées pour collecter et analyser les données. Les méthodes retenues dans le cadre de notre mémoire seront donc exposées tout au long des prochaines sections.

3.2 Choix méthodologiques

Dans cette section et les suivantes, il sera question des méthodes de travail choisies pour opérationnaliser les choix méthodologiques, tant en ce qui concerne les participantes, que de la collecte et de l'analyse des données. (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

Pour les recherches de type qualitatif, le choix de l'échantillon est intentionnel, et donc il découle de choix faits par le chercheur selon le cadre théorique mobilisé. Dans leur ouvrage traitant de la recherche en éducation, Karsenti et Savoie-Zajc (2018) proposent quatre critères qui permettent d'établir un échantillon rigoureux dans le cadre d'une analyse qualitative. Un bref survol de ces critères nous permettra de bien situer quel est l'échantillon sélectionné dans le cadre de notre mémoire, et donc permettant de répondre à la question de recherche.

Tout d'abord, un échantillon est intentionnel et les délimitations de celui-ci sont en lien avec les buts poursuivis dans la recherche (1). Notre échantillon est intentionnel et ses délimitations sont en lien avec notre question de recherche et les objectifs qui en

découlent, puisque notre échantillon est constitué d'éducatrices en SGMS, de personnes qui en sont responsables ou de surveillantes de dîner. Bien que nous ne considérons pas tous les participants comme faisant partie du groupe social que sont les éducatrices de SGMS, nous considérons que de collecter les représentations sociales d'acteurs très près d'elles, partageant les mêmes tâches, évoluant dans le même milieu, et entretenant des relations de collaboration similaires aux éducatrices, soit un choix judicieux. Ainsi, nous supposons que les répondantes appartiennent au grand groupe professionnel et social que sont les acteurs de SGMS, et donc que les données collectées et analysées nous permettent de bien comprendre leurs représentations. Ainsi, notre échantillon est non seulement intentionnel, il est aussi en lien avec l'objectif de compréhension des représentations des éducatrices de SGMS.

Ensuite, un échantillon rigoureux est « balisé, théoriquement parlant, et il est justifié » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 198)(2) et il est cohérent selon les postures méthodologiques et épistémologiques (3). En ce sens, nous considérons notre échantillon comme étant balisé, et ce malgré notre choix d'inclure des responsables de SGMS et des surveillantes de dîner à celui-ci, puisque les répondantes appartiendront toutes à un groupe professionnel commun, et que nous distinguerons les éducatrices des responsables des surveillantes de dîner lorsque viendra le temps d'analyser les résultats. De plus, notre choix d'échantillon nous semble cohérent avec notre posture épistémologique, théorique et méthodologique.

Finalement, l'échantillon prend en compte les soucis éthiques liés à sa constitution (4). Notre échantillonnage nous semble répondre à de nombreuses considérations éthiques, puisque les participantes répondent au questionnaire de leur plein gré, peuvent se retirer de l'exercice à tout moment, elles ne sont pas soumises à des risques inutiles et auront la chance de prendre connaissance des informations qui seront tirées de l'étude (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Les considérations éthiques de notre étude sont

abordées au point 3.6. La section qui suit, quant à elle, porte sur les méthodes et les outils de collecte de données.

3.3 Procédures : les méthodes et les outils de collecte de données

Cette section présente d'abord d'une façon succincte les principales méthodes de collecte de données possibles lorsqu'on étudie les représentations sociales. Ensuite, une sous-section détaille ce qu'est le questionnaire classique, puisque celui-ci est l'outil de collecte utilisé principalement dans le cadre de notre mémoire. Ensuite, une autre sous-section s'intéresse à la tâche d'association libre, puisque celle-ci est présente au début de notre questionnaire et nécessite des méthodes de collecte et d'analyse qui sont différentes du questionnaire.

Plusieurs méthodes de collecte de données sont possibles lorsqu'il est question de l'étude des représentations sociales. Plusieurs modalités de recueil des représentations sociales ont été dénommées par Bonardi et Roussiau (1999, dans Grenon *et al.*, 2013) : l'entretien non directif ou semi-directif, les planches inductrices, l'analyse documentaire, le questionnaire d'enquête et l'association libre .

Moliner et ses collègues (2002) définissent l'entretien comme étant : « une situation d'interaction essentiellement verbale entre deux personnes en contact direct avec un objectif préalablement posé » (p.59). Selon eux, l'entretien est utilisé la majorité du temps pour collecter des discours exprimant des attitudes, des croyances, des idées et des opinions à propos de divers objets sociaux. L'entretien peut être de forme exploratoire ou utilisé comme technique principale ou complémentaire de la recherche, dépendamment des buts de l'entretien (Moliner *et al.*, 2002). Lorsqu'il prend une forme directive, l'entretien a un déroulement presque exclusivement décidé par l'interviewer et amène souvent la personne participante à émettre des réponses qui sont courtes. Un entretien qui est semi-directif sera quant à lui plutôt guidé par un guide de thèmes à

explorer établi au préalable, mais l'ordre de ces thèmes et la façon dont ils seront formulés ne sont pas fixés d'avance, ce qui permet à la personne participante d'avoir une certaine latitude concernant les propos qu'elle rapporte.

L'utilisation des planches inductrices pour étudier les représentations sociales n'est qu'une méthode parmi celles utilisant les images comme soutien au discours. Lorsqu'utilisées, ces images peuvent servir de soutien à l'expression d'opinions, de réflexions et d'association qui composent les représentations (Moliner *et al.*, 2002). Utilisées différemment, les images peuvent aussi permettre à la personne interrogée d'exprimer ses représentations à l'aide de productions iconographiques. Les planches inductrices s'inspirent des méthodes projectives et sont plutôt utilisées auprès de populations qui sont peu familières avec les approches interrogatrices (entretiens, associations libres, questionnaires...)(Moliner *et al.*, 2002). Abric (2011) décrit l'utilisation des planches inductrices comme étant une variante de l'entretien semi-directrice où les questions de l'interviewer sont remplacée par la présentation d'images au sujet de la représentation et ayant pour effet de stimuler le discours de la personne participante.

L'analyse documentaire est une méthode d'étude des représentations sociales qui s'intéresse aux représentations présentes dans des textes de types divers. Il peut s'agir de documents de presse, de documents institutionnels, de correspondances, de témoignages ou de récits autobiographiques, de documents issus de la littérature, etc. (Moliner *et al.*, 2002). Une fois le corpus textuel réuni, le chercheur peut y mettre en évidence des valeurs, des attitudes et des représentations.

Les dernières méthodes nommées par Bonardi et Roussiau (1999, dans Grenon *et al.*, 2013) pour recueillir les représentations sociales sont le questionnaire d'enquête et l'association libre. Puisque ce sont les méthodes utilisées dans le cadre de la présente

étude, les sous-sections suivantes s'attarderont à les décrire de façon plus exhaustive. Ensuite, la section suivante s'attardera aux façons d'analyser les données recueillies.

3.3.1 Le questionnaire classique administré en ligne

L'association libre et le questionnaire d'enquête sont les deux méthodes de collecte des représentations sociales qui seront utilisées dans le cadre de notre étude. Toutes deux imbriqués dans le même outil de recueil des données, l'association libre et le questionnaire seront administrés en ligne et en un seul outil. La présente sous-section s'attardera spécifiquement au questionnaire d'enquête administré en ligne.

Un questionnaire de type « classique » sera proposé aux participantes. Ce type de questionnaire est une méthode de questionnement général dont il est possible de se servir pour étudier des phénomènes socioreprésentationnels (Moliner *et al.*, 2002). Le questionnaire mobilisé dans le cadre de notre étude s'inspire de ceux utilisés dans les thèses de Jolicoeur (2015) et de Fortier (2014), toutes deux s'intéressant à l'étude des représentations d'un objet auprès d'acteurs scolaires. De plus, l'échelle d'attitude à l'égard de la déficience intellectuelle (Morin *et al.*, 2013) et les thèmes d'importance pour les éducatrices travaillant dans des milieux de garde accueillant des enfants d'âge scolaire qui ont un handicap ont aussi inspiré notre questionnaire. Une présentation plus exhaustive de celui-ci se trouve en annexe.

Suite au formulaire de consentement, le questionnaire débute tout d'abord avec la tâche d'association libre (bloc A). Le questionnaire étant constitué en tout de 31 questions, cinq autres blocs de questions suivent l'association libre :

- Bloc B : Informations et expériences personnelles
- Bloc C : Expériences professionnelles
- Bloc D : Formations et connaissances
- Bloc E : Relation avec l'enfant qui a un trouble du spectre de l'autisme (TSA)

- Bloc G : Questions générales et ouvertes

Le questionnaire utilisé pour récolter les données dans le cadre notre étude est administrée en ligne à l'aide de la plateforme *Limesurvey* de l'UQAM. Au moment de choisir cet outil de collecte de données, plusieurs avantages, limitations et considérations contextuelles ont été prises en compte.

Tout d'abord, les questionnaires en ligne ont des avantages. Cette méthode de collecte de données est majoritairement peu coûteuse et permet d'être conduite rapidement et analysée rapidement, en plus de réduire le risque d'erreurs lors de l'entrée de données (Denscombe, 2014). De plus, le questionnaire en ligne permet aux participantes d'y répondre quand bon leur semble (Stopher, 2012) et facilite la garantie de leur anonymat (McMillan, 2004). En ce sens, Fortier (2014) choisit le questionnaire en ligne comme étape préliminaire de sa thèse, puisque dans son contexte comme le nôtre il a une bonne faisabilité, flexibilité et anonymisation.

Ensuite, les limitations des questionnaires en ligne ont été réfléchies. D'emblée, cette méthode de collecte de données réduit le bassin de participante à des éducatrices ayant accès à internet et étant à l'aise d'y naviguer (Stopher, 2012). Cependant, nous croyons que l'utilisation d'internet est aujourd'hui courante et que la très grande majorité des éducatrices de SGMS sera à l'aise de répondre à notre questionnaire en ligne. Une autre limitation du questionnaire en ligne est le faible taux de réponse (Ary *et al.*, 2006). Considérant le taux de réponse au questionnaire en ligne de l'étude de Boutin et Rousseau (2018) qui était amené aux participantes par l'entremise de l'AQGS, nous croyons qu'il est possible de tout de même obtenir un nombre de réponses raisonnable. Finalement, le questionnaire en ligne, étant donné sa forte anonymité, ne permet pas d'être certain que la personne participante soit bien une éducatrice de SGMS (Ary *et al.*, 2006). Le partenariat avec l'AQGS, ainsi que les quelques questions démographiques et sociodémographiques du questionnaire, nous permettent d'avoir

une certaine idée de l'appartenance des participantes au groupe professionnel. Nous croyons donc que cette limitation aussi soit peu problématique.

Finalement, certaines considérations contextuelles ont aussi guidé notre choix de méthode de collecte de données. En effet, la situation exceptionnelle entourant la pandémie de COVID-19 jette un voile d'incertitude concernant non seulement la réouverture des écoles primaires dans la grande région de Montréal à l'automne 2020, mais aussi sur la possibilité de faire des entrevues en présentiel avec des participantes. C'est pourquoi nous avons préféré opter pour une méthode de collecte de données qui peut être facilement administrée en ligne et qui ne comporte pas d'incertitudes concernant la performance des logiciels nécessaire à sa faisabilité. Le questionnaire en ligne nous semblait être la méthode la plus fiable et comportant le moins d'obstacles dans la situation actuelle.

Partie intégrante du questionnaire en ligne, la tâche d'association libre est une méthode de collecte de données différente. La sous-section qui suit permettra de présenter en quoi consiste l'association libre et comment les données générées seront ensuite analysées.

3.3.2 La tâche d'association libre

Selon Moliner et ses collègues (2002), l'association libre permet aux participants de produire librement n'importe quelle association en lien avec un mot ou une expression inductrice. Dans le cadre de notre étude, l'expression inductrice et la consigne qui l'accompagne sont :

Pensez à votre travail (ou celui que vous pourriez anticiper) auprès des **enfants qui ont un trouble du spectre de l'autisme (TSA)**. Ensuite, indiquez dans les lignes qui suivent quels sont les mots ou les expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit. Vous avez 10 lignes, mais nous

vous encourageons à ne mettre que ce qui vous vient spontanément à l'esprit. Il n'est pas nécessaire de remplir toutes les lignes.

Suite à cette expression inductrice, la personne participante a jusqu'à 10 espaces pour pouvoir y inscrire ce qui lui passe spontanément par l'esprit. De plus, la tâche d'association libre se trouve en tout début de questionnaire pour minimiser l'influence que pourraient avoir les autres questions sur les réponses spontanées de la personne participante.

Si l'association libre a comme avantage de favoriser des réponses qui sont libres d'influence du chercheur, leurs interprétations peuvent quant à elles être plus difficiles. En effet, cette méthode apporte quelques défis sur le plan des données qu'elle génère. L'association libre permet une grande liberté dans les réponses que le participant produit. En contrepartie, cette grande liberté rend l'interprétation des résultats difficile pour le chercheur, puisque celui-ci n'a pas accès à la nature de l'association entre le mot inducteur et les réponses données (Abric, 1994 selon Moliner *et al.*, 2002). En effet, l'auteur dénombre trois types d'association possibles : par similarité, par contraste ou par contiguïté.

Au-delà du type d'association que fait la personne participante, une analyse des thèmes ou des concepts qui émergent de cette association permet d'explorer ce que les éducatrices de SGMS associent spontanément à l'enfant qui a un TSA. Que ces associations soient faites par similarité, contraste ou contiguïté, il nous semble pertinent d'en dégager des thèmes qui soient récurrents et donc qui puissent faire partie des représentations sociales de plusieurs éducatrices de SGMS. Cette analyse thématique pourra être agrémentée d'une analyse de fréquence de certains thèmes ou de certaines connotations négatives ou positives trouvées dans les réponses des éducatrices.

La section qui suit s'intéressera aux procédures de prise de contact qui nous ont permises de prendre contact avec nos participantes.

3.4 Procédures de prise de contact

Lors de la collecte de données, la première étape consiste à prendre contact avec les participantes potentielles. Ce sera ce dont il sera question dans cette section. Dans la section suivante, un portrait de nos participantes sera présenté, et il sera ensuite question du questionnaire en ligne et de la tâche d'association libre, qui sont les deux méthodes de collecte des données utilisées dans la présente étude.

La méthode privilégiée pour rejoindre les participantes est par l'entremise de l'Association Québécoise de la Garde Scolaire (AQGS). L'AQGS :

soutient le développement des services de garde en milieu scolaire du Québec en faisant la promotion de leur rôle complémentaire à la mission de l'école, en représentant leurs intérêts collectifs et en favorisant le développement des compétences de leur personnel (AQGS, 2016).

Notre entente de partenariat avec l'association nous permet d'atteindre les participantes potentielles et permet à l'AQGS et à leurs membres de bénéficier en retour des informations que nous aurons recueillies.

Une autre étude utilisant des questionnaires en ligne a déjà pris contact avec leurs participantes par l'entremise de l'AQGS. Le rapport de recherche présenté à L'AQGS par Boutin et Rousseau (2018) a rejoint 333 participantes. Il faut cependant préciser qu'ils ont utilisé des courriels, des affiches, ainsi que la page *facebook* de l'AQGS pour rejoindre leurs membres et que nous n'avons pas utilisé autant de façons diversifiées de rejoindre les éducatrices. En effet, notre affichette de recrutement a été partagée sur la page *facebook* et dans l'infolettre de février 2021 de l'AQGS. Ensuite, un rappel a été fait le 23 février 2021 sur la page *facebook* de l'association. L'affichette utilisée pour recruter les membres sera présentée en annexe.

Pour faire suite à l'étape préalable de prise de contact que présente cette section-ci, la suivante s'attardera plutôt sur la présentation du portrait des participantes.

3.5 Portrait des participantes

Au total, 84 personnes ont répondu à notre questionnaire, que ce soit partiellement ou complètement. Une fois les réponses incomplètes retranchées de ce nombre, nous avons recueilli 25 questionnaires complétés. Une des répondantes ayant été éducatrice dans un Centre de la petite enfance plutôt que dans un SGMS, nous avons aussi décidé de l'exclure de notre échantillon.

Les 24 participantes qui constituent donc notre échantillon ont en moyenne 44,25 ans (min = 20 ; max = 64) et elles ont en moyenne 13,33 (min = 0,3 ; max = 24) années d'expérience dans leur emploi. Les participantes sont pour la majorité des éducatrices de SGMS (17), mais certaines sont aussi des responsables de SGMS (5) ou, pour un très petit nombre, uniquement surveillantes de dîner (2). De plus, le quart (6) des participantes occupent aussi un autre emploi au sein de l'école où elles travaillent. Celles-ci sont techniciennes en éducation spécialisée (TES) ou éducatrices en classe 4 ans. Le tableau qui suit présente les caractéristiques des 24 participantes sur le plan de leur activité professionnelle et de leur profil de formation initiale.

Tableau 3.1 Portrait du rôle professionnel et de la formation de l'échantillon

	Rôle professionnel				Formation initiale		
	Éducatrice de SGMS	Responsable de SGMS	Surveillante de dîner	Possède un autre rôle dans l'école : TES	Possède une formation non reliée aux SGMS	Possède une formation dans le domaine de l'éducation à l'enfance	Possède une formation en éducation spécialisée
TES-6	✓			✓			✓
TES-19	✓			✓		✓	
TES-32	✓			✓			✓
TES-47	✓			✓	✓		
TES-82	✓			✓		✓	✓
TES-83	✓			✓			✓
SD-8			✓				
SD-50			✓			✓	
EDU-10	✓						

EDU-14	✓				✓		
EDU-15	✓				✓		
EDU-35	✓				✓		
EDU-39	✓					✓	
EDU-56	✓				✓		
EDU-67	✓				✓		
EDU-68	✓						
EDU-74	✓					✓	✓
EDU-80	✓					✓	
EDU-81	✓						
RES-71		✓			✓		
RES-76		✓			✓		
RES-17		✓				✓	

RES-18		✓					
RES-38		✓			✓		
Nombre total de participantes	17	5	2	6	9	7	5

Tout comme leurs occupations professionnelles variées, les participantes ont aussi des formations initiales diversifiées. En effet, seulement 9 des 24 participantes possèdent l'AEP en éducation en SGMS. Cependant, un peu moins du tiers (7) des participantes ont une formation dans le domaine de l'éducation à la petite enfance et 5 en ont une dans le domaine de l'éducation spécialisée, qui sont deux domaines d'intervention proches du SGMS. Certaines participantes ont aussi une formation dans ces deux domaines. Finalement, 5 participantes n'ont de pas de formation en lien avec les SGMS ou avec un domaine d'intervention connexe.

Cette section a permis de déterminer les caractéristiques qui constituent l'échantillon utilisé dans le cadre de notre étude et de présenter celui-ci d'une façon plus que brève. La suivante porte sur les méthodes de collecte et d'analyse des données seront discutées.

3.6 Procédures : l'analyse des données

Lors de l'analyse des données recueillies à l'aide du questionnaire, les données de nature quantitative et qualitative ne seront pas traitées de la même façon. Ainsi, la première sous-section (3.4.1) s'attardera à l'analyse des données qualitatives que nous

avons recueillies et la deuxième sous-section (3.4.2) portera plutôt sur l'analyse des données quantitatives.

3.6.1 L'analyse thématique

Les données recueillies lors de la tâche d'association libre et du questionnaire classique seront complémentaires, puisque certaines questions du questionnaire pourraient venir consolider, expliquer ou être en contradiction avec les données recueillies lors de l'association libre et vice versa. Nous croyons que les deux méthodes nous permettront d'avoir un portrait plus global et complet des représentations que se font les éducatrices de SGMS de l'enfant qui a un TSA.

Les données récoltées qui sont de nature qualitative, qui sont donc des réponses longues et ouvertes, sont majoritairement analysées selon le contenu manifeste de celles-ci. Autrement dit, l'analyse que nous en ferons « [permettra] de mettre en évidence le sens du discours ou du texte à travers les signifiés qu'il contient » (Moliner *et al.*, 2002, p. 93). Dans notre cas, ce qui nous intéresse est les thèmes que nous pouvons dégager du discours des éducatrices et ce qu'elles disent à propos de ceux-ci. En effet, considérant le peu de connaissances que nous avons sur le discours des éducatrices de SGMS à l'égard des enfants qui ont un TSA, nous considérons que les questions ouvertes du questionnaire doivent être analysées ayant un but d'exploration et de description. De ce fait, une analyse des thèmes abordés d'eux-mêmes par les participantes nous semble pertinente, puisque nous ne savons que très peu ce qu'elles pensent du sujet d'étude. Pour Mucchielli (1996, p. 255 cité par Moliner *et al.*, 2002, p. 94), l'analyse thématique « consiste à repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus plus concrets ». Les paragraphes qui suivent détaillent notre démarche d'analyse thématique qui s'est grandement inspirée de celle proposée par Moliner et ses collègues (2002).

La première étape consiste à préparer le matériel à analyser (1). Dans notre cas, les questionnaires complets peuvent être extraits de la plateforme *limesurvey* en fichiers de type *Word*, ce qui rendait la préparation du matériel simple. Après avoir extrait l'ensemble des réponses aux questionnaires, nous les avons séparés en fichiers distincts pour chaque participante et nous les avons importés dans le logiciel *Nvivo*. Puisque nous n'avions pas un très vaste corpus à analyser, nous avons choisi de sauter la deuxième et la troisième étape de l'analyse thématique, soit l'utilisation d'un échantillon de celui-ci (2) pour constituer une grille d'analyse pour le corpus entier (3). Nous sommes immédiatement passé à l'étape suivante de notre analyse, qui est l'élaboration de la grille d'analyse de contenu (4).

Afin d'avoir un cadre d'analyse qui soit souple, nous en avons d'abord construit un qui découle de notre cadre théorique, mais qui laisse tout de même de l'espace à la création de nouvelles thématiques. Les thèmes retenus proviennent de ceux relevés ou dont l'absence a été relevée lors de notre recension des études portant sur la voix des éducatrices services de garde offerts à des enfants HDAA (section 2.2), ainsi que des concepts reliés à la communauté éducative inclusive (section 2.3). Les thèmes choisis reflètent aussi notre désir d'explorer et de décrire les représentations sociales des éducatrices de SGMS.

L'étape qui suit est celle d'application de la grille d'analyse à l'ensemble du matériel (5). L'ensemble des thèmes qui avaient été relevés nous ont permis d'analyser ta tâche d'association libre et toutes les questions ouvertes contenues dans les questionnaires collectés. Parmi ceux-ci, certains thèmes ont été repositionnés les uns par rapport aux autres. Par exemple, le sous-thème *interactions entre l'éducatrice et l'enfant qui a un TSA* a rapidement été déplacé pour devenir un thème à part entière, puisque beaucoup du discours des participantes s'attardait sur celui-ci, et qu'il était possible de le décliner en différents sous-thèmes. Le tableau qui suit présente la grille d'analyse thématique finale utilisée pour l'analyse de nos questionnaires.

Tableau 3.2 Grille des thématiques initialement utilisés pour analyser les résultats

Thème	Provenance au sein du cadre théorique	Sous-thème
Collaboration	Section 2.2.4 : La collaboration interprofessionnelle et la collaboration avec les familles	La collaboration interprofessionnelle
	Section 2.3.5 : La co-élaboration du projet éducatif	La collaboration SGMS-famille
Exclusion	Section 2.2.5 : L'attitude, la vision ou la philosophie des éducatrices	Pratiques ségrégatives
	Section 2.3.2 : Fondements sociologiques et philosophiques Section 2.3.3 : La valorisation de la diversité	Attitudes, vision, philosophie
Expériences	Section 2.2.2 : La formation et l'expérience	Expériences positives
		Expériences négatives
		Expériences personnelles
Inclusion	Section 2.2.5 : L'attitude, la vision ou la philosophie des éducatrices	Pratiques inclusives
	Section 2.3.2 : Fondements sociologiques et philosophiques Section 2.3.3 : La valorisation de la diversité	Attitudes, vision, philosophie
Interventions		Adaptations des activités

	Section 2.3.3 : La valorisation de la diversité	Adaptations de l'environnement
	Section 2.3.4 : L'accessibilité universelle	Adaptations temporelles
		Structures et routines
		Autres
Interactions entre l'éducatrice et l'enfant qui a un TSA	Section 2.2.6 : Ce dont les éducatrices ne parlent pas...	
Liens entre l'enfant qui a un TSA et ses pairs	Section 2.2.6 : Ce dont les éducatrices ne parlent pas... Section 2.3.3 : La valorisation de la diversité	
Éléments organisationnels	Section 2.2.2 : La formation et l'expérience	Formation continue
	Section 2.2.3 : Les ressources humaines et matérielles	Composition des groupes
		Ressources matérielles et humaines
Le TSA	Section 2.2.2 : La formation et l'expérience	En lien avec le diagnostic
		Connaissances subjectives
Autre / incertain		

La sixième étape en est une d'analyse individuelle (6) ou verticale. Pour chacune des 24 participantes, un premier portrait global a été rédigé en incorporant à la fois les informations factuelles (par exemple, celles au niveau de l'expérience, du poste occupé, de la formation initiale, etc.) et la compréhension préliminaire que nous nous faisons de leurs réponses de nature qualitative. Cet exercice nous a permis d'émettre des commentaires, des hypothèses et des questionnements sur ce que nous lisions pour chacune des participantes. La grille d'analyse contenant les éléments de réponses de cette participante était jointe à son portrait global et aux commentaires que celui-ci avait pu générer. Parfois, certains éléments se complétaient, se répondaient ou, même, se contredisaient.

Finalement, nous avons joint l'analyse individuelle en une analyse transversale qui prend en compte les réponses de toutes les participantes pour chaque thème. Cette étape implique de regrouper tous les éléments ou les unités de sens préalablement catégorisés comme faisant partie d'un même thème, et ce pour toutes les participantes. C'est à ce moment que l'on peut quantifier les points de vue similaires, et ainsi dégager quels sont les thèmes qui sont le plus susceptibles de nous informer sur la représentation sociale des participantes.

Nous avons tout d'abord réalisé une analyse transversale par groupe professionnel. En effet, nous avons regroupé les unités de sens de façon à pouvoir comparer ce que disaient les participantes appartenant aux différents groupes professionnels sur les thématiques à l'étude. À la suite de cette première analyse transversale, nous n'avons pas observés de différences notables entre les discours appartenants aux différents groupes de participantes. C'est pour cette raison que les représentations sociales des 24 participantes sont traitées comme appartenant à un seul et même groupe social.

Parallèlement au processus d'analyse thématique, nous avons aussi tenu un journal de bord nous permettant de consigner nos questionnements, nos tâtonnements et nos

changements de direction, notamment sur le plan des thématiques à retenir ou qui émergent dans notre esprit.

