

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES PRATIQUES ÉDUCATIVES INCLUSIVES EMPLOYÉES PAR LES ÉDUCATRICES
AVEC LES ENFANTS AUTISTES DANS LA COUR DU CENTRE DE LA PETITE
ENFANCE (CPE) POUR FAVORISER LEUR PARTICIPATION LORS DES RÉCRÉATIONS

ESSAI

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

SARA TEREBCHE

AOÛT 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce document diplômant 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. 12-2023). 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

Ce projet représente bien plus qu'un simple aboutissement académique. Il est le fruit d'un parcours jalonné de défis et d'apprentissages, rendu possible grâce au soutien indéfectible de nombreuses personnes.

Je remercie chaleureusement mon directeur de recherche, monsieur Vitor Matias, pour son accompagnement, sa rigueur, sa patience et sa disponibilité tout au long de cette aventure. Votre guidance éclairée, vos encouragements et vos précieux conseils ont été essentiels à la réussite de ce projet, ainsi que les membres du jury pour leurs commentaires constructifs ayant enrichi ce travail.

Je tiens à remercier l'Université du Québec à Montréal, qui m'a permis d'évoluer tant sur le plan personnel que professionnel dans un cadre académique inspirant et inclusif.

Je suis profondément reconnaissante envers mes parents, Mohammed et Nacera, pour leur amour inconditionnel, leur soutien constant et les valeurs qu'ils m'ont transmises. Malgré la distance, vous avez toujours été ma plus grande source d'inspiration et de motivation. Ainsi qu'à mes sœurs et mon frère, dont la présence et les encouragements ont été une force inestimable. Un immense merci à mon fiancé, Mustafa, pour sa patience et son soutien indéfectible.

Enfin, je n'oublierai jamais mes collègues et amis, dont la camaraderie et les encouragements ont rendu cette aventure encore plus mémorable.

À vous tous, merci d'avoir contribué à cette expérience inoubliable.

DÉDICACE

En hommage à ma grand-mère et à mon grand-père, Des âmes généreuses et fortes, Dont l'amour et la sagesse continuent d'éclairer mon chemin.

Table de matière

REMERCIEMENTS	2
DÉDICACE	3
LISTE DES FIGURES	8
LISTE DES TABLEAUX	9
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	10
RÉSUMÉ	12
ABSTRACT.....	13
INTRODUCTION.....	15
CHAPITRE 1	18
La problématique.....	18
1.1 L'inclusion des enfants désignés comme ayant des besoins particuliers en CPE.	19
1.1.1 Le sens du mot inclusion dans le cadre de cette étude	19
1.1.2 Initiatives gouvernementales afin de soutenir l'inclusion des enfants désignés comme ayant des besoins particuliers	19
1.1.2.1 Orientations ministérielles	20
1.1.2.2 Concertation interinstitutionnelle.....	20
1.1.2.3 Soutien pédagogique et éducatif	21
1.1.2.4 Mesures financières et organisationnelles	21
1.1.2.5 Données de fréquentation et impact.....	21
1.2 L'autisme entre modèle médical et mouvement de la neurodiversité.....	22
1.2.1 L'autisme selon le système de classification médical : Le trouble du spectre de l'autisme	22
1.2.2 L'autisme selon le mouvement de la neurodiversité et la reconnaissance des forces des personnes autistes	24

1.3 L'inclusion des enfants autistes dans les CPE et leur participation dans la cour de récréation	27
1.4 Le problème	28
1.5 Pertinence de la recherche	30
1.5.1 Pertinence sociale	31
CHAPITRE 2	32
Cadre conceptuel	32
2.1 L'éducation inclusive en petite enfance	32
2.2 Les pratiques éducatives en CPE	33
2.2.1 Le processus d'intervention éducative et les pratiques éducatives	34
2.2.1.1 Observation	35
2.2.1.2 La planification et l'organisation.....	36
2.2.1.3 L'action éducative	36
2.2.1.4 La réflexion-rétroaction	37
2.3 Les pratiques éducatives inclusives récentes dans la littérature pour soutenir la participation des enfants autistes dans la cour du CPE	38
2.3.1 Communication et langage	40
2.3.2 Socialisation et interactions	41
2.3.3 Structuration de l'environnement et aspect sensoriel.....	42
2.3.4 Routine et transitions.....	43
2.3.5 Gestion des comportements	44
2.3.6 Adaptation et différenciation pédagogique.....	45
2.3.7 Collaboration et soutien professionnels	46
2.3.8 Politiques, financement et leadership visionnaire	47
2.4 Modèle écosystémique pour soutenir l'adoption de pratiques inclusives et la participation des enfants autistes	53
2.4.1 L'ontosystème : Les caractéristiques intrinsèques de l'enfant autiste.....	54

2.4.2	Le microsystème : Les interactions directes de l'enfant dans son environnement immédiat	54
2.4.3	Le mésosystème : La collaboration entre les différents acteurs éducatifs et familiaux	55
2.4.4	L'exosystème : Les politiques et structures sociales influençant l'inclusion.....	56
2.4.5	Le macrosystème : Les normes sociétales et l'inclusion des enfants autistes.....	56
2.4.6	Le chronosystème : transitions et continuité dans le parcours éducatif.....	56
2.5	Une approche écosystémique des pratiques éducatives en contexte d'inclusion des enfants avec autisme dans la cour des CPE : une vision intégrative	57
2.5.1	Endosystème : Interventions individualisées centrées sur l'enfant.....	57
2.5.2	Microsystème : Interactions directes et structuration de l'environnement éducatif	58
2.5.3	Mésosystème : Cohérence entre le CPE, la famille et les partenaires éducatifs.....	59
2.5.4	Exosystème : Ressources institutionnelles et structures de soutien	59
2.5.5	Macrosystème : Valeurs sociétales, politiques et financement	59
2.5.6	Chronosystème : Dimension temporelle et adaptation dans le temps.....	60
2.6	Objectifs de recherche.....	60
	CHAPITRE 3	61
	Méthodologie	61
3.1	Approche méthodologique qualitative.....	61
3.1.1	Cadre épistémologique	62
3.1.2	Le devis : étude de cas multiple en multiples lieux.....	62
3.2	Description des participant.e. s et modalités de recrutement.....	63
3.3	Considérations éthiques, démarche de collecte de données.....	65
3.3.1	Démarche ethnique.....	65
3.3.2	Démarche de collecte de données	66
3.3.2.1	Entrevue semi-dirigée (Semaine 1)	67
3.3.2.2	Observation directe non participante semaines 2 à 5.	67
3.3.2.3	Collecte et analyse de documents (Semaine 2).....	68

3.4 Outils de collecte de données.....	68
3.4.1 Entretiens semi-dirigés	68
3.4.2 Observations directes.....	71
3.4.3 L'analyse documentaire.....	72
3.5 Analyse des données.....	73
3.6 Calendrier de travail	76
CHAPITRE 4	77
RÉSULTATS ATTENDUS	77
4.1 Les perceptions des éducatrices à l'égard de la participation des enfants autistes lors des périodes de récréation dans la cour du CPE.....	77
4.2 Pratiques éducatives inclusives déclarées et utilisées.....	77
4.3 Processus d'intervention éducative	79
4.4 Facteurs facilitateurs et obstacles à l'inclusion	79
4.5 Limites et pistes à poursuivre.....	80
CONCLUSION	85
ANNEXE A.....	87
ACCORD DE LA DIRECTION POUR LA CONDUITE D'UN PROJET DE RECHERCHE....	87
ANNEXE B :.....	92
INFORMATION AUX PARENTS.....	92
ANNEXE C.....	93
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	93
ANNEXE D.....	97
GUIDE D'ENTRETIEN	97

ANNEXE E	100
CANEVAS D'OBSERVATION	100
ANNEXE F :	102
Grille d'analyse des éléments observés : Pratiques éducatives inclusives dans la cour du CPE..	102
ANNEXE G.....	105
FICHE D'ACCOMPAGNEMENT – COLLECTE DOCUMENTAIRE	105
ANNEXE H.....	106
GRILLE D'ANALYSE DOCUMENTAIRE	106
Bibliographie.....	109

LISTE DES FIGURES

Figure .1 Le processus d'intervention éducative.....	35
Figure 2 Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979).	53
Figure 3 Démarche de collecte de données.....	67

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Liste des pratiques éducatives inclusives recensées dans la littérature qui peuvent soutenir la participation des enfants autistes dans la cour des CPE 48

Tableau 2 Critères d'inclusion et d'exclusion des participantes 64

Tableau 3 présente le calendrier des activités pour la réalisation du projet de recherche 76

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AIEH	Allocation pour l'intégration des enfants handicapés
APA	American Psychiatric Association.
ABA	Applied Behavior Analysis
CPE	Centre de la petite enfance
DSM-5	Diagnostic and statistical manuel of mental disorder 5 th ed.
EPE	Enhanced Perceptual Functioning (modèle de surfonctionnement perceptif).
FCC	Faible cohérence centrale.
FE	Fonctions exécutives.
IDEA	Individuals with Disabilities Education Act.
MES	Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration en service de garde.
MEQ	Ministère de l'Éducation de Québec
MFA	Ministère de la Famille et des Ainés.
MFE	Ministère de la Famille et de l'Enfance
MFACA	Ministère de la Famille et des Ainés et la Condition féminine.
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec

PFI	Programme de Financement des Infrastructures
PAPASGEE	Programme d'aide à l'aménagement des places en services de garde éducatifs à l'enfance
SGEE	Services de garde éducatif à l'enfance
SPII	Soutien aux Projets d'Investissement en Infrastructure
TEACCH	Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children (Traitement et éducation des enfants autistes ou souffrant de handicaps de communication apparentés).
TOM	Théorie de l'esprit.
TSA	Trouble du Spectre de l'Autisme.

RÉSUMÉ

Ce projet s'intéresse aux pratiques éducatives inclusives mises en œuvre par les éducatrices¹ en Centres de la Petite Enfance (CPE) pour soutenir la participation des enfants autistes ainsi que leurs pairs allistes² durant les périodes de récréation dans la cour. La problématique souligne le manque de recherches portant sur les pratiques des éducatrices durant les périodes de récréation dans la cour, alors que ces moments constituent des occasions privilégiées pour favoriser la socialisation ainsi que le développement moteur, cognitif et émotionnel des enfants, en particulier ceux ayant un trouble du spectre de l'autisme.

Le cadre conceptuel mobilisé repose sur les fondements de l'éducation inclusive et sur la définition des pratiques éducatives. La recension des écrits a permis d'identifier diverses pratiques inclusives ayant démontré leur efficacité pour soutenir la participation des enfants autistes dans des milieux éducatifs. Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner est également mobilisé afin d'analyser ces pratiques à travers les différents systèmes d'influence ainsi que les facteurs qui favorisent ou entravent la participation des enfants autistes dans la cour.

La recherche adopte une approche qualitative de type étude de cas multiple en multiples lieux. Les données seront recueillies à partir d'entrevues semi-dirigées, d'observations directes et d'une analyse de documents professionnels. L'analyse thématique, appuyée par une triangulation des données de divers sources, permettra d'identifier les pratiques mises en place par les éducatrices ainsi que les facteurs favorisant ou limitant la participation des enfants autistes en contexte de récréation. J'espère que cette étude contribuera à enrichir les connaissances et la compréhension des pratiques inclusives actuellement mises en œuvre dans les CPE, en soutien à la participation des enfants autistes et de leurs pairs lors des périodes de récréation.

Mots clés : service de garde, CPE, éducation inclusive, pratiques, participation, activité extérieure, TSA, autisme, inclusion

¹ Dans le présent travail, le terme « éducatrice » est privilégié afin de refléter la réalité du terrain, où cette profession est majoritairement exercée par des femmes.

² Le terme alliste désigne une personne qui n'a pas reçu un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme.

ABSTRACT

This project looks at inclusive educational practices implemented by educators in Centres de la Petite Enfance (CPE) to support the participation of autistic and their allistic peers during outdoor recess periods. The research problem highlights the lack of studies on educators' practices during recess, even though these moments are key opportunities to foster socialization and motor, cognitive, and emotional development especially for children with Autism Spectrum Disorder (ASD).

The conceptual framework is grounded in the principles of inclusive education and the definition of educational practices. A literature review identified various inclusive practices that have proven effective in supporting autistic children's participation in educational settings. Bronfenbrenner's ecological systems theory is also used to analyze these practices across different systems of influence and the factors that promote or hinder autistic children's participation during recess. Together, these concepts provide a comprehensive analytical framework for studying inclusive educational practices adopted by educators in Quebec's CPEs during recess periods.

The research uses a qualitative multiple case study approach across multiple sites. Data will be collected through semi-structured interviews, direct observations, and analysis of professional documents. Thematic analysis, supported by data triangulation from various sources, will help identify the practices implemented by educators and the factors that facilitate or limit autistic children's participation during recess. This study aims to enrich knowledge and understanding of the inclusive practices currently in place in CPEs to support the participation of autistic children and their peers during outdoor playtime.

Keywords: daycare, CPE, education, inclusive, practices, participation, outdoor activity, free play, ASD, autism, integration

INTRODUCTION

L'inclusion des enfants désignés comme ayant des besoins particuliers constitue aujourd'hui un enjeu central dans les services de garde éducatifs. Au Québec, cette préoccupation s'est traduite par l'élaboration de politiques et de programmes visant à offrir à tous les enfants des services éducatifs de qualité, quel que soit leur profil de développement. Les Centres de la Petite Enfance (CPE), créés en 1997, s'inscrivent dans cette dynamique en jouant un rôle déterminant dans le développement global des jeunes enfants et dans la conciliation travail-famille (Bernier, 2022). Depuis 1983, de nombreuses mesures ont été mises en place pour favoriser l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers dans ces milieux, dans le but de construire une société plus inclusive dès la petite enfance (Point et Desmarais, 2012). Dans cette continuité, la stratégie 0-8 ans vise à soutenir la réussite éducative dès la petite enfance en misant sur cinq axes : l'égalité des chances, des transitions harmonieuses, des pratiques éducatives de qualité, l'acquisition des compétences de base et l'accompagnement des parents. Elle cherche ainsi à créer un environnement éducatif cohérent et équitable pour favoriser le développement et la réussite de tous les enfants (Gouvernement du Québec, 2018).

Toutefois, l'inclusion en contexte de garde éducatif reste confrontée à plusieurs défis. Si l'approche inclusive valorise la diversité et repose sur le principe de participation pleine et entière de tous les enfants à la vie du groupe (Goulet et Boily, 2023) sa mise en œuvre demeure inégale. Plusieurs obstacles persistent : manque de ressources, manque de formation spécialisée, ou encore inadéquation de certains environnements éducatifs aux besoins des enfants, notamment les enfants autistes³ (Fontaine, 2014 ; Soulez *et al.*, 2023). Ces enfants présentent des singularités dans leur développement qui nécessitent la mise en place de soutiens ciblés et requièrent une vigilance constante, notamment sur les plans de la communication, des interactions sociales et du développement sensorimoteur (Chrétien-Vincent, 2023a).

³ Tout au long du mémoire nous adopterons un langage centré sur l'identité. En privilégiant l'expression « personne autiste » plutôt que « personne avec autisme », conformément aux préférences d'une majorité de personnes autistes qui considèrent l'autisme comme une partie intégrante de leur identité (Bottema-Beutel *et al.*, 2021).

Parmi les différents contextes éducatifs, la cour des CPE constitue un espace privilégié pour le développement global de l'enfant. Le programme éducatif Accueillir la petite enfance souligne d'ailleurs l'importance de la participation lors des périodes de récréation pour stimuler la motricité, la créativité, les compétences sociales et le bien-être émotionnel (Ministère de la famille, 2019). Or, ces espaces sont souvent sous-exploités, tant du point de vue de l'aménagement que de l'implication éducative des enfants. Les recherches ont davantage porté sur les pratiques inclusives en classe ou en contexte d'intervention précoce, laissant dans l'ombre les pratiques éducatives inclusives déployées par les éducatrices qui soutiennent la participation des enfants autistes durant les périodes de récréation à l'extérieur (Institut de la statistique du Québec, 2015). Pourtant ces moments sont riches en interactions sociales et apprentissage (Institut de la statistique du Québec, 2015 ; Lespérance, 2020).

C'est dans ce contexte que s'inscrit cette recherche, laquelle se concentre sur les pratiques éducatives inclusives mises en œuvre en contexte de récréation dans la cour des CPE. En se basant sur l'expérience de l'auteure en tant qu'éducatrice, ce projet a pour objectif d'étudier les pratiques éducatives inclusive rapportées et adoptées par les éducatrices en CPE lors des périodes de récréation, afin de soutenir la participation des enfants autistes.

Pour ce faire, l'essai est structuré en quatre chapitres. Le premier vise à situer la problématique de la recherche en examinant le contexte global de l'inclusion des enfants désignés comme ayant des besoins particuliers dans les milieux de garde. Spécifiquement les enfants autistes, en commençant par définir l'autisme selon l'approche médicale et du mouvement de la neurodiversité, puis explorer les facteurs influençant leurs participations dans la cour du CPE. Enfin, ce chapitre met en lumière les bénéfices de l'inclusion pour les enfants autistes, leurs pairs, les éducatrices, la direction et leurs parents.