Concernant l'analyse de la tâche d'association libre, nous avons, suite à l'analyse thématique de l'ensemble du corpus, extrait les thèmes qui émergeaient des réponses données spontanément par les participantes. Cette analyse parallèle des expressions nommées spontanément a permis, tout comme Jolicoeur (2015) lors de sa thèse, de trianguler les données avec celles obtenues lors de l'analyse des autres réponses de nos participantes. Il nous apparaît donc comme pertinent d'utiliser la grille d'analyse qui découle des réponses longues du questionnaire, tout en laissant une certaine flexibilité au cadre d'analyse pour que certains thèmes puissent émerger d'eux-mêmes. Donc, les expressions recueillies étaient d'abord regroupées en termes ayant la même racine. Par exemple, les termes *s'adapter* et *adaptation* ont été regroupés pour être considérés comme une seule et même catégorie, soit *l'adaptation*. Ensuite, les termes étaient analysés selon la grille utilisée pour le reste de l'analyse des données de type qualitatif. De plus, les résultats obtenus de cette analyse sont présentés séparément dans le chapitre résultat, mais ceux-ci sont aussi inclus tout au long de la présentation des résultats généraux de notre étude.

La sous-section qui suit permettra de détailler de quelles façons le traitement de nos données de nature quantitative a été effectué, et de quelles façons ces données sont complémentaires à celles recueillies par l'analyse thématique.

3.6.2 Le traitement des données de nature quantitative

Les données de nature quantitative ne s'analysent pas de la même façon que celles de nature qualitative. *Limesurvey* permet d'extraire les résultats sous forme de fichier compatible avec le programme *SPSS*. Avec ce fichier, nous avons constitué des variables représentant les différents groupes à l'étude : les éducatrices ayant un double chapeau professionnel, les responsables de SGMS et, finalement, les éducatrices de

SGMS. Ensuite, il nous a été possible de créer des déclinaisons du fichier SPSS original dans lequel nous n'avions les participantes appartenant à un seul groupe.

Au sein de tous ces fichiers, il a été possible d'effectuer des analyses représentant la tendance centrale de certaines variables associées à des questions très précises (par exemple : l'âge, le nombre d'années d'expérience, le nombre d'heures travaillé par semaine, etc.). Pour d'autres variables, des tests portant sur la fréquence de certaines réponses ont été conduits. Pour ces tests, il était nécessaire au préalable de codifier les réponses données par les participantes pour pouvoir calculer la fréquence de chacun. C'est ce type de test qui a été conduit pour des variables telles que le domaine de formation initiale ou la présence (ou non) de relation avec une personne qui a un TSA à l'extérieur du contexte professionnel.

Compte tenu du nombre de participantes, des tests de types paramétriques ne pouvaient pas être utilisés pour analyser les résultats. De plus, le type de données de nature quantitatives n'étant pas en lien, ni avec le choix de la posture épistémologique, ni avec celui de l'étude de nature qualitative, elles n'étaient pas présentes en très grand nombre. Ces données ont été recueillies dans le but de permettre une certaine complémentarité à nos données de nature qualitatives.

La section qui suit est la dernière du chapitre III. Celle-ci porte sur les enjeux éthiques présents dans notre étude. Si ces derniers sont moindres considérant les méthodes choisies, il est tout de même important d'effectuer une réflexion sur le sujet.

3.7 Les considérations éthiques

En milieu universitaire canadien, le principal ouvrage normatif lorsqu'il est question d'éthique de la recherche se nomme *l'énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* [EPTC](Instituts de recherche en santé du

Canada [IRSC], 2018). Ayant pour but de survoler les principaux enjeux éthiques possibles dans le cadre de la présente étude, cette section abordera ces enjeux par l'entremise des différents thèmes abordés au sein de l'EPTC2 (IRSC, 2018) et s'appliquant à notre étude : le processus de consentement, la justice et l'équité dans la participation à la recherche et le respect de la vie privée et la confidentialité.

Tout d'abord, les considérations éthiques entourant le processus de consentement des participantes à la présente étude sont importantes dans le cadre de notre étude. Notre étude convie les participantes potentielles à participer à l'étude sur une base purement volontaire par l'entremise de communications faites en ligne et rédigées avec soin en partie par l'étudiante-chercheuse et en partie par l'organisme partenaire. Aucune incitation monétaire ou autre n'est offerte aux participantes en échange de leur participation. De plus, les participantes qui ne désirent pas participer à l'étude à la suite de la lecture du formulaire de consentement détaillant raisonnablement l'objet de recherche, ses risques et ses avantages potentiels, peuvent ne pas remplir le questionnaire en ligne. De la même façon, les participantes qui changent d'idée concernant leur participation alors qu'elles ont déjà complété une partie du questionnaire n'auraient qu'à ne pas le terminer et leurs données ne seraient pas comptabilisées. Allant en ce sens, la décision de ne pas terminer le questionnaire en ligne serait reconnue comme étant un refus de consentir à participer à la présente étude.

Ensuite, nous croyons que la présente étude est juste et équitable dans la participation des éducatrices à notre recherche. Ayant précédemment démontré que les éducatrices de SGMS font partie d'un groupe social et d'un groupe professionnel, il nous semble juste et inclusif de ne recruter que des participantes faisant partie de ce groupe. Cependant, nous remarquons que les responsables de SGMS et les surveillantes de dîner travaillent au sein du même environnement que les éducatrices, que celles-ci partagent toutes des tâches similaires, et qu'à notre connaissance aucune étude n'a porté sur aucun de ces acteurs. Face à ces réalités, nous acceptons d'ouvrir un peu notre

échantillon dans le but de rester dans les limites établies par notre question et nos objectifs de recherche, tout en étant justes et inclusifs dans notre échantillonnage. De plus, aucune d'entre elles ne pourrait être refusée pour une autre raison que si elles n'appartiennent pas au groupe visé par les objectifs de recherche. Nous ne voyons qu'un seul facteur qui puisse possiblement discriminer certaines participantes. Ces dernières doivent avoir accès à une connexion internet et être assez à l'aise avec celle-ci pour répondre au questionnaire. Toutefois, nous considérons qu'une très grande majorité d'éducatrices en SGMS utilisent fréquemment internet. De plus, les outils technologiques sont présentement priorisés lorsqu'il s'agit d'effectuer de la recherche due au contexte de pandémie actuel. Nous croyons donc que cet obstacle à la participation de certaines éducatrices soit moindre et incontournable.

Sur le plan de la répartition équitable des avantages de la recherche, nous croyons qu'un nombre élevé d'éducatrices de SGMS bénéficieront indirectement de la présente étude. En effet, les informations qui seront recueillies seront ensuite transmises à l'organisme ayant participé aux efforts de mises en contact avec les éducatrices. L'AQGS n'offre pas de formations portant sur l'enfant qui a un TSA, mais nous croyons tout de même que les données recueillies pourraient leur permettre de réfléchir à divers enjeux présents chez les éducatrices. Pour celles qui fréquentent cet organisme, les retombées de notre étude semblent bénéfiques. De plus, les résultats de notre étude seront certainement diffusés, et ce de plusieurs façons, ce qui nous porte à croire que les éducatrices participantes ne fréquentant pas l'AQGS pourraient aussi avoir accès et bénéficier des données récoltées.

L'utilisation d'un questionnaire en ligne anonyme nous semble un bon garant de l'anonymat des participantes à notre étude. En ce sens, l'utilisation de *Limesurvey* proposé par l'UQAM est privilégiée dans le cadre de notre collecte de données. Selon l'EPTC2 (IRSC, 2018), les renseignements qui sont recueillis de façon anonyme présentent un risque d'identification faible ou très faible. En annexe se trouvent le

formulaire de consentement éthique, ainsi que l'approbation du comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'UQAM.

Cette section a permis de démontrer les divers enjeux éthiques qui pourraient subvenir dans la présente étude et les mécanismes mis en place pour tenter de les écarter ou de les amoindrir. Ce troisième chapitre portant sur la méthodologie de la recherche a, dans son ensemble, démontré quels ont été les choix méthodologiques et quel a été le processus entrepris pour collecter et analyser les données de notre étude. Le chapitre qui suit fera l'étalage du fruit de ce processus.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre présente l'ensemble des résultats obtenus grâce au questionnaire en ligne que nous avons décrit au chapitre précédent. Lorsque nous parlons des éducatrices de SGMS au sens de nos participantes, nous référons à toutes celles-ci, qu'elles soient plutôt responsables de SGMS, qu'elles occupent plus d'un rôle professionnel au sein de l'école ou qu'elles soient surveillante de dîner. À quelques rares endroits, une distinction est à faire entre les différents profils de nos participantes. Cette distinction sera clairement indiquée.

Ainsi, la première section s'intéresse au profil de formation des participantes, ainsi que de leurs représentations de cette formation (4.1). La section 4.2, quant à elle, porte . Les sections qui suivent ensuite présentent aux réponses sur les croyances et les attitudes générales envers l'enfant qui a un TSA et sa fréquentation du SGMS. En ordre, les sections 4.3 à 4.7 portent sur ce que rapportent les participantes de notre étude concernant leurs connaissances à propos de l'enfant qui a un TSA (4.3), les interventions mises en place dans leur milieu relativement à la présence de ces enfants (4.4), les relations entre les enfants qui ont un TSA et les autres acteurs du SGMS (4.5), la collaboration entre l'éducatrice et les autres acteurs d'importance (4.6), ainsi que des aspects organisationnels du SGMS où elles travaillent (4.7). La dernière section (4.8) quant à elle présente les réponses des participantes en lien avec l'impact qu'a la situation particulière reliée à la pandémie de COVID-19 sur le fonctionnement de leur

SGMS et sur l'accueil des enfants qui ont un TSA au sein de celui-ci. Le schéma suivant image sur quel aspect des représentations des éducatrices portent chacune des sections de ce chapitre.

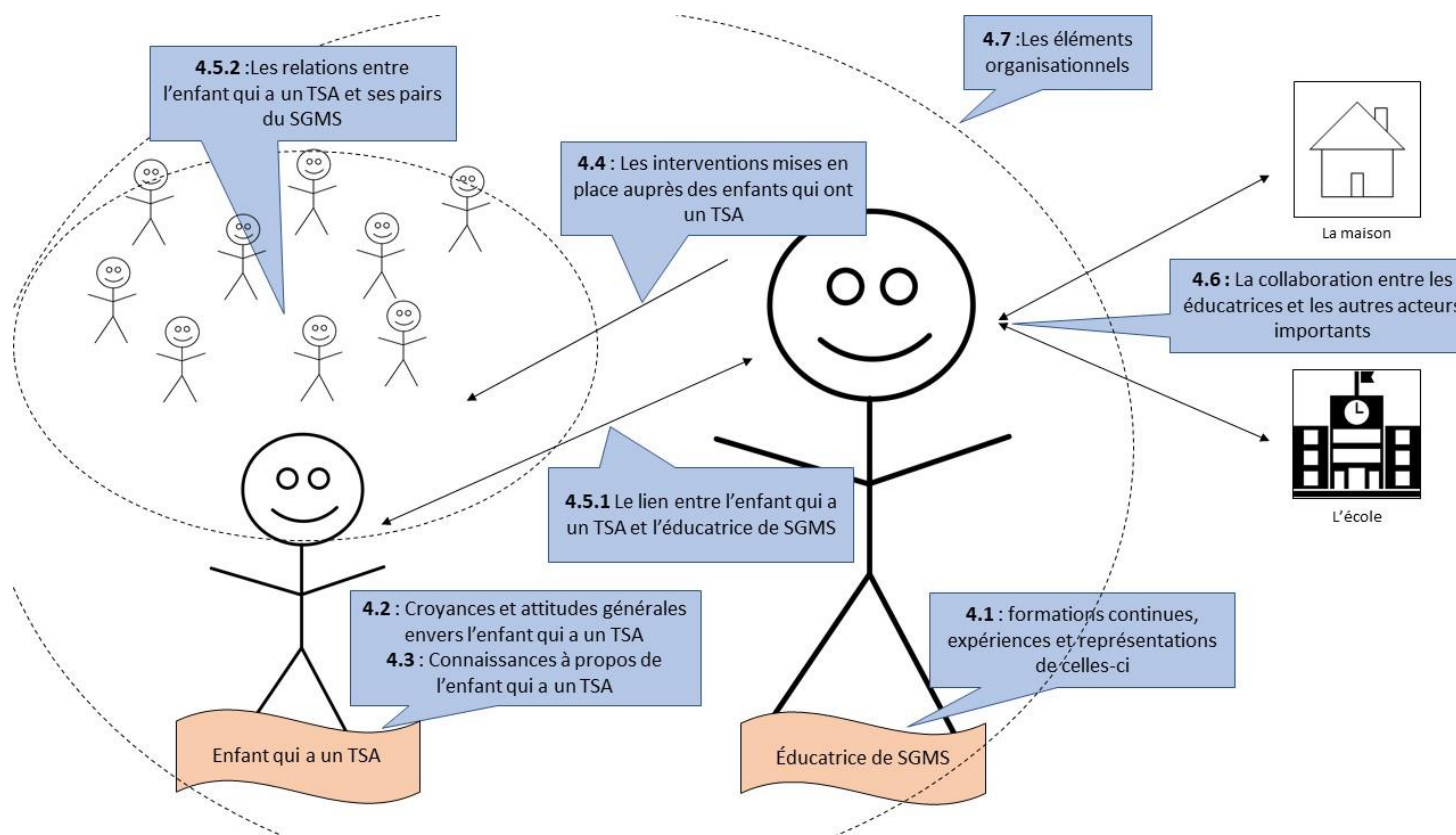


Figure 4.1 Schématisation des thématiques abordés dans le chapitre quatre

4.1 Les formations continues, expériences et représentations de celles-ci

Un premier résultat qui apparaît important pour débiter ce chapitre est la grande variabilité qui existe sur le plan de la formation continue suivie par les 24 participantes. Près de la moitié de celles-ci (11 participantes) rapportent n'avoir reçu aucune formation continue sur aucun trouble ou aucune difficulté développementale. Néanmoins, 5 participantes disent avoir suivi une formation sur les troubles graves du comportement (TGC dans le graphique qui suit et dans le texte par la suite) et le quart des participantes (6 participantes) rapportent avoir suivi une formation sur le TSA dans le cadre de leur activité professionnelle. Le graphique ci-bas représente le type de formation continue suivie par les participantes.

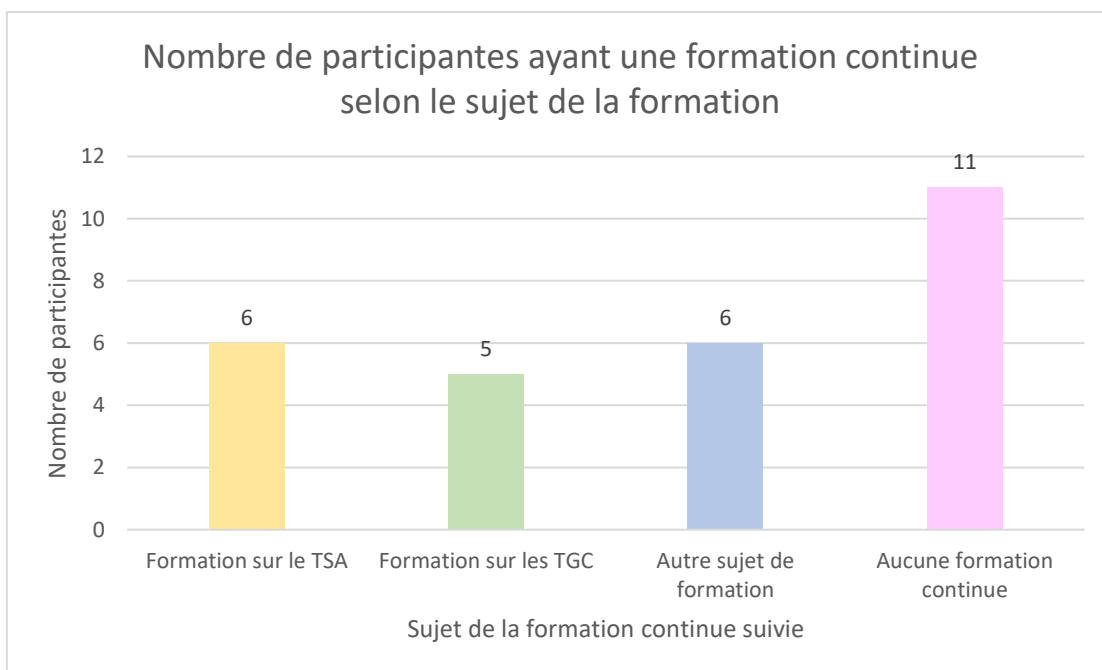


Figure 4.2 Nombre de participantes ayant une formation continue selon le sujet de la formation

Il semblerait que, malgré que peu de participantes détiennent une formation sur le TSA, plusieurs d'entre elles considèrent positif d'avoir suivi une telle formation. En effet, cinq éducatrices, une responsable de SGMS et deux TES s'entendent pour dire que le fait de détenir une formation au sujet du TSA soit facilitant pour intervenir auprès de ces enfants : « avoir la formation d'intervention auprès de ces enfants donne plein de connaissances et d'outils aux éducatrices » (SD-50). En complémentarité, six participantes rapportent que le personnel intervenant au sein des SGMS manquent de formation. Certaines participantes rapportent ce manque de formation comme étant un obstacle possible à la fréquentation harmonieuse du SGMS par un enfant qui a un TSA.

Concernant l'expérience et le savoir expérientiel des participantes, les participantes rapportent avoir de l'expérience avec des troubles ou des difficultés développementales. En effet, la grande majorité (21 participantes) ont de l'expérience avec des enfants qui ont un TSA. De plus, 16 participantes ont déjà travaillé auprès d'enfants ayant des TGC, 14 auprès d'enfants ayant des déficits langagiers et 13 auprès d'enfants qui ont des difficultés d'apprentissage (DA dans le graphique). Seulement 2 participantes n'ont pas d'expérience auprès d'enfants ayant des difficultés développementales ou un trouble. Le graphique qui suit montre la proportion d'éducatrices ayant de l'expérience avec chaque type de difficultés.

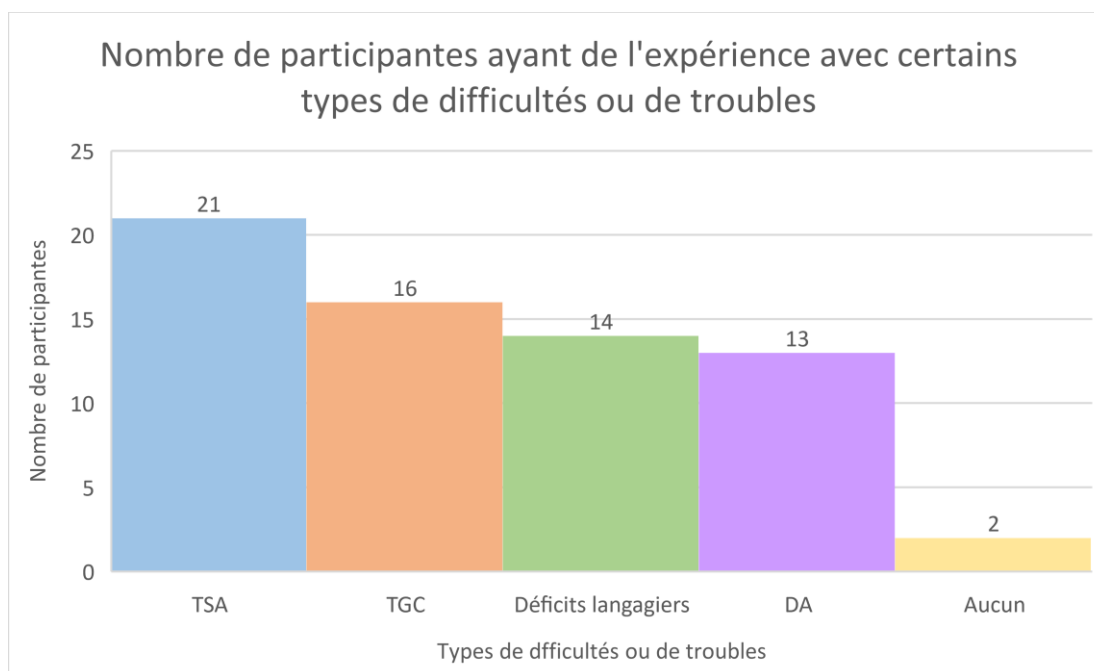


Figure 4.3 Nombre de participantes ayant de l'expérience avec certains types de difficultés ou de troubles

En lien avec l'expérience que possèdent les participantes avec les enfants qui ont un TSA, le graphique qui suit représente les proportions d'éducatrices qui accueillent un ou des enfants qui ont un TSA selon leur mode de scolarisation. Toutes les 24 participantes accueillent ou accueillait dans leur SGMS un ou des enfants qui ont un TSA et qui sont scolarisés au sein d'une classe ordinaire dans la même école. De plus, huit d'entre elles accueillent ou accueillait dans leurs SGMS des enfants qui ont un TSA et qui sont scolarisés au sein de classes spécialisées dans la même école. Finalement, trois de nos participantes travaillent dans des SGMS qui accueillent ou accueillait un ou des enfants qui ont un TSA et qui sont scolarisés dans une école spécialisée qui n'est pas celle dans laquelle est intégré le SGMS.

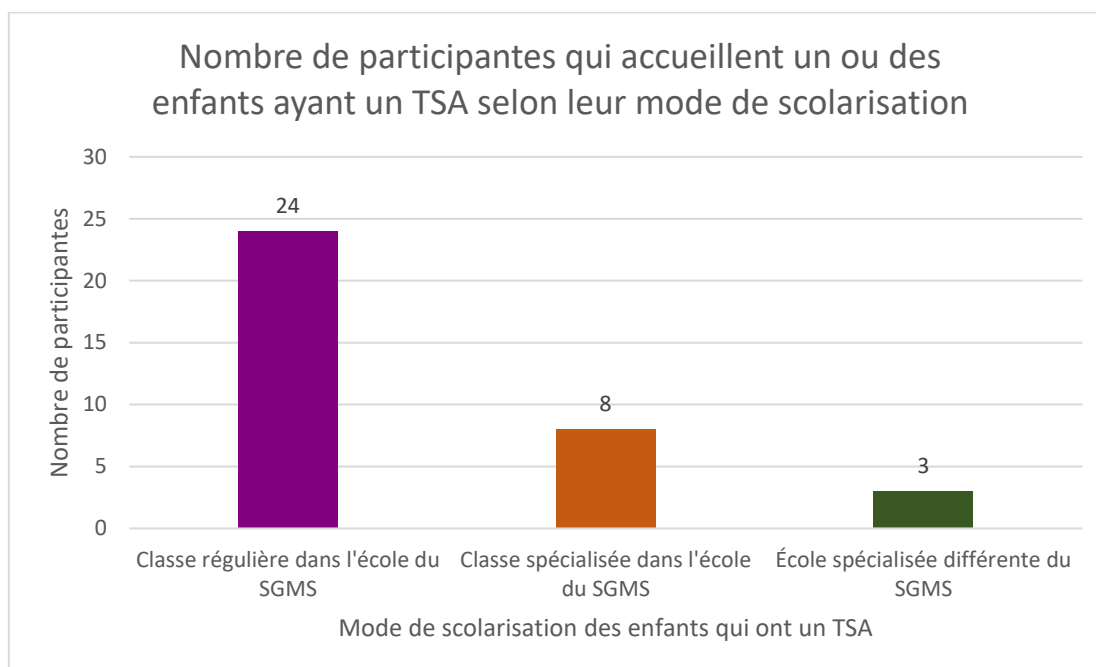


Figure 4.4 Nombre de participantes qui accueillent un ou des enfants ayant un TSA selon leur mode de scolarisation

La section qui suit s'intéresse aux croyances et aux attitudes générales qu'ont les éducatrices de SGMS envers l'enfant qui a un TSA et sa fréquentation du SGMS.

4.2 Les croyances et attitudes générales envers l'enfant qui a un TSA

Cette section porte sur les croyances et les attitudes générales des participantes concernant le TSA. Les résultats obtenus découlent presque entièrement de la tâche d'association libre. Cependant, ce ne sont pas tous les résultats de cette tâche qui sont présentés ici. En effet, les résultats qui n'étaient pas en lien avec des croyances ou des attitudes se retrouvent dans la section correspondant à leur thématique.

La tâche d'association libre demandait aux participantes de nommer ce qui leur venait spontanément à l'esprit lorsqu'elles pensaient à leur travail (présent ou anticipé) auprès

des enfants qui ont un TSA. Les participantes avaient 10 lignes au total, mais étaient invitée à ne pas toutes les remplir si elles avaient moins de 10 mots ou expressions leur venant spontanément à l'esprit.

Une très grande partie des mots ou expressions nommés spontanément par les participantes relevaient des caractéristiques de l'enfant qui a un TSA, que celles-ci soient en lien direct avec leur diagnostic et leurs sphères de difficultés ou non. Ce que nous relevons à cette étape-ci de l'analyse est plutôt la connotation des termes choisis par les participantes pour décrire leurs croyances et leurs attitudes. La figure qui suit présente ces termes et les regroupe selon leur connotations.

Termes à connotation négative (23)	Termes neutres (22)	Termes à connotation positive (21)
<p>Communication et relations sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incompris • Mal aimé • Rejeté • Oublié • Mis de coté • Colère • Conflit • Joue seul • Difficultés dans les interactions • Parle peu • Bris de communication • Regard fuyant <p>Comportements problématiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Risque de blessures • Crises (5 fois) • Difficile • Désorganisation • Anxiété • Impulsivité • Problème • Surcharge <p>Général</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fatigue (3 fois) • Questionnement • Défis (3 fois) 	<p>Communication et relations sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Différent (2 fois) • Individualité • Innocent • Language • Communication • Émotions (2 fois) • Parallèle <p>Intérêts et comportements</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comportements stéréotypés • Mots répétitifs • Intérêts restreints • Leur frontière • Rigidité (4 fois) • Flapping • Transitions • Bruits • Fixation • Besoins particuliers • Hypersensibilités • Hyposensibilités • Lunatique <p>Général</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils font de longues journées • Répis 	<p>Communication et relations sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gentil • Attachant • Chaleureux • Agréable de la côtoyer • Participe bien • Belles interactions • Empathie • Compréhension (4 fois) • Joie • Bienveillant • Attentionnée <p>Cognitif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intelligence (3 fois) • Génie <p>Général</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confiance (2 fois) • Stimulant • Fascinant • Passion • Respect • Ouverte d'esprit • Confort • Acceptation

Figure 4.5 Termes utilisés par les éducatrices reflétant les croyances des éducatrices selon leur connotation positive, négative ou neutre

Sans compter les répétitions, le nombre de termes spontanément rapportés par les participantes qui sont à connotation négative sont au nombre de 23. Il y a 22 termes neutres différents ayant été rapportés et on en dénombre 21 étant positivement connotés. Concernant la thématique sur laquelle les participantes se prononçaient, il est intéressant de remarquer que des termes se rapportant à la communication ou aux relations sociales des enfants qui ont un TSA sont nombreux, et ce peu parmi toutes les connotations possibles. D'un autre côté, des termes portant sur les caractéristiques cognitives des enfants qui ont un TSA ne sont présents que parmi les termes à connotation positive. De plus, il n'y a que des termes neutres au sujet du caractère restreint ou atypique de leurs comportements et de leurs intérêts.

4.3 Les connaissances à propos de l'enfant qui a un TSA

Puisque les représentations sociales incluent notamment les connaissances et les croyances que possèdent les personnes qui se représentent, une question de notre questionnaire s'intéressait spécifiquement aux connaissances qu'ont les participantes à propos de l'enfant qui a un TSA. Cette section-ci porte donc sur les connaissances des participantes telles qu'elles le rapportent. Le tableau qui suit est un récapitulatif des thèmes qui seront abordés dans cette section et du nombre de participantes les ayant abordés.

Tableau 4.1 Connaissances rapportées par les participantes sur l'enfant ayant un TSA

Thème général	Sous-thème	Nombre de participantes
Difficultés	Crises et comportements problématiques	9
	Difficultés socialisation, et de communication	17
	Comportements et intérêts restreints et répétitifs	14
	Autres difficultés (par exemple, comorbidités)	2
Forces	Recherche de contact sociaux	1
	Caractère attachant / charmant	8
	Différences vues positivement	1
	Intelligence	4
Lien avec la normalité	Différent	3
	Besoins particuliers	4
	Façon de penser différente	4
	Différences au sein même des enfants qui ont un TSA	7

4.3.1 Les difficultés des enfants qui ont un TSA

Les difficultés des enfants qui ont un TSA sont des éléments souvent rapportés par les participantes lorsqu'elles rapportent leurs connaissances ou leurs croyances à leur propos. Un total de 10 participantes rapportent des éléments en lien avec les comportements problématiques que peuvent avoir les enfants qui ont un TSA. Entre autres, une éducatrice nomme que les enfants qui ont un TSA sont « difficiles » (EDU-

15) et une participante nomme les « troubles du comportement » (TES-83) lorsqu'elle décrit ces enfants.

Toujours en lien avec les difficultés des enfants qui ont un TSA, 17 participantes énoncent les difficultés de socialisation ou de communication qu'ont les enfants qui ont un TSA dans leur milieu. Cette catégorie de difficultés est vaste, et quelques participantes nomment des éléments en lien avec le « contact visuel difficile » (TES-47) des enfants qui ont un TSA ou, en d'autres mots, que ceux-ci ont un « regard fuyant » (RES-17). D'autres participantes rapportent plutôt des difficultés sur le plan des interactions entre les enfants qui ont un TSA et ceux qui les entourent, comme lorsqu'une éducatrice rapporte : « que leurs gestes envers les autres ne sont pas calculés, ils ne font pas mal par plaisir, mais souvent pour obtenir une réaction » (EDU-56). Plus sur le plan de la communication, certaines participantes rapportent des difficultés pour les enfants qui ont un TSA à s'exprimer, ou à comprendre les informations surtout verbales : « ils ne peuvent pas suivre plusieurs consignes à la fois, il faut y aller par étapes, parfois avec des pictogrammes. » (EDU-56). Beaucoup d'autres difficultés liées à la socialisation ou à la communication des enfants qui ont un TSA ressortent dans les réponses des participantes, toutes liées à des caractéristiques propres au diagnostic de trouble du spectre de l'autisme. Par exemple, une participante rapporte un événement qui lui est arrivé avec un enfant qui a un TSA qui illustre les difficultés à voir le point de vue de leurs pairs :

Ils tiennent à leur version, ou plutôt leur perception, de l'événement. Comme, lorsque tu joues au soccer, il se peut qu'un ami avec qui tu joues te donne un coup de pied sur le tibia, vous êtes plusieurs à vouloir le ballon. Sa perception est plutôt que l'ami lui a volontairement donné un coup de pied sur le tibia (EDU-81).

Un grand nombre de participantes ont aussi nommé les comportements et intérêts restreints et répétitifs des enfants qui ont un TSA, qui se trouve à être la deuxième sphère de difficultés retenue dans le cadre du trouble. En effet, 14 participantes, ont nommé un ou des éléments étant en lien avec cette sphère de difficultés. Un nombre substantiel de participantes ont nommé des difficultés relatives aux rigidités que peuvent présenter les enfants qui ont un TSA, d'autres ont plutôt nommé leur sensibilité à divers stimuli (ex. : le bruit, la lumière, la température) et un plus petit nombre d'entre elles ont plutôt énoncé les intérêts atypiques ou répétitifs des enfants qui ont un TSA. En ce sens, deux éducatrices différentes rapportent le besoin de stabilité qui caractérise, selon elles, les enfants qui ont un TSA : « ils ont besoin de stabilité, d'accompagnement, de douceur » (EDU-56).

Pour conclure sur les difficultés des enfants qui ont un TSA telles que relevées par les participantes, deux d'entre elles, une éducatrice et une responsable, ont nommé des difficultés qui peuvent être présentes chez des enfants qui ont un TSA, mais qui ne sont pas liés à ce trouble très précis : l'anxiété (RES-17) et l'impulsivité (EDU-80).

4.3.2 Les forces des enfants qui ont un TSA

Au sujet des forces des enfants qui ont un TSA, les participantes ont été moins spontanément loquaces, ce qui semble plus prononcé chez les participantes étant TES ou responsables de SGMS. En tout, 8 participantes, majoritairement des éducatrices, ont nommé le caractère attachant ou charmant des enfants qui ont un TSA. Ces adjectifs positifs sont souvent associés à une expression de l'appréciation des enfants qui ont un TSA, par exemple : « Ils sont merveilleux, attachants et je les aime profondément » (EDU-74). Il semblerait que pour les participantes qui rapportent ces caractéristiques au sujet des enfants qui ont un TSA, elles expriment aussi un lien positif entre elles et ces enfants. Les représentations que se font les participantes du lien qui s'établit entre elles et les enfants qui ont un TSA sont présentées plus en détail à la section 4.5.1.

Une autre force qui revient dans le discours des participantes est l'intelligence des enfants qui ont un TSA. Cependant, ces propos ne sont nommés majoritairement par des participantes qui ont le rôle professionnel d'éducatrice de SGMS. En effet, 4 participantes nomment les mots « génie » ou « intelligence » dans leurs réponses. Trois participantes énoncent des forces pour l'enfant TSA qui sortent du cadre de ce que les autres participantes rapportent. Pour l'une d'entre elles, ces enfants, « avec du travail et de la persévérance, ils peuvent faire des choses extraordinaires si on leur donne la chance » (RES-18). En énonçant ceci, la participante implique que le fait d'avoir un TSA demande de la part de l'enfant et de son entourage de fournir plus d'efforts, mais que les caractéristiques du trouble peuvent aussi amener l'enfant qui a un TSA à faire des choses exceptionnelles. Finalement, une participante a remarqué que ces enfants « apprennent beaucoup par imitation et que certains recherchent le contact social, même s'ils le font à leur façon » (RES-71). Cette participante est la seule à rapporter le désir perçu des enfants qui ont un TSA d'initier des contacts sociaux avec leur environnement, même s'ils le font maladroitement. Les propos au sujet du lien qui s'établit entre les enfants qui ont un TSA et leurs pairs sont élaborés plus en détail à la section 4.5.2.

La sous-section qui suit est la dernière concernant les connaissances et les croyances que rapportent les participantes au sujet de l'enfant qui a un TSA et porte sur leur vision de ces derniers en relation avec la normalité.

4.3.3 L'enfant qui a un TSA et son rapport à la norme des autres enfants

Un nombre intéressant de participantes ont parlé de l'enfant qui a un TSA en lien avec la norme des autres enfants. Un terme qui revient dans les réponses des participantes est celui de besoins particuliers. À ceci s'ajoutent les participantes qui énoncent que les besoins des enfants qui ont un TSA sont différents de ceux des autres enfants. En effet, 4 d'entre elles rapportent cet élément lorsqu'elles répondent au questionnaire,

par exemple lorsqu'une éducatrice nomme qu'ils ont « beaucoup de besoins particuliers » (EDU-15). De plus, 7 participantes rapportent qu'il existe une différence au sein même des enfants qui reçoivent le diagnostic de TSA. C'est parfois abordé comme étant une différence dans le niveau de difficulté (EDU-56) ou d'atteinte (EDU-80). Mais d'autres participantes ont plutôt des propos qui vont dans le sens que chaque enfant qui a un TSA « a ses particularités et sa façon de réagir aux autres et à notre personnalité » (EDU-80). Notons aussi que pour certaines de ces participantes (une responsable), cette différence individuelle s'étend à tous les enfants du SGMS, et que ceux-ci sont tous différents, qu'ils aient un TSA ou non.

Finalement, 3 participantes nomment simplement que les enfants qui ont un TSA sont différents ou uniques, sans expliciter pourquoi. Parallèlement, la différence dans la façon de penser ou de « voir le monde et la vie » (EDU-39) qui existe entre les enfants qui ont un TSA et les personnes typiques, y compris les adultes qui interviennent avec eux, est rapportée par 4 participantes. Selon une participante, « c'est une façon d'organiser l'information différente de la nôtre. Il ne faut donc pas se fier sur ce qui est logique de faire ou de penser pour nous et ouvrir notre esprit à réfléchir différemment pour comprendre l'enfant » (TES-32).

Cette section-ci s'intéressait aux connaissances qu'ont les participantes à propos des enfants qui ont un TSA, puisque celles-ci sont directement en lien avec les représentations sociales que les éducatrices ont à propos de ces enfants dans leur milieu. La section qui suit s'intéressera à une thématique très près, mais à la fois très différente de ce que les participantes rapportent connaître à propos du TSA. En effet, il sera question de ce que les participantes rapportent, et donc se représentent, des interventions qui sont mises en place pour les enfants qui ont un TSA dans leur milieu.

4.4 Les interventions mises en place auprès des enfants qui ont un TSA

En abordant la présence des enfants qui ont un TSA dans leurs SGMS, les participantes ont aussi discuté de la partie de leurs représentations qui implique toutes les interventions nécessaires à la fréquentation positive et harmonieuse de ces enfants. Dans notre questionnaire, il n'y avait pas de questions spécifiquement sur les interventions que mettent en place les éducatrices de SGMS, mais plusieurs questions ouvertes pouvaient être répondues par des interventions rapportées. De plus, certaines participantes ont aussi spontanément rapporté des interventions lors de la tâche d'association libre. Au total, 37 termes différents en lien avec leurs interventions ont été rapportées par les participantes. Puisqu'une très grande variété de termes différents ont été nommés, nous ne les présenterons pas tous, mais 8 termes reviennent plus qu'une fois :

- Routine (9 fois)
- Pictogramme (6 fois)
- Adaptation (4 fois)
- Accueil (2 fois)
- Accompagnement (2 fois)
- Constance (2 fois)
- Encadrement (2 fois)

Nous considérons que certains de ces termes, par exemple *accueil* ou *adaptation* parlent des interventions que mettent en place les participantes, mais aussi de leurs attitudes et de leurs croyances au sujet des enfants qui ont un TSA et qui reçoivent ces interventions. Le tableau et les sous-sections qui suivent portent donc aux diverses choses que mettent en place les participantes : les adaptations à l'environnement, les adaptations des activités, les structures et les routines, ainsi que la gestion des comportements problématiques.

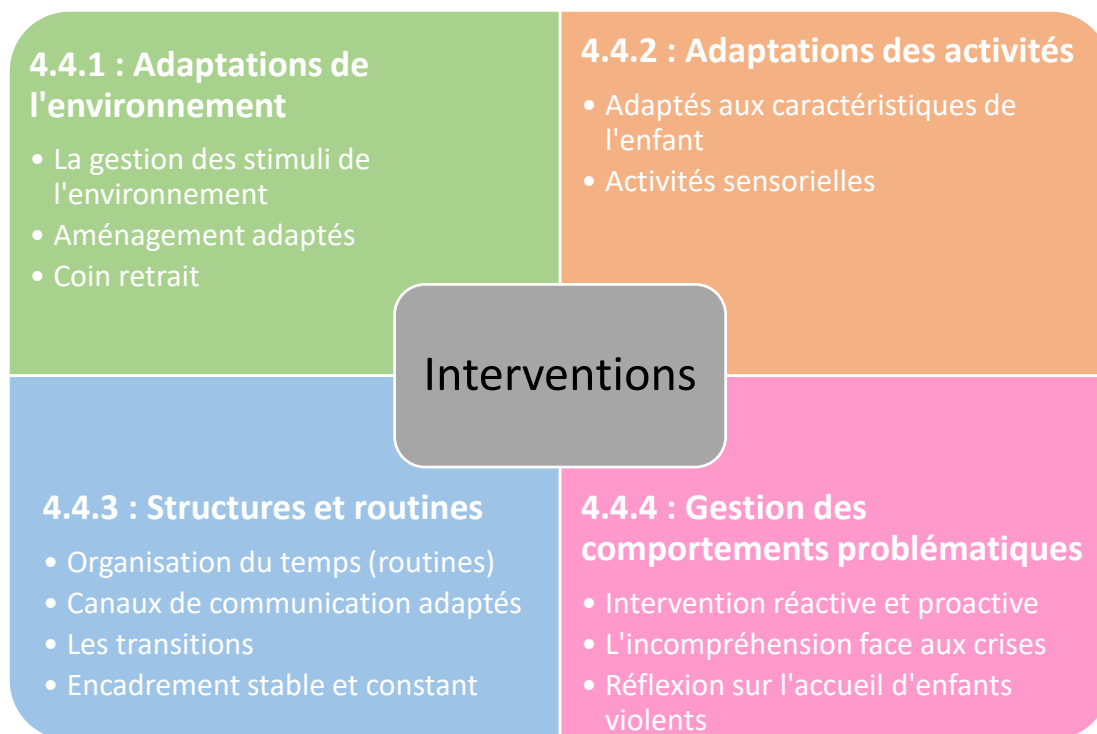


Figure 4.6 Synthèse des éléments centraux des quatre types d'interventions rapportées par les éducatrices

4.4.1 Les adaptations à l'environnement

La question des stimuli présents dans l'environnement de l'enfant qui a un TSA revient plusieurs fois dans les propos des participantes. Au total, 12 participantes ont mentionné soit la difficulté d'adapter les stimuli de l'environnement (majoritairement car il y a trop de bruit) ou d'offrir un environnement calme à l'enfant. Une participante mentionne donc qu' « il faut donc être plus prudents quant aux stimuli qui sont disponibles au sein du groupe » (TES-32). Les autres sujets rapportés par les participantes dans le cadre de l'adaptation de leur environnement sont étroitement liés à au fait de porter une attention particulière aux stimuli qui entourent l'enfant qui a un TSA. En effet, 6 participantes rapportent soit le manque d'aménagements adaptés à la réalité d'accueillir un enfant qui a un TSA ou l'aspect facilitant de posséder de tels aménagements. Pour illustrer le manque d'adaptation sur le plan des locaux, une

participante rapporte qu'elle doit « accepter de ne pas avoir les installations adéquates pour leur bien être lorsqu'ils en ont besoin » (EDU-74). Dans la même lignée, 4 participantes rapportent selon elles la nécessité d'offrir à l'enfant un « espace qui est le sien pour lui permettre de se sentir en contrôle de la situation » (EDU-10). En d'autres mots, ces participantes proposent plutôt d'offrir à l'enfant un « coin retrait » (TES-19) ou un coin calme.

4.4.2 L'adaptation des activités

Il existe moins d'uniformité au sein des propos des éducatrices au sujet des adaptations des activités en lien avec la présence d'enfants qui ont un TSA. En effet, seulement 5 participantes proposent diverses façons de baser ou d'adapter les activités aux caractéristiques de l'enfant qui a un TSA : surtout adaptés à ses intérêts, mais une TES nomme aussi que les activités doivent être en lien avec le développement de l'enfant. Cependant, une éducatrice nomme qu'il est bien d'offrir « des activités pensées pour lui, mais qui ne sont pas si différentes de celles des autres pour ne pas le mettre à l'écart » (EDU-56). Nous notons par ailleurs que cette participante est la seule ayant abordé les activités offertes au reste du groupe, alors que les réponses tournent toutes autour d'activités pour l'enfant qui a un TSA spécifiquement. De plus, aucune responsable de SGMS n'a discuté dans leurs réponses des adaptations des activités en lien avec la présence des enfants qui ont un TSA dans leur milieu.

Finalement, 3 participantes proposent d'offrir des activités sensorielles aux enfants qui ont un TSA, que ce soit des objets sensoriels, des pauses sensorielles ou des activités de même nature. Puisque l'atypie des sens est un élément présent dans le TSA, nous considérons que ces réponses représentent aussi une façon d'adapter les activités aux caractéristiques propres à l'enfant qui a un TSA.

4.4.3 Les structures et les routines

Un nombre substantiel de participantes ont abordé l'organisation du temps tel qu'elles le conçoivent pour l'enfant qui a un TSA et qui fréquente son SGMS. Parmi les 15 participantes qui ont abordé ce sujet, un grand nombre (12) ont nommé l'importance des routines lorsqu'on accueille un enfant qui a un TSA. Une participante rapporte qu'il est important de préparer l'enfant aux changements de dernière minute et à l'horaire mis en place (RES-71) et une autre participante propose d'utiliser des outils visuels pour représenter le temps qui passe (time-timer et sablier » (EDU-68). Par ailleurs, cette participante n'est pas la seule à proposer de représenter l'environnement à l'enfant qui a un TSA de façon visuelle. Dix participantes énoncent l'importance « d'utiliser différents canaux de communication (mots, images, photos, vidéos, etc.) » (TES-32). Surtout orientées vers l'utilisation du visuel, reconnu pour être une force des enfants qui ont un TSA, ou sur l'utilisation de peu de mots, les participantes proposent ainsi de représenter les routines du milieu, les consignes, les tâches (ex. : l'habillage), et les activités. Plus précisément, 8 de ces participantes nomment spécifiquement l'utilisation de pictogrammes⁶ avec les enfants qui ont un TSA.

Les transitions sont un autre élément qu'une responsable propose d'expliquer aux enfants qui ont un TSA à l'aide d'images ou de textes. À ce sujet, 3 participantes se sont prononcées sur les transitions du SGMS en lien avec les enfants qui ont un TSA. En effet, 2 d'entre elles perçoivent les nombreuses transitions du milieu comme étant un obstacle à la fréquentation harmonieuse du milieu par ces enfants. Pour terminer cette sous-section, plusieurs participantes ont nommé l'importance d'un encadrement

⁶ Les pictogrammes sont des images ou des séquences imagées qui s'appuient sur la force visuelle des personnes qui ont un TSA pour faciliter la communication avec ceux-ci. C'est un outil assez largement utilisé au Québec.

stable et constant avec les enfants qui ont un TSA. Ces participantes semblent toutes d'accord qu'ils « ont besoin d'un encadrement soutenu » (EDU-68).

4.4.4 La gestion des comportements problématiques

Comme énoncé dans la sous-section portant sur les connaissances qu'ont les participantes du TSA, les enfants qui ont ce diagnostic ont parfois des comportements problématiques qui nécessitent des interventions directement en lien avec ceux-ci. En commençant cette sous-section, deux éléments attirent notre attention. Tout d'abord, il y a plus de participantes ayant rapporté des interventions en lien avec les comportements problématiques qu'ayant nommé ces mêmes comportements comme étant une caractéristique de l'enfant qui a un TSA. Ensuite, plusieurs expériences négatives des éducatrices sont en lien avec les enfants qui ont un TSA concernent les crises de ceux-ci. Dans cette section-ci, nous faisons volontairement la distinction entre les différents groupes professionnels (les éducatrices de SGMS, les responsables de SGMS et les éducatrices étant aussi TES), puisque nous remarquons certaines nuances dans leurs discours.

Quelques participantes (4 au total, une responsable et 3 éducatrices) ont rapporté leurs expériences de gestion de crises auprès d'enfants qui ont un TSA. Alors que la responsable semble rapporter qu'elle gère les crises et les problèmes lorsque ceux-ci surviennent, deux éducatrices rapportent plutôt des interventions qu'elles mettent en place ayant pour but d'enseigner ou renforcer une habileté pouvant prévenir les crises de l'enfant. Celles-ci agissent donc plus en prévention qu'en réaction aux événements, contrairement à la responsable de SGMS. Par exemple, une participante rapporte : « à force de renforcements positifs et de rappels, l'enfant a commencé à venir me voir lorsque quelque chose n'allait pas, plutôt que d'exploser de colère » (EDU-80). Concernant une éducatrice qui mentionne une intervention de gestion de crise, celle-ci rapporte :

Un jour, Arnaud⁷ a fait une grosse colère et lançait des chaises et tout ce qui lui ait tombé sous la main. J'ai dû faire appel à mes collègues pour prendre en charge le reste du groupe pour pouvoir veiller à la sécurité de Arnaud. Contrairement à mes collègues, j'ai utilisé la psychologie inversée étant seule avec lui j'ai aussi lancé des choses dans le local, même une chaise. Quand Arnaud a vu que je lançais des choses, il s'est calmé. Il me demande : 'pourquoi tu lances des choses toi aussi ? Tu es en colère ?'. Je lui réponds : 'non, je ne suis pas fâchée, mais ça fait du bien'. Vous pouvez imaginer le regard qu'il m'a lancé. Après cette grosse colère, je lui ai expliqué que lancer des choses ça fait du bien sur le moment, mais qu'ensuite nous devons réparer et ranger, ce qui est moins plaisant. Arnaud a compris que faire une colère et lancer des choses ne résout rien. À ce moment précis, j'ai su que j'avais établi un lien avec Maxime. Ce fut la dernière colère qu'il a faite (EDU-67).

Cette expérience, telle que rapportée par l'éducatrice, semble avoir permis à la dyade de développer un lien solide qui a ensuite permis à l'enfant de mieux réguler ses émotions. Ce qu'ont rapporté les éducatrices concernant le lien entre l'enfant qui a un TSA et son SGMS est exploré plus en profondeur à la section 4.5.

Toujours en lien avec la gestion des comportements problématiques des enfants qui ont un TSA, 4 participantes (une TES, une responsable et 2 éducatrices) rapportent des propos illustrant une difficulté à gérer les crises des enfants qui ont un TSA, soit dus à une incompréhension de ce que vit l'enfant, ou à un manque de ressources. Pour la TES et la responsable de SGMS, l'enjeu semble être plus sur le plan de la compréhension de ce qui pourrait aider l'enfant : « être au côté d'un enfant en crise et ne pas savoir ce dont il a besoin » (RES-71). Pour les deux éducatrices, l'enjeu semble plutôt être un manque de ressources, comme le rapporte cette participante :

⁷ Le prénom de l'enfant en question a été changé.

Être en crise et ne pas pouvoir apporter les outils nécessaires à cet enfant, car nous n'avons pas en notre possession tout ce qu'il faut. Autrement, cet enfant aurait très bien repris cette crise avec de l'aide et les outils dont il a besoin. (EDU-50).

Finalement, deux participantes mettent l'emphase sur leurs responsabilités en lien avec le bien-être et la sécurité des enfants qu'elles accueillent dans leur SGMS et une troisième participante abonde en ce sens lorsqu'elle propose de « valider le degré de 'dangerosité' [de l'enfant qui a un TSA] et de se fixer un seuil, le but étant que chaque membre du groupe en retire une expérience positive » (TES-32). Cette proposition découle d'une autre représentation qu'a la participante, soit que « si l'enfant est très violent ou se désorganise souvent et de façon assez intense, il peut devenir difficile de répondre à son besoin en contexte de service de garde » (TES-32). Nous trouvons intéressant que cette participante soit la seule qui ait mentionné la possibilité que les comportements problématiques d'un enfant qui a un TSA puissent mener à son exclusion du SGMS.

Cette sous-section portait sur ce que les participantes mentionnent sur le plan de leurs interventions en lien avec la présence des enfants qui ont un TSA dans leur milieu : l'adaptation de l'environnement, l'adaptation des activités, les structures et les routines, ainsi que la gestion des comportements problématiques. La section qui suit en est la continuité, puisqu'elle porte sur les relations qu'entretiennent les enfants qui ont un TSA et les autres acteurs du SGMS, et donc sur les façons dont les acteurs du milieu et l'enfant interagissent les uns par rapport aux autres et, immanquablement, s'adaptent aussi les uns aux autres.

4.5 Les relations entre l'enfant qui a un TSA et les acteurs du SGMS

En plus d'avoir rapporté les différents moyens qu'elles prennent pour favoriser la participation de l'enfant qui a un TSA dans leurs SGMS, les participantes ont aussi

mentionné des éléments en lien les relations qui s'établissent entre l'enfant et ses pairs, mais aussi, et surtout, la relation qui s'établit entre elles-mêmes et l'enfant qui a un TSA. La première sous-section (4.5.1) fait état de ce lien qui s'établit entre la participante et l'enfant qui a un TSA. Puis, la sous-section subséquente (4.5.2) porte sur les relations ou plus simplement les interactions que la participante observe entre l'enfant en question et ses pairs. Le schéma qui suit présente les deux sous-sections, ainsi que les éléments importants qui y sont présentés.

4.5.1 : Le lien entre l'enfant qui a un TSA et l'éducatrice de SGMS

- Deux rôles : facilitation entre l'enfant et son environnement et de création d'un lien de confiance
- Relation majoritairement décrite comme positive
- Pour bâtir la relation, il faut des adaptations des deux cotés

4.5.2 : Les relations entre l'enfant qui a un TSA et ses pairs du SGMS

- Avoir des amis dans le groupe est facilitant pour la fréquentation de l'enfant qui a un TSA
- Représentations de la relation sont mitigées
- Les conflits avec les pairs peuvent être des obstacles à la fréquentation
- Quelques comportements rapportés de sensibilisation auprès des pairs de l'enfant qui a un TSA

Figure 4.7 Synthèse des éléments centraux des relations perçues entre l'enfant et les autres acteurs du SGMS

4.5.1 Le lien entre l'enfant qui a un TSA et l'éducatrice de SGMS

Spontanément, les termes *lien* et *lien de confiance* ont été nommés deux fois lors de la tâche d'association libre. Les autres résultats concernant le lien qui s'établit entre les enfants qui ont un TSA et les participantes ont plutôt été rapportés dans diverses questions ouvertes de notre questionnaire.

Les éducatrices de SGMS rapportent deux types de rôles. Ces rôles influencent et décrivent la relation qui, selon elles, s'établit entre elles et l'enfant, et le tout est aussi influencé par les représentations que se font les participantes. Neuf d'entre elles perçoivent dans leur travail un rôle de facilitation entre l'environnement et l'enfant qui a un TSA. Toutes par des exemples différents, ces participantes énoncent des actions qui aident l'enfant dans son environnement social ou physique. Par exemple, une participante rapporte avoir persévéré pour permettre à l'enfant qui a un TSA d'accepter les taquineries : « Au début, il se fâchait lorsque ses amis lui faisaient des blagues. J'ai persévéré, en lui expliquant à chaque fois que parfois on se fait des blagues entre nous pour le plaisir de se taquiner » (EDU-81). Finalement, on remarque que le rôle de facilitation qu'ont les participantes peut parfois dépasser le cadre du SGMS, puisqu'une participante rapporte : « [...] Cette année, je le prépare tranquillement pour le secondaire et au fait que je ne serai pas avec lui l'an prochain. Il est devenu autonome je suis super fier de mon ami Arnaud » (EDU-67). Deux autres participantes parlent du rôle qu'elles ont concernant la sécurité et le bien-être des enfants qui ont un TSA dans leur groupe.