Le deuxième chapitre présente les fondements théoriques de l'étude. Il s'ouvre sur le concept d'éducation inclusive et sur la notion de pratiques éducatives en CPE. Il poursuit avec une recension des écrits portant sur les pratiques inclusives susceptibles de soutenir la participation des enfants autistes dans la cour des CPE. Par la suite, le modèle écosystémique de Bronfenbrenner est introduit afin d'identifier l'influence des différents systèmes sur leur participation. Enfin, le chapitre propose une approche écosystémique intégrative des pratiques éducatives inclusives,

mettant en évidence l'importance d'articuler les niveaux des systèmes pour comprendre comment certaines pratiques s'inscrivent principalement dans un système donné, tandis que d'autres peuvent être mobilisées de manière transversale, ce qui permet mieux comprendre comment ces pratiques contribuent à soutenir l'inclusion des enfants autistes en CPE.

Le troisième chapitre décrit la démarche méthodologique adoptée pour répondre aux objectifs de la recherche. Il détaille le type de recherche, les instruments de collecte de données, les participants ciblés, les procédures d'analyse et l'échéancier possible des activités.

Le quatrième chapitre présente les résultats anticipés. Il résume de façon synthétique les résultats auxquels on pourrait s'attendre en tenant compte des écrits scientifiques et de la problématique soulevée. Ces résultats ne découlent pas d'une collecte de données, mais permettent de projeter les types de pratiques susceptibles d'être observées ainsi que les facteurs pouvant freiner ou soutenir l'inclusion des enfants autistes dans les moments de ceci on aborde dans les sections subséquentes.

CHAPITRE 1

La problématique

Le développement d'un réseau de « garderies publiques gratuites » est l'une des premières revendications du Québec moderne des années 1960. Cependant, il faut attendre la fin des années 1990, plus précisément 1997, pour voir apparaître les premières garderies accessibles à tous (Gauvreau, 2022). Les centres de la Petite Enfance (CPE) ont été créés par le ministère de la Famille et de l'Enfance, sous l'impulsion de Mme Pauline Marois avec le but explicite d'améliorer le développement des enfants et de faciliter la conciliation travail-famille des parents (Bernier, 2022 ; Gauvreau, 2022). Sous la direction du ministère de la Famille, les CPE font aujourd'hui partie d'un réseau de services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE), qui inclut les services de garde en milieu familial reconnus, les garderies subventionnées et les garderies non subventionnées. L'ensemble de ces services a pour mission de :

- Assurer le bien-être, la santé et la sécurité des jeunes enfants qu'ils accueillent.
- Offrir un milieu de vie permettant d'accompagner les jeunes enfants dans leur développement global.
- Contribuer à prévenir l'apparition de difficultés liées au développement global des jeunes enfants (MFA, 2019).

À cette triple mission, Belleau, Poirier et Goulet (2019) ajoutent celle de favoriser l'inclusion sociale des enfants. Cette mission est d'ailleurs incarnée par l'adoption d'un ensemble de politiques et de plans d'action adoptés par le ministère du Québec depuis les années 1980 (Bergeron et St-Vincent, 2011 ; Thomazet, 2008). A titre d'exemple, le *Plan d'action du ministère de la Famille à l'égard des personnes handicapées (2024-2026)*, prévoit deux voies d'action pour soutenir l'accueil des enfants désignés comme ayant des besoins particuliers en SGEE. Ainsi, cette initiative met de l'avant la formation des éducatrices et des responsables de services de garde par le développement de formations asynchrones portant sur l'accueil des enfants désignés comme ayant des besoins particuliers. Ces formations visent à renforcer les compétences professionnelles en matière d'accueil, de gestion des défis liés à la diversité des besoins, et de soutien aux familles, contribuant ainsi à créer des milieux plus équitables et inclusifs. De plus, un guide a été élaboré afin de soutenir la préparation à la transition vers le milieu scolaire. Ce guide a pour but

d’harmoniser les pratiques de transition entre les services de garde et l’école, afin de faciliter le parcours des familles et de soutenir une inclusion réussie des enfants avec handicap dès l’entrée scolaire (MFA, 2023) .

En ce sens, dans la prochaine section abordera la question de l’inclusion des enfants désignés comme ayant des besoins particuliers au Québec. Dans un premier temps, nous préciserons le sens que nous attribuons au terme inclusion. Ensuite, nous présenterons les différentes mesures et initiatives mises en place au par le gouvernement du Québec pour soutenir l’inclusion de ces enfants dans les services de garde éducatifs à l’enfance.

1.1 L’inclusion des enfants désignés comme ayant des besoins particuliers en CPE.

L’inclusion des enfants désignés comme ayant des besoins particuliers défendue depuis plus de 25 ans dans les sphères publiques, politiques et scientifiques, continue de prêter à confusion. Cette confusion se manifeste notamment dans l’usage interchangeable des termes « intégration » et « inclusion », qui renvoient pourtant à des réalités distinctes (Goulet et Boily, 2023). Les termes « intégration » et « inclusion » sont souvent utilisés comme synonymes dans les écrits pour désigner le placement des enfants dans l’école ordinaire (Bergeron et St-Vincent, 2011 ; Thomazet, 2008).

1.1.1 Le sens du mot inclusion dans le cadre de cette étude

Dans le cadre de cet essai, nous adoptons la conception de Goulet et Boily (2023), qui définissent l’inclusion comme une transformation des pratiques, visant à créer des milieux éducatifs de qualité qui accueillent tous les enfants, en prenant en considération leur pluralité et l’ensemble de leurs besoins. Cette approche repose sur une philosophie qui valorise la diversité comme une richesse pour tous les enfants, et vise à assurer la pleine participation de l’ensemble des enfants, dans un environnement commun dit "ordinaire", où ils se sentent acceptés et valorisés. Ainsi, le terme inclusion est privilégié tout au long de ce travail. L’usage du terme *intégration* est conservé uniquement lorsque les auteurs cités y ont recours (Bergeron et St-Vincent, 2012 ; Goulet et Boily, 2023 ; Thomazet, 2008).

1.1.2 Initiatives gouvernementales afin de soutenir l’inclusion des enfants désignés comme ayant des besoins particuliers

Depuis 1983, le gouvernement québécois a mis en place une série de mesures afin de favoriser l’accueil des enfants handicapés dans les services de garde éducatifs. Ces initiatives s’inscrivent

dans une volonté politique et sociétale de promouvoir une société plus inclusive dès la petite enfance (Point et Desmarais, 2012).

1.1.2.1 Orientations ministérielles

En 2006, le ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine (MFACF) s'est donné trois objectifs fondamentaux pour soutenir l'inclusion dans les milieux de garde : (1) favoriser l'accès et la pleine participation des enfants handicapés dans les services de garde afin de soutenir leur *intégration* à la communauté; (2) appuyer les services de garde dans leur mission inclusive tout en garantissant la qualité des services pour l'ensemble des enfants; et (3) encourager la participation des parents à l'*intégration* de leur enfant dans ces milieux (MFACF, 2006, cité par Émond et Doré, 2007). Ces objectifs ont marqué une étape importante dans la reconnaissance du rôle central des services éducatifs à l'enfance dans l'inclusion sociale des enfants ayant des besoins particuliers.

En 2024, le ministère de la Famille a réaffirmé ces engagements dans son plan stratégique, en visant une augmentation de 10 % du soutien offert aux enfants handicapés et à leur famille par rapport à l'année de référence 2021-2022. Cette bonification témoigne d'un engagement renouvelé envers l'équité et l'accessibilité des services éducatifs (Ministère de la Famille, 2023)

1.1.2.2 Concertation interinstitutionnelle

La mise en œuvre de ces orientations a été soutenue par des efforts de concertation entre les différents acteurs du réseau. En 2001, le Comité provincial sur l'*intégration* des enfants handicapés, créé par le MFE en collaboration avec le MSSS, le MEQ et l'OPHQ, a favorisé une meilleure concertation entre acteurs. Ce comité, qui incluait aussi des représentants des services de garde et du milieu communautaire, a publié le Guide pour faciliter l'action concertée, qui précise les rôles et responsabilités de chacun pour soutenir l'inclusion. Ce document précise les rôles et responsabilités de chaque acteur impliqué dans le soutien à l'inclusion, et constitue un outil de référence pour favoriser une approche cohérente et collaborative (Comité provincial sur l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde, 2001). Par ailleurs, le ministère a proposé un plan d'action global visant à réduire les obstacles à la participation sociale, à améliorer l'accessibilité des services et à promouvoir l'équité. Pour assurer sa mise en œuvre, des sous-

groupes de travail spécialisés ont été constitués afin d'identifier et de résoudre les défis rencontrés (MFA, 2023).

1.1.2.3 Soutien pédagogique et éducatif

Plus récemment, la réforme du programme des services éducatifs a conduit à l'adoption du programme Accueillir la petite enfance (MFA, 2019) qui engage désormais les SGEE à jouer un rôle actif dans l'inclusion sociale des enfants ayant des besoins particuliers en leur permettant de participer aux activités quotidiennes. Ce programme propose une approche pédagogique centrée sur le développement global de l'enfant et met l'accent sur le jeu comme vecteur principal d'apprentissage et d'inclusion. Il intègre les dernières avancées en recherche sur le développement de l'enfant et offre aux éducatrices des outils de formation, des exemples de pratiques inclusives et des boîtes de réflexion pour soutenir leur travail au quotidien.

Ce programme est également accompagné de ressources numériques et de capsules vidéo destinées à renforcer les compétences du personnel éducatif en matière d'inclusion, tout en favorisant une culture de bienveillance et d'ouverture à la diversité.

1.1.2.4 Mesures financières et organisationnelles

Pour soutenir la mise en œuvre de ces orientations et objectifs, plusieurs mesures financières ont été instaurées. L'Allocation pour l'*intégration* des enfants handicapés (AIEH) permet d'adapter le milieu de garde aux besoins spécifiques de l'enfant, notamment par l'achat de matériel spécialisé, l'aménagement des locaux ou la formation du personnel (MFA, 2020 ; Soulez *et al.*, 2023). Cette allocation a ensuite été complétée par la Mesure exceptionnelle de soutien (MES), qui offre un financement additionnel aux SGEE subventionnés pour couvrir les frais supplémentaires liés à l'accompagnement des enfants ayant des incapacités (MFA, 2024).

1.1.2.5 Données de fréquentation et impact

Ces diverses mesures permettent d'accueillir un nombre grandissant d'enfants désignés comme ayant des besoins particuliers. Ainsi en 2022-2023, les services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE) ont accueilli en moyenne 243 704 enfants de moins de cinq ans, dont 13 705 désignés

comme ayant des besoins particuliers, représentant 6 % de l'ensemble des enfants inscrits. Parmi eux, près de 8 168 enfants handicapés fréquentaient les centres de la petite enfance (CPE), soit 59,6 % de l'ensemble des enfants handicapés inscrits en SGEE (MFA, 2023). Cette présence significative confirme le rôle central des CPE comme milieux privilégiés d'inclusion. L'inclusion des enfants autistes, en particulier, constitue une opportunité pour soutenir leur développement global tout en favorisant la socialisation et le respect de la diversité, renforçant ainsi le sentiment d'appartenance et la participation active de tous les enfants (Point et Desmarais, 2011).

Avant d'explorer les bénéfices de l'inclusion des enfants autistes en CPE, il est crucial de définir ce qu'est l'autisme afin de mieux comprendre leurs besoins. La première définition est issue du modèle médical et se base principalement sur l'identification des déficits. La seconde est plus récente et est issue du mouvement de la neurodiversité. Tout en reconnaissant le besoin de soutien, d'accompagnement et de soins des personnes autistes, cette perspective met davantage l'emphase sur leurs forces. Il est important de présenter ces deux perspectives de l'autisme, car notre conception de l'autisme influence nos pratiques.

1.2 L'autisme entre modèle médical et mouvement de la neurodiversité

1.2.1 L'autisme selon le système de classification médical : Le trouble du spectre de l'autisme

Selon American Psychiatric Association (2015), le TSA est un trouble neurodéveloppemental complexe caractérisé par des déficits persistants dans la sphère de la communication sociale et les interactions sociales réciproques, ainsi que par des comportements restreints et répétitifs. Ces altérations, souvent visibles dès la deuxième année de développement, peuvent devenir plus apparentes plus tard au cours du développement, selon les exigences environnementales (APA, 2015). Ainsi, les jeunes enfants autistes présentent souvent des difficultés en matière de compétences sociales et de communication, ce qui entrave leurs apprentissages, notamment ceux qui nécessitent des interactions sociales avec des pairs. Des comportements tels que l'insistance sur les routines, l'aversion au changement et des particularités sensorielles peuvent rendre la réalisation des activités quotidiennes ainsi que des soins personnels difficiles (APA, 2015). La notion de spectre est apparue avec le DSM-5 et remplace les 5 catégories spécifiques antérieures, comme l'autisme infantile, le syndrome d'Asperger, le trouble désintégratif de l'enfance et le

trouble envahissant du développement non spécifié ainsi que le syndrome de Rett. Le concept de spectre de l'autisme reconnaît ainsi un continuum d'intensité de besoin avec une diversité de manifestations et d'évolutions individuelles (Carlier, 2021).

Une nouveauté importante introduite dans le DSM-5 est la reconnaissance des altérations du traitement sensoriel comme caractéristique possible chez les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme (APA, 2015). Ainsi, certains enfants présentent des profils sensoriels particuliers qui influencent de manière significative la façon dont elles traitent et modulent le traitement de l'information des stimuli de l'environnement.

En lien avec ces profils, Miller et al., (2007), repris par Chrétien-Vincent2020), identifient trois types de profils : l'hyperréactivité, l'hyporéactivité et la recherche sensorielle. Ce dernier se distingue par une recherche constante et parfois risquée de stimulations alors que les deux autres traduisent deux degrés de réaction aux stimuli sensoriels distincts. L'hyperréactivité sensorielle, également désignée par le terme « hypersensibilité », se manifeste par des réactions intenses ou excessives à des stimuli habituellement perçus comme faibles. L'enfant présente alors un seuil de tolérance très bas, le rendant particulièrement sensible aux stimulations sensorielles (Boily et al., 2023). Côté (2016) précise que cette surcharge sensorielle peut provoquer des comportements tels que fuir, frapper ou se figer, traduisant une difficulté d'autorégulation. Dans ces situations, l'enfant peut devenir agité, anxieux ou désorganisé, et nécessite une intervention visant à l'apaiser Ces manifestations varient selon les contextes et les modalités sensorielles (Boily et al., 2023 ; Chrétien-Vincent, 2020).

À l'opposé, l'hyporéactivité ou « hyposensibilité » se caractérise par une faible réceptivité aux stimuli sensoriels, souvent liée à un seuil de réactivité élevé. L'enfant perçoit difficilement certaines informations sensorielles, ce qui peut engendrer un désintérêt pour les activités. Côté (2016) explique que cette réponse amoindrie peut également être associée à un traitement plus lent des informations sensorielles par le cerveau (Boily *et al.*, 2023). Selon Boily et al, (2023) ainsi Chrétien-Vincent (2020), deux types de comportements peuvent émerger : d'une part, une recherche excessive de stimulations, et d'autre part, un état de retrait marqué par une fatigue rapide. Une compréhension nuancée de ces profils sensoriels est essentielle pour évaluer de manière précise les besoins des enfants et mettre en place des interventions éducatives appropriées.

Selon l'étude canadienne sur la santé des enfants et des adolescents, la prévalence de l'autisme au Canada est de 2 % chez les jeunes de 1 à 17 ans. Les garçons sont diagnostiqués environ quatre fois plus souvent que les filles. Le trouble du spectre de l'autisme étant diagnostiqué vers l'âge de 3,7 ans, cela explique pourquoi le taux de prévalence chez les enfants de 1 à 4 ans est de 1,1 % (Agence de la santé publique du Canada, 2022).

Le TSA est souvent accompagné de déficits intellectuels, de troubles du langage et d'autres conditions associées, tels que des problèmes d'attention, d'anxiété, ou de dépression. Environ 70 % des personnes autistes présentent une de ces conditions (APA, 2015). D'autres études canadiennes et québécoises rapportent un taux de prévalence similaire de ces conditions chez les enfants autistes. Ceux-ci présentent fréquemment des troubles d'apprentissage, des difficultés de coordination motrice, ainsi que des manifestations d'anxiété ou de dépression. Chez les personnes non verbales, ces troubles peuvent notamment se manifester par des perturbations du sommeil, de l'alimentation ou du comportement (Agence de la santé publique du Canada, 2022).

Par ailleurs, des problèmes somatiques, comme l'épilepsie, la constipation et les atypies alimentaires, sont fréquents, notamment la sélectivité alimentaire et le syndrome de PICA (Agence de la santé publique du Canada, 2022). Les résultats de l'enquête de santé réalisée par l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) abondent dans le même sens. Les personnes autistes présentent un taux de conditions de santé concomitantes généralement plus élevé que ceux retrouvés dans la population générale .

Le DSM-5 a également introduit une approche plus dimensionnelle en soulignant l'importance d'un soutien adapté aux besoins individuels des personnes autistes et identifie trois niveaux de soutien distincts : le niveau 1 indique que la personne requiert du soutien, le niveau 2 nécessite un soutien important, et le niveau 3 nécessite un soutien très important (APA, 2015). Ces degrés de soutien peuvent s'exprimer de façon différente sur le plan de la communication sociale et des comportements répétitifs ainsi que des intérêts restreints et ils ne doivent pas être compris comme des degrés de la sévérité de l'autisme.