Le deuxième type de rôle qui se dégage des propos des participantes en est un qui est plus près du lien significatif qui se crée entre la participante et l'enfant. L'idée d'apprendre à connaître l'enfant et ses intérêts est présente dans les réponses de 5 participantes. Pour l'une d'entre elles, il est nécessaire de : « être plus observateur pour bien connaître ces enfants » (EDU-80). Le mot *lien* en est un qui revient dans les réponses des participantes, puisque 8 d'entre elles en ont parlé au moins une fois. Plus particulièrement, le terme *lien de confiance* en est un qui revient aussi plusieurs fois, par exemple : « Prendre le temps de les connaître et de développer un lien de confiance, s'adapter à leur fonctionnement et non faire le contraire » (EDU-74).

Dans le même esprit, plusieurs participantes se sont prononcées sur la qualité de la relation qui s'établit entre elle et l'enfant qui a un TSA. Pour la très grande majorité des participantes en ayant discuté, la relation est vue comme étant positive, voire enrichissante : « Toutes mes expériences ont été vraiment très enrichissantes. Ces enfants contribuent à mon développement personnel, ils sont tous si différents et c'est pour moi toujours un défi de les connaître et de les aider à cheminer » (EDU-74). Il est aussi intéressant de relever que plusieurs participantes (surtout des éducatrices) rapportent les câlins qu'elles reçoivent des enfants qui ont un TSA comme étant des expériences positives et agréables. À ce sujet, une participante rapporte que l'affection semble moins présente dans ses relations avec les enfants qui ont un TSA :

Souvent, la relation est moins 'affectueuse' qu'avec les autres. Les contacts physiques sont moins appréciés de certains et c'est par une autre approche que par les câlins, par exemple, qu'on doit leur démontrer notre appréciation. On se réinvente! (EDU-80).

Les quelques participantes qui ont abordé la façon dont cette relation se bâtit ont toutes abordé l'adaptation que cela demande des deux côtés. Une participante rapporte : « C'est une relation de confiance qui se bâtit à force d'investissement et de présence. Plus on met de l'énergie à l'intégrer au groupe, plus la relation est solide et sécurisante pour l'enfant » (EDU-56). Allant dans le même sens, cette participante croit que d'être couplé avec une éducatrice « qui n'a pas envie de s'investir » est un obstacle à la fréquentation harmonieuse d'un enfant qui a un TSA.

La section qui suit porte aussi sur les relations qu'entretiennent les enfants qui ont un TSA avec les acteurs d'importance dans leur SGMS, puisqu'il sera question de leurs interactions avec leurs pairs.

4.5.2 Les relations entre l'enfant qui a un TSA et ses pairs du SGMS

Ce thème-ci fut nettement moins abordé par les éducatrices de SGMS que le précédent. Néanmoins, quelques participantes ont mentionné des éléments en lien avec la participation de l'enfant qui a un TSA à la vie de groupe.

Au total, 10 participantes ont nommé des éléments en lien avec l'intégration de l'enfant qui a un TSA au groupe. À ce sujet, trois d'entre elles conçoivent que cette acceptation de l'enfant par le reste du groupe ou que le fait de s'y faire des amis soit un élément facilitant la fréquentation harmonieuse de l'enfant qui a un TSA. Inversement, trois autres participantes perçoivent le fait d'être seul et isolé, comme étant un obstacle pour cet enfant. Pour 4 participantes, il revient à elles de permettre cette mise en relation ou d'offrir à l'enfant qui a un TSA un groupe dans lequel il pourra se faire accepter. Ces participantes jouent parfois le rôle de médiatrice, comme le rapporte cette participante qui facilite les relations entre les enfants de son groupe : « Nous sommes parfois des interprètes pour les autres enfants qui ne comprennent pas nécessairement les réactions de l'enfant [qui a] un TSA » (EDU-80).

Parmi les participantes ayant mentionné la relation entre l'enfant qui a un TSA et ses pairs, 5 en ont rapporté qui sont positives et harmonieuses, alors que 3 ont mentionné des relations conflictuelles. Pour les premières, il s'agit simplement d'enfants ayant réussi à se faire des amis et à s'amuser au SGMS :

Nous avons réussi à faire jouer avec succès un ami [ayant un] TSA qui, au début de l'année, ne se mêlait pas à personne. À la fin de l'année, il avait des amis et même un meilleur ami (au régulier). Il jouait et riait avec les autres amis. J'ai réussi à gagner ma paie, il était beau à voir (EDU-14).

Deux participantes mentionnent les crises ou les conflits entre amis comme étant des éléments qui rendent difficile l'établissement de relations harmonieuses : « difficile à gérer quand l'enfant est en crise... Pas pour moi, mais pour les autres élèves qui ne

comprennent pas cette problématique » (EDU-14). Une autre participante, quant à elle, rapporte surtout le rejet que vit un enfant qui a un TSA dans son groupe.

Finalement, quelques participantes (3) rapportent des comportements de leur part qui peuvent permettre à l'enfant qui a un TSA d'être plus facilement accepté par ses pairs. En effet, ces participantes ont défendu les intérêts de l'enfant qui a un TSA, soit en expliquant aux autres enfants que celui qui a un TSA est différent ou en sensibilisant les autres élèves à ce qu'est la différence : « les autres enfants doivent être sensibilisés à la différence et apprendre à vivre positivement avec les différences de chacun » (EDU-80).

Il n'y a pas seulement le lien direct qui se développe entre l'enfant qui a un TSA et son SGMS qui peut avoir une influence sur sa participation au milieu. En effet, la capacité des intervenants scolaires à collaborer entre eux et à collaborer avec la famille peut aussi jouer un rôle dans la capacité du SGMS à offrir une expérience enrichissante à l'enfant. La section qui suit porte sur les propos rapportés par les participantes concernant la collaboration qui s'établit entre elles et les autres acteurs importants pour le cheminement de l'enfant qui a un TSA.

4.6 La collaboration entre les éducatrices et les autres acteurs importants

Aucune question de notre outil de collecte de données n'abordait spécifiquement la collaboration interprofessionnelle ou avec la famille et très peu de participantes ont abordé le sujet d'elles-mêmes, ce qui rend cette section moins fournie. Le petit nombre de propos spontanés au sujet de la collaboration nous semble, cependant, être un résultat intéressant dans le cadre de notre étude. La première sous-section (4.6.1) s'intéresse à ce que les éducatrices rapportent de leur collaboration avec les parents de l'enfant qui a un TSA et qui fréquente son milieu. La deuxième sous-section (4.6.2),

quant à elle, rapporte plutôt les réponses à notre questionnaire qui a trait à la collaboration entre le SGMS et les autres acteurs scolaires.

4.6.1 La collaboration avec la famille

Toutes les participantes s'étant prononcé sur le sujet sont unanimes : la collaboration-école-famille est vue comme étant un élément facilitant. À ce sujet, peu de divergence d'opinions existe entre les participantes ayant nommé la collaboration école-famille : le lien est à maintenir et des parents impliqués dans la fréquentation du SGMS par leur enfant sont facilitants. À ce sujet, deux éducatrices rapportent des expériences de collaboration qui fut bénéfique pour l'enfant et le SGMS.

En effet, l'une d'entre elles rapporte que les parents puissent être une source d'informations qu'il est bénéfique d'interroger : « C'est en parlant avec ses parents que j'ai appris qu'il était autiste. Heureusement, ils m'ont donné des trucs et ont été disponibles toute l'année pour m'aider, mais j'ai trouvé ça très difficile » (EDU-56). Notons que dans cet exemple, l'éducatrice n'avait pas été informée des difficultés et du diagnostic de l'enfant, ce qui a rendu son début d'année plus difficile. Une autre éducatrice rapporte le bénéfice d'avoir le soutien des parents dans le développement et le maintien d'habiletés de l'enfant : « J'ai persévéré en lui expliquant à chaque fois que parfois on se fait des blagues entre nous pour le plaisir de se taquiner. Ses parents aussi m'ont épaulé » (EDU-81). Finalement, une autre éducatrice rapporte que des conversations avec les parents puissent permettre à l'enfant de nommer ses besoins ou ses difficultés :

En en discutant avec le parent, l'enfant me dit : 'c'est parce qu'il y a trop de bruit, trop de monde !'. Je n'avais pas vu la situation sous cet angle. Jamais je n'avais pensé à ça, car je ne le connaissais pas encore très bien et je n'avais pas perçu cette difficulté pour lui (EDU-80).

La sous-section qui suit est un peu plus étoffée et porte sur la collaboration interprofessionnelle telle que rapportée par les participantes.

4.6.2 La collaboration interprofessionnelle

Plusieurs éléments ou plusieurs pratiques de collaboration interprofessionnelle sont nommés par les participantes. Certaines mettent l'accent sur le partage d'informations entre les intervenants ou sur la participation et la connaissance du plan d'intervention, d'autres se prononcent sur l'accompagnement par un ou des intervenants spécialisés et finalement certaines participantes énoncent simplement l'aspect facilitant de la collaboration.

Sept participantes ont partagé l'aspect facilitant que représente pour elles la transmission d'informations entre les autres acteurs scolaires intervenant auprès de l'enfant et elle-même. Il peut autant s'agir d'avoir quelqu'un à qui demander conseil ou ventiler, mais aussi de pouvoir prendre connaissance du dossier scolaire de l'enfant ou de pouvoir connaître le fonctionnement de l'élève dans sa classe. Une participante rapporte qu'il lui est arrivé d'accueillir un enfant qui avait un TSA, mais dont elles ne connaissaient pas les difficultés. Cette expérience négative semble avoir été partagée par au moins deux éducatrices. L'une d'elles rapporte : « nos rapports [entre elle et l'enfant qui a un TSA] auraient pu débiter sur une note plus positive si j'avais été informée de ses besoins particuliers à son arrivée dans mon groupe » (EDU-80).

Certaines participantes ont plutôt nommé le plan d'intervention ou d'intégration dans leurs propos sur la collaboration interprofessionnelle et leurs expériences relativement à celles-ci. En tout, 7 participantes ont nommé spontanément soit la connaissance ou la participation au PI. Pour un petit nombre d'entre elles, leurs propos se limitent à la connaissance et à l'application du PI lorsqu'elles interagissent avec l'enfant dans le SGMS. Pour un plus grand nombre d'entre elles, l'enjeu se situe sur le plan de la

participation à l'élaboration du PI : « participer avec l'équipe-école pour le plan d'intervention et tout ce qui touche cet enfant » (EDU-35). En plus de nommer une volonté de participer à l'élaboration des objectifs et des moyens mis en place pour l'enfant, certaines participantes mentionnent surtout qu'elles n'y sont pas invitées ou simplement qu'elles sont oubliées dans l'élaboration du PI.

Un autre élément que les participantes nomment comme étant désiré et bénéfique est l'accompagnement par une personne spécialisée. Sept participantes semblent d'accord que cet accompagnement est un facilitateur à l'accueil de l'enfant qui a un TSA dans le SGMS, même si l'une d'entre elles nomme le soutien en éducation spécialisée comme étant manquant. Cet accompagnement nommé par les participantes prend plusieurs formes : ça peut être d'avoir l'aide de spécialistes de l'école, de recevoir des conseils de la part des enseignants en classe TSA ou d'avoir un accompagnement sur le terrain : « La TES venait aussi observer et me donner des trucs quand j'étais face à un comportement que je n'arrivais pas à comprendre » (EDU-56). La TES et les intervenants de la classe de l'élève semblent être des collaborateurs privilégiés par les participantes, puisque plusieurs d'entre elles les nomment. Concernant les intervenants de la classe, il peut s'agir d'un échange d'informations quotidien sur l'humeur de l'enfant, mais une participante rapporte aussi que la collaboration avec l'enseignant puisse apporter de la stabilité pour l'enfant : « il est primordial d'avoir un lien avec l'enseignant et faire les mêmes interventions afin d'avoir le plus de stabilité et cohérence pour l'enfant » (EDU-35). Il semble aussi qu'une collaboration avec l'équipe-école en général soit un élément désirable pour les participantes, comme le mentionne cette participante : « faire des retours régulièrement avec les autres adultes chargés de l'enfant dans l'école pour discuter des moyens utilisés » (EDU-56).

La section suivante est la dernière se basant sur les thèmes qui découlent de notre recension des écrits. En effet, celle-ci portera sur les éléments organisationnels qui

peuvent influencer la participation de l'enfant qui a un TSA dans le SGMS et la dernière section portera sur la situation particulière reliée à la pandémie de COVID-19.

4.7 Les éléments organisationnels

Cette section-ci s'intéresse aux propos qu'ont tenus les participantes concernant les éléments organisationnels du SGMS et leurs liens avec la participation de l'enfant qui a un TSA dans le milieu. La première sous-section (4.7.1) portera donc sur tout ce qui entoure les ressources matérielles et humaines du SGMS telles que rapportées par les éducatrices de SGMS. Finalement, la dernière sous-section (4.7.2) présentera ce qu'ont rapporté les éducatrices relativement à la composition des groupes au sein du SGMS. Les propos des participantes concernant leur formation initiale ou continue auraient pu être rapportés ici, mais nous avons plutôt fait le choix de les intégrer au profil de formation des participantes (section 4.1).

4.7.1 Les ressources matérielles, financières et humaines

Cette sous-section-ci regroupe des thèmes qui sont à la fois similaires et très différents. En effet, plusieurs participantes se sont prononcées spontanément sur les ressources matérielles, financières et humaines dont elles disposent au sein de leur SGMS et du lien qui existe entre ces ressources et la fréquentation du milieu par l'enfant qui a un TSA.

Le mot *manque* en est un qui revient souvent lorsque les participantes se prononcent sur les ressources dont elles disposent pour accueillir l'enfant qui a un TSA. Ce phénomène est particulièrement visible lorsqu'on constate que ce terme revient 9 fois dans la tâche d'association libre. Il peut s'agir d'un manque de support, de ressources, de temps, d'aide, de formation ou de soutien. Il est aussi intéressant de constater que, si majoritairement les réponses données par nos participantes ne sont pas différentes

selon leur appartenance à un groupe professionnel ou à un autre, toutes les participantes étant responsables de SGMS (5) ont nommé le terme *manque* lors de la tâche d'association libre.

Au sein des questions à développement, le manque d'outils et de matériels en est un qui revient quelques fois dans le discours des participantes comme étant un obstacle à la participation de l'enfant qui a un TSA dans leur milieu : « je trouve dommage que nous n'ayons pas toutes les ressources nécessaires pour qu'ils se développent à leur plein potentiel » (EDU-18). Pour une autre participante, ce manque est particulièrement évident lorsque l'enfant qui a un TSA vit un moment de crise : « par contre lorsqu'ils se désorganisent, je me sens un peu dépourvue (formations/outils/solutions) » (EDU-68). Il n'est cependant pas tout à fait clair ce qui arrive avec la subvention que reçoit le SGMS lorsqu'il accueille un enfant HDAA : une responsable croit qu'ils manquent de budget et une autre perçoit plutôt une « mauvaise utilisation de la subvention » (RES-76). Il semblerait que le manque ressenti par les éducatrices ne soit pas nommé comme étant un manque financier, puisqu'aucune d'entre elles n'évoque ce manque alors qu'elles parlent plutôt de manques sur le plan des *ressources*, des *outils*, de l'*aide*, etc.

Sur le plan des ressources humaines, l'idée d'avoir un adulte supplémentaire, un accompagnateur le plus souvent, en est une qui revient aussi dans le propos de plusieurs participantes. À ce sujet, une éducatrice raconte que l'accompagnement d'un enfant qui a un TSA par une préposée aux élèves handicapés (PEH) ait été un élément facilitant :

Quoi qu'il en soit, j'étais débordée. Mon technicien a donc engagé une préposée PEH pour m'accompagner avec le groupe. Comme ça, une fois que j'avais pris le groupe en charge et que mes consignes étaient données, je pouvais prendre un peu de temps pour expliquer différemment les consignes à mon élève (EDU-56).

Alors qu'une participante rapporte que l'accompagnement d'un adulte supplémentaire puisse permettre de « guider l'élève dans ses gestes et sa façon de socialiser » (EDU-56), une autre parle plutôt d'un adulte supplémentaire pour « répondre rapidement à ses besoins ou en cas de désorganisation » (TES-19). Cette idée de répondre adéquatement aux besoins de l'enfant par la présence d'un intervenant supplémentaire revient plusieurs fois. Pour une participante, cela se compare à la situation d'un élève ayant un handicap visuel :

Je crois qu'il devrait y avoir une flexibilité au même titre qu'un enfant ayant une déficience visuelle. Si une personne accompagnatrice peut être déployée pour cela, on devrait pouvoir offrir le même service à une personne ayant un TSA (EDU-32).

Autre qu'un intervenant de surplus, 2 participantes perçoivent le changement de personnel dans le SGMS comme étant un obstacle à l'accueil d'un enfant qui a un TSA. De plus, une responsable perçoit simplement un manque de personnel, alors que deux éducatrices nomment plus spécifiquement un « manque de personnel qualifié » (EDU-74).

La sous-section qui suit s'intéresse à la dernière thématique appartenant aux éléments organisationnels des SGMS, soit la composition des groupes.

4.7.2 La composition des groupes

Quelques participantes ont nommé dans leur questionnaire des éléments en lien avec la composition des groupes de leur SGMS. Ce que les participantes ont rapporté concernant la composition de leurs groupes en lien avec l'accueil d'un enfant qui a un TSA dans celui-ci se rapproche beaucoup de ce qu'elles ont mentionné à la sous-section précédente concernant leur besoin d'accompagnement sur le terrain. En effet, 13 participantes ont nommé qu'à leur avis une seule éducatrice ayant un grand groupe de 20 enfants ou plus ne peut adéquatement soutenir la participation de l'enfant qui a un

TSA. À ce sujet, la proposition tourne autour de l'idée de réduire le ratio adulte-élève dans le groupe de l'enfant qui a un TSA. Pour plusieurs participantes (9), l'obstacle du ratio s'entrevoit sous l'angle de la taille du groupe, dû notamment au nombre de stimuli que cela génère, et quelques-unes proposent donc de diminuer le nombre d'enfants dans le groupe (comme c'est le cas dû à la situation exceptionnelle reliée à la pandémie de COVID-19 c, tel que discuté à la section suivante). D'autres participantes (2) proposent plutôt d'avoir un intervenant supplémentaire au sein du groupe, ce qui abaisse aussi le ratio adulte-élève dans le groupe de l'enfant qui a un TSA. D'un autre côté, une participante mentionne le trop grand nombre d'intervenants comme pouvant être un obstacle à la participation de l'enfant qui a un TSA dans le SGMS.

Un autre point soulevé par quelques participantes (3) est le type d'élève qui compose le groupe où évolue l'enfant qui a un TSA. L'une d'entre elles perçoit « un groupe ayant d'autres enfants à défis, [des] enfants hyperactifs, [des enfants ayant des] troubles de l'opposition, etc. » (EDU-56) comme pouvant être un obstacle à l'accueil d'un enfant qui a un TSA dans le SGMS. La deuxième participante propose plutôt de placer l'enfant qui a un TSA dans un « groupe adapté à son niveau de développement » (EDU-80), puisque cela pourrait lui permettre de mieux participer dans le groupe. Finalement, une troisième participante propose de faire un groupe constitué seulement d'enfants TSA si possible et d'aller passer les heures de service de garde dans une classe spécialisée pour enfants qui ont un TSA.

La section qui suit est la dernière de ce chapitre et traite d'un sujet tout aussi important que les autres, mais n'étant pas relié à notre recension des écrits ou à la communauté éducative inclusive. En effet, cette section s'intéresse à l'expérience vécue par les participantes en lien avec l'année scolaire 2020-2021 où des mesures exceptionnelles ont été mises en place dans les écoles et les SGMS concernant la pandémie de COVID-19.

4.8 L'expérience des éducatrices en lien avec la situation exceptionnelle reliée à la pandémie de COVID-19

Deux questions à la fin de notre questionnaire s'intéressaient spécifiquement à ce que les participantes voulaient partager concernant toutes les mesures spéciales mises en place dans leur SGMS pour s'adapter à la situation exceptionnelle entourant la pandémie de COVID-19. Une de ces questions portait sur les effets de la situation sur le travail des participantes, et ce de façon générale. L'autre question, quant à elle, portait sur les effets que cela a pu avoir en lien avec la fréquentation du milieu par les enfants qui ont un TSA. Cette section-ci est donc séparée en deux sous-sections et présente ce que les participantes ont rapporté sur ces deux enjeux.

4.8.1 Les effets sur la participation des enfants qui ont un TSA

Il existe deux pôles dans les réponses données par les participantes concernant leur expérience auprès des élèves qui ont un TSA durant la pandémie de COVID-19. 12 participantes ont trouvé difficile d'accueillir des enfants qui ont un TSA dans leur SGMS durant la mise en place des mesures spéciales. Les difficultés rapportées par les participantes sont multiples. Le port du masque est difficile pour l'enfant qui a un TSA, mais il est aussi rapporté comme étant un obstacle à la compréhension des expressions de l'éducatrice par l'enfant. De plus, le respect des bulles-classe rendait ces groupes-ci parfois plus difficiles à gérer pour les participantes. Finalement, plusieurs participantes rapportent aussi une difficulté marquée à respecter la distanciation sociale avec les enfants qui ont un TSA, cela étant entre autres dû à leur impulsivité dans leurs actions.

D'un autre côté, 4 participantes ont rapporté des éléments positifs des mesures spéciales dues à la pandémie de COVID-19. En effet, 3 participantes rapportent que la plus petite taille des bulles-classes comparée aux groupes habituels de SGMS ait été un élément facilitant pour les élèves qui ont un TSA.

4.8.2 Les effets sur leur travail en général

Concernant les effets de la pandémie de COVID-19 et des mesures spéciales qui y sont reliées sur le travail général des participantes, très peu d'aspects positifs sont énoncés. En effet, il semblerait qu'à part une participante qui considère que les consignes dictées par le gouvernement étaient claires et une deuxième qui considère que la situation lui a permis de « développer [sa] propre capacité d'adaptation aux changements incessants » (RES-71), toutes les autres participantes ont trouvé difficile de composer avec la situation.

Six participantes rapportent que le port du masque a rendu leur travail plus difficile, notamment parce que : « notre visage caché est problématique pour bien saisir les émotions, notre sourire, chagrin, etc. » (EDU-50). Trois participantes rapportent aussi qu'il est difficile d'avoir accès à moins de matériel, à moins de locaux, ainsi que ne pas pouvoir collaborer avec leurs collègues pour créer des activités conjointes. D'autres participantes nomment la situation particulière comme étant une source de stress, de mécontentement, d'insécurité ou de fatigue. Cette fatigue est entre autres reliée, pour 4 éducatrices, à la charge de travail supplémentaire qu'apportent toutes les consignes nécessitant de « désinfecter sans arrêt » (EDU-80).

Le chapitre qui se termine a rapporté énormément d'éléments provenant des réponses de nos participantes. En résumé, ces dernières possèdent un profil de formation, ainsi que des rôles professionnels, qui sont hétérogènes. Cependant, les participantes s'étant prononcées sur l'offre de formation continue croient que celle-ci est pauvre, voire manquante.

Sur un sujet complètement différent, la tâche d'association libre qui se trouvait en début de questionnaire a permis d'extirper des éléments forts intéressants concernant les connaissances, les croyances et les attitudes que les participantes ont envers les enfants

qui ont un TSA de leur milieu. En effet, les participantes nomment généralement des caractéristiques de l'enfant qui sont soit neutres, soit négativement connotées. Leurs attitudes, quant à elle, semblent positives envers l'enfant qui a un TSA, mais les expressions attitudinales qu'utilisent les participantes lorsqu'elles parlent de l'accueil de l'enfant dans leur SGMS sont empreintes du défi que représente celui-ci. Le manque de ressources se fait lui aussi sentir dans les réponses à la tâche d'association libre.

Les connaissances et les croyances que rapportent les participantes au sujet de l'enfant qui a un TSA sont majoritairement en lien avec leurs difficultés plutôt que de leurs forces. Certaines participantes rapportent aussi des éléments en lien avec la différence qui existe entre l'enfant qui a un TSA et la normalité, ainsi que la différence qui existe entre chaque élève qui présente un TSA.

Au sujet des interventions que les participantes rapportent, et donc en quelque sorte de leurs pratiques rapportées, celles-ci tournent autour de quatre grands thèmes : les adaptations à l'environnement, notamment sur le plan de la gestion des stimuli présents dans l'environnement de l'enfant qui a un TSA, des adaptations des activités, des structures et des routines mises en place, ainsi que de la gestion des comportements problématiques.

En lien très étroit avec ces interventions mises en place, les participantes rapportent aussi beaucoup d'éléments relativement au lien qui se crée entre elles-mêmes que l'enfant qui a un TSA. Cette section a permis de dégager des rôles que prennent les éducatrices auprès des enfants qui ont un TSA, qui peut être de facilitatrice ou de médiatrice entre l'enfant et son environnement, mais qui peut aussi être plus ancrés dans une posture de personne significative pour l'enfant. Ce type de relation est particulièrement visible aussi lorsque les participantes qualifient spontanément la relation qu'elles entretiennent avec les enfants qui ont un TSA. Concernant les relations

avec les pairs, les participantes rapportent des relations harmonieuses et des relations conflictuelles, mais elles rapportent aussi parfois se percevoir comme une médiatrice entre l'enfant qui a un TSA et ses pairs, ainsi que parfois même faire de la sensibilisation auprès de ses groupes.

Les sujets de la collaboration entre les participantes et les autres acteurs importants pour l'enfant, ainsi que des éléments organisationnels, ont été moins énoncés par les participantes. La collaboration-école-famille, lorsque mentionnée, est vue comme positive et source d'informations pertinentes. La collaboration avec les intervenants scolaires de l'enfant, quant à elle, est aussi perçue comme positive, bien qu'un certain nombre de participantes discutent aussi d'un manque qui existe, notamment en ce qui a trait à l'élaboration du PI de l'enfant. Les ressources humaines, financières et matérielles sont aussi perçues comme n'étant pas offertes en quantité suffisante pour supporter l'accueil des enfants qui ont un TSA dans leur SGMS. Cela semble être le cas notamment pour l'ajout d'intervenant dans l'environnement de l'enfant, c'est-à-dire d'une personne accompagnatrice attitrée spécifiquement à l'enfant qui a un TSA. Cette ressource nommée par un nombre substantiel de participantes permettrait notamment au SGMS d'avoir un ratio éducatrice-élèves moins élevé dans le groupe de l'enfant qui a un TSA, de mieux pouvoir guider les apprentissages de l'enfant, ainsi que de mieux répondre à ses besoins. Il est aussi judicieux de réfléchir aux élèves qui évoluent dans le même groupe et à leurs particularités.

Finalement, la pandémie de COVID-19 a apporté un nombre élevé de changements et de mesures spéciales dans les SGMS lors de l'année scolaire 2020-2021. Selon les participantes, ces mesures ont eu un impact parfois négatif, parfois positif sur les enfants qui ont un TSA, surtout lorsqu'on s'intéresse aux bulles-classes qui permettaient aux enfants qui ont un TSA d'évoluer dans des groupes beaucoup plus

petits qu'à l'habitude dans un SGMS. Cela pouvait rendre le travail des participantes parfois plus facile, mais aussi parfois plus difficile.

Le chapitre suivant poursuit le travail amorcé dans celui qui se termine. En effet, la discussion permettra de faire des liens entre les éléments recueillis par notre questionnaire, analysé puis décrit dans ce chapitre-ci, et nos cadres théoriques d'analyse.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Le but de ce projet est d'explorer et de décrire les représentations sociales qu'ont les éducatrices de SGMS concernant l'enfant qui a un TSA et qui fréquente leur milieu. Maintenant que les résultats obtenus grâce à notre questionnaire en ligne ont été présentés au chapitre précédent, ce chapitre-ci présentera une description des divers éléments présents dans les représentations sociales des participantes et le lien entre celles-ci et les trois axes de la communauté éducative inclusive. Ensuite, la dernière section du chapitre fera une synthèse des résultats obtenus selon les objectifs qui étaient encourus par notre projet.

5.1 Le profil hétérogène des participantes

Le chapitre précédent a démontré que le profil de nos participantes est hétérogène. En effet, leurs rôles professionnels au sein de l'école sont variables : certaines sont seulement éducatrices de SGMS, responsables de SGMS ou surveillantes de dîner. D'autres occupent plus d'un rôle professionnel. Cette variabilité s'applique aussi aux différents profils de formation que détiennent les participantes, que ce soit la formation initiale ou continue. Les deux sous-sections qui suivent discutent de ce que cette grande variabilité au sein des SGMS peut vouloir dire concernant la fréquentation des enfants qui ont un TSA au sein du milieu.

5.1.1 Rôle professionnel

Toutes les participantes évoluent dans des milieux très similaires et ont des tâches, des responsabilités et des interactions similaires. Nous considérons cependant que les rôles professionnels puissent être différents entre les éducatrices et les responsables de SGMS. De plus, certaines de nos participantes (25%) sont à la fois éducatrices de SGMS et TES ou éducatrices en classe 4 ans. Ces résultats ne sont pas très éloignés de ceux obtenus par Boutin et Rousseau (2018), puisqu'ils rapportaient que 18,5% des éducatrices de SGMS interrogés dans le cadre de leur étude occupaient un deuxième emploi. Ces participantes faisaient en moyenne 13h par semaine à ce deuxième emploi (ÉT = 8.5h). Les auteurs rapportent que ces participantes nomment occuper un deuxième emploi par besoins pécuniers.

Néanmoins, la variabilité sur le plan de leurs rôles professionnels influence certainement les représentations sociales qu'elles ont à propos des enfants qui ont un TSA. Cette variabilité s'exprime dans l'unicité du système de représentations de chaque individu, et donc dans celui de chacune de nos participantes. Comme présenté au chapitre deux, c'est par le processus d'ancrage que chaque individu du groupe social intègre l'objet de représentations à l'intérieur de son propre système de pensées déjà existant (Jodelet, 2011), et ce réseau est en partie dépendant des expériences passées de l'individu et de son appartenance à d'autres groupes sociaux. C'est notamment le cas pour les participantes qui sont à la fois éducatrices de SGMS et TES.

5.1.2 Profil de formation et d'expériences

Cette sous-section abonde dans le même sens que la précédente. Tout autant que les rôles professionnels, les profils de formation au sein de notre échantillon sont variés. Il y a certainement une différence aussi subtile soit-elle sur le plan du système de représentation entre les participantes dépendamment des études initiales qu'elles ont poursuivies. Tout comme les rôles professionnels, les formations poursuivies, qu'elles

soient initiales ou continues, auront un rôle important dans l'élaboration et la modification des représentations sociales des membres du groupe.

Cela dit, quelques études états-uniennes s'étant intéressées aux éducatrices de SGMS ont plutôt démontré un effet de la formation continue ou de l'expérience précédente des éducatrices sur leur vision du TSA (Dukes, 2018), sur leur volonté à accueillir des enfants HDAA et sur leur utilisation des ressources pour soutenir le développement de ces enfants (Mulvihill *et al.*, 2004 ; Sharp *et al.*, 2012). Il se pourrait donc que les formations continues offertes aux éducatrices soient plus déterminantes dans la composition des représentations des éducatrices de SGMS que leurs formations initiales.

Au sujet de la formation continue, les résultats de notre étude semblent être en concordance avec ceux d'autres études états-uniennes ayant nommé le manque de formations des éducatrices à propos des élèves HDAA ou du TSA (Dukes, 2018 ; Haney, 2012 ; Jinnah, 2008), et avec le CSE (2006) au Québec. Déjà en 2006, ce dernier proposait d'augmenter le nombre d'occasions de perfectionnement professionnel des éducatrices de SGMS. Puisque cet élément semble déterminant dans les représentations sociales que se font les éducatrices de SGMS concernant les enfants HDAA ou qui ont un TSA, nous croyons que cette proposition soit toujours d'actualité en 2021. La section qui suit s'intéresse à un élément que les auteurs nommés ci-haut mettent indirectement en relation avec la formation des éducatrices de SGMS, soit les attitudes de celles-ci.

5.2 Les croyances envers les enfants qui ont un TSA et leur fréquentation du SGMS

Les résultats présentés dans le cadre de notre projet ne peuvent prétendre en aucun cas exprimer un lien entre l'offre pauvre de formation continue telle que rapportée par les

participantes et leurs attitudes ou leurs croyances. Cependant, cette section-ci décrit et discute les croyances qui ressortent de nos résultats et met en relief les relations qu'entretiennent celles-ci avec la participation des enfants qui ont un TSA dans les SGMS. Les deux sous-sections qui suivent s'intéressent aux croyances associées à des aspects positifs (5.2.1) et à celles associées à des aspects négatifs (5.2.2).

5.2.1 Les croyances associées à des aspects positifs

Lors de notre recension des écrits, la thématique des interactions entre l'éducatrice de milieux de garde pour enfants d'âge scolaire et les enfants HDAA de son milieu a été effleurée lorsqu'on ne considérait que les études s'intéressant aux perceptions des éducatrices. Cependant, comme aucune étude réalisée aux États-Unis ne rapportant de propos d'éducatrices à ce sujet, nous n'avons pas inclus cette thématique dans notre cadre d'analyse au départ. Nous avons néanmoins nommé que l'absence de cette thématique dans les études recensées étaient porteuses de sens pour nous et, rapidement, nous avons constaté qu'il était nécessaire de créer une thématique qui peut regrouper toutes les interactions qui sont rapportées entre la participante et l'enfant qui a un TSA.

Beaucoup d'éléments rapportés par les éducatrices parlent d'une relation positive entre elles et les enfants qui ont un TSA. Ces représentations de la relation étaient associées à des pratiques rapportées : un accompagnement basé sur la facilitation entre l'enfant qui a un TSA et son environnement physique et social, ainsi que le développement d'un lien significatif entre elles-mêmes et l'enfant. À ce sujet, plusieurs auteurs ont démontré l'importance de la relation qui s'établit entre l'enseignant et l'élève dans le cas d'enfants au développement typique et étant à risque (Blacher *et al.*, 2014). Pour des enfants qui ont un TSA, certaines études ont démontré que la qualité de cette relation entre l'enseignant et l'élève peut être liée à certains développements positifs pour

l'enfant, tels qu'un nombre plus faible de comportements problématiques, mais surtout à une meilleure participation dans le milieu (Robertson *et al.*, 2003).

Il est alors probable que ces représentations positives de la relation qu'ont les éducatrices influencent positivement leurs pratiques réelles envers les enfants qui ont un TSA. Ceci est aussi vrai lorsqu'on observe l'importance que portent les éducatrices aux relations qui s'établissent entre l'enfant qui a un TSA et ses pairs, qui nous apparaît comme pouvant expliquer la tendance qu'elles rapportent faciliter ou médier les interactions entre les enfants.

De plus, les quelques participantes qui valorisent et se représentent comme étant positif que l'enfant qui a un TSA développe des amitiés dans le groupe peut transmettre cette vision de la différence aux enfants typiques qu'elle côtoie. En effet, les attitudes et les croyances des adultes qui interviennent auprès d'un groupe d'enfants peuvent être déterminants pour la relation qui s'établit entre l'enfant qui a un TSA et ses pairs, puisque ces derniers ont tendance à recopier ce qu'ils observent (Horrocks *et al.*, 2008).

Un autre élément des croyances des éducatrices que nous relevons comme étant positif est le choix que trois d'entre elles ont fait d'expliquer ou de sensibiliser le groupe à la différence. Selon des mères d'enfants qui ont un TSA interrogées par Boucher-Gagnon et des Rivières (2015b), cette façon de présenter la différence de leur enfant à leurs camarades est « très aidant[e] pour l'acceptation de l'enfant par ses pairs » (p.229). En effet, cette pratique rapportée démontre une façon de se représenter la différence de l'enfant qui soit en concordance avec celle décrite dans la valorisation de la diversité.

Un autre élément que nous relevons dans le discours des éducatrices et qui nous semble relié à des représentations valorisantes de la diversité est leur curiosité et leur intérêt à comprendre les enfants qui ont un TSA. Sur ce point, de nombreuses éducatrices rapportent avoir un intérêt à comprendre et à adapter leurs façons de percevoir

l'environnement pour ainsi mieux interagir avec les enfants qui ont un TSA. Ces attitudes d'ouverture d'esprit demandent aux éducatrices de mettre de côté leurs propres caractéristiques et préférences pour concevoir que d'autres puissent coexister au sein du même milieu (Prud'homme *et al.*, 2011a).

Cependant, il nous semble que si plusieurs croyances des éducatrices sont positives et peuvent être favorables à la participation des enfants qui ont un TSA, elles sont parfois à l'opposé, c'est-à-dire négatives. La sous-section qui suit s'intéresse aux croyances des participantes qui sont associées à ses aspects négatifs.

5.2.2 Les croyances associées à des aspects négatifs

Étant le premier axe qui détermine l'aspect inclusif d'une communauté éducative, la valorisation de la diversité est un élément central dans les perceptions, les croyances et les représentations d'acteurs qui souhaitent favoriser une participation pleine et entière des élèves dans leur milieu. Cette représentation de la diversité est étroitement en lien avec les représentations des enfants qui ont un TSA, puisque ceux-ci, en raison de leur diagnostic, font partie des groupes d'élèves le plus souvent marginalisés.

Un des éléments des représentations de nos participantes que nous considérons comme étant négatif est la façon dont elles comparent les enfants qui ont un TSA à une normalité en lien avec les élèves considérés typiques. En effet, quelques éducatrices ayant répondu à notre questionnaire nomment spontanément le caractère différent qu'ont les besoins des enfants qui ont un TSA et qu'ils ont une façon de réfléchir ou de percevoir le monde comme étant distinct des autres. Cette façon de percevoir l'expression « d'un goût, d'un besoin, d'une difficulté, d'un intérêt, d'un choix ou d'une façon de faire pour atteindre un but d'apprentissage et d'évolution » (Prud'homme, 2007, p. 34), telle qu'est définie la diversité en éducation, s'apparente à l'idée de normalisation plutôt que de la valorisation des rôles sociaux.

En mettant en relief spontanément le caractère différent des enfants qui ont un TSA, les éducatrices démontrent qu'il existe dans leurs représentations des enfants différents qui évoluent dans leur milieu ordinaire, au sein d'enfants ordinaires. Cependant, lorsque les acteurs scolaires tentent de valoriser la diversité, ils basent plutôt leurs représentations des élèves sur les principes de la valorisation des rôles sociaux. Celui-ci renvoie plutôt à l'idée qu'il faut offrir à tous, mais surtout à ceux à risque de dévalorisation sociale, des rôles qui sont valorisés et valorisants. L'inaccessibilité des enfants qui ont un TSA à ces rôles sociaux valorisés est d'autant plus visible lorsqu'on remarque l'inégalité des propos des éducatrices, notamment lorsqu'on considère les difficultés et forces qu'elles rapportent au sujet des enfants qui ont un TSA. Il va de soi selon nous que ces croyances qu'ont les éducatrices peuvent freiner la participation des enfants qui ont un TSA dans leur milieu.

Toujours en lien avec une vision sociale du handicap, nous ne relevons très peu, sinon aucun, propos des éducatrices de SGMS qui porte sur l'effet de l'environnement sur les forces et les difficultés des enfants qui ont un TSA. En nous basant sur le MDHPPH tel que présenté au chapitre deux, nous considérons que la diversité s'exprime selon des interactions entre les facteurs environnementaux, personnels, ainsi que les habitudes de vie de la personne (Fougeyrollas et Roy, 2005). Ceci étant dit, un SGMS qui perçoit les caractéristiques des enfants qui y évoluent comme étant un produit de leur environnement et de leurs facteurs personnels plutôt que de n'être que ces derniers, tendra à leur offrir un environnement plus flexible. Et donc, pouvant répondre plus facilement aux caractéristiques de chacun, mais aussi et surtout, plus ouvert à la diversité dans toutes ses formes.

La sous-section précédente a énoncé plusieurs croyances positives rapportées par nos participantes pouvant mener à des pratiques positives, comme le fait d'accorder une haute importance au développement du lien entre elles et les enfants qui ont un TSA,

ainsi qu'une attitude décomplexée, intéressée et curieuse face aux caractéristiques de ces mêmes enfants. Néanmoins, la présente sous-section a aussi démontré que de nombreuses croyances relevées dans le discours des éducatrices étaient associées à des aspects négatifs, et donc qu'elles pouvaient ne pas mener à des pratiques positives envers les enfants qui ont un TSA. Ces attitudes et ces croyances peuvent ne pas soutenir la création et le maintien de rôles sociaux valorisés et valorisants pour les enfants qui ont un TSA. Elles peuvent aussi se répercuter sur la relation que l'enfant aura avec ses pairs typiques. Un autre élément des représentations sociales qui a un impact fort sur les pratiques de ceux qui se représentent est leurs connaissances à propos de l'objet de représentations. Ainsi, la section qui suit porte sur celles qu'ont les éducatrices de SGMS à propos de l'enfant qui a un TSA.

5.3 Les connaissances à propos du TSA

Les représentations ont pour fonction d'entre autres permettre au groupe qui se représente de construire un « cadre de référence commun » leur permettant de se représenter le monde, et ainsi de lui donner un aspect prévisible, cohérent et explicable (Abric, 1994). Ceci étant dit, les éléments qui sont rapportés dans cette section se rapportent à des connaissances en terme d'éléments scientifiques et en termes d'attributions naïves. Comme discuté au chapitre 2, les attributions naïves sont des connaissances qui sont considérées véritables par la groupe, puisqu'elles sont socialement partagées et acceptées par celui-ci. Bien que de nature différente, les connaissances et les croyances ne sont pas toujours en opposition, et se mêlent les unes aux autres au sein des représentations, ce qui permet au groupe qui se représente d'avoir une vision de la réalité qui lui est significative et unique.

Lors de sa thèse de doctorat, Jolicoeur (2015) avait émis l'hypothèse que la formation initiale et continue de ses participants, des acteurs du milieu scolaire, pourrait expliquer

le grand nombre de leurs réponses en lien avec les caractéristiques liées au diagnostic du TSA. Puisque nous présumons avec raison que les occasions de perfectionnement professionnel puissent être limitées pour les éducatrices de SGMS, nous croyions que peu de réponses de nos participantes seraient en lien avec les critères diagnostics du TSA. Nous avons tort.

En effet, la première sous-section (5.3.1) portera du grand nombre d'éléments nommés par les participantes qui soient en lien avec ces caractéristiques propres au TSA. La sous-section suivante (5.3.2) traitera des connaissances qu'ont les participantes à propos des comportements problématiques des élèves qui ont un TSA. Finalement, la dernière sous-section (5.3.3) est en lien avec les deux précédentes et s'intéresse plutôt aux caractéristiques du TSA qui sont absentes de leurs représentations de celui-ci et du lien que nous pouvons faire avec les caractéristiques des SGMS.

5.3.1 Les critères diagnostiques du TSA

Le trouble du spectre de l'autisme est caractérisé par deux sphères de difficultés : des déficits sur le plan de la communication et de la socialisation, ainsi que des intérêts, des activités ou des comportements qui sont restreints et répétitifs (American Psychiatric Association, 2016). Bien que nos participantes aient nommé beaucoup de difficultés ou de caractéristiques spécifiques qui entrent dans l'une ou dans l'autre de ces sphères de difficultés, peu ont nommé les sphères comme étant des difficultés générales. De plus, puisque les SGMS sont des milieux où les jeux et le divertissement sont au centre de la majorité des activités proposées (Caron, 2016 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2004), les difficultés que vivent les enfants qui ont un TSA peuvent être des éléments qui freinent leur participation pleine et entière au milieu. La connaissance de ces difficultés est donc, à notre avis, essentielle pour les éducatrices qui accueillent ces enfants.

Pour Bergeron (2009), les difficultés de communication étaient omniprésentes dans le discours et donc dans les représentations des enseignantes de maternelles lorsqu'elles s'exprimaient au sujet des enfants qui ont un TED. Ces difficultés étaient aussi de celles nommées de nombreuses fois par nos participantes, et ce par un grand nombre d'entre elles. Nous croyons donc que ceci puisse aussi s'appliquer aux éducatrices de SGMS. L'importance que prend cette difficulté dans les représentations des éducatrices peut être bénéfique pour la participation des enfants qui ont un TSA, puisque ceci aura certainement des répercussions sur leurs attitudes, ainsi que sur leurs pratiques.

Bien que plusieurs les aient abordés, un moins grand nombre d'éducatrices ont parlé du caractère restreint et répétitif des comportements, intérêts et activités des enfants qui ont un TSA. Ceci est plus particulièrement vrai lorsqu'on s'intéresse à certains éléments plus spécifiques de cette sphère de difficulté. En effet, aucune participante n'a abordé la possibilité que l'enfant ait des mouvements ou des paroles stéréotypés ou répétitifs. Cela s'applique aussi aux intérêts à caractère restreint et anormal en intensité que démontrent souvent les enfants ayant un diagnostic de TSA. Il semble en effet que les éléments de cette sphère de difficulté présents dans les représentations des éducatrices touchent plutôt l'hypersensibilité aux divers stimuli (surtout auditifs), ainsi que l'attachement inflexible à des routines allant de pair avec leurs difficultés à accepter le changement et à vivre les transitions. Cela devient encore plus prononcé lorsqu'on discute des pratiques rapportées des éducatrices.

Puisque le jeu libre et les activités ludiques dirigées sont importants dans les SGMS (Caron, 2016 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2004), les difficultés sur le plan des intérêts nous semblent être un frein important à la participation pleine et entière de l'enfant au milieu. Nous croyons qu'un moins grand nombre de pratiques des éducatrices de SGMS puissent avoir comme but de favoriser la participation des enfants qui ont un TSA dans un grand éventail d'activités.

Comme nommé précédemment, les pratiques rapportées au sujet des besoins qu'ont les enfants qui ont un TSA d'avoir de la stabilité et une routine sont nombreuses. Ces besoins semblent donc présents dans les représentations de l'enfant qui a un TSA, mais elles le voient plus en termes d'adaptation de l'environnement que d'habiletés à soutenir ou à enseigner chez l'enfant. Inversement, les difficultés de communication sont nommées par les participantes, mais peu de pratiques rapportées sont en lien avec les interventions pour adapter l'environnement ou soutenir ces habiletés autrement que d'imager les séquences d'événements ou les routines.

La sous-section qui suit s'intéresse aux connaissances qu'ont les éducatrices de SGMS concernant les comportements problématiques des enfants qui ont un TSA.

5.3.2 Les comportements problématiques

Les comportements problématiques sont parfois nommés dans la littérature comme étant la raison première qui puisse freiner la participation des enfants HDAA dans les milieux scolaires (Fulton *et al.*, 2014). Pour les participantes interrogées dans la thèse de Beregeron (2009), les comportements problématiques (appelés *comportement d'opposition* par l'auteure et *désorganisations* par ses participantes) sont souvent répondus par des mesures d'exclusion. Ces comportements problématiques ont été nommés par un nombre substantiel de nos participantes, et nous croyons donc qu'il est possible qu'ils fassent partie de leurs représentations des élèves qui ont un TSA. En effet, ceux-ci se retrouvent dans des connaissances ou des croyances nommées par plusieurs participantes.

Les intervenants scolaires interrogés dans le cadre de la thèse de Jolicoeur (2015) énoncent les difficultés d'adaptation aux changements et les comportements de crise comme étant des éléments rendant difficile d'accueillir les enfants qui ont un TSA. Dans le cadre de notre étude, cependant, il ne semble pas que ces comportements aient

été nommés comme étant liés à une difficulté d'accueillir ces enfants. En effet, une seule participante n'a nommé les comportements dits violents comme étant une raison d'exclure les enfants qui ont un TSA des SGMS. Pour les autres participantes, il semble que les difficultés à accepter le changement soient particulièrement présentes dans l'établissement des interventions à mettre en place auprès des enfants qui ont un TSA, comme discuté à la section 5.5. De plus, les comportements de crises sont majoritairement nommés par les participantes, soit comme une caractéristique de l'enfant, ou comme des expériences négatives qu'elles ont vécues, mais pas en tant que raison d'exclusion totale du SGMS.

Le fait que les comportements problématiques semblent avoir une place au sein des représentations qu'ont les éducatrices de l'enfant qui a un TSA leur permet d'avoir des pratiques qui sont en lien avec ceux-ci. Nous pensons cependant que la différence de pratiques rapportées en lien avec les comportements problématiques nous informe sur une différence de représentations entre les éducatrices de SGMS et les responsables de SGMS. En effet, les premières auraient des représentations des comportements problématiques comme étant des événements négatifs pouvant avoir lieu, mais aussi comme pouvant être évités par des interventions préventives. Les responsables de SGMS, quant à elles, semblent se représenter les comportements problématiques comme étant des événements auxquels elles doivent réagir pour soutenir les éducatrices de leur milieu.

Ce dernier élément renforce un questionnement que nous avons déjà. En effet, nous nous questionnons sur les pratiques d'exclusion dans un sens plus large que seulement ne pas être admis dans le milieu. Certaines pratiques peuvent mener à une exclusion du groupe ou de certaines activités sans pour autant être exclus du SGMS. Il se pourrait que la présence des comportements problématiques dans les représentations que les éducatrices de SGMS ou les responsables de SGMS ont de l'enfant qui a un TSA les

emmènent à ne pas les inclure dans certaines activités. Si les interventions préventives sont priorisées par les premières, il se pourrait que cette prévention aille jusqu'à ne pas offrir à l'enfant la possibilité de faire certaines activités. De la même façon, si les crises sont des événements où les responsables doivent intervenir, elles pourraient avoir tendance à ne pas souhaiter qu'elles se produisent, et donc à éviter d'inclure certains enfants qui ont un TSA. Au regard de nos résultats, cependant, ces questionnements demeurent entiers.

La section qui suit porte sur certains éléments qui sont présents ou absents dans les connaissances des éducatrices, ainsi que ce qui peut expliquer ces phénomènes.

5.3.3 La présence ou l'absence de certaines caractéristiques expliquées par le milieu

Les sous-sections précédentes ont permis de constater que les éducatrices semblent accorder plus d'importance aux difficultés des enfants qui ont un TSA qui sont en lien avec la communication et la socialisation, plutôt que leurs intérêts, comportements et activités restreints ou répétitifs. De plus, il y est constaté que certains éléments des intérêts et des comportements des enfants qui ont un TSA sont plus présents dans les représentations des éducatrices que d'autres. Cette sous-section-ci se questionne sur la présence et l'absence de certains éléments et sur comment ces phénomènes peuvent être expliqués par le milieu dans lequel évoluent les éducatrices.

Tout d'abord, aucune participante n'a parlé de caractéristiques de l'enfant ou des interventions à mettre en place auprès de celui-ci qui soient en lien avec les apprentissages académiques. À ce sujet, les intervenantes interrogées dans le cadre de la thèse de Jolicoeur (2015) rapportent des habiletés chez les enfants qui ont un TSA relativement à leur mémoire, leur perception visuelle et leur facilité à décoder et à orthographier les mots. Ces habiletés représentent des forces chez ces enfants, surtout lorsqu'il s'agit de faire des tâches de nature académique, comme lire ou écrire. D'un

autre côté, les participantes de cette étude nomment aussi des difficultés avec les tâches qui nécessitent de la résolution de problème ou qui demandent à l'élève d'inférer, d'émettre une opinion ou d'élaborer une réponse.

Il semblerait que ces éléments ne fassent pas ou très peu partie des représentations qu'ont les éducatrices de SGMS à propos de l'enfant qui a un TSA. Nous croyons que cette absence peut être expliquée par le fait que les apprentissages en SGMS se font majoritairement pas le jeu (Caron, 2016), et donc que ces habiletés peuvent ne pas être sollicitées ou être compensées par d'autres lorsque l'enfant ne les maîtrise pas suffisamment. Ainsi, ces éléments faisant partie des caractéristiques du trouble n'ont pas ou très peu été sélectionnés lors du processus d'objectification qui a permis aux éducatrices de se représenter l'objet de façon imagée, concrète et en adéquation avec leurs expériences.

Nous nous interrogeons néanmoins sur la période de devoirs. Dans le mémoire de Caron (2016), les éducatrices semblent accorder peu d'importance à cette période en général. Il se pourrait donc que ce phénomène existe chez notre échantillon aussi, et donc que ceci explique le peu d'éléments en lien avec les habiletés académiques des enfants qui ont un TSA au sein de leurs représentations. Toutefois, si ce sont des milieux qui s'intéressent plutôt à favoriser le développement global des enfants qui ont un TSA, nous croyons que d'autres caractéristiques des enfants qui ont un TSA auraient dû être nommées par les participantes. C'est d'ailleurs le cas, par exemple, de leurs difficultés à faire du jeu symbolique ou à faire preuve d'imagination.

En effet, les éducatrices ont très peu parlé des caractéristiques des enfants qui ont un TSA en lien avec leur jeu, alors que la majorité des apprentissages en SGMS se font par celui-ci (Caron, 2016) et que l'on considère que ces caractéristiques spécifiques aux TSA peuvent leur nuire. Le jeu des enfants qui ont un TSA est parfois décrit comme

étant marqué par la solitude et par peu de symbolique (Kamps *et al.*, 2015). Ces auteurs rapportent aussi que ces enfants s'engagent généralement dans moins d'interactions avec leurs pairs. Les mères interrogées par Boucher-Gagnon et des Rivières (2015b) croient que 'l'invisibilité' du TSA puisse expliquer que certaines difficultés soient minimisées par les acteurs du milieu scolaire : « elles considèrent également que ce qui est ici qualifié d'un manque de compréhension, de la part du personnel, des particularités liées à cette problématique a mis en péril la mise en place des adaptations de l'enfant » (p.232). Nous croyons donc que la faible présence des caractéristiques des enfants qui ont un TSA en lien avec le jeu puisse être problématique.