1.2.2 L'autisme selon le mouvement de la neurodiversité et la reconnaissance des forces des personnes autistes

Le mouvement de la neurodiversité propose un cadre conceptuel novateur pour appréhender l'autisme, en s'éloignant des modèles médicaux traditionnels qui tendent à le pathologiser et à

mettre l'emphasis sur les déficits (Carlier, 2021). Cette perspective, défendue notamment par Mottron (2004, 2016) considère l'autisme comme une variation neurologique légitime qui traduit la diversité de l'être humain. Ce changement de paradigme met en lumière les forces des personnes autistes, remettant en question l'approche centrée sur les déficits et valorisant les compétences neurodivergentes qui favorisent des parcours et des réussites impressionnantes.

Les recherches récentes, notamment celles de Bottema-Beutel et al., (2021) critiquent les interprétations de l'autisme selon le modèle médical, soulignant les dangers d'une approche qui met l'accent sur les déficits et renforce des discours capacitaristes. En réponse, le mouvement de la neurodiversité promeut une approche intégrative qui reconnaît à la fois les besoins de soutien et les forces des personnes autistes. À titre d'exemple, la théorie de la faible cohérence centrale, qui attribue aux personnes autistes une difficulté à percevoir leur expérience et leur environnement de façon globale (Valeri et Speranza, 2009) est réinterprétée positivement en soulignant leur capacité remarquable à percevoir les détails, un atout dans des domaines comme les mathématiques, la musique, l'art ou la mémoire (Carlier, 2021). De même, le modèle du monotropisme, développé par (Murray *et al.*, 2005) met en évidence la capacité des personnes autistes à focaliser leur attention sur un sujet spécifique, favorisant ainsi une immersion profonde et une expertise dans des domaines spécifiques. Murray (2018) souligne que cette hyperfocalisation, souvent nourrie par des expériences et des émotions, peut mener à des performances exceptionnelles dans les sciences, les arts ou les technologies.

Dans le même ordre d'idées, le modèle du surfonctionnement perceptif (EPF), proposé par Mottron (2016), appuie cette vision en affirmant que les personnes autistes possèdent des modules perceptifs plus autonomes et performants, leur permettant de reproduire des informations visuelles ou auditives avec précision. Cette autonomie perceptuelle favorise une attention minutieuse aux détails et suggère une forme d'intelligence perceptive distincte et parfois supérieure dans certains contextes.

En complément, la théorie de la double empathie, développée par Milton *et al.*, (2022) propose une alternative à la théorie du déficit de la théorie de l'esprit (Valeri et Speranza, 2009), en expliquant les difficultés de communication entre personnes autistes et non autistes, comme le résultat de différences d'expériences sociales et d'attentes mutuelles. Ce modèle met en évidence le fait que les non-autistes rencontrent également des difficultés à comprendre les signaux et les modes de

communication des personnes autistes, ce qui peut entraîner des jugements erronés et des interactions insatisfaisantes de part et d'autre (Milton et al., 2022). Ainsi, les difficultés sur le plan social ne seraient pas uniquement le résultat d'une incapacité des personnes autistes à comprendre les codes sociaux des personnes allistes, mais le résultat d'une incompréhension mutuelle puisque les personnes allistes éprouvent également de la difficulté à comprendre les modes communicationnels des personnes autistes.

Les forces des personnes autistes ne se limitent pas aux capacités cognitives. (Carter *et al.*, 2015) mettent en avant des traits tels que la résilience, l'humour et une empathie authentique, souvent renforcés par un engagement communautaire. Cherewick et Matergia., (2023) identifient également des atouts intrinsèques comme une mémoire exceptionnelle, une créativité débordante et un sens aigu de l'équité. Par ailleurs, Schmidt *et al.*, (2024) montrent comment les perceptions sensorielles et analytiques des personnes autistes peuvent être exploitées via des technologies comme la réalité virtuelle, permettant de créer des environnements adaptés qui réduisent l'anxiété et optimisent le potentiel d'apprentissage. Contrairement aux stéréotypes, les recherches de Point et Desmarais (2011) soulignent que les personnes autistes développent des formes de communication uniques qui évoluent avec un soutien approprié. Langlois (2022) met en évidence des forces cognitives spécifiques, notamment dans les domaines visuospatiaux, de la mémoire, de l'attention aux détails et de la pensée systématique. Dawson *et al.*, (2007) ont par ailleurs démontré que les enfants autistes obtiennent souvent de bons résultats dans les tests de raisonnement complexe, comme les Matrices de Raven, ainsi que dans des sous-tests de la WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) évaluant les capacités visuospatiales (Courchesne *et al.*, 2016). Ces forces se manifestent aussi à travers une hypersensibilité et une attention particulière aux détails, qui facilitent la résolution de problèmes logiques et le développement de compétences spécifiques, comme le calcul de calendrier ou la résolution de puzzles (Baron-Cohen *et al.*, 2009). Nowell *et al.*, (2021) soulignent l'importance des intérêts spécifiques des enfants autistes, qui influencent leur bien-être émotionnel et leurs interactions sociales. Une approche éducative qui valorise ces forces, plutôt que de les percevoir comme des obstacles, peut favoriser l'engagement des enfants dans des activités éducatives et sociales, améliorer leur confiance en eux et enrichir leur processus d'apprentissage (Russell *et al.*, 2019).

Bien que ce mouvement ne soit pas exempt de critiques, il permet, selon Lachance-Demers (2023) de poser un regard critique sur la médicalisation des différences cognitives et de valoriser la diversité neurocognitive comme une richesse plutôt qu'une anomalie. Toutefois, son impact en éducation reste limité tant que les environnements éducatifs ne s'adaptent pas réellement aux besoins des enfants neurodivergents. En ce sens, la prochaine section abordera l'inclusion des enfants autistes dans les centres de la petite enfance (CPE) ainsi que dans la cour de récréation, en mettant en lumière les bénéfices associés à ces environnements inclusifs et les éléments clés à considérer pour favoriser une leur participation réussie.

1.3 L'inclusion des enfants autistes dans les CPE et leur participation dans la cour de récréation

Selon l'Observatoire des tout-petits (2023), les enfants autistes correspondent à 1,3 % des enfants 12% des enfants identifiés avec un handicap *intégrés* dans les services de la petite enfance. Il s'agit d'une faible proportion des enfants autistes puisque le taux de prévalence des enfants autistes 1ans 4 ans est de 1.1% au Canada (Agence de la santé publique du Canada, 2022). Pourtant, l'accès à des services de garde de qualité est essentiel pour stimuler leur développement global et de soutenir leur participation sociale (Point et Desmarais, 2012 ; Routhier *et al.*, 2025).

Les recherches récentes démontrent que l'inclusion dans des environnements tels que le CPE et la participation de la cour de récréation favorise le développement cognitif, adaptatif, social et langagier des enfants autistes (Savard, 2023). En contexte inclusif, ils renforcent leurs habiletés sociales, développent leur autonomie et établissent des liens d'amitié significatifs (Alquraini et Gut, 2012 ; Charbonneau, 2015). Cette immersion contribue également à l'amélioration de leur estime de soi, en valorisant leurs capacités et en favorisant leur engagement dans les activités éducatives et récréatives. De même, Rousseau *et al.*, (2012) soulignent que le programme *Accueillir la petite enfance* fait la promotion d'interactions entre pairs, soutenant ainsi la socialisation et le développement langagier.

Cependant, la participation des enfants autistes n'est pas toujours spontanée. Hestenes et Carroll, (2000) observent qu'ils s'impliquent moins souvent dans les jeux coopératifs et passent davantage de temps à jouer seuls, les interactions verbales ou sociales étant parfois limitées. Il est ainsi essentiel d'adopter des pratiques éducatives inclusives reconnues efficaces qui font appel à leurs

forces à fin de soutenir leur participation (White *et al.*, 2023). Parmi ces interventions, plusieurs peuvent être regroupées selon différents domaines. Dans le domaine de la communication, l'utilisation d'outils visuels soutient la compréhension et l'expression des enfants autistes. En matière de socialisation, la médiation par les pairs favorise les interactions positives et la participation dans les jeux collectifs. Concernant l'adaptation de l'environnement, l'aménagement d'espaces de régulation sensorielle permet aux enfants de gérer les surstimulations et de maintenir leur participation. Le domaine des routines et transitions s'appuie sur la mise en place de séquences visuelles afin de réduire l'anxiété liée aux changements d'activités. La gestion des comportements inclut, quant à elle, des pratiques visant à prévenir les crises et à soutenir l'autorégulation. Enfin, l'adaptation pédagogique et la collaboration professionnelle reposent sur la différenciation pédagogique, l'enseignement structuré, les pratiques collaboratives, la mobilisation des intérêts. Ces différentes pratiques inclusives seront abordées plus en détail dans le cadre conceptuel, afin de mieux comprendre comment elles soutiennent la participation des enfants autistes en contexte de CPE (Brodzeller *et al.*, 2018 ; Petersson-Bloom et Holmqvist, 2022 ; White *et al.*, 2023).

1.4 Le problème

L'inclusion des enfants autistes dans les services de garde éducatifs à l'enfance constitue un enjeu central, mais sa réussite ne repose pas uniquement sur leur présence physique dans le milieu. Comme le rappellent Strain *et al.*, (2011), la seule fréquentation des milieux éducatifs ne suffit pas à développer pleinement leur potentiel (Rousseau, *et al.*, 2022). Il est essentiel de soutenir l'adoption de pratiques éducatives inclusives, afin qu'ils puissent tirer pleinement profit de ce milieu de vie et des diverses occasions d'apprentissage qu'il offre. Ces pratiques incluent notamment l'utilisation d'aides visuelles, de matériel et de consignes adaptés. La modification de l'environnement physique ainsi que d'autres ajustements (Brodzeller *et al.*, 2018). Ces aménagements sont essentiels pour soutenir le développement social et prévenir les comportements problématiques, mais ils restent encore peu utilisés, notamment en ce qui concerne l'adaptation des routines et de l'espace extérieur, comme l'ont souligné tant les parents que le personnel éducatif (Rousseau, *et al.*, 2022).

Même si les éducatrices en CPE font partie d'un système plus large, leur rôle est central dans la mise en œuvre des pratiques inclusives adaptées. Elles sont responsables de créer des environnements favorisant la participation active de chaque enfant, y compris dans les espaces extérieurs comme la cour de récréation, qui constitue un lieu privilégié d'interactions sociales. Les recherches démontrent que les éducatrices doivent adopter des pratiques qui soutiennent l'apprentissage et la socialisation par le jeu et les routines, tout en ajustant leurs interventions aux besoins de chacun (Dionne *et al.*, 2025). Or, certaines adaptations liées aux activités de groupe et aux transitions, qui concernent directement les moments de récréation, demeurent difficiles à mettre en place, car elles impliquent de tenir compte à la fois des besoins de l'enfant autiste et de ceux du groupe (Dionne *et al.*, 2023 ; MFA, 2019).

Les observations de terrain confirment cet écart entre les principes inclusifs et les pratiques réelles. Durant l'été 2023, une expérience en CPE à Montréal m'a permis de constater que, dans la cour de récréation, les éducatrices adoptaient souvent une posture passive vis-à-vis des enfants autistes. Bien que l'inclusion soit valorisée institutionnellement, le manque d'interventions qui soutiennent la participation des enfants autistes dans la cour du CPE, telles que l'accompagnement dans les jeux collectifs, la médiation des interactions entre pairs, l'adaptation du matériel de jeu ou encore l'organisation de petites activités structurées favorisant la participation, limitait la participation sociale des enfants autistes. L'adoption d'une posture de surveillance plutôt que d'intervention active contribuait à l'isolement des élèves en les laissant à l'écart des dynamiques de groupe (Fontaine, 2014 ; Lespérance, 2020).

Cette problématique est accentuée par l'absence de directives claires définissant le rôle attendu des éducatrices durant la récréation. Les types de soutien à offrir, les outils pédagogiques à mobiliser ou la posture professionnelle à adopter pour encourager la coopération et les interactions inclusives demeurent peu balisés. Par ailleurs, bien que des professionnels spécialisés, tels que des orthophonistes ou des ergothérapeutes, interviennent parfois en CPE, leur présence ne couvre généralement pas les périodes de récréation, laissant les éducatrices seules responsables de favoriser l'inclusion dans la cour (Dionne *et al.*, 2025).

Enfin, si certaines recherches se sont intéressées aux interventions éducatives en groupe ou à l'intervention précoce (Chrétien-Vincent, 2023b ; Fontaine, 2014), peu d'études se sont penchées

spécifiquement sur les pratiques inclusives des éducatrices dans la cour de récréation des CPE. Or, cet espace est fondamental, puisqu'il constitue un contexte de socialisation riche et spontané, où se construisent des apprentissages sociaux essentiels pour tous les enfants, en particulier pour les enfants autistes (Rousseau *et al.*, 2012).

Étant donné cet écart entre les intentions inclusives et la réalité des pratiques éducatives dans la cour des CPE, la présente recherche s'intéresse à la question suivante : **Quelles sont les pratiques inclusives que les éducatrices en CPE au Québec mettent en œuvre lors des périodes de récréation dans la cour pour soutenir la participation des enfants autistes ?**

1.5 Pertinence de la recherche

Plusieurs études mettent en lumière les défis liés à l'inclusion des enfants autistes dans les milieux de la petite enfance, notamment dans les CPE au Québec. La prévalence du TSA y est estimée à environ 1,1 % chez les enfants âgés de 1 à 4 ans (Agence de la santé publique du Canada, 2022). Étant donné que ces enfants sont relativement nombreux dans la population et relativement peu présents dans les CPE (l'Observatoire des tout-petits, 2023), il devient important de mettre en œuvre dans les CPE des interventions éducatives inclusives afin de répondre à leurs besoins spécifiques. En effet, plusieurs études soulignent que les éducatrices éprouvent de la difficulté à accueillir des enfants désignés comme ayant des besoins particuliers. Dans l'étude de Dionne *et al.*, (2022), 40 % du personnel indique avoir rencontré des difficultés à soutenir des enfants désignés à besoins particuliers, alors que 31 % admettent avoir déjà exclu un enfant. Dans le même sens, plus de la moitié (52 %) des établissements n'ont pas de politique d'inclusion définie. Une large majorité des gestionnaires (88 %) et des intervenants (87 %) s'accorde sur l'importance de l'intervention spécialisée en milieu de garde (Dionne *et al.*, 2022) afin de soutenir l'accueil et participation de ces élèves. Pour sa part, Doucet (2016) a mis en évidence le manque de formation spécialisée pour le personnel éducatif, élément essentiel pour l'adoption de pratiques éducatives inclusives.

Bien que certaines recherches se soient intéressées aux pratiques des éducatrices auprès des enfants autistes en contexte de CPE, aucune ne s'est penchée spécifiquement sur celles mises en œuvre dans la cour extérieure. Cette absence d'études met en évidence le besoin d'obtenir davantage de données afin de mieux connaître les pratiques actuelles et de soutenir plus efficacement l'adoption

de pratiques plus inclusives. Une telle lacune dans la littérature justifie la nécessité d'approfondir la compréhension des pratiques éducatives inclusives dans divers contextes, y compris la cour de CPE, afin de favoriser la participation active des enfants autistes en tant que membres à part entière de la communauté éducative. L'exploration de ces pratiques pourrait non seulement éclairer les défis actuels, mais aussi guider l'adaptation de stratégies plus efficaces pour favoriser un environnement de récréation et de jeu plus inclusif et enrichissant pour tous les enfants. Cela sera aussi l'occasion de souligner les bons coups et de relever ce qui se fait de bien dans les CPE.

1.5.1 Pertinence sociale

Il est reconnu qu'une stimulation et un soutien adéquat des jeunes autistes dans la cour du CPE ont des bénéfices importants pour le développement des enfants dans divers domaines, en favorisant activement la participation d'un enfant autiste dans son environnement, on encourage le développement de compétences sociales essentielles grâce à des approches thérapeutiques et ludiques, tout en sensibilisant les autres à interagir avec précaution (Admin, 2021a).

La création d'environnements extérieurs inclusifs au sein des Centres de la Petite Enfance (CPE) revêt une importance cruciale pour la socialisation des enfants, notamment les autistes.

La socialisation est un parcours continu à travers lequel un individu ou un groupe acquiert les normes et les coutumes d'un groupe ou d'une société en interagissant socialement. (Bell, 2013). Elle englobe la capacité de chaque individu à ajuster ses réponses et comportements en fonction des exigences et des attentes de la société dans laquelle il évolue (Dionne *et al.*, 2006).

Face à la diversité des enfants présents en CPE et dans la société. Il est de plus en plus important de développer des milieux inclusifs qui valorisent cette diversité et mettent en place des stratégies flexibles pour favoriser la réponse aux besoins de l'ensemble des enfants tout en tenant compte des particularités des enfants autistes et soutenant leur socialisation dans la cour du CPE. Améliorer les compétences sociales des enfants autistes et de leurs pairs dans ce contexte peut non seulement influencer positivement leur bien-être, leur qualité de vie et leur réussite scolaire éventuelle, mais surtout contribuer à une société plus inclusive en favorisant leur participation significative ou à part entière.