Néanmoins, pour que les connaissances que possèdent les éducatrices au sujet des enfants qui ont un TSA aient un impact positif sur la participation sociale de l'enfant, elles doivent aborder celles-ci en relation avec les caractéristiques de leur environnement. Encore une fois, le MDHPPH (Fougeyrollas et Roy, 2005) perçoit la situation d'handicap ou de participation sociale comme étant une interaction entre les caractéristiques de la personne, ses habitudes de vie, ainsi que les caractéristiques du milieu. Il nous semble sans contredit bénéfique que les éducatrices aient des connaissances à propos du TSA, mais celles-ci doivent être absolument comprises comme étant un élément influençant la situation de participation de l'enfant comme le sont aussi les caractéristiques de l'environnement. Une éducatrice qui aurait une bonne connaissance des caractéristiques de l'enfant, mais qui ne percevrait pas le rôle crucial de l'environnement sur la situation de participation de l'enfant ne pourrait pas intervenir pour favoriser la participation de l'enfant. Ces éléments seront de nouveau discutés à la section 5.4.1 lorsqu'il sera question des pratiques rapportées de nos participantes.

La section qui se termine portait sur les connaissances des éducatrices de SGMS à propos de l'enfant qui a un TSA. Celles-ci incluent certains éléments reliés aux

caractéristiques du TSA, ainsi que leurs comportements problématiques. D'autres caractéristiques, comme celles en lien avec les habiletés académiques et sur le plan de l'atypie de leur jeu, n'apparaissent pas dans les représentations des éducatrices. Reliées à ces croyances, ainsi qu'aux éléments attitudeux, les interventions et les pratiques d'accompagnement rapportées sont aussi de grandes sources d'informations concernant les représentations que se font les membres du groupe social. En effet, l'étude des représentations peut se faire à partir d'éléments qui appartiennent à la vie interne des acteurs, comme les attitudes et les connaissances, mais aussi à partir d'éléments d'action, comme les pratiques rapportées.

5.4 L'accessibilité des apprentissages du SGMS pour les enfants qui ont un TSA

Moins d'éléments ont été nommés par les éducatrices abordant leurs pratiques, que celles-ci soient en lien avec l'enfant qui a un TSA spécifiquement ou avec la collaboration qui s'installe entre elles et les autres adultes. Cela peut être entre autres dû au fait qu'il n'y avait pas de questions spécifiques à ce sujet dans notre questionnaire. Au chapitre précédent, les diverses interventions ou adaptations discutées par les participantes ont été divisées selon quatre catégories, soit les adaptations à l'environnement, aux activités, les structures et les routines, et finalement la gestion des comportements problématiques. Pour discuter des représentations de l'enfant qui a un TSA par les éducatrices, mais aussi pour poursuivre la réflexion sur la participation des enfants qui ont un TSA dans les SGMS, cette sous-section-ci propose plutôt de discuter de ces pratiques rapportées selon l'accessibilité universelle aux apprentissages. Ce concept renvoie aux principes d'offrir aux enfants plusieurs moyens d'accéder (5.4.2) et d'exprimer (5.4.3) les apprentissages du milieu, ainsi que plusieurs moyens de s'y engager (5.4.4). Les adaptations à l'environnement rapportées par les éducatrices seront quant à elles discutées en première sous-section (5.4.1). Le schéma qui suit présente les éléments clés de chacune de ces sections.



Figure 5.1 Synthèse des éléments centraux de l'accessibilité universelle aux apprentissages dans les SGMS

5.4.1 Les adaptations à l'environnement

L'environnement semble être un sujet de préoccupation pour de nombreuses participantes. En effet, plusieurs d'entre elles ont mentionné l'enjeu que représentent pour les enfants qui ont un TSA d'être dans des environnements où les stimuli sont disponibles en très grandes quantités. Si cela est connu par les participantes comme étant d'importance pour l'enfant qui a un TSA, peu d'interventions sont proposées par celles-ci. Cela peut être dû, selon nous, à la faible disponibilité dans le SGMS

d'opportunités d'adaptation pouvant permettre aux éducatrices d'intervenir sur les stimuli de l'environnement.

Quelques participantes ont énoncé cependant qu'il soit désirable d'offrir aux enfants qui ont un TSA des endroits calmes, qui leur appartiennent ou qu'ils peuvent contrôler. Bien que les coins retraités sont une excellente idée, elle l'est moins lorsqu'elle est spécifiquement utilisée pour un seul élève, puisque celui-ci peut alors être stigmatisé. De plus, comme sera discuté à maintes reprises tout au long de cette section, plusieurs types d'apprenants peuvent bénéficier d'une même intervention ou adaptation. Cette intervention en est donc une qui devrait, dans une optique d'universalité, être offerte à tous les élèves du milieu.

L'environnement n'est qu'une toute petite partie de ce qui permet de considérer un milieu et ses opportunités d'apprentissages comme étant universellement accessibles pour tous les élèves. La sous-section qui suit s'intéresse au premier principe de cette accessibilité universelle aux apprentissages, soit d'offrir plusieurs moyens d'accéder à ceux-ci.

5.4.2 Plusieurs moyens d'accéder aux apprentissages

Pour que l'enfant ait accès aux apprentissages, les éducatrices doivent offrir à tous les enfants et à celui qui a un TSA diverses façons d'accéder aux informations du milieu (Bergeron *et al.*, 2011 ; Gauvreau *et al.*, 2019). Ceci est particulièrement visible dans le discours des participantes lorsqu'il est question des routines et de l'organisation du temps. De plus, au sein des participantes ayant nommé l'utilisation de soutiens visuels pour permettre à l'enfant d'accéder aux apprentissages du milieu, quelques-unes ont nommé l'utilisation de ce moyen de communication alternatif ou augmenté pour représenter les consignes, les tâches et les activités. Ces moyens sont toutefois autant

pertinents pour les enfants qui ont un TSA que pour tous les autres enfants qui pourraient bénéficier d'accéder aux apprentissages d'autres façons que verbalement.

Les apprentissages faits par les enfants dans un SGMS ne s'arrêtent pas qu'aux activités dirigées, aux routines et aux consignes. En effet, plusieurs apprentissages passant par le jeu touchent des sphères du développement de l'enfant qui sont plus de l'ordre de la communication ou de la socialisation. Tout d'abord, il est possible de constater que plus d'éducatrices de SGMS que de responsables ou d'éducatrices étant TES ont abordé les relations entre l'enfant qui a un TSA et ses pairs. Ceci nous porte à croire que ces relations, et donc les apprentissages qui en découlent, puissent avoir moins d'importance pour les responsables et les éducatrices-TES que pour les éducatrices. Ensuite, si plusieurs éducatrices ont nommé l'importance pour elles d'observer ces relations, un petit nombre d'entre elles ont nommé des interventions (médiation, surtout) pour soutenir ces relations, et donc pour permettre à l'enfant d'accéder aux apprentissages sociaux que celles-ci offrent.

Cependant, il ne suffit pas d'accéder aux apprentissages, il faut aussi pouvoir mettre celles-ci en pratique. La sous-section suivante porte sur les moyens mis en place pour offrir à l'enfant plusieurs moyens d'exprimer ses apprentissages.

5.4.3 Plusieurs moyens d'exprimer les apprentissages

Concernant d'offrir plusieurs moyens d'expression des apprentissages et des habiletés (Bergeron *et al.*, 2011 ; CAST, 2020 ; Fortier et Bergeron, 2016), plusieurs participantes ont nommé l'adaptation de l'activité à l'enfant qui a un TSA. En effet, elles nomment surtout d'offrir à l'enfant des activités qui sont basées sur ses intérêts. Bien que cela nous semble être un excellent début de réflexion, surtout pour permettre à l'enfant d'avoir plusieurs façons de s'engager dans ses apprentissages (Bergeron *et al.*, 2011), cette seule façon d'adapter les activités peut devenir limitante, et ce pour

plusieurs raisons. Tout d'abord, plusieurs types d'activités (par exemple, les activités sportives) peuvent ne pas s'adapter aux intérêts de l'enfant qui a un TSA. Ce dernier aurait tout de même intérêt à y participer, puisque cela lui permettrait d'acquérir de nombreuses habiletés n'étant pas en lien avec ses intérêts.

Ensuite, une participante a nommé l'importance de ne pas offrir à l'enfant une activité trop différente de celles des autres pour ne pas le mettre à l'écart. Ceci nous amène à poser l'hypothèse qu'il n'y a généralement que l'activité de l'enfant qui a un TSA qui lui soit adapté. Ceci limite nécessairement sa participation sociale au sein du groupe, puisqu'il n'est pas possible pour lui de réaliser l'activité en équipe, d'utiliser l'entraide ou même de bénéficier de l'activité commune pour discuter avec ses pairs. Pour reconnaître et valoriser la diversité des apprenants au sein du groupe, les activités du groupe devraient être adaptées de façon à ce que l'enfant qui a un TSA et ses pairs puissent tous exprimer leurs apprentissages d'une façon qui leur conviennent et qui leur permettent de partager une expérience commune. Il ne semble n'y avoir aucun propos d'éducatrices à ce sujet. Il se pourrait que ceci soit dû aux nombreux moments de jeux libres.

La sous-section qui suit s'intéresse aux interventions déployées pour permettre aux enfants de développer de la motivation et de la curiosité pour les apprentissages offerts dans le milieu.

5.4.4 Plusieurs moyens de s'engager dans les apprentissages

Pour permettre aux enfants d'avoir plusieurs moyens de s'engager dans leurs apprentissages, les éducatrices peuvent avoir recours à plusieurs interventions. Offrir aux enfants de faire des activités basées sur leur intérêt est une de celles-ci (Bergeron *et al.*, 2011). Cependant, puisque les enfants qui ont un TSA ont une difficulté au niveau de leurs intérêts qui sont restreints et répétitifs (American Psychiatric

Association, 2016), il semble que d'autres interventions puissent parfois être privilégiées pour favoriser l'engagement de l'enfant dans plusieurs types d'activités. Peu de pistes d'intervention permettant de favoriser la motivation et la curiosité de l'enfant à s'engager dans ses apprentissages ont été nommées par les participantes. Nous relevons cependant que l'importance et les efforts que les éducatrices mettent à développer une relation chaleureuse et bienveillante avec les enfants peuvent affecter positivement leurs motivations à s'engager dans leur groupe (Lohmann *et al.*, 2018a).

L'accessibilité universelle aux apprentissages est un principe qui s'applique pour tous les apprenants du milieu (Barile *et al.*, 2012 ; Bergeron *et al.*, 2011 ; Fortier et Bergeron, 2016). Ainsi, les interventions pour permettre aux enfants d'accéder, d'exprimer et de s'engager dans leurs apprentissages devraient être déployées de façon universelle. Néanmoins, il n'y a rien dans le discours de nos participantes qui porte à croire qu'elles perçoivent les interventions mises en place pour les enfants qui ont un TSA comme pouvant aussi bénéficier aux autres apprenants de leur groupe. Ceci fait écho à la valorisation de la diversité. En effet, les participantes ne semblent pas se représenter la diversité des apprenants comme étant quelque chose qui s'applique aussi aux enfants dits typiques, alors que ceux-ci peuvent posséder des besoins, des intérêts, des goûts, des difficultés, des choix ou des façons de faire qui sont tous différents (Prud'homme, 2007).

De façon générale, peu d'éléments sont rapportés par les éducatrices concernant les moyens qu'elles mettent en place pour accueillir les enfants qui ont un TSA. Il nous semble cependant que deux interventions ressortent comme étant plus importantes que les autres. D'abord, l'adaptation de l'environnement, plus particulièrement la gestion des stimuli qui y sont présents, semble être d'une grande importance pour les éducatrices. Ensuite, il nous semble que l'utilisation d'un moyen de communication

alternatif ou augmenté, soit le soutien visuel, est aussi une intervention fréquemment nommée par les participantes.

Ces deux éléments qui reviennent à plusieurs reprises dans le discours des participantes sont riches en informations concernant leurs représentations de l'enfant qui a un TSA. En premier lieu, ces représentations semblent être dirigées spécifiquement envers l'enfant qui a un TSA, les plaçant définitivement dans une catégorie d'élèves à part, puisque les interventions ne semblent pas réfléchies de façons universelles. Ensuite, les difficultés des enfants qui ont un TSA à accepter les changements et les imprévus, à se représenter le temps qui passe, et à comprendre les informations verbales, semblent prendre beaucoup de place dans les représentations que se font les éducatrices de SGMS de l'enfant qui a un TSA. De plus, la sensibilité des enfants qui ont un TSA à tolérer un niveau de stimuli auditifs élevé semble aussi être grandement présente dans les représentations des éducatrices.

La majorité des difficultés auxquelles répondent ces interventions appartiennent à la sphère de difficulté du TSA qui porte sur leurs intérêts, comportements et activités restreints et répétitifs. Comme discuté dans la section portant sur les connaissances des éducatrices, ces dernières semblent avoir au sein de leurs représentations des connaissances reliées à leurs difficultés de communication et de socialisation, mais démontrer par leurs pratiques déclarées qu'elles interviennent surtout sur leurs intérêts, comportements et activités restreints et répétitifs.

Il nous semble cependant qu'un grand nombre de difficultés qu'ont les enfants qui ont un TSA, que ceux-ci soient représentés par elles ou non, ne sont pas répondues par les éducatrices. Bien que cette piste de réflexion soit intéressante, d'autres études doivent porter sur les interventions des éducatrices de SGMS relativement à la présence des

enfants qui ont un TSA dans leur milieu pour vraiment en dégager une discussion plus poussée.

La section qui suit s'intéresse aux pratiques de collaboration telles que rapportées par les éducatrices de SGMS. Peu discutées par les participantes, ces pratiques sont essentielles à l'établissement d'une communauté éducative où les acteurs co-construisent leurs projets éducatifs.

5.5 La co-élaboration du projet éducatif de l'enfant qui a un TSA

Une communauté éducative ne peut exister qu'en présence de la collaboration des acteurs qui constituent celle-ci. C'est la volonté et les actions entreprises par ceux-ci pour établir un projet éducatif cohérent avec leurs valeurs et leurs visions communes (CSE, 1998) qui permet à l'école de devenir une communauté éducative. Nous avons établi dans les premiers chapitres que le SGMS doit faire partie de cette communauté éducative, puisqu'un nombre élevé d'élèves les fréquente (Statistique Canada, 2014), et que les apprentissages qui y sont faits sont différents de ceux faits en classe tout en permettant de consolider certains faits en classe (Haney, 2012). La collaboration entre le SGMS et les autres milieux dans lesquels l'enfant évolue directement, ou parfois même indirectement, est essentielle pour que le service de garde puisse participer à la co-construction du projet éducatif de l'enfant. Il sera donc question dans cette section des représentations que se font les éducatrices de SGMS concernant la collaboration entre elles et les autres acteurs scolaires (5.5.1) et avec la famille (5.5.2).

5.5.1 La collaboration interprofessionnelle

Les participantes de notre étude abondent dans le même sens que celles interrogées dans le cadre du rapport de 2006 du CSE et de la thèse de Jinnah (2008). Les éducatrices rapportaient alors et rapportent dans notre questionnaire aussi qu'elles sont sous-

représentées dans les décisions prises par l'équipe-école concernant les enfants HDAA ou ayant un TSA. Ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par Sorel Étienne et ses collaborateurs (2015). Les éducatrices de SGMS interrogées dans le cadre de leur recherche rapportaient sentir une reconnaissance moindre de la part des enseignants et des parents. Ils énoncent alors que leur travail et les implications de celui-ci ne semblent pas acquis par les enseignants et les parents.

Néanmoins, plusieurs participantes ont rapporté qu'elles conçoivent la collaboration entre leur milieu et les autres acteurs scolaires comme étant facilitante dans l'accueil d'un enfant qui a un TSA. Cette collaboration est donc un élément considéré bénéfique dans les représentations qu'ont les éducatrices lorsqu'elles accueillent un enfant qui a un TSA, mais elles conçoivent aussi celle-ci comme manquante. Ce manque est notamment frappant lorsque des éducatrices rapportent avoir par le passé accueilli des enfants qui avaient un TSA dont elles ignoraient les difficultés et les besoins.

Alors que la co-élaboration du projet éducatif passe nécessairement par une collaboration entre ses acteurs, elle se caractérise aussi par des relations humaines entre ceux-ci qui sont empreintes de respect, de considération, et d'ouverture à l'autre (CSE, 1998). Nous croyons qu'un nombre non négligeable d'éducatrices ayant rapporté ne pas participer malgré elles dans les décisions de l'équipe-école concernant l'enfant qui a un TSA, il est fort possible qu'elles ne se voient pas comme faisant partie de cette communauté éducative inclusive.

Les représentations sociales, de par leurs quatre fonctions (Abric, 1994), influencent les comportements des membres du groupe social. Nous croyons que les représentations qu'ont les éducatrices de l'enfant qui a un TSA, de leur rôle dans l'élaboration de son projet éducatif, ainsi que des autres groupes et de leurs relations puissent influencer leurs attitudes envers cette collaboration. En effet, les relations qui

existent entre les éducatrices et les autres acteurs scolaires sont nécessairement teintées par ces représentations. Nous croyons que les représentations qu'ont les éducatrices concernant le rôle qu'il leur est permis de jouer dans cette élaboration, que celles-ci soit un reflet de la réalité ou non, peut être un obstacle à la participation des enfants qui ont un TSA dans les SGMS.

Le plan d'intervention est un outil de collaboration nommé par un grand nombre de participantes. Il semblerait que certaines le perçoivent comme une source d'informations importante et que d'autres le perçoivent plutôt comme une opportunité de partager leurs connaissances et leurs expériences avec l'enfant, ainsi que la réalité de leur milieu. Cet outil semble donc être présent de diverses façons dans les représentations que se font les éducatrices de l'accueil des enfants qui ont un TSA dans leur milieu. Concernant l'accompagnement spécialisé, alors que rapporté comme manquant pour certaines participantes, celui-ci est tout de même vu comme étant facilitant. Cet accompagnement peut prendre plusieurs formes, mais de façon générale les éducatrices reconnaissant les TES et les intervenantes de la classe de l'enfant comme étant leurs principales collaboratrices.

La sous-section qui suit s'intéresse aux représentations de la collaboration qui s'installe entre les éducatrices et la famille des enfants qui ont un TSA.

5.5.2 La collaboration SGMS-famille

Pour établir un projet éducatif qui soit co-élaboré et partagé, la famille doit être impliquée dans celle-ci. Cette implication n'est pas que désirée, mais essentielle, puisque les parents sont reconnus comme étant les premiers acteurs de l'inclusion de leur enfant et l'intervention devrait prendre en compte la famille et ses besoins (Dionne *et al.*, 2016a).

Pour les éducatrices ayant répondu dans le cadre de notre étude, la collaboration école-famille est sans contredit facilitante dans l'accueil de l'enfant qui a un TSA dans leur milieu. Toutefois, le nombre d'éducatrices ayant abordé le sujet d'elle-même est plutôt petit. En effet, seulement cinq d'entre elles ont nommé la collaboration école-famille ou une expérience l'impliquant. Selon le règlement sur les services de garde scolaires (Québec (province)), le soutien aux familles fait partie des objectifs des SGMS. De plus, l'établissement d'un partenariat avec les parents fait aussi partie des sphères d'activité des éducatrices selon le document produit par le CSRHSGE (2010). Nous croyons donc que le partenariat entre la SGMS et la famille peut en effet être présent dans les représentations qu'ont les éducatrices de SGMS, mais nous nous questionnons sur la nature de ces représentations. Nous nous questionnons sur la façon dont ces représentations puissent guider les pratiques de collaboration des éducatrices.

Puisque les SGMS sont dispensés en dehors des heures de classe, soit avant ou après le début des classes, ainsi que sur l'heure du dîner (CSE, 2012 ; MEQ, 2004), les parents dont les enfants le fréquentent ont généralement plus de contacts avec le milieu qu'avec la salle de classe. Ceci étant dit, nous croyons que la collaboration école-famille est un élément qui est peu nommé par les éducatrices de SGMS considérant les opportunités qu'elles ont de la pratiquer. Il est possible d'émettre l'hypothèse que, pour une grande majorité des éducatrices, il est difficile de collaborer avec les parents, comme le rapportaient les intervenantes interrogées par Jinnah (2008).

Nous désirons tout de même mentionner qu'une approche qui soutient le besoin des familles et qui reconnaît les parents comme étant les premiers acteurs de l'intégration de leur enfant (Dionne *et al.*, 2016a) est nécessaire à l'établissement d'une communauté éducative inclusive. Nous nous questionnons sur cet aspect des représentations qu'ont les éducatrices de l'accueil des enfants qui ont un TSA dans leur milieu. En effet, il se pourrait que les éducatrices ne voient pas la participation de ces enfants comme étant

influencée par ses autres milieux et par l'interaction entre ceux-ci et le SGMS, comme le soutiennent entre autres le modèle de Bronfenbrenner (1979). D'autres parts, et ceci est en lien avec l'idée précédente, il se pourrait que les parents ne soient pas valorisés comme premiers collaborateurs par les éducatrices de SGMS. Nous croyons que d'autres études doivent porter sur la collaboration SGMS-famille pour mieux décrire et, éventuellement, comprendre les représentations des éducatrices à ce sujet, ainsi que la dynamique entre ces groupes sociaux.

Cette section nous apparaît comme démontrant une volonté des éducatrices de participer à l'élaboration du projet éducatif avec les autres acteurs scolaires intervenant avec l'enfant. Cependant, ces éducatrices se représentent aussi le rôle qui leur est attribué comme ne leur permettant pas de le faire. Nous croyons donc que les éducatrices ne se représentent pas comme faisant partie de la communauté éducative inclusive, et que cela puisse avoir une influence sur leurs pratiques. Concernant la collaboration école-famille, nous disposons de peu d'informations. En effet, très peu d'éducatrices se sont prononcées sur le sujet. Nous croyons que cette absence puisse néanmoins être très éloquente, puisqu'elle nous permet d'émettre l'hypothèse que cette collaboration ne fasse pas partie de la représentation qu'ont les éducatrices de leur rôle auprès de l'enfant qui a un TSA. Plus d'études sont nécessaires pour tenter de comprendre cette absence.

La section qui suit est en continuité avec celle qui se termine. En effet, les représentations qu'ont les éducatrices des ressources disponibles qui entourent la présence des enfants qui ont un TSA dans leur milieu seront discutés.

5.6 Représentations des ressources disponibles

La disponibilité des ressources servant à favoriser la participation des enfants qui ont un TSA dans les SGMS sont le dernier élément représentationnel discuté dans ce chapitre-ci. Il sera question de ce que les éducatrices rapportent concernant les ressources financières, matérielles et humaines dont elles disposent dans leur milieu, ainsi que de la composition des groupes.

Un nombre relativement élevé d'éducatrices ont mentionné un *manque* lorsqu'il s'agit des ressources mises à leur disposition dans leur milieu, qu'il soit question des ressources matérielles ou humaines. Nous croyons tout d'abord qu'il y a, au sein des représentations des éducatrices concernant l'enfant qui a un TSA, l'idée que d'accueillir ces enfants nécessite plus de ressources. Cette idée est partagée par les mères interrogées par Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon (2015a) qui percevaient non seulement que l'accompagnement de leurs enfants hors des heures de classe répondait à un réel besoin, mais aussi que les services offerts dans ces contextes étaient manquants. Nous croyons donc qu'il est possible que les représentations qu'ont les éducatrices soient le reflet d'une réalité.

Concernant les ressources humaines, plusieurs éducatrices, tout comme les participantes de l'étude de Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon (2015a), nomment l'accompagnement de l'enfant qui a un TSA comme étant facilitante. Un petit nombre de nos participantes abo«ndent cependant dans le même sens que certaines études états-uniennes concernant le manque de personnel dans les SGMS (Jinnah, 2008 ; Mulvihill *et al.*, 2004). En ce sens, les éducatrices se représentent aussi le ratio adulte-enfant comme il est habituellement comme étant trop grand pour accueillir adéquatement un enfant qui a un TSA dans le groupe.

Nous croyons aussi que les éducatrices de SGMS se représentent les ressources nécessaires à l'accueil des enfants qui ont un TSA comme étant manquantes, et que cela nuit à sa participation, ce qui abonde dans le même sens que les participantes interrogées dans l'étude de Jinnah (2008). Malgré qu'en 2006 le CSE mentionnait déjà un manque de ressources dans les SGMS qui créaient des difficultés à accueillir les enfants HDAA, il n'est pas possible de se prononcer présentement sur les réelles ressources disponibles dans les SGMS. Il est néanmoins incontestable que les représentations des éducatrices au sujet des ressources disponibles pour favoriser la participation des enfants qui ont un TSA affectent leurs pratiques. En effet, ces représentations qu'ont les éducatrices comme faisant partie de leur réalité cohérente, prévisible et explicable influencent leur identité en tant que groupe social, et influencent aussi leurs pratiques et comportements (Abric, 1994).

Tout comme dans l'étude de Couture (2000), peu d'éducatrices se sont prononcées sur les ressources financières dont disposent les SGMS à l'accueil des enfants qui ont un TSA. L'enjeu a tout de même été relevé par deux responsables, ce qui nous porte à croire que celui-ci puisse faire partie des représentations de celles-ci, mais pas des autres.

La dernière section qui suit propose une synthèse de nos résultats et des éléments de discussion qui en découlent en s'attardant aux divers éléments qui répondent à nos objectifs décrits dans le chapitre deux.

5.7 Synthèse des éléments à retenir

Le chapitre précédent a présenté les résultats recueillis à l'aide de notre questionnaire classique administré en ligne et de notre tâche d'association libre. Le chapitre qui se termine, quant à lui, a interprété et discuté ces résultats, ce qui nous a permis de

répondre à nos trois objectifs. Un peu plus loin dans cette sous-section, des tableaux résume les éléments saillants pour chacun de ces objectifs.

Les données que nous avons récoltées concernant les mesures particulières mises en place dans les SGMS concernant la pandémie de COVID-19 débordaient de nos objectifs. Cependant, nous tenons tout de même à soulever que les éducatrices se représentent ces mesures comme étant difficiles, et comme pouvant freiner la participation des enfants qui ont un TSA dans leur milieu. Ainsi que celle de tous les enfants du SGMS.

Nous avons, en début de chapitre, mais aussi un peu partout dans d'autres sections, déterminé quels sont les croyances des éducatrices de SGMS concernant l'enfant qui a un TSA et sa fréquentation du SGMS (*objectif 1*). Certaines croyances que l'on retrouve chez les éducatrices de SGMS étaient en lien avec des aspects positifs, alors que d'autres l'étaient avec des aspects négatifs. Les croyances que nous caractérisons de positives concernent majoritairement le lien ou la relation qui se crée entre l'éducatrice et l'enfant qui a un TSA. En effet, l'importance qu'accordent les éducatrices aux liens qui se tissent entre l'enfant et elle-même, mais aussi entre l'enfant et ses pairs peut avoir une influence sur les pratiques de l'éducatrice. Nous supposons que cette influence soit positive. Nous avons aussi pu dégager un lien entre certaines croyances rapportées par les éducatrices de SGMS et la valorisation de la diversité.

Néanmoins, pour la majorité, les croyances rapportées n'étaient pas en lien avec ce premier axe de la communauté éducative inclusive. Notons entre autres une comparaison à la normalité, ce qui, à notre avis, ne favorise pas l'établissement de rôles sociaux qui sont valorisés et valorisants pour eux. De plus, les propos rapportés par les éducatrices ne semblaient pas considérer les difficultés de l'enfant qui a un TSA en relation avec l'environnement dans lequel celui-ci évolue, mais semblaient plutôt avoir

une vision déterministe du handicap de l'enfant. Encore une fois, nous supposons que ces croyances n'ont pas une influence positive sur les pratiques réelles des éducatrices de SGMS.

Les croyances nommées ci-haut sont généralement en lien avec l'enfant qui a un TSA lui-même. Cependant, certaines croyances des éducatrices portent plutôt sur les ressources disponibles dans les milieu en lien avec la fréquentation de ces enfants dans leur SGMS. Les éducatrices de SGMS semblent en effet se représenter ces ressources comme étant disponibles en trop petite quantité ou, tout simplement, comme étant manquantes. Cela est vrai autant pour les ressources matérielles et financières, que pour les ressources humaines. En effet, les éducatrices rapportent qu'il est nécessaire, selon elles, d'abaisser le ratio éducatrice-enfant pour accueillir adéquatement un enfant qui a un TSA dans leur milieu. Elle proposent pour certaines de diminuer le nombre d'enfants ou d'augmenter le nombre d'adultes, que ce soit une deuxième éducatrice ou un personne accompagnant spécifiquement l'enfant qui a un TSA.

Le tableau suivant présente quels sont les éléments saillants qui découlent des résultats répondant à cet objectif

Tableau 5.1 Éléments saillants recueillis dans le cadre du premier objectif de la recherche

Objectifs	Éléments saillants
<p>Objectif 1 : Les croyances des éducatrices concernant l'enfant qui a un TSA et sa fréquentation du SGMS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'importance qu'elles accordent au lien ou à la relation qui se crée entre l'enfant qui a un TSA et elle-même • L'importance qu'elles accordent aux relations qui s'établissent entre l'enfant qui a un TSA et ses pairs; • Certaines éducatrices rapportent expliquer ou sensibiliser les enfants considérés typiques aux différences qui ca • Elles ont un intérêt de comprendre l'enfant qui a un TSA et d'adapter leurs façons de percevoir l'environnement pour mieux interagir avec lui; • La comparaison qu'elles font entre l'enfant qui a un TSA et ce qui est considéré comme normal peut ne pas mener à un rôle social valorisé et valorisant pour eux; • L'absence de propos sur le rôle de l'environnement concernant les forces et les difficultés de l'enfant qui a un TSA; • Elles ont une représentation négative de leur participation à la co-élaboration du projet éducatif des enfants qui ont un TSA; • La collaboration entre elles-mêmes et les autres acteurs scolaires importants pour l'enfant est perçue comme facilitante; • Les ressources sont perçues comme disponibles en trop petite quantité ou, plus simplement, comme étant manquantes; • Les éducatrices perçoivent l'accompagnement de l'enfant qui a un TSA par une personne qui lui est attitrée comme étant facilitant;

- Le ratio éducatrice-enfant typique en SGMS est trop élevé selon les éducatrices pour adéquatement accueillir un enfant qui a un TSA. Certaines proposent de diminuer le nombre d'enfants ou d'augmenter le nombre d'adultes (une deuxième éducatrice, une accompagnatrice, etc.).

Ensuite, les connaissances qu'ont les éducatrices de SGMS concernant l'enfant qui a un TSA et sa fréquentation du SGMS ont été établies (*objectif 2*). Celles-ci étaient de plusieurs types, mais elles étaient pour la plupart en lien avec les critères diagnostiques de l'enfant qui a un TSA. En effet, les difficultés de communication et, de façon moins prononcée, de socialisation, étaient celles qui revenaient en plus grand nombre dans le discours des éducatrices. Parallèlement, le caractère restreint et répétitif des comportements, intérêts et activités des enfants qui ont un TSA a aussi été nommé, mais par un moins grand nombre de participantes. Certains éléments de ces caractéristiques ne se sont pas retrouvés dans le discours des éducatrices, par exemple tout ce qui touchait aux habiletés de nature académique ou le jeu des enfants qui ont un TSA. Alors que l'absence de l'un peut s'expliquer par le milieu dans lequel interagissent les éducatrices et les enfants, l'absence de l'autre suscite des questionnements. En effet, le jeu est le médium par lequel s'effectuent les apprentissages du SGMS (Caron, 2016) et nous croyons que plus d'études devraient porter sur cet aspect des représentations des éducatrices.

Parallèlement, les comportements problématiques qu'ont parfois certains enfants qui ont un TSA étaient nommés en grand nombre par nos participantes, nous supposons donc qu'ils fassent partie de leurs représentations de ces enfants. Cependant, peu de ces comportements étaient liés explicitement à des mesures d'exclusion. Nous nous questionnons tout de même sur la possibilité que ces comportements problématiques conduisent tout de même à des limitations dans les opportunités de participation qui sont offerts aux enfants qui ont un TSA.

Le tableau suivant résume les éléments de résultat saillants en lien avec ce deuxième objectif.

Tableau 5.2 Éléments saillants recueillis dans le cadre du deuxième objectif de la recherche

Objectifs	Points saillants
<p>Objectif 2 : Les connaissances qu’ont les éducatrices concernant l’enfant qui a un TSA et sa fréquentation du SGMS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés de communication omniprésentes dans leurs discours, et donc possiblement dans leurs représentations de l’enfant qui a un TSA; • Moins d’entre elles nomment le caractère restreint ou répétitif des comportements, intérêts et activités des enfants qui ont un TSA; • Disparités quant à la façon d’aborder les difficultés de communication/socialisation et les comportements, intérêts et activités restreints et répétitifs; • Les comportements problématiques sont présents dans le discours des participantes, mais sont très peu explicitement associés à des mesures d’exclusion.; • Les comportements problématiques sont peut-être de façon moins visible liés à moins d’opportunités de participation au sein du SGMS; • L’absence de caractéristiques liées aux apprentissages académiques dans le discours des participantes peut être due à l’environnement qui favorise le développement global; • Nous nous questionnons sur l’absence de propos sur les difficultés qu’ont les enfants ayant un TSA à faire du jeu symbolique ou à faire preuve d’imagination.

Concernant les pratiques d'accompagnement et de collaboration rapportées par les éducatrices de SGMS en lien avec l'accueil des enfants qui ont un TSA dans leur milieu (*objectif 3*), moins d'éléments ont été relevés par les éducatrices que pour les deux premiers objectifs. Le premier type de pratiques concernait les interventions mises en place par les éducatrices pour rendre les apprentissages du milieu accessibles aux enfants. La majorité de ces interventions rapportées portaient sur l'environnement de l'enfant et son aspect parfois bruyant, ainsi que sur l'utilisation de moyens de communication alternatifs pour rendre les apprentissages disponibles dans le milieu, c'est-à-dire les routines, les consignes et les activités qui s'y déroulent. De plus, les éducatrices mentionnent prioriser des activités qui suivent les intérêts de l'enfant qui a un TSA, ce qui lui permet alors de s'engager dans les apprentissages disponibles dans l'activité. Cependant, aucune éducatrice n'a parlé d'interventions ayant pour but de permettre à l'enfant d'exprimer ses apprentissages de diverses façons afin de trouver celles qui peuvent lui convenir. D'autres études sont nécessaires, selon nous, pour connaître plus en profondeur les pratiques d'accompagnement rapportées des éducatrices de SGMS en lien avec l'accueil des enfants qui ont un TSA, mais aussi plus largement de tous les enfants, dans leur milieu.

Le deuxième type de pratiques rapportées par les éducatrices faisait état de la collaboration entre elles et les acteurs scolaires gravitant autour de l'enfant qui a un TSA, ainsi que sa famille. Un certain nombre d'entre elles mentionnaient accorder de l'importance à la collaboration. À ce sujet, plus d'études sont nécessaires, puisque la compréhension de cette collaboration et de ses caractéristiques permettrait de mieux comprendre quelles places prend le SGMS dans la communauté éducative inclusive. De plus, cela permettrait de mieux comprendre le rôle que joue cette collaboration dans la fréquentation des enfants qui ont un TSA dans ces milieux. Le tableau qui suit et qui clos le cinquième chapitre permet de synthétiser les résultats obtenus dans le cadre de ce troisième et dernier objectif.

Tableau 5.3 Éléments saillants recueillis dans le cadre du troisième objectif de la recherche

Objectifs	Points saillants
<p>Objectif 3 : Les pratiques d'accompagnement et de collaboration rapportées par les éducatrices en lien avec l'accueil des enfants qui ont un TSA dans leur milieu</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation d'un coin calme peut être bénéfique, mais peut mener à la stigmatisation de l'enfant qui a un TSA; • L'utilisation d'outils visuels est privilégiée; • Certaines éducatrices rapportent faire de la médiation entre l'enfant et ses pairs; • Offrir des activités correspondant aux intérêts des enfants qui ont un TSA peut être limitant pour plusieurs raisons; • Préférable d'offrir des activités communes qui permettent à tous les enfants d'exprimer leurs apprentissages • Effet de la relation positive et bienveillante entre l'enfant qui a un TSA et l'éducatrice sur l'engagement des enfants du groupe dans leurs apprentissages; • Le plan d'intervention est considéré comme étant un outil de collaboration important, tant pour celles qui le consultent que pour celles qui participent à son élaboration; • Peu d'éducatrices rapportent collaborer avec la famille de l'enfant qui a un TSA.

CONCLUSION

Pour la conclusion, nous désirons tout d'abord faire un rapide récapitulatif des éléments centraux de notre mémoire. Cela nous permettra par la suite de détailler quelles sont les forces et les faiblesses de celui-ci et, en dernier, d'ouvrir la porte à des pistes de recherche futures.

Les SGMS sont des services offerts au sein même des écoles primaires ou primaires-secondaires québécoises. Ils offrent la prise en charge des enfants hors des heures de classe, c'est-à-dire avant et après l'école, ainsi que sur l'heure du dîner. Dans les SGMS, l'éducatrice de SGMS est celle qui intervient le plus étroitement auprès des élèves, qui veille à leur sécurité, à leur bien-être et à leur bon développement global. C'est donc ces éducatrices que nous considérons comme étant l'actrice d'importance lorsqu'il s'agit d'accueillir et de soutenir les élèves HDAA ou ayant un TSA dans les SGMS.

Dans le but d'étudier la réalité des acteurs de terrain et d'explorer et de décrire le milieu et ce que les personnes y vivent, nous avons choisi d'interroger les représentations sociales des éducatrices de SGMS. Nous tentons donc, par notre projet ayant une méthodologie de type qualitatif et s'inscrivant dans une posture épistémologique interprétative, de répondre à la question générale de recherche suivante : « Quelles sont les représentations des éducatrices en SGMS québécois concernant les enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme qui fréquentent leur service de garde ? ».

Cette question, ainsi que notre sujet d'étude, sont pertinents pour plusieurs raisons. Entre autres, les SGMS sont des milieux qui, à notre connaissance, n'existent, dans leur

forme actuelle, qu'au Québec. Pour cette raison et pour d'autres, ce sont des milieux très peu étudiés, et ce d'autant plus quand on s'intéresse à la présence des enfants HDAA dans ceux-ci. De plus, il n'existe aucune étude qui, à notre connaissance, a étudié la fréquentation des SGMS par des enfants qui ont un TSA. Cette lacune dans les connaissances que nous avons de la réalité des SGMS peut, selon nous, mener à une incompréhension des enjeux mettant en péril la participation pleine et entière des enfants HDAA ou qui ont un TSA dans les SGMS. Notre étude tente de poser la première pierre dans la construction d'une compréhension de ce qui freine la participation de ces élèves dans les SGMS. Nous croyons que plusieurs études peuvent découler de la notre, et ainsi favoriser l'appartenance des SGMS à une communauté éducative inclusive. Cet apport par notre étude est non-négligeable, puisque cela lui confère une portée à la fois concrète et s'inscrivant dans le domaine scientifique.

Toutefois, nous devons rester prudents quant à la généralisation de nos résultats, puisque le nombre de participantes est restreint et qu'une étude s'effectuant à plus grande échelle permettrait de générer des résultats supplémentaires. De plus, la participation volontaire à notre étude a pu mener à un biais dans la sélection de notre échantillon. En effet, les participantes qui ont un intérêt pour l'accueil des enfants qui ont un TSA dans leur milieu auront été plus enclines à volontairement répondre à notre questionnaire en ligne.

Notre étude révèle une grande hétérogénéité chez nos participantes, et ces différences sur le plan de leur profil de formation et de leurs rôles professionnels peuvent avoir un impact sur les résultats obtenus. Dû entre autres à la taille de notre échantillon, il n'a malheureusement pas été possible de vraiment dégager des différences marquantes entre les réponses à notre questionnaire selon le profil de formation et le rôle professionnel de nos participantes. Nous considérons que ce manque dans notre étude en est un qui pourrait être répondu par une étude s'effectuant à plus large échelle, avec

plus de participantes, et avec une emphase sur le profil socioprofessionnel des participantes.

Il est nécessaire de prendre ces éléments en compte lorsque nous considérons nos résultats. D'autres études sont nécessaires non seulement pour mieux comprendre l'impact qu'ont ces nombreux profils sur les représentations des éducatrices de SGMS, mais aussi pour tenter de mettre en lumière ce qui peut expliquer cette hétérogénéité au sein du même groupe professionnel. Il nous est aussi nécessaire d'explicitier que les résultats obtenus sont en lien avec un cadre théorique et conceptuel précis, et ne sauraient être considérés indépendamment.

Les événements particuliers qui ont marqué l'année scolaire 2020-2021 sont aussi à considérer lorsqu'on parcourt ces résultats. Il est plus que probable que les mesures spéciales mises en place relativement à la pandémie de COVID-19 aient eu un impact sur les réponses données par les participantes. En effet, une majorité d'éducatrices de SGMS considère que ces mesures rendent plus difficile l'intervention auprès de tous les enfants. Ceci est dû notamment au port du masque en tout temps qui rend les émotions et la communication non verbale encore plus difficile à comprendre pour tous. Cet effet est rapporté par les éducatrices comme étant d'autant plus présent chez les enfants qui ont un TSA.

En terminant ce mémoire, nous désirons à nouveau relever que la recherche que nous avons conduite est de nature exploratoire et descriptive. Alors qu'aucun de nos résultats ne permet de faire des liens entre des variables ni de comprendre de façon approfondie la réalité des éducatrices de SGMS et de leurs milieux, ils permettent tout de même de poser des hypothèses. Ces dernières, nous l'espérons, ouvriront des portes et permettront de conduire d'autres recherches s'intéressant aux SGMS, aux acteurs qui y évoluent, ainsi qu'à l'accueil de tous types d'apprenants dans ces milieux.

D'autres recherches devraient porter sur les opportunités, les types et la qualité de la collaboration entre le SGMS et le reste de la communauté éducative inclusive, y compris la collaboration SGMS-famille. Les enjeux entourant les ressources allouées aux SGMS pour accueillir des enfants HDAA ou ayant un TSA, ainsi que la façon dont ces ressources sont utilisées, devraient aussi faire l'objet d'études plus approfondies. Nous croyons aussi que d'autres perspectives sur les SGMS et leur fréquentation gagneraient à être étudiées, puisque les enfants qui fréquentent ces milieux, leurs parents, les autres intervenants scolaires, etc. auraient certainement des éléments supplémentaires à apporter à la réflexion entourant les SGMS.

Finalement, il est nécessaire, selon nous, de poursuivre les efforts de recherche sur les SGMS afin de mieux comprendre ce qui favorise et ce qui freine la participation de tous au sein d'une communauté éducative inclusive.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE CLASSIQUE ADMINISTRÉ EN LIGNE

Il y a 31 questions dans ce questionnaire.

Cette première section a pour but de connaître quelles sont les premières choses qui vous viennent à l'esprit lorsque l'on parle d'un enfant qui a un trouble du spectre de l'autisme.

Pensez à votre travail (ou celui que vous pourriez anticiper) auprès des **enfants qui ont un trouble du spectre de l'autisme (TSA)**. Ensuite, indiquez dans les lignes qui suivent quels sont les mots ou les expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit. Vous avez 10 lignes, mais nous vous encourageons à ne mettre que ce qui vous vient spontanément à l'esprit. Il n'est pas nécessaire de remplir toutes les lignes.

Pensez à la fréquentation de votre service de garde par des **enfants qui ont un trouble du spectre de l'autisme (TSA)**. Ensuite, indiquez dans les lignes qui suivent quels sont les mots ou les expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit. Vous avez 10 lignes, mais nous vous encourageons à ne mettre que ce qui vous vient spontanément à l'esprit. Il n'est pas nécessaire de remplir toutes les lignes.

📌 Veuillez donner au minimum une réponse

Cette deuxième section a pour but de récolter des informations sur vous et sur vos expériences personnelles. Tout au long du questionnaire, nous vous invitons à vous prononcer sur votre situation, que celle-ci soit personnelle ou professionnelle. Nous vous encourageons à le faire en faisant abstraction du contexte particulier relié à la COVID-19. Il y a une question à la toute fin du

questionnaire qui vous permet de vous prononcer sur la réalité professionnelle que vous vivez en lien avec la pandémie actuelle.

Quel est votre âge ? *

Veillez écrire votre réponse ici :

Dans le cadre de vos relations hors du travail, connaissez-vous ou êtes-vous en contact avec des personnes qui ont un trouble du spectre de l'autisme ?

*

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

Si oui, quelles sont vos relations avec ces personnes ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
La réponse était 'Oui' à la question '3 [ExpPersoTSA]' (Dans le cadre de vos relations hors du travail, connaissez-vous ou êtes-vous en contact avec des personnes qui ont un trouble du spectre de l'autisme ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

Cette troisième section a pour but d'en connaître un peu plus sur vos expériences professionnelles. Tout au long du questionnaire, nous vous invitons à vous prononcer sur votre situation auprès des enfants qui ont un TSA. Nous vous encourageons à le faire en faisant abstraction du contexte particulier relié à la COVID-19. Une dernière question à la toute fin du questionnaire vous permettra de vous prononcer sur la réalité professionnelle que vous vivez en lien avec la pandémie actuelle.

Quelle est votre activité professionnelle ? Cochez toutes les cases qui s'appliquent à votre situation.

*

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Responsable d'un service de garde scolaire

Éducatrice de service de garde scolaire

Surveillante de dîner

Autre:

Travaillez-vous à temps plein ou à temps partiel ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Temps plein

Temps partiel

Pouvez-vous indiquer en moyenne combien d'heures vous travaillez par semaine ?

Veillez écrire votre réponse ici :

Depuis combien de temps exercez-vous votre activité professionnelle ? Soyez le plus précis possible concernant la durée de votre activité professionnelle (nombre d'années, nombre de mois). *

Veillez écrire votre réponse ici :

Où les élèves qui ont un trouble du spectre de l'autisme qui fréquentent votre milieu de garde scolaire sont-ils scolarisés ?

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- En classes ordinaires
- En classes spécialisées dans votre école
- En classes spécialisées dans une autre école
- Il n'y a pas à ma connaissance d'élève ayant un trouble du spectre de l'autisme qui fréquente le milieu de garde scolaire dans lequel je travaille cette année

Autre:

Dans quel type d'école sont scolarisés les élèves de votre milieu de garde scolaire qui ont un TSA et qui fréquentent une école différente de la vôtre ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était à la question '9 [PointDeService]' (Où les élèves qui ont un trouble du spectre de l'autisme qui fréquentent votre milieu de garde scolaire sont-ils scolarisés ?)

Veuillez écrire votre réponse ici :

Dans le cadre de vos fonctions, quels sont les types de difficultés développementales ou les déficiences avec lesquelles vous avez de l'expérience ? *

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Difficultés d'apprentissage (ex. : dyslexie, dysorthographe, etc.)
- Troubles graves du comportement
- Déficiences intellectuelles moyennes ou sévères
- Déficiences motrices (ex. : épilepsie, dystrophie musculaire, etc.)
- Déficiences organiques (ex. : asthme, leucémie, diabète insulino-dépendant, etc.)
- Déficiences langagières
- Déficiences auditives
- Déficiences visuelles
- Troubles du spectre de l'autisme
- Troubles relevant de la psychopathologie
- Aucune de ces réponses

Autre:

Dans le cadre de vos fonctions, travaillez-vous actuellement auprès d'un enfant qui a un trouble du spectre de l'autisme ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Cette section a pour but d'en connaître plus sur votre formation de base ou continue et sur vos connaissances concernant l'enfant qui a un trouble du spectre de l'autisme. Tout au long du questionnaire, nous vous invitons à vous prononcer sur votre situation. Nous vous encourageons à le faire en faisant abstraction du contexte particulier relié à la COVID-19. Il y a une question à la toute fin du questionnaire qui vous permet de vous prononcer sur la réalité professionnelle que vous vivez en lien avec la pandémie actuelle.

Quels diplômes / formations / qualifications académiques avez-vous obtenus ou êtes-vous en voie d'obtenir ?

	Diplôme obtenu ou en voie d'obtention	Établissement d'enseignement	Année d'obtention (passée ou future)
Formation #1	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Formation #2	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Formation #3	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Dans le cadre de votre travail, avez-vous reçu une formation sur le trouble du spectre de l'autisme ?

*

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

Si possible, précisez de quelle formation il s'agissait et par qui (personne, organisme, etc.) elle était dispensée.

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
La réponse était 'Oui' à la question '14 [FormTSA]' (Dans le cadre de votre travail, avez-vous reçu une formation sur le trouble du spectre de l'autisme ?)

Veuillez écrire votre réponse ici :

Quelles sont les autres déficiences ou les autres retards de développement à propos desquels vous avez eu une formation dans le cadre de votre travail ? *

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Difficultés d'apprentissage (ex. : dyslexie, dysorthographe, etc.)
- Troubles graves du comportement
- Déficiences intellectuelles moyennes ou sévères
- Déficiences motrices (ex. : épilepsie, dystrophie musculaire, etc.)
- Déficiences organiques (ex. : asthme, leucémie, diabète insulino-dépendant, etc.)
- Déficiences langagières
- Déficiences auditives
- Déficiences visuelles
- Troubles du spectre de l'autisme
- Troubles relevant de la psychopathologie
- Aucune de ces réponses
- Autre:

Cette cinquième section a pour but de mieux comprendre quelle est votre réalité quotidienne avec l'enfant qui a un trouble du spectre de l'autisme. Les questions s'adressent autant aux participantes qui ont et qui n'ont pas accueilli d'enfants qui ont un trouble du spectre de l'autisme dans leur milieu. Nous vous demandons de répondre au meilleur de vos expériences personnelles ou de vous projeter et de répondre selon votre perspective personnelle sur la question. Il n'y a donc pas de bonne ou de mauvaise réponse.

De manière générale, comment décririez-vous vos relations avec les enfants qui ont un trouble du spectre de l'autisme et qui fréquentent votre service de garde ? Si vous n'avez pas encore accueilli un enfant qui a un TSA dans votre milieu, comment pensez-vous que votre relation avec ces enfants se décrirait ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Quel rôle avez-vous ou pensez-vous que vous auriez auprès des enfants qui ont un trouble du spectre de l'autisme et qui fréquentent votre service de garde ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Comment vous sentez-vous face à la présence d'un enfant qui a un TSA au sein de votre groupe du service de garde ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Cette dernière section regroupe des questions qui sont d'ordre plus général. Il n'y a pas non plus ici de bonne ou de mauvaise réponse. De plus, nous vous encourageons à décrire dans cette section votre opinion ou vos expériences avec autant de détails que possible. Tout au long du questionnaire, nous vous avons invités à vous prononcer sur votre situation en vous avons encouragé à le faire en faisant abstraction du contexte particulier relié à la COVID-19. La dernière question vous permet de vous prononcer sur la réalité professionnelle que vous vivez en lien avec la pandémie actuelle.

Pensez-vous qu'un enfant qui a un trouble du spectre de l'autisme et des besoins significativement différents des autres enfants de son âge devrait pouvoir fréquenter un service de garde scolaire ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Si non, pourquoi ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
La réponse était 'Non' à la question '20 [PresenceTSA]' (Pensez-vous qu'un enfant qui a un trouble du spectre de l'autisme et des besoins significativement différents des autres enfants de son âge devrait pouvoir fréquenter un service de garde scolaire ?)

Veuillez écrire votre réponse ici :

Si oui, comment et dans quelle mesure croyez-vous que le service de garde scolaire devrait être flexible pour répondre à ces besoins différents ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
La réponse était 'Oui' à la question '20 [PresenceTSA]' (Pensez-vous qu'un enfant qui a un trouble du spectre de l'autisme et des besoins significativement différents des autres enfants de son âge devrait pouvoir fréquenter un service de garde scolaire ?)

Veuillez écrire votre réponse ici :

Si demain matin vous aviez une nouvelle collègue qui vous demandait de lui expliquer quelles sont les caractéristiques du trouble du spectre de l'autisme, que lui diriez-vous ?

Veillez écrire votre réponse ici :

Selon votre expérience, qu'est-ce qui peut faciliter la participation de l'enfant qui a un trouble du spectre de l'autisme dans un service de garde en milieu scolaire ?

Veillez écrire votre réponse ici :

Selon votre expérience, qu'est-ce qui peut rendre plus difficile la participation de l'enfant qui a un trouble du spectre de l'autisme dans un service de garde en milieu scolaire ?

Veillez écrire votre réponse ici :

Si cela s'applique à votre vécu professionnel, racontez-nous une expérience positive que vous avez partagée avec un enfant qui a un trouble du spectre de l'autisme.

Veillez écrire votre réponse ici :

Si cela s'applique à votre vécu personnel, racontez-nous une expérience plus difficile que vous avez vécue avec un enfant qui a un trouble du spectre de l'autisme

Veillez écrire votre réponse ici :

Y a-t-il autre chose concernant les enfants qui ont un trouble du spectre de l'autisme que vous aimeriez partager avec nous ?

Veillez écrire votre réponse ici :

Comment la situation particulière actuelle reliée à la pandémie de COVID-19 a-t-elle influencé votre travail ?

Acceptez-vous que les données de recherche recueillies lors de ce projet soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?

*

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

Si vous voulez savoir à quels résultats et à quelles réflexions a mené ce questionnaire, nous vous invitons à nous laisser votre adresse courriel ci-dessous. Ainsi, lorsqu'une publication en lien avec les résultats de ce questionnaire sera prête, nous vous l'acheminons par courriel. Cette adresse restera anonyme, ne sera connue que de la chercheuse principale et ne servira pas à vous envoyer un autre type de communication que le rapport nommé précédemment.

Veuillez écrire votre réponse ici :

Merci !

ANNEXE B

AFFICHETTE DE RECRUTEMENT

Participants recherchés



Vous travaillez dans un SERVICE DE GARDE EN MILIEU SCOLAIRE ?

Vous souhaitez partager votre expérience concernant l'accueil des enfants qui ont un TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME dans votre contexte ?

Quoi ? Une étude s'inscrivant dans le cheminement de la maîtrise en éducation et formation spécialisées de l'UQAM. La recherche s'intéresse aux représentations des éducatrices, éducateurs de service de garde scolaire en lien avec les enfants qui ont un trouble du spectre de l'autisme.