CHAPITRE 2

Cadre conceptuel

Afin de répondre à la question de recherche, il est essentiel de définir les concepts clés de cette étude. Ces définitions serviront de base à l'analyse et à la discussion des pratiques inclusives mises en œuvre par les éducatrices auprès des enfants autistes durant les périodes de récréation dans la cour. Ce chapitre est structure en cinq sections. La première présente la démarche d'éducation inclusive en petite enfance. Suivi d'une clarification de la notion des pratiques éducatives en CPE. Par la suite, les pratiques inclusives sont abordées selon différentes dimensions mises en évidence par la recherche. Le chapitre présente également le modèle écosystémique de Bronfenbrenner, lequel permet d'analyser l'influence des différents systèmes sur la participation des enfants autistes dans la cour du CPE et d'identifier les facteurs qui favorisent ou entravent leurs participations. Enfin, une approche écosystémique intégrative des pratiques éducatives inclusives est proposée, afin de mettre en évidence la présence de certaines pratiques propres à un seul niveau et d'autres, transversales, contribuant à une meilleure compréhension des pratiques inclusives qui soutiennent la participation des enfants autistes dans la cour du CPE.

2.1 L'éducation inclusive en petite enfance

Dans le domaine de la petite enfance, l'éducation inclusive suppose une transformation en profondeur des pratiques éducatives et organisationnelles afin d'assurer la présence, la participation et les apprentissages de tous les enfants (Ainscow et Messiou, 2018 ; Goulet et Boily, 2023). Elle s'appuie sur une philosophie d'équité et de justice sociale, qui reconnaît l'éducation comme un droit fondamental pour chacun. L'UNESCO (2017) souligne d'ailleurs l'importance de mettre en place des systèmes éducatifs capables de répondre aux besoins de tous les apprenants, y compris les plus vulnérables. Concrètement, cela implique une répartition équitable des ressources, une collaboration intersectorielle et des structures favorisant la participation de l'ensemble des enfants. L'éducation inclusive passe aussi par l'adaptation de l'environnement, des activités et des interactions afin de les rendre accessibles à chacun et de réduire les obstacles à la participation (Landry, 2022). Dans cette perspective, l'adoption de pratiques pédagogiques inclusives contribue à instaurer un climat éducatif positif où chaque enfant interagit avec des pairs aux profils variés,

renforçant ainsi son sentiment d'appartenance et son engagement dans les activités collectives (UNESCO, 2021). Les milieux de la petite enfance doivent donc se transformer pour offrir des expériences éducatives et sociales accessibles à tous, indépendamment des caractéristiques individuelles, de l'origine ou du contexte socio-économique (Andrys, 2019 ; Goulet et Boily, 2023).

Les recherches démontrent que les pratiques inclusives ont un effet positif sur le développement global des enfants, en soutenant l'acquisition de compétences sociales, le développement de l'autonomie et une participation active aux activités éducatives (Goulet et Boily, 2023; Point et Desmarais, 2011). Dans cette perspective, Amaël (2018) montre que l'adoption de pratiques pédagogiques différencierées et adaptées aux besoins particuliers favorise l'épanouissement de chaque enfant, tout en mettant en valeur ses forces et ses intérêts. De leur côté, Tsamitrou et al., (2024) illustrent comment l'adoption de pratiques éducatives inclusives, notamment par la création d'opportunités d'échange et l'utilisation d'outils spécifiques conçus pour répondre aux besoins des enfants autistes, peut favoriser la participation communicative de l'ensemble des enfants. Leurs travaux rappellent que l'éducation inclusive dépasse ainsi la simple co-présence des élèves autistes et allistes : elle exige l'aménagement de contextes et l'adoption de pratiques éducatives qui soutiennent leur interaction, leur apprentissage et leur participation active. Cela contribue également à renforcer des attitudes positives et à approfondir la compréhension de la diversité chez tous les enfants (Tsamitrou *et al.*, 2024).

En somme, pour que le mouvement de l'éducation inclusive en petite enfance puisse s'actualiser, il est nécessaire d'adopter des pratiques éducatives inclusives. En ce sens, la prochaine section présente la conception des pratiques éducatives en CPE qui a été retenue pour cette étude ainsi que la définition d'une pratique éducative inclusive. Par la suite, nous présenterons une recension des pratiques éducatives inclusives qui ont été reçues avec un appui empirique dans leur capacité à soutenir la participation des enfants autistes ainsi que leurs pairs.

2.2 Les pratiques éducatives en CPE

Il est surprenant de constater qu'il n'y a pas de définition consensuelle du concept de pratiques. Potvin et Lacroix (2009) proposent une définition inspirée de Legendre (2005). Selon ces auteurs

Une pratique en éducation est un acte professionnel réalisé par l'enseignant, la direction d'un établissement ou un professionnel non enseignant. Legendre définit la pratique comme un

ensemble d’habiletés acquises par un individu ou par un groupe par l’exercice régulier d’une activité (Potvin et Lacroix, 2009).

Dans le cadre de l’éducation à la petite enfance, les pratiques éducatives se définissent comme l’ensemble des comportements, stratégies et actions employés par les éducatrices pour soutenir le développement global des enfants, en tenant compte de ses besoins, de ses intérêts et de son environnement. (Hamel, 2001 cité par Lespérance, 2020). Elles englobent également des dimensions comportementales et cognitives, combinant des actions observables avec les choix et les décisions qui les sous-tendent (Altet, 2002 ; Deaudelin, 2007). Altet (2002) souligne également que les pratiques éducatives mobilisent à la fois des composantes professionnelles et personnelles, intégrant le savoir-faire individuel des éducatrices avec les objectifs collectifs du groupe professionnel.

Ces pratiques s’inscrivent et découlent d’un processus éducatif structuré en quatre étapes : l’observation, la planification et l’organisation, l’action éducative et la réflexion-rétroaction. Ces pratiques comportent des dimensions essentielles, telles que les interactions avec les enfants, l’organisation des espaces, le choix du matériel pédagogique et la collaboration avec les parents. Ces éléments visent à favoriser un apprentissage actif et réfléchi (MFA, 2019).

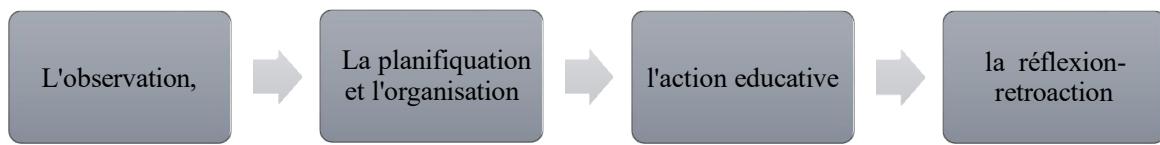
La section suivante présentera le processus d’intervention éducative.

2.2.1 Le processus d’intervention éducative et les pratiques éducatives

Sur la base du cadre du programme accueillir la petite enfance du ministère de la famille (2019), cette section aborde le processus d’intervention éducative, un élément central dans le travail des éducatrices. Ce processus implique l’observation, la planification et l’organisation, l’action éducative et la réflexion-rétroaction afin d’ajuster nos pratiques éducatives selon nos intentions pédagogiques et les résultats qu’elles engendrent.

Il permet d’adopter des pratiques cohérentes et adaptées, favorisant l’apprentissage actif et une continuité dans les expériences éducatives, que ce soit dans les services de garde éducatifs ou dans les programmes d’éducation préscolaire. Les pratiques éducatives en petite enfance reposent sur une démarche interconnectée illustrée dans la figure 2.1

Figure .1 Le processus d'intervention éducative.



2.2.1.1 Observation

L'observation constitue une pratique centrale pour les éducatrices en CPE, leur permettant d'ajuster leurs interventions aux besoins des enfants, notamment les enfants autistes. Qu'il s'agisse de moments structurés ou de contextes spontanés (récréation dans la cour). L'observation offre une fenêtre sur les comportements, intérêts et défis des enfants (Davidson *et al.*, 2010).

Cette démarche d'observation, à la fois continue et planifiée, couvre tous les domaines du développement : physique, cognitif, langagier, social et affectif (MFA, 2021). Elle permet de détecter des difficultés émergentes, de documenter les progrès et d'élaborer des réponses éducatives ciblées (MFA, 2021).

Les éducatrices mobilisent divers outils pour consigner leurs observations : carnets de notes, grilles d'observation, supports visuels (photos, vidéos). Ces instruments, utilisés avec précision et objectivité, facilitent la communication avec les parents et les professionnels (Davidson *et al.*, 2010 ; MFA, 2017). Cela permet d'ajuster l'environnement dans lequel les enfants évoluent selon leur besoin. Par exemple, repérer qu'un enfant couvre systématiquement ses oreilles lors des cris dans la cour guide l'éducatrice à l'aménagement d'un espace calme, répondant à une hypersensibilité auditive ou selon l'espace, structurer la cour en zones d'activité variable ou encore à proposer des activités diversifiées avec des moments de calme où tous les enfants peuvent participer (Clément *et al.*, 2022 ; Davidson *et al.*, 2010).

L'analyse des observations implique un tri des données pour identifier des constantes ou des liens entre les comportements et le développement. Ainsi, un enfant autiste attiré par le mouvement des feuilles dans le vent cherche peut-être une stimulation visuelle apaisante, ce qui peut orienter vers des activités similaires pour mieux gérer son anxiété (MFA, 2019) ou tout simplement lui procurer une activité ludique et agréable. Cette interprétation s'appuie sur des théories développementales et des théories explicatives de l'autisme ainsi que des échanges avec les parents, favorisant

l’implantation d’interventions alignées sur les besoins des enfants autistes, mais qui répondront également aux besoins d’autres enfants.

Enfin, l’observation permet d’évaluer la qualité des interactions éducateur-enfant et la dynamique de groupe, offrant une rétroaction essentielle pour améliorer les pratiques (MFA, 2021).

2.2.1.2 La planification et l’organisation

La planification éducative en services de garde, notamment en CPE, joue un rôle central dans l’organisation des activités et interventions qui soutiennent le développement global des enfants. Fondée sur des observations régulières, elle doit être flexible et dynamique pour s’adapter aux besoins et intérêts émergents des enfants tout en soutenant les quatre grands domaines de leur développement : moteur, cognitif, langagier et social (MFA, 2019). En proposant des activités variées à l’intérieur comme à l’extérieur, les éducatrices favorisent un apprentissage équilibré à travers de jeux libres ou créatifs qui stimulent plusieurs sphères du développement.

Une approche inclusive de la planification favorise la participation active de tous les enfants, quels que soient leurs besoins en pensant à l’avance aux obstacles possibles et à l’ajustement des activités afin de les contourner, voir les éliminer. La planification d’activités adaptées, comme un parcours sensoriel pour soutenir le développement moteur ou un jeu collaboratif basé sur les intérêts d’un enfant autiste, encourage l’exploration, la communication et la coopération (Chrétien-Vincent, 2023b ; Willis, 2009). Enfin, la planification doit être continuellement ajustée, tout en intégrant un partenariat étroit avec les familles pour assurer une cohérence éducative entre la maison et le milieu de garde (MFA, 2021). L’adaptabilité des éducatrices est essentielle pour maintenir l’engagement des enfants et optimiser leur apprentissage. Cela renvoie également à la nécessité de convenir avec les parents des modalités pour s’échanger l’information relative aux changements qui ont pu exercer une influence sur les réactions des enfants, surtout ceux qui ont besoin de plus de temps pour assimiler les changements ou la nouveauté et peuvent réagir ultérieurement face à un énième imprévu, comme les enfants autistes.

2.2.1.3 L’action éducative

L’action éducative constitue une phase déterminante dans l’intervention en petite enfance, se situant après la planification et reposant sur des choix adaptés aux besoins spécifiques des enfants dans un environnement structuré et aménagé (MFA, 2019). Elle est la partie « visible » de la pratique des

éducatrices et consiste en la mise en œuvre d'étagages et d'outils divers. Ces derniers soutiennent la communication, l'interaction avec les autres enfants et permettent d'organiser l'espace tant physique que temporel tel que l'adoption des repères pour rendre explicite la durée des activités. D'autres exemples de l'action éducative sont l'utilisation d'outils visuels ou technologiques pour expliquer le déroulement des activités et les actions que les enfants peuvent mener afin de soutenir l'exploration ou encore favoriser le bon déroulement ainsi que la participation de tous. Parallèlement, l'accompagnement de l'apprentissage se manifeste par l'enrichissement du vocabulaire, le soutien aux jeux collectifs, l'aide à la résolution de conflits et la valorisation des réussites, illustrant ainsi une approche flexible et inclusive qui prend également en compte les imprévus (Alexandre, 2002 ; Hohmann *et al.*, 2007). Finalement, et non la moindre, cette action éducative se manifeste par une interaction continue entre les éducatrices et les enfants, favorisant ainsi un climat positif propice au développement global et à des apprentissages variés. Pour garantir le bien-être et la sécurité affective,

En outre, l'attribution de responsabilités et la co-construction de règles de vie renforcent l'autonomie et les liens affectifs, tout en encourageant la participation active des enfants (Alexandre, 2002 ; MFA, 2019 ; MFA, 2021).

2.2.1.4 La réflexion-rétroaction

La réflexion-rétroaction est une étape essentielle dans le processus d'intervention éducative permettant aux éducatrices d'évaluer et d'ajuster leurs pratiques. Inspirée du modèle de pratique réflexive de Gibbs (1988), elle incite à une évaluation critique des actions menées, en comparant les résultats obtenus aux objectifs éducatifs initiaux. Cette phase permet de déterminer ce qui a fonctionné, d'ajuster les interventions si nécessaire, et d'identifier des stratégies améliorées pour répondre au mieux aux besoins des enfants (MFA,2019).

Elle comprend plusieurs questionnements pour guider l'évaluation des interventions, telles que l'adéquation entre les actions et les objectifs, l'impact des expériences proposées sur les enfants, et la gestion des interactions sociales. La réflexion-rétroaction est aussi l'occasion d'analyser les réactions personnelles de l'éducateur face à des situations conflictuelles ou délicates, afin d'adopter des stratégies plus adaptées (MFA,2019).

De plus, cette étape favorise la collaboration avec les parents et les collègues, permettant une cohérence dans les interventions éducatives et renforçant la continuité des pratiques. La réflexion-

rétroaction constitue un outil clé pour l'amélioration continue des pratiques éducatives et pour assurer un environnement propice au développement des enfants (MFA, 2021).

En somme, les pratiques éducatives en CPE s'inscrivent dans un processus continu plutôt que d'actions ponctuelles. Elles reposent sur l'observation, la planification, l'action éducative et la rétroaction, et visent à soutenir le développement global de l'ensemble des enfants, qu'ils soient désignés comme ayant des besoins particuliers ou non (Altet, 2002; Deaudelin, 2007; Dionne *et al.*, 2023; MFA, 2019). Ces pratiques s'inscrivent dans un contexte plus large que celui du CPE et sont façonnées par divers facteurs tels que la collaboration avec les familles et les partenaires, les orientations ministérielles, les ressources disponibles ou encore les conceptions professionnelles des éducatrices. À partir de cette base commune, les pratiques inclusives se distinguent par leur objectif explicite de soutenir la participation de tous les enfants, notamment des enfants autistes. Elles peuvent prendre différentes formes et entraîner des ajustements pédagogiques accessibles à tous afin de favoriser la participation de tous. Lorsqu'on pense aux enfants autistes des exemples fréquents sont l'utilisation d'aides visuelles, l'aménagement de l'environnement sensoriel, la différenciation pédagogique ou la médiation des interactions sociales (Brodzeller *et al.*, 2018; Chrétien-Vincent, 2023b ; Soulez *et al.*, 2023). La prochaine section présente les pratiques éducatives inclusives récentes recensées dans la littérature qui soutiennent la participation des enfants autistes dans la cour du CPE.

2.3 Les pratiques éducatives inclusives récentes dans la littérature pour soutenir la participation des enfants autistes dans la cour du CPE.

Dans le contexte d'un CPE, l'inclusion ne se limite pas à la simple présence physique de l'enfant autiste dans la cour de récréation. Elle suppose la création d'un environnement où l'enfant participe activement à la vie de la communauté éducative, et où ses compétences spécifiques, telles que le traitement visuel de l'information, la capacité à suivre des démarches structurées ou encore l'expression d'intérêts particuliers, sont pleinement mises en valeur et reconnues pour leur contribution (Lynch et Irvine, 2009).

Dans le cadre de ce projet, nous allons présenter sommairement les pratiques éducatives, telles que décrites dans la littérature. Toutefois, nous reconnaissions qu'elles s'inscrivent dans un processus d'intervention éducative plus large. En effet, l'adaptation d'un outil pédagogique suppose généralement plusieurs étapes: une phase d'observation pour comprendre la situation vécue, une

planification de l'outil et de ses contextes d'utilisation, sa mise en œuvre, puis l'ajustement de l'intervention en fonction des besoins observés. Or, ces étapes ne sont pas toujours explicitées dans les écrits consultés.

Les pratiques inclusives recensées s'inscrivent majoritairement dans des approches qui valorisent les forces et les intérêts des enfants autistes, plutôt que de se centrer uniquement sur leurs difficultés. Des auteurs contemporains comme MacKenzie (2008), Mottron (2017) ou encore McConachie et al., (2018) rappellent que la mise en valeur des centres d'intérêt personnel peut favoriser l'engagement des enfants autistes et soutenir leur développement social et cognitif (Langlois, 2022).

Dans le même ordre d'idées, certains modèles innovants, tels que le « Learning by Preferences and Strengths » (LPS) proposé par Mackenzie (2008) et les recommandations de Jones, Falkmer et coll. (2018), encouragent les intervenants à adapter leurs pratiques éducatives en tenant compte des compétences individuelles des enfants, comme les habiletés visuospatiales ou musicales. Ces approches proposent également de structurer l'environnement pour réduire les perturbations sensorielles susceptibles de nuire à leur bien-être (Langlois, 2022). Par ailleurs, des interventions fondées sur les intérêts spécifiques des enfants, comme celles développées par Boyd et al., (2005, 2007), ont permis de constater une augmentation significative des comportements sociaux et une amélioration des interactions entre pairs. D'autres recherches, notamment celles de Trivette et Dunst (2011), montrent que l'adoption d'activités plaisantes, alignées sur les forces et préférences des enfants autistes, favorise des réponses affectives positives, tout en soutenant leur attention, leur engagement et leur participation à l'environnement (Langlois, 2022).

Pour bien répondre aux besoins des enfants autistes, qu'il s'agisse de difficultés à communiquer, à comprendre les règles sociales ou à gérer les changements, il est important de mettre en place des interventions adaptées. Ces besoins peuvent aussi toucher d'autres enfants. Ainsi, certaines pratiques conçues d'abord pour les enfants autistes peuvent en réalité profiter à tous les enfants du groupe, ce qui favorise une approche inclusive et accessible à tous.

Dans cette perspective, un examen de la littérature a permis d'identifier un ensemble de pratiques favorisant la participation active des enfants autistes dans la cour de CPE. Le tableau 2.1 présente de façon synthétique les pratiques éducatives identifiées dans la littérature pour favoriser l'inclusion des enfants autistes dans les CPE, notamment dans la cour.

Ces pratiques ont été regroupées en huit domaines clés : la communication et le langage, la structuration de l'environnement, la socialisation et les interactions, la gestion des comportements, la structuration du temps et les transitions, la collaboration et le soutien professionnel, l'adaptation pédagogique, ainsi que les politiques et le financement. Inspirées de travaux de divers chercheurs, ces interventions mettent en lumière les compétences uniques des enfants autistes et visent à renforcer leur inclusion dans les milieux de garde éducatifs.

Évidemment ces interventions doivent être adaptées au contexte dans lequel l'enfant évolue en tenant compte des ressources disponibles et de la formation des intervenants. Ces interventions doivent également tenir compte du degré de développement de l'enfant et le soutenir dans sa participation. Leur utilisation plus ou moins constante doit être estompée à mesure que les enfants progressent et qu'elles n'en ont plus besoin. Il est également important de souligner que certains types d'intervention ou outils peuvent être utilisés dans plusieurs domaines à la fois. Par exemple, les supports visuels peuvent servir à améliorer la communication, à faciliter les interactions sociales, à soutenir les transitions ou encore à structurer l'environnement physique. Cette transversalité des types d'outils souligne la nécessité de distinguer clairement l'intervention elle-même de l'objectif qu'elle vise à atteindre. Autrement dit, c'est l'intention éducative qui guide le choix de la pratique et pas le contraire. Ainsi, un même type d'outil peut être mobilisé de manière différente selon le but poursuivi, qu'il s'agisse de favoriser la compréhension, de réduire l'anxiété, de stimuler l'engagement social ou de soutenir la régulation comportementale.

2.3.1 Communication et langage

Chaque enfant autiste possède une façon unique de communiquer, que ce soit de manière verbale ou non verbale. Les particularités langagières peuvent inclure un langage très formel, une absence de parole, l'utilisation d'écholalie ou encore des modèles non conventionnels qui s'expriment par des expressions corporelles subtiles. Les principaux objectifs des interventions dans ce domaine sont de soutenir la relation réciproque et de développer une compréhension partagée des codes qui régissent les échanges sociaux. Elles visent également à favoriser l'expression des besoins, les préférences, l'engagement social ainsi que la compréhension des consignes, en s'appuyant sur les forces cognitives des enfants autistes, telles que la mémoire visuelle et l'attention aux détails (Brodzeller *et al.*, 2018 ; Chrétien-Vincent, 2023b ; Willis, 2009).

Différentes interventions sont mobilisées pour soutenir la communication verbale et non verbale lors de la participation des enfants dans la cour du CPE. Il s'agit notamment des systèmes de suppléance à la communication tels que le langage des signes (Chrétien-Vincent, 2023b ; Willis, 2009), l'usage du système de communication par échange d'images (PECS) (Chrétien-Vincent, 2023b ; Willis, 2009), les dispositifs technologiques (Brodzeller *et al.*, 2018 ; White *et al.*, 2023) et les cartes d'aide-mémoire (Power Cards) (Willis, 2009).

L'usage de supports visuels incluant pictogrammes, cartes de séquences, panneaux illustrés ou tableaux de suivi visuel dans la cour du CPE favorise la compréhension et la mémorisation des consignes (Brodzeller *et al.*, 2018 ; Chrétien-Vincent, 2023b ; White *et al.*, 2023 ; Willis, 2009). D'autres approches recommandent la modélisation par vidéo pour favoriser l'imitation (Brodzeller *et al.*, 2018 ; Lynch et Irvine, 2009) ainsi que la reformulation active et les modèles de langage (Chrétien-Vincent, 2023b).

Il est aussi pertinent d'offrir un temps supplémentaire aux enfants pour permettre le traitement de l'information (Willis, 2009). L'adulte joue également un rôle dans la clarification des consignes de ce qu'est attendu de l'enfant (Chrétien-Vincent, 2023b) et en décortiquant les apprentissages ou les séquences complexes (Willis, 2009) afin de permettre une meilleure compréhension.

2.3.2 Socialisation et interactions

Les enfants autistes peuvent rencontrer des difficultés à initier ou maintenir des interactions sociales spontanées, mais ils ont aussi des compétences sociales qui peuvent être développées à partir de leurs intérêts, préférences ou styles de communication. Les interventions dans ce domaine ont pour but de soutenir l'apprentissage des comportements sociaux appropriés, la coopération, l'engagement dans les jeux collectifs et la création de liens avec les pairs (Schoen et Bullard, 2002 ; White *et al.*, 2023).

Les scénarios sociaux permettent de préparer les enfants autistes à des situations courantes de la cour, comme attendre son tour ou partager un jeu (Brodzeller *et al.*, 2018 ; White *et al.*, 2023). Des jeux structurés, organisés autour des centres d'intérêt des enfants, stimulent les échanges et la coopération (Chrétien-Vincent, 2023b ; Lynch et Irvine, 2009 ; White *et al.*, 2023 ; Willis, 2009).

Des outils comme les cartes d'aide-mémoire, la vidéo ou encore la modélisation des comportements sociaux sont utilisées pour enseigner les salutations et initier les (Brodzeller *et al.*,

2018 ; Chrétien-Vincent, 2023b ; White *et al.*, 2023). La médiation par les pairs, incluant l'accompagnement par des copains modèles, facilite l'inclusion des enfants autistes dans la cour des CPE (Brodzeller *et al.*, 2018 ; Schoen et Bullard, 2002).

Des stratégies comme l'apprentissage coopératif, les clubs structurés, les discussions sur le fair-play ou encore le leadership des élèves favorisent l'engagement social (Schoen et Bullard, 2002 ; White *et al.*, 2023). L'enseignement direct, les incitations verbales, et l'estompage progressif du soutien sont également des pratiques jugées efficaces (Schoen et Bullard, 2002 ; White *et al.*, 2023).

Par ailleurs, l'adaptation des activités selon les intérêts, les sensibilités sensorielles et les préférences sociales (Chrétien-Vincent, 2023b) ainsi que l'intervention d'aide à la classe peuvent soutenir l'inclusion sociale et réduisent l'isolement (Petersson-Bloom et Holmqvist, 2022).

2.3.3 Structuration de l'environnement et aspect sensoriel

L'environnement physique, temporel et sensoriel dans lequel évolue l'enfant autiste influence sa perception des attentes, des activités proposées et des imprévus possibles, renforçant son sentiment de sécurité, réduisant l'anxiété et favorisant l'adaptation ainsi que l'engagement (Brodzeller *et al.*, 2018 ; Petersson-Bloom et Holmqvist, 2022). Un aménagement structuré implique la réduction des stimuli sensoriels non prévisibles (Akalin *et al.*, 2014) l'utilisation de supports visuels (Brodzeller *et al.*, 2018 ; Chrétien-Vincent, 2023b ; Petersson-Bloom et Holmqvist, 2022 ; Schoen et Bullard, 2002 ; White *et al.*, 2023 ; Willis, 2009) ainsi que la mise à disposition de zones calmes telles que des tentes sensorielles ou des coins aménagés avec coussins (Chrétien-Vincent, 2023b ; Petersson-Bloom et Holmqvist, 2022). L'équipement sensoriel comme les coquilles antibruit (Brodzeller *et al.*, 2018 ; Chrétien-Vincent, 2023b ; Petersson-Bloom et Holmqvist, 2022) ou les boîtes sensorielles (Feely Box) (Willis, 2009) soutient l'autorégulation des enfants. Également, la présence de tapis ou des cartes de localisation facilitent la mobilité et l'organisation de l'espace avec des repères visuels comme des flèches (Brodzeller *et al.*, 2018). L'accessibilité à des espaces individuels clairement délimités favorise un apaisement plus rapide, tandis que la diversité de jeux sensoriels contribue à une participation plus active (Brodzeller *et al.*, 2018 ; Chrétien-Vincent, 2023b).

L'adaptation de l'environnement sensoriel dépend du profil de chaque enfant. Face à l'hyperréactivité, les interventions recommandées incluent la modulation des stimulations avec des zones de stimulation variable, la préparation anticipée aux éléments sensoriels, et l'introduction

d'éléments apaisants valorisés par l'enfant (Brodzeller *et al.*, 2018 ; Chrétien-Vincent, 2023b). En situation d'hyporéactivité, l'intégration de stimulations dans les activités quotidiennes et la valorisation de l'initiative favorise une meilleure implication de l'enfant autiste. Plus largement, la reconnaissance des préférences sensorielles individuelles constitue une base essentielle pour adapter l'environnement de manière pertinente aux besoins spécifiques de chaque enfant (Chrétien-Vincent, 2023b). Cela requiert cependant l'implication de professionnels.

Enfin, l'usage combiné d'un minuteur et d'un horaire visuel affiché dans un lieu accessible constitue un repère essentiel, ils facilitent la compréhension du déroulement de la journée, le repérage spatial, la gestion du temps, la préparation aux transitions et aux absences, tout en soutenant la communication, l'acquisition des compétences et l'autorégulation en période de surcharge sensorielle (Brodzeller *et al.*, 2018). Des outils visuels transportables qui rappellent les activités qui s'en viennent favorisent également la prévisibilité et facilitent les transitions.

2.3.4 Routine et transitions

Les enfants autistes peuvent éprouver des difficultés à s'adapter aux changements de routine ou à anticiper les transitions, ce qui génère souvent du stress. Les interventions recommandées visent à sécuriser les enchaînements temporels (Brodzeller *et al.*, 2018 ; Chrétien-Vincent, 2023b ; Willis, 2009). La mise en place d'une structure prévisible, comprenant un horaire visuel et une minuterie visuelle, favorise la compréhension des activités et permet d'anticiper la journée à venir (Brodzeller *et al.*, 2018 ; Chrétien-Vincent, 2023b ; Willis, 2009). L'accompagnement de l'enfant dans les tâches difficiles, en fournissant un modèle ou en guidant ses gestes manuellement, facilite sa participation (Chrétien-Vincent, 2023b). Les changements peuvent être préparés à l'aide de supports visuels et les transitions peuvent également être facilitées par l'utilisation d'un bac d'objets apaisants, ce qui contribue à structurer le temps, à soutenir les transitions, à réduire l'anxiété et à améliorer la compréhension des attentes sociales (Brodzeller *et al.*, 2018 ; Chrétien-Vincent, 2023b ; Petersson-Bloom et Holmqvist, 2022 ; White *et al.*, 2023). Le « priming » permet de réduire les comportements problématiques liés à l'imprévisibilité (White *et al.*, 2023).

L'organisation et la clarté peuvent aussi être renforcées par l'utilisation d'un tableau de suivi visuel (Lynch et Irvine, 2009 ; Schoen et Bullard, 2002) L'application de la stratégie du « D'abord / ensuite » à l'aide de cartes illustrées aide à comprendre la séquence des événements et à réduire

l'anxiété (Willis, 2009). Enfin, la routine de bienvenue contribue à établir une séquence prévisible et calme au début de la journée (Willis, 2009).

2.3.5 Gestion des comportements

Les comportements défis⁴ manifestés par les enfants autistes peuvent être conçus comme des formes de communication non conventionnelles ou des moyens d'autorégulation face à un environnement inadéquat ou peu compris. Pour intervenir de manière efficace, il est recommandé de recourir à l'évaluation fonctionnelle afin de comprendre les causes sous-jacentes ainsi qu'à une analyse rigoureuse des déclencheurs (Brodzeller *et al.*, 2018 ; Lynch et Irvine, 2009 ; Willis, 2009).

Plusieurs outils et stratégies contribuent à prévenir ou à atténuer ces comportements. La visite préalable d'un lieu, la stratégie du « D'abord / ensuite » accompagnée de cartes illustrées (Willis, 2009), ainsi que les « primings » (White *et al.*, 2023) permettent à l'enfant de mieux anticiper les événements à venir et de se sentir plus en sécurité. Par ailleurs, les adaptations des évaluations (White *et al.*, 2023) et l'usage d'indices visuels pour les comportements attendus aident à rappeler les règles de manière constante, tout en soutenant l'anticipation et la régulation comportementale (Brodzeller *et al.*, 2018 ; White *et al.*, 2023)

D'un autre point de vue éducatif, certaines interventions sont suggérées pour composer avec ce type de comportement. Il s'agit notamment d'enseigner les habiletés fonctionnelles de façon que l'enfant utilise ses nouvelles compétences plutôt que les comportements peu adaptés socialement. De plus, l'offre d'activités hautement engageantes diminue également l'adoption de comportements et favorise le développement de compétences (Lynch et Irvine, 2009). L'utilisation de systèmes d'émulation ou des procédures de renforcement différentiel et de redirection vers des comportements socialement positifs sont également utilisés lorsque qu'il est difficile de mobiliser la motivation intrinsèque de l'enfant (Brodzeller *et al.*, 2018). L'observation et l'analyse des

⁴ Nous utilisons l'expression comportements défis afin de souligner que ces manifestations comportementales représentent un défi autant pour l'enfant autiste que pour le milieu et les intervenants qui l'accueillent en matière de régulation et de fonctionnement pour l'enfant autiste. Ce terme est préféré à celui de comportements problématiques, qui tend à pathologiser l'enfant sans considérer ni la perspective de la personne qui exprime ces comportements ni la contribution de l'environnement (Willaye, *et al.*, 2008).

antécédents ainsi que les déclencheurs met en évidence la nécessité d'identifier les besoins sous-jacents aux comportements observés et, si nécessaire, d'adapter l'environnement ou les activités pour y répondre de manière adéquate (Chrétien-Vincent, 2023b).

Dans la relation éducative, un encadrement à la fois structuré et souple, repose sur une posture chaleureuse et bienveillante, sur l'utilisation de consignes claires et concises, ainsi que sur une présentation illustrée des règles (ex. : pictogrammes, consignes courtes), ce qui permet de réduire la surcharge d'informations et de faciliter la compréhension (Brodzeller *et al.*, 2018 ; Chrétien-Vincent, 2023b). L'attribution de places préférentielles est également recommandée afin de limiter les distractions et les éléments perturbateurs dans l'environnement immédiat de l'enfant autiste (Brodzeller *et al.*, 2018).

La gestion des moments de crise exige une approche axée sur l'apaisement et la prévention. Parmi les pratiques préconisées figurent la création d'un « coin doux », l'intégration de stimulations sensorielles calmantes (Chrétien-Vincent, 2023b) telles que la boîte sensorielle (Feely Box) (Willis, 2009) ainsi que l'orientation de l'enfant vers des activités ou des objets apaisants. Il est également essentiel d'éviter d'être trop directif et d'utiliser des scénarios sociaux pour enseigner la reconnaissance et la régulation des émotions. Pendant les périodes de crise, il convient de réduire, les verbalisations, de formuler de consignes simples et de recourir à des supports visuels (Chrétien-Vincent, 2023b ; White *et al.*, 2023). Enfin, la sécurisation de l'environnement est une mesure clé pour favoriser le bien-être de l'enfant autiste et ses pairs (Chrétien-Vincent, 2023b).

2.3.6 Adaptation et différenciation pédagogique

L'adaptation et la différenciation pédagogique consistent à moduler et diversifier l'offre d'activités en fonction des forces, intérêts et profils sensoriels des enfants autistes. Cela peut inclure des stratégies individuelles (Lynch et Irvine, 2009 ; White *et al.*, 2023), l'usage des matrices d'activités (Brodzeller *et al.*, 2018) et l'intégration de thèmes familiers pour faciliter la généralisation (Murray *et al.*, 2005).