Qui ? L'étude est conduite par Mélissa Gagné, étudiante, dirigée par Marie-Pierre Fortier et Céline Chatenoud, professeures au Département d'éducation et formation spécialisées, UQAM.

Comment ? Répondre à un questionnaire en ligne d'une durée d'environ 30 minutes.

Pourquoi ? En répondant à ce questionnaire en ligne, vous permettez de documenter davantage vos pratiques d'accueil des enfants qui ont un trouble du spectre de l'autisme, l'impact de celles-ci pour une bonne adaptation au sein du service de garde, mais aussi vos stratégies face à des défis spécifiques. Votre apport met en valeur votre rôle et expertise pour soutenir l'intégration et l'inclusion des enfants en service de garde et en facilitera le

Vous êtes intéressée, intéressé à participer à l'étude ?

Vous pouvez simplement...

→ remplir le questionnaire ici :

<https://sondage.uqam.ca/551759>

→ ou balayer ce code QR à l'aide de votre téléphone intelligent.

Vous avez des questions ?

Écrivez-nous à : gagne.melissa.7@courrier.uqam.ca ou

fortier.marie-pierre@uqam.ca



ANNEXE C

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

PORTRAIT DES REPRESENTATIONS D'EDUCATRICES EN SERVICE DE GARDE SCOLAIRE AUPRES D'ELEVES AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME AU QUEBEC

Vous avez été sollicités pour participer à un projet de recherche qui implique de répondre anonymement à un questionnaire en ligne. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

PERSONNES EN CHARGE DU PROJET DE RECHERCHE

Le présent projet est mené par Mélissa Gagné, étudiante à la maîtrise en éducation (concentration éducation et formation spécialisées, profil recherche) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ses coordonnées sont : 514-243-5740 ; gagne.melissa.7@courrier.uqam.ca

Projet dirigé par Marie-Pierre Fortier (fortier.marie-pierre@uqam.ca), professeure au département d'éducation et formation spécialisées de l'UQAM et Céline Chatenoud (chatenoud.celine@uqam.ca), professeure au département d'éducation et formation spécialisées de l'UQAM.

DESCRIPTION DU PROJET DE RECHERCHE

Le présent projet a pour but d'en apprendre davantage sur les représentations des éducatrices de services de garde scolaire concernant les enfants qui ont un trouble du spectre de l'autisme. De plus, le questionnaire récoltera des informations sur leur perception de leur rôle auprès des enfants qui ont un trouble du spectre de l'autisme et qui fréquentent leur milieu. Pour ce faire, nous avons constitué un questionnaire en ligne prenant environ 30 minutes à compléter par des éducatrices de service de garde scolaire québécois. Le questionnaire pose des questions sur vous et sur votre relation avec les enfants qui ont un trouble du spectre de l'autisme.

PROCEDURES

Votre participation se limite seulement à la passation de ce questionnaire en ligne d'une durée d'environ 30 minutes. Le questionnaire comporte des questions à choix multiple, à court et à long développement. Tant que le questionnaire est actif, vous pouvez y répondre au moment qui vous convient. Cependant, vous ne pouvez commencer le questionnaire et y revenir plus tard. Il vous sera toutefois possible de recommencer le questionnaire dans son entièreté lorsque cela vous sera opportun si vous le désirez. À aucun moment dans la complétion du questionnaire des questions vous sont posées nécessitant que vous révéliez votre identité. En effet, le questionnaire est complètement anonyme. Cependant, si vous êtes intéressés à recevoir les résultats de l'étude sous forme d'un rapport synthétisé, il est possible pour vous de laisser votre adresse courriel à la toute fin du questionnaire, mais cela est optionnel.

AVANTAGES ET RISQUES

En participant à ce questionnaire, vous nous permettez de mieux comprendre ce que vivent les éducatrices de services de garde scolaires et d'avoir un aperçu de leur réalité professionnelle. En principe, il n'y a aucun désavantage pour vous à participer à notre projet de recherche. Cependant, il existe une possibilité d'inconfort relié à une impression de jugement de la part des chercheuses en charge du projet. Nous tenons à vous rassurer quant à nos intentions en lien avec les questions qui vous seront posées dans ce questionnaire. Il n'y a pas de bonnes, ni de mauvaises réponses aux questions qui vous seront posées. De plus, nous ne poserons aucun jugement sur vos réponses. Nous tenons à ce que vous sachiez qu'en complétant ce questionnaire, vous aurez contribué à l'avancement de la science. De plus, une attention particulière sera portée à la façon dont votre vécu personnel, vos opinions et vos attitudes seront communiqués dans d'éventuelles publications scientifiques. Nous tenons à vous assurer qu'il ne sera pas possible d'identifier les participants à l'étude et que les résultats seront formulés d'une façon qui soit respectueuse et qui tente de minimiser la possibilité qu'on porte un jugement sur votre vécu. Aucune de vos informations, ni aucune des caractéristiques permettant de vous identifier ne seront communiquées à qui que ce soit d'autre que les chercheuses.

CONFIDENTIALITÉ

Confidentialité et anonymat : En dépit des mesures prises pour assurer la confidentialité, l'intégrité et la sécurité des données transmises en ligne, l'utilisation d'Internet comporte certains risques d'intrusion par des tiers, de manipulations, de pertes de données et d'identification. Nous vous recommandons d'éviter l'utilisation d'une connexion sans fil pour transmettre des données sensibles. Toutefois, par souci de protection de vos données personnelles, des précautions seront prises de notre part quant à la protection de vos données. Les données seront gardées au format numérique

dans des serveurs canadiens et sécurisés par mot de passe. Vos informations personnelles ne seront connues que des chercheuses et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Si vous désirez laisser votre adresse courriel pour recevoir les résultats de l'étude, celle-ci ne sera communiquée à personne et ne sera connue que des chercheuses. L'ensemble des données recueillies dans le cadre du projet seront détruites cinq ans après le dépôt final du travail de recherche. Diffusion des résultats : Par l'entremise d'écrits scientifiques ou de rapports de recherche, ainsi que par l'écriture d'un mémoire de maîtrise, certaines données seront dévoilées à la communauté scientifique ainsi qu'à la communauté éducative, incluant à la fois des éducatrices de services de garde scolaire, des enseignants, des personnes œuvrant pour des organismes communautaires ou associatifs du milieu éducatif, mais également d'autres personnes intéressées. Tel que mentionné, les participants porteront des pseudonymes et les résultats ne seront pas rapportés en tant que cas, mais bien de façon globale. Il sera impossible d'identifier les participants à l'étude.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans le cas où vous n'auriez pas complété le questionnaire, celui-ci serait automatiquement compté comme un questionnaire pour lequel vous avez retiré votre participation volontaire. Si vous désirez retirer votre consentement après avoir complété le questionnaire, il vous faudrait communiquer votre intention à la chercheuse principale à l'aide des coordonnées fournies dans ce formulaire de consentement. Dans les deux cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptiez que l'équipe de recherche puisse utiliser, aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques), les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information

permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part. Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Pour des questions additionnelles sur le projet, vous pouvez contacter les responsables du projet, Mélissa Gagné, Marie-Pierre Fortier ou Céline Chatenoud de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM).

Mélissa Gagné (B. Ps.) : Étudiante à la maîtrise, UQÀM, Département d'éducation et formation spécialisées. Courriel : gagne.melissa.7@courrier.uqam.ca

Marie-Pierre Fortier (Ph. D.) : Professeure, UQÀM, Département d'éducation et formation spécialisées. Courriel : fortier.marie-pierre@uqam.ca; Téléphone : (514) 987-3000 poste 5352

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : Caroline Vrignaud (adresse courriel : cerpe-pluri@uqam.ca).

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation du projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter votre courriel à la fin de votre questionnaire.

DECLARATION DE CONSENTEMENT

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

ANNEXE D

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



No. de certificat: 4599
Certificat émis le: 11-01-2021

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	Portrait des représentations d'éducatrices en service de garde scolaire auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme au Québec
Nom de l'étudiant:	Mélissa GAGNÉ
Programme d'études:	Maîtrise en éducation (concentration éducation et formation spécialisées)
Direction de recherche:	Marie-Pierre FORTIER
Codirection:	Céline CHATENOUD

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Raoul Graf', with a horizontal line at the end.

Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

ANNEXE E

EXTRAIT D'UNE ANALYSE THÉMATIQUE TRANSVERSALE

Analyses transversales
31 mars 2021
Intervention – Adaptation des activités
Combien de participantes en parlent ? 10/24

Thème	ID	US	Sous-thème
Connaissances de l'enfant	ID-32	d'avoir fait des tests au préalable sur ce qui fonctionne bien avec l'enfant peut être très aidant aussi.	
	ID-80	Basé sur ses intérêts	Intérêts de l'enfant

	ID-10	J'avais amener des livres pour lui prêter	
	ID-19	Miser sur son intérêt (AL9)	Intérêts de l'enfant
	ID-47	offrir des activités en lien avec son développement	Développement de l'enfant
	ID-47	des activités respectant son développement.	
Nommé de façon générale	ID-14	Adaptation des activités	AL
Adaptation d'une activité juste pour l'enfant qui a un TSA	ID-14	Activités sensorielles	Sensoriel
	ID-32	pauses sensorielles	
	ID-32	D'avoir des objets sensoriels	
	ID-68	Les jouets sensoriels	
	ID-14	Des bac et jeux adapter à eux	Intérêts de l'enfant

	ID-56	Des activités pensées pour lui mais qui ne sont pas si différentes de celles des autres pour ne pas le mettre à l'écart.	Intérêts de l'enfant
	ID-68	Les jeux individuels	
Adaptation de l'activité du reste du groupe	ID-32	et prévoir des moment plus calmes	
	ID-81	Lui expliquer les activités.	

Donc, si je fais une arborescence :

- Connaissances de l'enfant
 - o Intérêts de l'enfant
 - o Développement de l'enfant
 - o Autre
- Nommé de façon générale
- Adaptation d'une activité juste pour l'enfant qui a un TSA
 - o Activités sensorielles
 - o Autre
- Adaptation de l'activité du groupe au complet

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. Dans *Pratiques sociales et représentations* (p. 11 à 36). Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2011). Méthodologie de recueil des représentations sociales. Dans *Pratiques sociales et représentations*. Presses Universitaires de France.
- American Psychiatric Association. (2016). *Mini DSM-5 Critères Diagnostiques*. Elsevier Masson.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Razavieh, A. et Sorensen, C. (2006). *Introduction to research in education* (7^e éd.). Thomson Wadsworth.
- Association québécoise de la garde scolaire. (2016a). *Historique*. Association Québécoise de la Garde Scolaire : soutenir, représenter, mobiliser. <https://www.gardescolaire.org/aqgs/historique/>
- Association québécoise de la garde scolaire. (2016b). *l'AQGS*. Association Québécoise de la Garde Scolaire : soutenir, représenter, mobiliser. <https://www.gardescolaire.org/aqgs/>
- Barile, M., Nguyen, M. N., Havel, A. et Fichten, C. S. (2012). L'accessibilité universelle en pédagogie : des avantages pour toutes et pour tous. *Pédagogie collégiale*, 25(4), 20-22.
- Bataille, M. (2002). Un noyau peut-il ne pas être centraux ? Dans C. Garnier et W. Doise, *Les représentations sociales : balisage du domaine d'études* (p. 25-34). Éditions Nouvelles.
- Beauregard, F. et Trépanier, N. S. (2000). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion ? Dans *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). La Presse de l'Université du Québec.
- Bergeron, G. (2009). *Analyses des représentations d'enseignantes de niveau préscolaire face à l'intégration d'enfants ayant un trouble envahissant du développement* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.
- Bergman, M. M. (1998). Social representations as the mother of all behavioral predispositions? The relations between social representations, attitudes, and values. *Papers on Social Representations*, 7(11), 77-83.
- Blacher, J., Howell, E., Lauderdale-Littin, S., DiGennaro Reed, F. D. et Laugeson, E. A. (2014). Autism spectrum disorder and the student teacher relationship: A

- comparison study with peers with intellectual disability and typical development. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(3), 324-333. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.12.008>
- Borri-Anadon, C. (2016). Les défis et les enjeux de la prise en compte de la diversité à l'école québécoise. Dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (1^{re} éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f89ssj>
- Boucher-Gagnon, M. et des Rivières-Pigeon, C. (2015a). Le point de vue de mères sur l'expérience d'intégration scolaire de leur enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme : rôle des services et de l'environnement scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 353-384. <https://doi.org/10.7202/1035309ar>
- Boucher-Gagnon, M. et des Rivières-Pigeon, C. (2015b). Le regard des mères sur les attitudes, les compétences et les connaissances sur le TSA du personnel scolaire qui influencent l'intégration en classe ordinaire de leur enfant présentant un TSA. *Revue de psychoéducation*, 44(2), 219-243. <https://doi.org/10.7202/1039254ar>
- Boutin, É. et Rousseau, J. (2018). *Portrait sociodémographique et rapport travail/hors travail des éducateurs et éducatrices de la garde scolaire au Québec*. Université Laval.
- Bricker, D. (1995). The Challenge of Inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(3), 179-194.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Burack, J. A. et Volkmar, F. R. (1992). Development of Low- and High-Functioning Autistic Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(3), 607-616. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00894.x>
- Caron, P. (2016). *Le travail des éducatrices en garde scolaire* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal].
- CAST. (2020). *About Universal Design for Learning*. CAST - until learning has no limit. <http://www.cast.org/our-work/about-udl.html#.XvtwJihKg2y>
- Chatenoud, C., Kalubi, J.-C. et Paquet, A. (dir.). (2014). *La famille et la personne ayant un trouble du spectre de l'autisme : comprendre, soutenir et agir autrement*. Éditions Nouvelles.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones. (2011). *Plan de classification des emplois de soutien*. http://cpn.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/CPNCF/11_Plans_class/soutien/CPNCF_P_LAN_CLASS_SOUTIEN_avec_page_couverture_couleur_INTERNET.pdf
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*.

- Commission scolaire de Montréal et Comité consultatif des services aux élèves à besoins particuliers. (2018). *Guide pratique pour les parents d'élèves à besoins particuliers de la CSDM*.
- Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance. (2010). *Normes professionnelles des éducatrices et éducateurs à l'enfance*.
- Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance. (2013). *Profil pour les services de garde scolaire*.
- Conseil Supérieur de l'éducation. (1998). *L'école, une communauté éducative: voies de renouvellement pour le secondaire*. Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Les services de garde en milieu scolaire: inscrire la qualité au coeur des priorités*.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services: avis à la Ministre de l'éducation, du loisir et du sport*. Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Remettre le cap sur l'équité : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/50-0494-RF-cap-sur-lequite-REBE-2014-2016-.pdf#page=20&zoom=100,0,0>
- Couture, M. (2000). *Are children with special needs successfully integrated in School-age Care Programs ?* [Mémoire de maîtrise, Concordia University].
- Demazière, D. et Gadea, C. (2009). Introduction. Dans A.-M. Arborio, D. Demazière et C. Gadea, *Sociologie des groupes professionnels: acquis récents et nouveaux défis* (p. 13-24). Découverte.
- Denscombe, M. (2014). *Good research guide : for small-scale social research projects*. McGraw-Hill Education. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=1910221>
- Dionne, C., Chatenoud, C. et McKinnon, S. (2016a). Familles de jeunes enfants présentant des incapacités intellectuelles : étude des besoins et du sentiment d'appropriation du pouvoir. *Enfance en difficulté*, 4, 5-26.
- Dionne, C., Chatenoud, C., Minnes, P., McKinnon, S., Boutet, M., Guilbert, R. et Dubé, A. C. (2016b). Perceptions des parents sur l'inclusion sociale des enfants ayant des difficultés développementales au Québec. *Revue de Recherches en Éducation*, (57), 46-56.
- Doise, W. (2002). Jalons pour une psychologie sociétale. Dans C. Garnier (dir.), *Les formes de la pensée sociale* (p. 79-93). Presses Universitaires de France.
- Dukes, K. (2018). *Afterschool Educators' Perception on Strategies for Instructional Programs Used for Students with Autism : A Qualitative Case Study* [Thèse de doctorat, Northcentral University].
- Durand, V. M. (2014). *Autism spectrum disorder: A clinical guide for general practitioners*. American Psychological Association.

- Einam, M. et Cuskelly, M. (2002). Paid employment of mothers and fathers of an adult child with multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(2), 158-167. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2002.00383.x>
- Emam, M. M. (2014). The Closeness of Fit: Towards an Ecomap for the Inclusion of Pupils with ASD in Mainstream Schools. *International Education Studies*, 7(3), 112-125. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n3p112>
- Fortier, M.-P. (2014). *Inclusion and behavioural difficulties in secondary schools* [Thèse de doctorat, Massey University].
- Fortier, M.-P. et Bergeron, G. (2016). Éducation inclusive : repères pour la pratique à l'université. *Le tableau: échange de bonnes pratiques entre enseignants de niveau universitaire*, 5(3), 1-2.
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39. <https://doi.org/10.7202/1054156ar>
- Fougeyrollas, P. et Roy, K. (2005). Regard sur la notion de rôles sociaux. Réflexion conceptuelle sur les rôles en lien avec la problématique du processus de production du handicap. *Service social*, 45(3), 31-54. <https://doi.org/10.7202/706736ar>
- Fulton, E., Eapen, V., Črnčec, R., Walter, A. et Rogers, S. (2014). Reducing Maladaptive Behaviors in Preschool-Aged Children with Autism Spectrum Disorder Using the Early Start Denver Model. *Frontiers in Pediatrics*, 2, 40. <https://doi.org/10.3389/fped.2014.00040>
- Fusco, D. R. (2008). School vs. Afterschool: A Study of Equity in Supporting Children's Development. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(4), 391-403. <https://doi.org/10.1080/02568540809594635>
- Garnier, C. et Doise, W. (dir.). (2002). *Les représentations sociales: Balisage du domaine d'études [Social representations: Mapping of the field of research]*. Éditions Nouvelles.
- Gauvreau, A. N., Lohmann, M. J. et Hovey, K. A. (2019). *Using a Universal Design for Learning Framework to Provide Multiple Means of Representation in the Early Childhood Classroom*, 8(1), 14.
- Gervais, M., Morant, N. et Penn, G. (1999). Making Sense of "Absence": Towards a Typology of Absence in Social Representations Theory and Research. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29(4), 419-444. <https://doi.org/10.1111/1468-5914.00111>
- Grenon, V., Larose, F. et Carignan, I. (2013). Réflexions méthodologiques sur l'étude des représentations sociales: rétrospectives de recherches antérieures. *Phronesis*, 2(2-3), 43-49. <https://doi.org/10.7202/1018072ar>
- Groupe de Recherche en Éducation des Communautés Inclusives au Préscolaire. (2004). *Vers des communautés éducatives inclusives: Résultats d'un Programme virtuel de formation et de soutien en éducation inclusive - PVFSÉI*.

- Récupéré le 9 octobre 2019 de <http://w3.uqo.ca/moreau/documents/grecip-r1.pdf>
- Hall, A. H. et Niemeyer, J. A. (2000). Inclusion of children with special needs in school-age child care programs. *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 185-190. <https://doi.org/10.1007/BF02694233>
- Haney, M. R. (2012). After School Care for Children on the Autism Spectrum. *Journal of Child and Family Studies*, 21(3), 466-473. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9500-1>
- Hilton, C. L., Crouch, M. C. et Israel, H. (2008). Out-of-School Participation Patterns in Children With High-Functioning Autism Spectrum Disorders. *American Journal of Occupational Therapy*, 62(5), 554-563. <https://doi.org/10.5014/ajot.62.5.554>
- Horrocks, J. L., White, G. et Roberts, L. (2008). Principals' Attitudes Regarding Inclusion of Children with Autism in Pennsylvania Public Schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1462-1473. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0522-x>
- Instituts de recherche en santé du Canada. (2018). *Énoncé de politique des trois conseils, éthique de la recherche avec des êtres humains*. http://publications.gc.ca/collections/collection_2019/irsc-cih/RR4-2-2019-fra.pdf
- Jinnah, H. A. (2008). *Needs assessment of inclusive child care for school age children with disabilities : parents' and providers' perspectives* [Thèse de doctorat, University of Georgia].
- Jinnah-Ghelani, H. A. et Stoneman, Z. (2009). Elements of Successful Inclusion for School-age Children with Disabilities in Childcare Settings. *Child Care in Practice*, 15(3), 175-191. <https://doi.org/10.1080/13575270902891024>
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet, *Les représentations sociales* (p. 47-78). Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. (2011). Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie [Social representation: Phenomenons, concept and theory]. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (2^e éd., p. 262-284). Presses Universitaires de France.
- Jolicoeur, E. (2015). *Représentations sociales des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme chez un groupe d'acteurs scolaires du Bas-Saint-Laurent* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
- Kamps, D., Thiemann-Bourque, K., Heitzman-Powell, L., Schwartz, I., Rosenberg, N., Mason, R. et Cox, S. (2015). A Comprehensive Peer Network Intervention to Improve Social Communication of Children with Autism Spectrum Disorders: A Randomized Trial in Kindergarten and First Grade. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1809-1824. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2340-2>

- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). Recherche scientifique en éducation : étapes et approches. Dans *Recherche scientifique en éducation : étapes et approches*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lalonde-Graton, M. (2008). (Association québécoise de la garde scolaire).
- Larouche, H. (2000). *Le savoir d'expérience en garde scolaire abordé dans une perspective ethnométhodologique et reconstruit au moyen de récits de pratique* [Université Laval].
- Lohmann, M. J., Boothe, K. A., Hathcote, A. R. et Turpin, A. (2018a). Engaging Graduate Students in the Online Learning Environment: A Universal Design for Learning (UDL) Approach to Teacher Preparation. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 20(2), New Prairie Press, Kansas State University Libraries. 137 Hale Library, Manhattan, KS 66506. e-mail: nppress@ksu.edu; Web site: <http://newprairiepress.org>. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1187583&lang=fr&site=ehost-live>
- Lohmann, M. J., Hovey, K. A. et Gauvreau, A. N. (2018b). Using a Universal Design for Learning Framework to Enhance Engagement in the Early Childhood Classroom. *The journal of special education apprenticeship*, 7(2), 12.
- Mallett, C. A. (2016). The School-to-Prison Pipeline: A Critical Review of the Punitive Paradigm Shift. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33(1), 15-24. <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0397-1>
- Mannoni, P. (2006). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Maubant, P. et Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école : à la recherche de l'improbable partenariat école-famille ; origines d'un malentendu. Dans *Construire une « communauté éducative » : un partenariat famille-école-association* (1^{re} éd., p. 23-36). De Boeck Supérieur.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research : Fundamentals for the consumer* (4^e éd.). Pearson/Allyn and Bacon.
- MEQ. (2002). *Les services éducatifs complémentaires: essentiels à la réussite*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2005). *Guide pour l'élaboration du programme d'activités du service de garde en milieu scolaire un outil souple et pratique*. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. <http://www4.banq.qc.ca/pgq/2005/3009955.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Les services de garde en milieu scolaire document d'information*. Direction de la formation générale des jeunes, Ministère de l'éducation. <http://accessbib.uqam.ca/cgi-bin/bduqam/transit.pl?&noMan=25118011>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2006). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.

- Moliner, P., Rateau, P. et Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales : pratique des études de terrain*. Presses Universitaires de Rennes.
- Morin, D., Rivard, M., Crocker, A. G., Boursier, C. P. et Caron, J. (2013). Public attitudes towards intellectual disability: a multidimensional perspective: Attitudes on intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(3), 279-292. <https://doi.org/10.1111/jir.12008>
- Mulvihill, B. A., Cotton, J. N. et Gyaben, S. L. (2004). Best Practices for Inclusive Child and Adolescent Out-of-School Care: A Review of the Literature. *Family & Community Health*, 27(1), 52-64. <https://doi.org/10.1097/00003727-200401000-00006>
- Office des personnes handicapées du Québec. (2017). *Guide sur le parcours scolaire : pour les parents d'un enfant handicapé*. Récupéré le 7 octobre 2019 de www.ophq.gouv.qc.ca/publications
- Øien, R. et Eisemann, M. R. (2016). Brief Report: Parent-Reported Problems Related to Communication, Behavior and Interests in Children with Autistic Disorder and Their Impact on Quality of Life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(1), 328-331. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2577-4>
- Poirier, N. et des Rivières-Pigeon, C. (2013). *Trouble du spectre de l'autisme: état des connaissances*. Presse de l'Université du Québec.
- Poirier, N., Paquet, A., Giroux, N. et Forget, J. (2005). L'inclusion scolaire des enfants autistes. *Revue de psychoéducation*, 34(2), 265-286.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
- Prud'homme, L., Ramel, S. et Vienneau, R. (2011a). Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 1-5.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011b). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22.
- Québec (province). *Règlement sur les services de garde en milieu scolaire*.
- Québec (Province), Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, St-Onge, F., Joncas, C. et Picard, L. (2004). *Le plan d'intervention-- au service de la réussite de l'élève: cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Ministère de l'éducation.
- Québec (Province) et Ministère de l'éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves politique de l'adaptation scolaire*. Ministère de l'éducation. <http://www4.bnquebec.ca/pgq/2002/551334a.pdf>
- Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-38). De Boeck Supérieur.

- Rateau, P. (2013). *The Theory of Social Representations: Conceptual approaches, fields of application and methods*, 22.
- Robertson, K., Chamberlain, B. et Kasari, C. (2003). *General Education Teachers' Relationships with Included Students with Autism*, 8.
- Schieve, L. A., Blumberg, S. J., Rice, C., Visser, S. N. et Boyle, C. (2007). The Relationship Between Autism and Parenting Stress. *Pediatrics*, 119(Supplement 1), S114-S121. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2089Q>
- Sharp, J., Rodas, E. R. et Sadovnik, A. R. (2012). Supporting Youth with Special Needs in Out-of-School Time: A Study of OST Providers in New Jersey. *Afterschool Matters*, (16), 31-41.
- Shea, N., Payne, E. et Russo, N. (2018). Brief Report: Social Functioning Predicts Externalizing Problem Behaviors in Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(6), 2237-2242. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3459-8>
- Sorel Étienne, L., Lambert Deubelbeiss, C. et Rousseau, A. (2015, avril). *L'ethos du personnel éducateur des services de garde en milieu scolaire*. Université Laval.
- Spratt, E. G., Saylor, C. F. et Macias, M. M. (2007). Assessing parenting stress in multiple samples of children with special needs (CSN). *Families, Systems, & Health*, 25(4), 435-449. <https://doi.org/10.1037/1091-7527.25.4.435>
- Statistique Canada. (2014). *Les services de garde au Canada*. Statistique Canada.
- Stopher, P. (2012). *Collecting, managing and assessing data using sample surveys*. Cambridge University Press.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- Twoy, R., Connolly, P. M. et Novak, J. M. (2007). Coping strategies used by parents of children with autism. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 19(5), 251-260. <https://doi.org/10.1111/j.1745-7599.2007.00222.x>
- Vérificateur général du Québec. (2001). *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2000-2001*. Vérificateur général du Québec.
- Wolfensberger, W. (2011). Social Role Valorization: A Proposed New Term for the Principle of Normalization. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49(6), 435-440. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-49.6.435>