L'offre de choix et d'alternatives progressives (Brodzeller *et al.*, 2018 ; Chrétien-Vincent, 2023b) ainsi que l'utilisation de supports technologiques, comme les tablettes ou les applications éducatives encouragent l'engagement et soutiennent l'apprentissage (Lynch et Irvine, 2009 ; Petersson-Bloom et Holmqvist, 2022 ; White *et al.*, 2023). L'apprentissage basé sur des pédagogies

qui sollicitent l’engagement et l’implication de l’élève (White *et al.*, 2023) et l’éducation physique adaptée (Petersson-Bloom et Holmqvist, 2022) favorisent également l’inclusion dans les jeux collectifs.

2.3.7 Collaboration et soutien professionnels

Les pratiques inclusives reposent sur une coordination étroite entre les familles, le personnel éducatif et les spécialistes. La participation active des parents dans la planification des interventions, l’établissement d’une stratégie commune afin d’assurer une constance et une prévisibilité pour l’enfant, ainsi que leur information régulière sur les progrès et les compétences travaillées sont des éléments essentiels. Leur soutien constant représente un pilier dans la cohérence des actions éducatives (Chrétien-Vincent, 2023b ; Lynch et Irvine, 2009 ; Schoen et Bullard, 2002 ; White *et al.*, 2023).

En parallèle, la formation continue du personnel éducatif est indispensable pour soutenir l’adaptation des pratiques aux besoins spécifiques des enfants autistes. Elle concerne notamment l’approfondissement de connaissances sur des approches comme le programme TEACCH, l’analyse appliquée du comportement (AAC), ou encore l’utilisation judicieuse des outils sensoriels dans les contextes éducatifs (Brodzeller *et al.*, 2018 ; Lynch et Irvine, 2009 ; White *et al.*, 2023).

Le travail interprofessionnel, notamment la collaboration entre éducatrices, orthophonistes, psychoéducateurs ou psychologues, permet d’assurer un accompagnement cohérent (White *et al.*, 2023).

Ces pratiques jouent un rôle essentiel dans l’apprentissage des enfants autistes. Elles facilitent l’expression de leurs besoins, favorisent une communication plus efficace, et contribuent au développement des compétences cognitives et sociales. Elles renforcent l’autonomie, la participation des enfants autistes dans la cour des CPE (Brodzeller *et al.*, 2018 ; Lynch et Irvine, 2009 ; Petersson-Bloom et Holmqvist, 2022 ; White *et al.*, 2023). Toutefois, pour garantir l’efficacité et la pérennité de ces pratiques, il est essentiel qu’elles soient soutenues par des politiques locales et un financement adéquat. Cela implique le leadership visionnaire et le financement.

2.3.8 Politiques, financement et leadership visionnaire

Les cadres législatifs, comme la loi québécoise sur les services de garde éducatifs, sont essentiels pour aménager des infrastructures inclusives et faciliter les transitions scolaires des enfants désignés comme ayant des besoins particuliers. En parallèle, des campagnes de sensibilisation influencent les représentations sociales et favorisent une vision claire de l'inclusion. Cela implique la mobilisation des équipes pédagogiques et un engagement collectif pour garantir un accueil équitable et adapté à tous les enfants (Direction régionale de santé publique, 2024 ;Gouvernement du Québec, L.R.Q., chapitre I-13.3 ;Gouvernement du Québec, chapitre S-4.1.1, a. 106; Lynch et Irvine, 2009 ; MFA, 2020 ; White *et al.*, 2023).

Le financement approprié pour soutenir l'inclusion des enfants autistes en services de garde est abordé à travers divers programmes et subventions, tels que le programme de financement des infrastructures (PFI) et le soutien aux projets d'investissement en infrastructure (SPII), le programme d'aide à l'aménagement des places en services de garde éducatifs à l'enfance (PAPASGEE) appuie l'aménagement des locaux pour créer des places subventionnées. De plus, des allocations spécifiques, comme la mesure d'aide financière pour l'*intégration* des enfants handicapés (MES) et l'allocation pour l'intégration, sont mises en place pour favoriser l'accueil et le soutien des enfants ayant des besoins particuliers. Enfin, un projet pilote explore le financement de services de garde adaptés aux horaires atypiques afin de mieux répondre aux besoins diversifiés des familles (Lynch et Irvine, 2009 ; MFA, 2020 ; White *et al.*, 2023).

Tableau 1 Liste des pratiques éducatives inclusives recensées dans la littérature qui peuvent soutenir la participation des enfants autistes dans la cour des CPE.

Auteur, Domaine	Brodzeller <i>et al.</i> , (2018)	Chrétien-Vincent (2023b)	Willis (2009)	Petersson-Bloom et Holmqvist (2022)	White <i>et al.</i> , (2023)	Lynch et Irvine (2009)	Schoen et Bullard (2002)
Communication et langage	Modélisation des situations sociales Temps supplémentaire pour le traitement de l'information Système de communication par échange d'images Modélisation vidéo	Clarté dans les consignes. Décortiquer les apprentissages ou les séquences Support visuel Modèles de langage, reformulation des propos.	Système de communication par échange d'images Langage des signes Dispositifs de communication Reformulation et assistance active		Supports visuels Identification des forces et intérêts Cartes d'aide-mémoire (Power Cards)		Support visuel

Domaine	Auteur, (2018)	Chrétien-Vincent (2023b)	Willis (2009)	Petersson-Bloom et Holmqvist (2022)	White <i>et al.</i> , (2023)	Lynch et Irvine (2009)	Schoen et Bullard (2002)
Socialisation et interaction	Scénario social Modélisation vidéo Incitation Médiation par les pairs Modéliser des situations sociales	Intégration des intérêts dans les activités Respect des préférences sociales Modèles de communication pour l'enfant. Modification des activités selon ses sensibilités sensorielles	Adaptation des activités selon les besoins de l'enfant Reformulation Langage des signes, Dispositifs de communication Assistance active	Médiation par les pairs Rôle des assistants d'éducation	Scénario social Clubs structurés Groupes de pairs, Thèmes interdisciplinaires Soutien indirect, et estompage progressif Cartes d'aide-mémoire (Power Cards)	L'apprentissage coopératif, Développement de l'attention sociale Apprentissage par l'imitation Médiation par les pairs	Enseignement direct Médiation par les pairs typiques Prompting (incitations verbales) Discussions sur le fair-play et l'esprit sportif

Domaine	Auteur	Brodzeller <i>et al.</i> , (2018)	Chrétien-Vincent (2023b)	Willis (2009)	Petersson-Bloom et Holmqvist (2022)	White <i>et al.</i> , (2023)	Lynch et Irvine (2009)	Schoen et Bullard (2002)
Structuration de l'environnement et aspect sensoriel		Supports sensoriels coquille antibruit, Matériaux tactiles pour jouets tactiles Réduction des expériences sensorielles Support visuel et horaire quotidien Carte de localisation Espace personnel Tapis de cercle Minuteur	Réduction de l'intensité des stimulations Sensorielles Utilisation des coquilles antibruit Intégration des stimulations calmantes Outil visuel L'accessibilité du matériel Proposition des jeux sensoriels appréciés	Création d'un espace calme Boîte sensorielle (Feely Box) Utilisation des cartes illustrées	Réduction des stimuli sensoriels coquille antibruit, Espaces calmes Outils visuels	Cartes d'aide-mémoire (Power Cards) Supports visuels		Un tableau de suivi visuel

Domaine	Auteur, Date	Chrétien-Vincent (2023b)	Willis (2009)	Petersson-Bloom et Holmqvist (2022)	White <i>et al.</i> , (2023)	Lynch et Irvine (2009)	Schoen et Bullard (2002)
Gestion des comportements	Indices visuels pour les comportements souhaités Places préférantielles Redirection Intervention basée sur les antécédents Instructions claires et précises. Espace personnel	Intégration des stimulations sensorielles calmantes Redirection de l'enfant vers une activité, un jeu ou un objet apaisant. Sécurisation de l'environnement Analyse des déclencheurs et identification du besoin sous-jacent au comportement Présentation des règles du groupe de manière claire et illustrée Valoriser et renforcer les comportements positifs	Visite préalable Stratégie du « D'abord / ensuite » Utilisation des cartes illustrées.		Adaptations des évaluations Supports visuels		Comportements problématiques

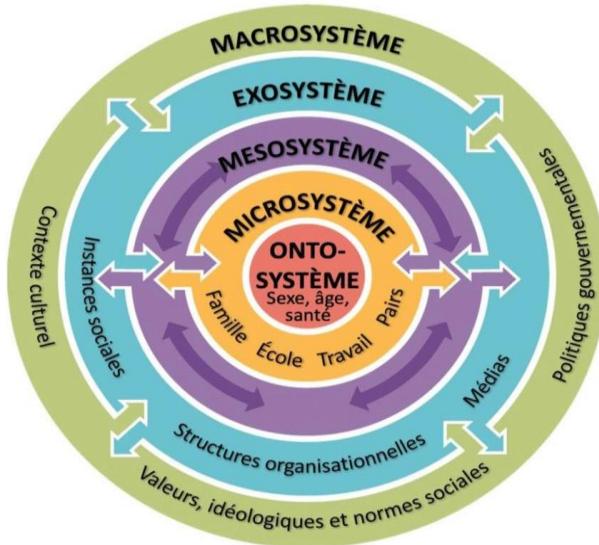
Auteur, Domaine	Brodzeller <i>et al.</i> , (2018)	Chrétien-Vincent (2023b)	Willis (2009)	Petersson-Bloom et Holmqvist (2022)	White <i>et al.</i> , (2023)	Lynch et Irvine (2009)	Schoen et Bullard (2002)
Adaptation et différenciation pédagogique	Matrices d'activités Offrir des choix	Intégration des intérêts dans les activités Adaptation des activités aux forces et défis Offre d'alternatives progressives.		Supports technologiques Éducation physique	Programmes individualisés Identification des forces et intérêts	Stratégies d'enseignement structuré et systématiques Programmes individualisés Usage des technologies éducatives L'apprentissage basé sur l'activité	
Collaboration et soutien professionnels	Formation du personnel	Collaboration avec les parents		Formation professionnelle Collaboration avec les parents	Formation des enseignants Partenariats entre enseignants, parents et professionnels Programmes individualisés	Formation du personnel Implication et soutien parental	Collaboration avec les parents

Les pratiques éducatives et inclusives, bien qu'essentielles au soutien du développement et de la participation des enfants, sont façonnées par des facteurs multiples qui dépassent le cadre immédiat du CPE. Pour mieux saisir cette complexité, le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) constitue un cadre théorique pertinent, puisqu'il met en lumière les interactions entre l'enfant, son environnement et les différents systèmes qui influencent à la fois son développement et la mise en œuvre des pratiques inclusives. La section suivante expose ce modèle afin de définir les différents systèmes et les facteurs qui influencent l'adoption des pratiques inclusives et la participation des enfants autistes.

2.4 Modèle écosystémique pour soutenir l'adoption de pratiques inclusives et la participation des enfants autistes

L'approche écosystémique, fondée sur le modèle de Bronfenbrenner (1979), met en lumière l'interconnexion entre l'enfant et les différents systèmes qui influencent son développement. Ce modèle, illustré par la figure 2, présente les divers systèmes qui influencent la participation des enfants autistes ainsi que l'adoption de pratiques inclusives allant du système propre à l'individu, au centre, (Ontosystème) jusqu'au système plus distal tel que les valeurs sociétales (macrosystème). L'ensemble des systèmes interagissent de manière bidirectionnelle (Proulx *et al.*, 2021). Dans les sections, qui suivent les différents systèmes du modèle écosystémique Bronfenbrenner (1979) seront définis en faisant ressortir les facteurs qui influencent l'adoption des pratiques inclusive et la participation des enfants autistes. Par la suite, nous mobiliserons ce même modèle pour classer les pratiques éducatives inclusives.

Figure 2 Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979).



Source : modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979), tiré de Gagne *et al.*, 2021, p 10

2.4.1 L'ontosystème : Les caractéristiques intrinsèques de l'enfant autiste

L'ontosystème englobe les caractéristiques intrinsèques de l'enfant, notamment ses compétences, déficits et besoins associés à l'autisme, les enfants autistes présentent des particularités dans la communication sociale, les comportements répétitifs et les intérêts restreints (APA, 2015). Ces traits influencent leur capacité à s'adapter aux exigences sociales. Comme observé, ces traits peuvent leur permettre de se concentrer de façon exceptionnelle sur des sujets qui les passionnent et développer des habiletés hors pair, mais peuvent également influencer leur capacité à comprendre les exigences sociales traditionnelles.

Par exemple, les difficultés de communication, d'interaction sociale conventionnelle et de gestion des transitions peuvent entraver leur participation dans la cour du CPE (Cappe et Boujut, 2016). Certains enfants autistes sont non verbaux, d'autres s'expriment de manière formelle ou se concentrent sur des intérêts spécifiques, ce qui complique les échanges avec leurs pairs (APA, 2015 ; Chrétien-Vincent, 2023a ;Mazzer, 2015). Cependant, leur sens de la justice et de l'équité, leur rigueur, leurs compétences visuelles, leur mémoire visuelle ou encore leur capacité à comprendre des séquences et suivre des routines peuvent être des atouts quand les éducatrices les utilisent à bon échéant (Gaudreau *et al.*, 2018). L'acceptation des spécificités de tout enfant par les acteurs éducatifs est un préalable à son inclusion.

2.4.2 Le microsystème : Les interactions directes de l'enfant dans son environnement immédiat

Le microsystème occupe une place centrale puisqu'il correspond aux environnements immédiats de l'enfant et aux relations directes qui façonnent son quotidien. Ces interactions, qu'elles aient lieu au CPE, à l'école ou au sein de la famille, constituent des facteurs clés influençant la qualité de son inclusion.

Au sein de la famille, le stress parental et la qualité de vie familiale influencent également l'inclusion. Un soutien améliore le bien-être familial et facilite l'adaptation de l'enfant autiste (Fontaine, 2014).

Dans le CPE, le degré d'ouverture des éducatrices varie en fonction des caractéristiques des enfants accueillis. Elles se montrent généralement plus à l'aise avec ceux qui disposent certaines habiletés sociales, et plus réticentes envers ceux présentant des troubles de comportements ou une déficience intellectuelle, particulièrement en l'absence de ressources adaptées (Point et Desmarais, 2011; Soulez, 2023). Même si ces enfants accèdent à une place, leur présence demeure fragiliser par un ratio éducatrice-

enfant insuffisant, un accès limité aux services spécialisés et parfois une préférence implicite des éducatrices pour les enfants ayant un handicap physique plutôt qu'intellectuelle (Doucet, 2016 ; Gingras *et al.*, 2015 ; Lespérance, 2020).

Dans ce contexte, la formation continue constitue un levier incontournable. Le manque de formation spécifique sur l'autisme entretient un sentiment d'incompétence et freine l'adaptation des pratiques éducatives inclusives, tandis que des formations ciblées améliorent significativement les attitudes et les interventions en faveur de l'inclusion (Mejia Cardenas, 2024; Petersson-Bloom et Holmqvist, 2022).

De plus, l'environnement organisationnel et institutionnel du CPE influencent directement la qualité de l'inclusion. Un milieu soutenant, marqué par un leadership fort, une communication fluide avec les familles et une stabilité du personnel, favorise ainsi le développement d'attitudes positives envers l'inclusion. La direction joue donc un rôle central, puisqu'elle peut instaurer des conditions organisationnelles propices, permettant à l'ensemble de l'équipe éducative de s'engager dans une démarche inclusive (Pignat et Sarnicola, 2015).

Enfin, les conditions matérielles et organisationnelles des cours extérieures influencent également le vécu des enfants autistes dans la cour du CPE. L'aménagement des espaces est souvent peu adapté, manque de diversité de jeux, une accessibilité restreinte aux matériel ou encore l'absence d'espaces de régularisation sensorielle (Institut de la statistique du Québec, 2015).

2.4.3 Le mésosystème : La collaboration entre les différents acteurs éducatifs et familiaux

Le mésosystème concerne les liens entre les divers microsystèmes, tels que le CPE, la famille, l'école et les professionnels médico-sociaux. Une collaboration harmonieuse entre les éducatrices et les parents est essentielle, ces derniers étant les mieux placés pour partager leur connaissance du profil de leur enfant autiste et contribuer à l'adaptation des pratiques éducatives (Cappe et Boujut, 2016). Les études soulignent que des partenariats efficaces réduisent le stress familial, améliorent la cohérence des interventions et permettent d'ajuster les stratégies éducatives aux besoins évolutifs de l'enfant autiste (Cappe et Boujut, 2016 ; Fontaine, 2014). De leur côté, Pelchat et Lefebvre (2005) insistent sur l'importance des relations entre la famille et les professionnels de l'éducation. Une communication régulière et ouverte entre les parents et les éducatrices est donc essentielle pour assurer une continuité éducative et coordonner les interventions. Par ailleurs, la collaboration interprofessionnelle entre les

éducatrices et diverses professionnelles crée un environnement soutenant, permettant de répondre efficacement aux besoins évolutifs des enfants autistes (Cappe et Boujut, 2016).

2.4.4 L'exosystème : Les politiques et structures sociales influençant l'inclusion

L'exosystème, englobe les structures organisationnelles, les politiques ou règlements qui influencent indirectement les individus. Dans le contexte de l'éducation, Gaudreau *et al.*, (2018) soulignent que l'exosystème inclut les pratiques collaboratives du personnel éducatif, les intervenants spécialisés (techniciens en éducation spécialisée) et la mise en place de plans d'intervention personnalisés sont des facteurs clés pour soutenir l'inclusion des enfants désignés comme ayant des besoins particuliers. De même, Goulet et Lessard-Deschênes (2022) identifient les initiatives organisationnelles qui ont un impact sur les pratiques éducatives.

2.4.5 Le macrosystème : Les normes sociétales et l'inclusion des enfants autistes

Le macrosystème renvoie aux valeurs culturelles, législations et normes sociétales qui façonnent les environnements éducatifs. Pour Gaudreau et al., (2018), le macrosystème Québécois se traduit par des politiques éducatives visant une école inclusive, comme la loi sur l'instruction publique et la loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance au Québec. Ces lois établissent les bases légales pour promouvoir l'inclusion et garantir l'accès des enfants désignés comme ayant des besoins particuliers à des services éducatifs de qualité (Gouvernement du Québec, L.R.Q., chapitre I-13.3.). Dans le même sens, le ministère de la Famille a mis en place plusieurs programmes qui mettent de l'avant les principes d'inclusion et d'équité. Ces programmes offrent un cadre permettant d'adapter les interventions aux besoins individuels des enfants, comme c'est le cas du programme Accueillir la petite enfance (MFA, 2019). Ces orientations influencent directement les attentes envers les CPE, bien que leur mise en œuvre dépende des interprétations locales. Cependant, malgré ces orientations, des défis subsistent quant à l'application concrète de ces lois (Cappe et Boujut, 2016).

2.4.6 Le chronosystème : transitions et continuité dans le parcours éducatif

Enfin, le chronosystème correspond aux transitions et évolutions au fil du temps. Les passages clés (ex. : entre le CPE et l'école) nécessitent des préparations spécifiques pour éviter les ruptures. Par exemple, l'accompagnement lors de la transition du CPE au primaire est essentiel pour maintenir la continuité des apprentissages (Cappe et Boujut, 2016).

Le modèle écologique souligne l’interdépendance des systèmes dans la réussite de l’inclusion de toutes les enfants, dont les enfants autistes dans les CPE. Une approche holistique, intégrant les dimensions individuelles, relationnelles, structurelles, organisationnelles et sociétales, est nécessaire pour créer des environnements adaptés et bienveillants. Les politiques publiques, la formation des professionnels et la collaboration avec les familles restent des leviers prioritaires pour concrétiser un milieu de garde et une société véritablement inclusive.

Plusieurs auteurs ont utilisé ce cadre conceptuel afin d’analyser les obstacles et les facteurs favorables à l’inclusion des enfants autistes dans les écoles (Cappe et Boujut, 2016) ou encore les pratiques inclusives en milieu scolaire (White *et al.*, 2023). Ce modèle semble également adéquat pour analyser les facteurs qui influencent les pratiques des éducatrices en CPE.

Nous avons orienté notre réflexion principalement sur les pratiques éducatives employées dans les CPE, notamment dans la cour en soulignant certains éléments clés de la politique éducative et financière. Le but est de montrer comment ces éléments soutiennent la participation des enfants autistes dans la cour des CPE, ce qui rend nécessaire un examen plus approfondi de ces pratiques.

Dans la prochaine section, nous mobiliserons le modèle écosystémique de Bronfenbrenner, afin de classer les pratiques éducatives inclusives recensées. Afin de mieux comprendre la diversité et la portée des pratiques éducatives inclusives recensées, celles-ci seront analysées à la lumière du modèle écosystémique de Bronfenbrenner. Ce cadre théorique permet de situer chaque pratique en fonction du système auquel elle se rattache. L’application de ce modèle offre ainsi une vision globale et intégrée, mettant en évidence comment certaines pratiques s’inscrivent principalement dans un système donné, tandis que d’autres peuvent être mobilisées de manière transversale.

Elle permet également de mieux comprendre comment ces pratiques contribuent à soutenir l’inclusion des enfants autistes dans la cour des CPE.

2.5 Une approche écosystémique des pratiques éducatives en contexte d’inclusion des enfants avec autisme dans la cour des CPE : une vision intégrative

2.5.1 Endosystème : Interventions individualisées centrées sur l’enfant

Les interventions liées à l’ontosystème mettent en valeur les particularités de chaque enfant autiste. La littérature insiste sur l’importance de reconnaître les forces et intérêts spécifiques comme leviers d’engagement et d’apprentissage (Chrétien-Vincent, 2023b; Lynch et Irvine, 2009; White *et al.*, 2023).

L'utilisation de supports individualisés tels que des pictogrammes, des cartes illustrées ou encore les carte aide-mémoire favorise la compréhension et la mémorisation des consignes (Brodzeller et al., 2018 ; Willis, 2009). La différenciation pédagogique est également essentielle : elle se traduit par l'offre de choix progressifs, l'intégration de thèmes familiers et la modulation des activités en fonction des profils sensoriels et cognitifs des enfants (Brodzeller et al., 2018 ; Chrétien-Vincent, 2023b ; White et al., 2023). Enfin, des outils technologiques comme les tablettes ou applications éducatives complètent ces stratégies individualisées (Lynch et Irvine, 2009 ; Petersson-Bloom et Holmqvist, 2022)

2.5.2 Microsystème : Interactions directes et structuration de l'environnement éducatif

Les pratiques du microsystème concernent les environnements immédiats de l'enfant, soit la cour du CPE, les éducatrices et les pairs. Dans le domaine de la communication et du langage, plusieurs interventions sont recensées : l'usage du PECS, du langage des signes, de dispositifs technologiques, de la modélisation vidéo et de la reformulation active (Brodzeller et al., 2018; Chrétien-Vincent, 2023b; White et al., 2023; Willis, 2009). Ces approches visent à soutenir la réciprocité dans les échanges et à clarifier les attentes. En matière de socialisation, les pratiques telles que les scénarios sociaux, les jeux structurés, la médiation par les pairs, l'apprentissage coopératif et les clubs structurés favorisent l'engagement collectif et l'établissement de relations positives (Brodzeller et al., 2018 ; Chrétien-Vincent, 2023b; Lynch et Irvine, 2009 ; Schoen et Bullard, 2002; White et al., 2023). Des stratégies comme les discussions sur le « fair-play », les incitations verbales et l'estompage progressif du soutien sont aussi mises en œuvre pour encourager l'autonomie dans les interactions sociales (Schoen et Bullard, 2002 ; White et al., 2023).

La structuration de l'environnement joue également un rôle central. Les éducatrices recourent à des repères visuels (cartes de localisation, tapis de regroupement, panneaux illustrés), à des supports sensoriels tels que les coquilles antibruit ou la boîte sensorielle (Feely Box), ainsi qu'à la création de zones calmes permettant de réduire la surcharge sensorielle (Brodzeller et al., 2018 ; Chrétien-Vincent, 2023 ; Petersson-Bloom et Holmqvist, 2022; White et al., 2023; Willis, 2009). L'usage de minuteurs et d'horaires visuels contribue également à renforcer la prévisibilité des activités (Brodzeller et al., 2018 ; Chrétien-Vincent, 2023). En ce qui concerne la gestion des comportements, les interventions reposent sur l'analyse fonctionnelle des déclencheurs, le recours aux scénarios sociaux pour enseigner la régulation émotionnelle et la mise en place d'un coin doux ou d'un espace sécurisant pour prévenir et

gérer les crises (Chrétien-Vincent, 2023b; White et al., 2023; Willis, 2009). Des procédures comme le renforcement différentiel, la redirection vers des comportements socialement appropriés et l'utilisation de règles claires et illustrées contribuent à instaurer un climat éducatif favorable (Brodzeller et al., 2018 ; Lynch et Irvine, 2009 ; White et al., 2023).

2.5.3 Mésosystème : Cohérence entre le CPE, la famille et les partenaires éducatifs

Le mésosystème met en évidence la cohérence entre les divers environnements de l'enfant.

L'implication active des parents est ici essentielle, puisqu'elle assure la continuité des interventions entre la maison et le CPE (Cappe et Boujut, 2016 ; Chrétien-Vincent, 2023). Par exemple, l'adoption conjointe d'outils visuels comme un tableau de transition, utilisé à la fois au domicile et au CPE, renforce la prévisibilité et réduit le stress de l'enfant autiste (Lynch et Irvine, 2009). La concertation régulière entre éducatrices, parents et autres professionnels favorise également une approche harmonisée, ce qui diminue le stress familial et améliore l'efficacité des interventions (White et al., 2023).

2.5.4 Exosystème : Ressources institutionnelles et structures de soutien

Les pratiques de l'exosystème sont liées aux conditions de travail, aux politiques organisationnelles et à l'accès aux ressources. La formation continue du personnel éducatif constitue une pratique clé, permettant de renforcer l'expertise en matière d'approches comme TEACCH, l'analyse appliquée du comportement ou encore l'utilisation des outils sensoriels (Brodzeller et al., 2018 ; White et al., 2023). La disponibilité d'outils matériels tels que les supports technologiques, les équipements sensoriels ou les aides financières pour adapter les environnements éducatifs représente également un facteur structurant (MFA, 2020 ; Lynch et Irvine, 2009). Enfin, la stabilité des intervenants spécialisés et la mise en œuvre de plans d'intervention personnalisées sont identifiées comme des conditions nécessaires pour garantir la continuité et la qualité de l'inclusion (Gaudreau et al., 2018)

2.5.5 Macrosystème : Valeurs sociétales, politiques et financement

Le macrosystème regroupe les valeurs sociales, les lois et les programmes qui encadrent l'éducation inclusive. Au Québec, la loi sur l'instruction publique et la loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance établissent un cadre légal visant à favoriser l'accès des enfants désignés comme ayant des besoins particuliers à des services éducatifs de qualité (Gouvernement du Québec, L.R.Q., chap. I-13.3).

Des programmes tels qu’Accueillir la petite enfance (MFA, 2019, 2020) réaffirment l’importance de l’équité et de l’inclusion dans les milieux de garde. Par ailleurs, la mobilisation des équipes pédagogiques et les campagnes de sensibilisation contribuent à transformer les représentations sociales de l’autisme et à soutenir une vision inclusive de la société (Direction régionale de santé publique, 2024 ; White et al., 2023).

2.5.6 Chronosystème : Dimension temporelle et adaptation dans le temps

Enfin, le chronosystème met en lumière la temporalité et les transitions vécues par les enfants autistes. Les passages entre le CPE et l’école primaire sont particulièrement sensibles et requièrent des interventions spécifiques pour assurer une continuité éducative (Cappe et Boujut, 2016). L’utilisation des supports visuels transportables, de routines de bienvenue, de scénarios sociaux et de la stratégie du « d’abord/ensuite » à l’aide de cartes illustrées contribue à préparer l’enfant aux changements et à réduire son anxiété (Brodzeller et al., 2018 ; Chrétien-Vincent, 2023b ; White et al., 2023, Willis, 2009). Enfin, l’évaluation continue et l’ajustement régulier des pratiques en fonction de l’évolution de l’enfant permettent d’accompagner son développement de manière durable (Lynch et Irvine, 2009).

2.6 Objectifs de recherche

À la lumière de cette littérature et de notre question de recherche, l’objectif global de ce projet est de brosser un portrait des pratiques déclarées et effectivement mises en œuvre par les éducatrices afin de soutenir la participation des enfants autistes dans la cour du CPE. De façon plus précise, cette étude vise à :

- Documenter les pratiques concrètes déclarées et utilisées par les éducatrices pour accompagner les enfants autistes lors des moments passés dans la cour.
- Identifier les facteurs qui favorisent ou freinent le recours à des pratiques éducatives inclusives dans la cour
- Décrire les facteurs qui favorisent ou entravent la participation des enfants autistes dans la cour.

CHAPITRE 3

Méthodologie

Ce chapitre présente la méthodologie planifiée pour explorer les pratiques éducatives inclusives des éducatrices dans la cour des CPE auprès d'enfants autistes et de leurs paires. Afin de connaître les pratiques rapportées et effectivement utilisées, nous opterons pour une approche qualitative, basée sur un devis d'étude de cas multiple en multi-lieux (Karsenti, et Demers, 2018) pour observer les pratiques éducatives dans différentes cours des différents CPE. Chaque section de ce chapitre est consacrée à un aspect de notre démarche méthodologique. Dans un premier temps, nous décrirons les fondements de notre méthodologie et, par la suite, nous présenterons de devis de recherche en détaillant la méthode de sélection des participantes, le contexte de la recherche, et les raisons pour lesquelles certains ont été sélectionnés. La collecte des données est détaillée avec une description des méthodes employées, et les techniques d'analyse utilisées pour interpréter les résultats.

3.1 Approche méthodologique qualitative

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative, adaptée à l'étude de phénomènes complexes et contextualisés, tels que les pratiques éducatives en milieu inclusif. Comme le souligne (Savoie-Zajc, 2018) ce paradigme, privilégie une compréhension approfondie des expériences vécues et des perceptions des acteurs dans leur environnement naturel. Il se caractérise par une démarche flexible et émergente, permettant d'explorer les interactions au sein d'un contexte spécifique ici, les pratiques des éducatrices auprès des enfants autistes dans la cour des CPE.

L'étude repose sur un contact direct avec le terrain, favorisant une immersion dans le quotidien des éducatrices et des enfants autistes. Cette proximité permet de saisir le sens que les acteurs attribuent à leurs actions et à leurs relations, tout en mettant en lumière les interactions entre le contexte éducatif, les pratiques éducatives et les besoins spécifiques des enfants autistes (Savoie-Zajc, 2018).

3.1.1 Cadre épistémologique

Le cadre épistémologique de cette recherche repose sur une posture compréhensive et interprétative qui se distingue du courant positiviste axé sur l’explication des phénomènes à partir de variables mesurables et isolées (Savoie-Zajc, 2018). Dans le domaine de l’intervention éducative en petite enfance, il ne suffit pas de décrire ou de mesurer des éléments séparés. Il est nécessaire d’adopter une approche qui prend en compte l’interaction entre le chercheur et les participantes, la relation entre la théorie et la pratique, ainsi que la subjectivité et le contexte professionnel dans lequel s’inscrivent les pratiques (Anadón, 2019).

Le courant interprétatif, tel que décrit par Crotty (1998), s’appuie sur les idées de Max Weber, qui considérait que les sciences humaines doivent avant tout chercher à comprendre les significations que les individus attribuent à leurs actions. Dans cette logique, la compréhension ne repose pas sur des faits objectifs isolés, mais sur le sens que les personnes donnent à leur vécu. La recherche devient alors un processus évolutif, où les interprétations du chercheur se construisent et se transforment progressivement, en dialogue avec les participantes. Ce processus permet une co-construction du sens à partir de leurs paroles et de leurs pratiques observées (Savoie-Zajc, 2018). Cette posture vise à comprendre le sens que les éducatrices attribuent à leurs pratiques quotidiennes, en particulier dans leur accompagnement des enfants autistes lors des moments de récréation.

3.1.2 Le devis : étude de cas multiple en multiples lieux

L’étude de cas, telle que définie par Yin (2003) et Stake (1995), constitue une méthode de recherche qualitative permettant de recueillir des informations détaillées sur un phénomène dans son contexte réel. Elle se distingue par sa capacité à explorer des situations complexes et singulières, en analysant en profondeur les interactions et les dynamiques propres à chaque cas étudié (Alexandre et Proulx, 2021). Par ailleurs, selon Yin (2003), l’étude de cas multiple est particulièrement pertinente pour l’analyse de phénomènes contemporains dans leur environnement naturel, puisqu’elle permet d’ancrer les observations dans une réalité concrète. Elle offre ainsi une perspective comparative qui tient compte à la fois des similitudes et des spécificités de chaque milieu éducatif (VanDerMaren, 2004).

Dans le cadre de cette recherche, l’étude de cas est mobilisée pour connaître les pratiques éducatives mises en œuvre dans la cour des CPE. Il sera également un moyen pour étudier si d’un CPE à l’autre les facteurs qui conditionnent la mise en œuvre des pratiques varie d’un CPE à un

autre. En somme, nous cherchons à mettre en lumière les facteurs contextuels qui influencent l’adoption des pratiques inclusives dans la cour de récréation (Karsenti, et Demers, 2018). Étant donné que le nombre d’enfants autistes accueillis dans les CPE demeure relativement limité, cette recherche adopte une approche d’étude de cas multiple en multiples lieux. Ce choix méthodologique consiste à étudier plusieurs éducatrices réparties dans différents CPE. Cela permet de comparer les pratiques éducatives dans différents environnements éducatifs, tout en tenant compte des particularités de chaque contexte (Alexandre et Proulx, 2021; Karsenti et Demers, 2018). Cette approche méthodologique favorise l’identification de phénomènes récurrents à travers divers lieux et identifie des points de convergence et de divergence entre les pratiques observées, ainsi que des éléments de réussite ou de difficulté. (Alexandre et Proulx, 2021; Barlatier, 2018). L’analyse croisée de données recueillies auprès de plusieurs CPE permet de formuler des conclusions plus solides et nuancées quant aux stratégies éducatives employées pour favoriser la participation des enfants autistes dans la cour des CPE.

3.2 Description des participant.e.s et modalités de recrutement.

L’étude sera menée dans 3 à 6 CPE situés dans des zones urbaines et suburbaines de la grande région de Montréal. Ces établissements accueillent des enfants issus de milieux socio-économiques diversifiés, reflétant ainsi une pluralité de contextes éducatifs et de défis associés à l’inclusion des enfants autistes. Les CPE étudiés disposent d’infrastructures variées et de programmes pédagogiques conçus pour répondre aux besoins des enfants ayant un large éventail de besoins. Ces contextes réels offrent un cadre authentique pour observer et analyser les pratiques inclusives en action, conformément aux recommandations d’Alexandre et Proulx (2021). L’étude inclut un nombre restreint de cas (3 à 6 éducatrices) afin de permettre une analyse approfondie des pratiques éducatives tout en assurant une diversité des contextes et profils. Cela permettra également d’assurer la faisabilité de l’étude (Alexandre et Proulx, 2021).

Le tableau 3.2 présente de façon schématique les critères d’inclusion et d’exclusion retenus pour l’étude. Nous recruterons des éducatrices ayant un minimum de deux années d’expérience dans un centre de la petite enfance (CPE) accueillant des enfants autistes. Celles-ci devront être responsables à temps plein d’un groupe d’enfants incluant au moins un enfant autiste, dans un CPE situé dans la grande région de Montréal ou ses environs. Les participantes devront également être titulaires d’un diplôme d’études collégiales (DEC) en techniques d’éducation à l’enfance, d’une

attestation d'études collégiales (AEC), ou d'un certificat universitaire en petite enfance. La maîtrise du français est requise pour assurer l'uniformité de la collecte et de l'analyse des données. Par ailleurs, leur participation active et régulière aux périodes de récréation extérieures constitue un critère essentiel de sélection.

Tableau 2 Critères d'inclusion et d'exclusion des participantes

Catégorie	Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
CPE distincts	Aucune autre éducatrice du même CPE a participé à l'étude.	Une collègue du même CPE a déjà participé à l'étude.
Expérience professionnelle	Minimum de 2 ans d'expérience en CPE.	Moins de 2 ans d'expérience en milieu de garde.
Constitution du groupe	Accueillant au moins un enfant autiste dans son groupe.	Absence d'enfant autiste dans son groupe.
Percentage de tâche	Temps plein.	Temps partiel.
Contexte géographique	CPE situé dans la grande région de Montréal ou ses environs.	Hors de la région géographique ciblée.
Formation	DEC en techniques d'éducation à l'enfance, d'une AEC ou d'un certificat universitaire en petite enfance.	Absence de formation reconnue en petite enfance.
Langue	Maîtrise du français.	Maîtrise insuffisante du français.
Implication dans la cour	Participe avec l'ensemble de son groupe de façon régulière aux périodes de récréation extérieures.	Ne participe pas avec l'ensemble de son groupe ou ne le fait pas de façon régulière.

Les éducatrices ne répondant pas à ces conditions, notamment celles ne travaillant pas actuellement auprès d'un enfant autiste ou n'ayant pas l'expérience minimale exigée, ne pourront pas participer. Ces critères d'inclusion visent à assurer la validité et la pertinence des données en lien avec l'objectif principal de la recherche, soit documenter les pratiques éducatives favorisant la participation des enfants autistes dans la cour du CPE. Il est donc crucial que les participantes disposent d'une expérience directe et actuelle avec auprès d'enfants autistes. Il est également

important que les éducatrices minimalement expérimentées participent régulièrement aux moments de récréation. Enfin, les exigences en matière de formation visent à s'assurer que les participantes possèdent à la fois des connaissances solides sur le développement de l'enfant et une compréhension minimale de l'autisme. Cela permettra d'analyser plus finement la manière dont elles perçoivent et mettent en œuvre leurs pratiques éducatives en contexte inclusif, en lien avec leurs savoirs professionnels et leurs expériences vécues.

Pour sélectionner les personnes participantes dans ces milieux variés, nous procéderons par un l'échantillonnage en boule de neige, aussi appelé échantillonnage par référence en chaîne (Admin, 2021b). Il s'agit d'une méthode non probabiliste utilisée pour recruter des participants difficiles à atteindre. Elle repose sur la recommandation de personnes participantes faisant partie du réseau professionnel des personnes participantes, mais qui ne travaillent pas au même endroit. Ainsi, une personne participante initiale désigne d'autres personnes participantes potentielles partageant les caractéristiques correspondantes aux critères d'inclusion, formant ainsi une chaîne de recrutement. Le processus se poursuit jusqu'à ce que le chercheur obtienne suffisamment de données pour effectuer son analyse et tirer des conclusions pertinentes ou qu'on observe une certaine saturation des données (Admin, 2021b).

Cette approche permet de constituer un échantillon croissant, et s'avère efficace pour explorer des sujets complexes nécessitant un accès ciblé à des individus ayant des profils spécifiques.

3.3 Considérations éthiques, démarche de collecte de données

3.3.1 Démarche ethnique

L'étude fera l'objet d'une approbation préalable par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ). Cette autorisation sera obtenue avant toute sollicitation des milieux de garde et toute collecte de données.

Une fois l'approbation éthique accordée, si une éducatrice manifeste son intérêt pour participer à l'étude, la chercheuse communiquera d'abord avec la direction du CPE afin de lui présenter ce projet et ses objectifs et de lui transmettre un formulaire d'information et de consentement (Annexe A). Dès que la direction confirme sa volonté d'autoriser la participation de son établissement et signe le formulaire d'information et de consentement, la chercheure reprendra officiellement le contact avec l'éducatrice pour lui fournir des explications détaillées sur le projet et convenir d'un

rendez-vous pour la réalisation de l'entrevue semi-structurée.

Au moment de l'entrevue, la chercheure validera le consentement de la participante en lui demandant de signer le formulaire prévu à cet effet (Annexe C). Ce document précise les objectifs de la recherche, les modalités de participation, les risques éventuels, les bénéfices potentiels, ainsi que les droits des participantes, notamment celui de se retirer de l'étude à tout moment, sans avoir à se justifier.

Préalablement aux périodes d'observation, les parents seront également informés du déroulement de l'étude (Annexe B).

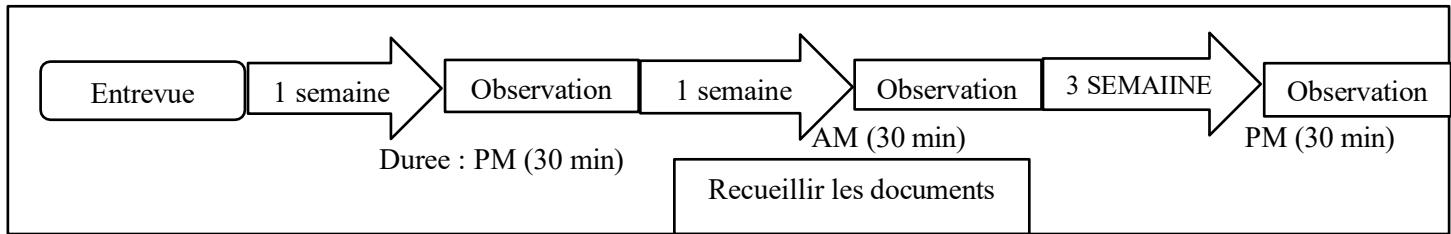
Conformément aux normes éthiques en vigueur, une attention rigoureuse sera portée à la confidentialité, à la liberté de participation et à la protection de l'intégrité des personnes participantes. Aucune compensation financière ne sera offerte. Les données recueillies seront codifiées, anonymisées et conservées dans un environnement numérique sécurisé, protégé par mot de passe. Tous les documents liés à la recherche seront détruits cinq ans après la fin du projet, conformément aux directives éthiques du CERPÉ.

Enfin, le formulaire de consentement comprendra une section permettant aux participantes d'indiquer si elles acceptent que leurs données puissent être utilisées dans le cadre de recherches futures. Toute réutilisation éventuelle fera l'objet d'une nouvelle approbation éthique. L'ensemble de cette démarche vise à garantir une conduite rigoureuse, éthique et respectueuse du droit des participantes.

3.3.2 Démarche de collecte de données

La démarche de collecte de données comporte trois étapes complémentaires qui s'échelonneront sur une période d'environ cinq (5) semaines pour chaque participante. La Figure 3 illustre de manière temporelle linéaire le déroulement de la collecte de données. Le choix d'étaler l'observation sur le temps se fonde sur la conviction désir déjà énoncé de développer une compréhension approfondie des expériences vécues et des perceptions des acteurs dans leur environnement naturel plutôt qu'une prise ponctuelle d'informations.

Figure 3 Démarche de collecte de données



3.3.2.1 Entrevue semi-dirigée (Semaine 1)

Une fois l'approbation éthique obtenue et l'autorisation de la direction du CPE recueillie, une première rencontre avec l'éducatrice participante sera planifiée. Cette entrevue individuelle, d'une durée d'environ 60 minutes, sera menée dans un local du CPE, à un moment convenu avec la participante. Elle portera sur ses pratiques inclusives en période de récréation, ses perceptions, ainsi que les facteurs qu'elle identifie comme facilitant ou limitant la participation des enfants autistes. L'entretien sera enregistré en format audio, puis transcrit intégralement de manière anonymisée. Cette étape permettra de recueillir des informations riches et personnelles sur l'expérience des éducatrices, leur vision de l'éducation inclusive et de leurs pratiques ainsi que les facteurs qui facilitent ou posent obstacle à leur adoption dans la cour du CPE avec les enfants autistes et leurs pairs.

3.3.2.2 Observation directe non participante semaines 2 à 5.

Au total 3 périodes d'observation (semaines 2, 3 et 5) de 30 minutes sont prévues afin de voir comment l'éducatrice déploie et varie ses interventions dans le temps. La première période d'observation directe aura lieu environ une semaine après l'entrevue semi-dirigée. Ces périodes d'observation non participante de 30 minutes chacune sera réalisées dans la cour extérieure du CPE, pendant les moments de récréation à deux moments distincts de la journée : une le matin et deux en après-midi. Ces observations viseront à documenter les pratiques éducatives effectives, les interactions entre l'éducatrice et les interactions des éducatrices avec les enfants (autistes ou non) et l'environnement, ainsi que les dispositifs mis en place pour soutenir l'inclusion. La chercheuse ne participera pas aux activités et prendra des notes détaillées à l'aide d'une grille d'observation élaborée à partir du cadre théorique de la recherche.

3.3.2.3 Collecte et analyse de documents (Semaine 2)

Lors du 2^e moment d’observation, environ 2 semaines après l’entrevue semi-dirigée, la chercheure recueillera également une sélection de documents professionnels utilisés ou produits par l’éducatrice ou par le CPE pour soutenir la participation des enfants autistes. Ces documents pourront inclure des échantillons d’outils visuels, des plans de planification, des canevas ou grilles d’observation, ou tout autre support éducatif jugé pertinent par l’éducatrice. Une fiche d’accompagnement (Annexe G) permet à l’éducatrice de contextualiser le document et le cas échéant explique son utilisation. Lors de la 3^e observation, au besoin l’étudiante chercheuse pourra demander des précisions à l’éducatrice. La documentation recueillie sera analysée à l’aide d’une grille (Annex H). Cette collecte documentaire permettra une analyse complémentaire aux données d’entrevue et d’observation, en lien avec les pratiques effectives et les orientations pédagogiques adoptées dans l’établissement ou énoncées dans des documents ministériels.

Les outils de collecte de données utilisés à chaque étape (guide d’entrevue, grilles d’observation, fiche d’accompagnement et d’analyse documentaire) seront présentés en détail dans les sections subséquentes.

3.4 Outils de collecte de données

Le recours à trois outils de collecte distincts, mais complémentaires permet de documenter en profondeur les pratiques inclusives des éducatrices et d’assurer une triangulation rigoureuse des données, en croisant les points de vue déclarés, les observations directes et l’analyse de documents. Cette approche intégrée offre une compréhension nuancée des pratiques inclusives dans la cour du CPE et de leur contribution à la participation des enfants autistes, tout en offrant la possibilité d’explorer certains aspects du cadre conceptuel qui sont difficiles à observer, tel que l’influence des facteurs relevant des exo- et macro-systèmes.

3.4.1 Entretiens semi-dirigés

Conformément à la définition proposée par Savoie-Zajc (2018) l’entretien semi-dirigé repose sur une structure souple, organisée autour de thèmes issus du cadre théorique. Cette flexibilité permet de maintenir une certaine uniformité dans les sujets abordés, tout en s’adaptant au fil des échanges aux réponses et à la réalité de chaque participante. Ce type d’entretien favorise une interaction dynamique, propice à l’émergence de discours riches et nuancés.

Selon Alexandre et Proulx (2021), les entretiens semi-dirigés sont particulièrement pertinents pour recueillir des données détaillées sur les pratiques éducatives, leur mise en œuvre concrète et leur impact perçu sur la participation des enfants. Ils permettent également de mieux comprendre la manière dont les éducatrices identifient les besoins des enfants autistes et ajustent leurs interventions en conséquence.

Bien que cette méthode favorise un recueil riche de données, elle présente certaines limites, notamment la subjectivité liée à l'interprétation du langage et à la relation entre la chercheuse et les participantes. À cet effet, Karsenti et Demers (2018) recommandent l'utilisation d'un guide structuré afin d'assurer la cohérence des entretiens tout en respectant la spontanéité et la diversité des discours recueillis.

Les entretiens seront réalisés dans un lieu calme et propice à la discussion, à un moment convenu avec chaque éducatrice, et dureront environ 60 minutes avec l'enregistrement audio de l'entretien (avec consentement) afin d'en assurer une retranscription fidèle (Van der Maren, 2004). Un guide d'entretien semi-dirigé a été élaboré (voir annexe D) spécifiquement pour cette étude afin d'explorer de manière approfondie différents aspects des pratiques inclusives des éducatrices en contexte de récréation qui accueillent des enfants autistes tels que leur formation, leurs pratiques inclusives et leurs représentations de celles-ci, ou encore les facteurs facilitent ou posent obstacles à ces pratiques. Ce guide a pour objectif de structurer l'échange tout en laissant la liberté aux participantes de développer leurs réponses et de partager leur expérience de manière ouverte et nuancée. Le guide est structuré en cinq rubriques qui reprennent directement les dimensions centrales de notre cadre conceptuel, chacune correspondant à un aspect essentiel de l'analyse des pratiques inclusives. Outre la section recueillant les informations socio-démographiques, les rubriques qui composent le guide d'entretien sont : Profil professionnel de l'éducatrice ; Perception de l'inclusion ; Pratiques éducatives ; Réflexion sur les pratiques et les Défis rencontrés et soutien disponible.

Le guide d'entretien est structuré en cinq rubriques,

(1) Profil et expérience de l'éducatrice

Cette section vise à documenter le parcours professionnel de l'éducatrice, incluant sa formation initiale et continue, ainsi que son expérience auprès des enfants d'âge préscolaire, notamment ceux ayant un diagnostic d'autisme. L'objectif est de mieux comprendre comment sa formation

et expérience influencent ses pratiques éducatives en contexte inclusif.

(2) Perceptions de l'inclusion

Dans cette partie, l'entretien explore les représentations que l'éducatrice se fait de l'inclusion des enfants autistes dans les activités extérieures. Il s'agit de comprendre ce que signifie l'inclusion pour elle, comment elle perçoit ses effets ou bénéfices pour les enfants concernés, pour le groupe et pour elle-même en tant que professionnelle.

(3) Pratiques éducatives et soutien à la participation

Cette section met l'accent sur les pratiques mises en œuvre par l'éducatrice pour soutenir la participation des enfants autistes. Elle aborde la manière dont l'éducatrice observe et identifie les besoins particuliers, planifie ses interventions de façon différenciée et adapte l'environnement. L'entretien explore également les stratégies de communication et de soutien à l'interaction sociale, l'utilisation d'outils spécifique ou de routines structurantes, ainsi que les moyens déployés pour faciliter la socialisation, les transitions et la gestion des comportements. D'autres thèmes qui ont trait aux pratiques collaboratives et les aspects organisationnels sont également abordés. Enfin cette section rend compte des interventions concrètes mises en place dans la cour

(4) Conception des pratiques des éducatrices

Dans cette partie, l'entretien permet d'accéder à la manière dont l'éducatrice se représente ses propres pratiques : Est-ce qu'elle les envisage comme des gestes ponctuels ou comme un processus continu d'ajustement ? Cette section invite également à réfléchir à la manière dont ces pratiques se construisent dans le temps, en lien avec l'expérience, la collaboration et les besoins observés. Cette section permet d'identifier comment l'éducatrice se représente ses actions et les ajuste dans le temps ; enfin, l'exploration des défis rencontrés et du soutien disponible vise à décrire les facteurs qui favorisent ou freinent la mise en œuvre de pratiques inclusives et la participation des enfants autistes.

(5) Défis rencontrés et soutien disponible

La dernière section porte sur les obstacles rencontrés dans la mise en œuvre de pratiques inclusives pendant les récréations. Elle permet d'aborder les limites perçues (ressources humaines, matérielles, temps, formation, etc.), les formes de soutien disponibles ou mobilisées (équipe, direction, partenaires), ainsi que les besoins exprimés pour améliorer ou consolider les actions inclusives en contexte de récréation.

Ces thèmes sont également alignés avec les objectifs de la recherche, cela permet de garantir la cohérence de la démarche. Le caractère semi-directif de l'entretien lui donne la flexibilité nécessaire à la prise en compte de la singularité des expériences des participantes. Ainsi, si un thème est abordé à un moment donné de l'entretien, l'interviewer n'aura pas besoin de poser la question.

3.4.2 Observations directes

Comme le soulignent Alexandre et Proulx (2021), les observations directes sont particulièrement appropriées pour explorer la complexité des phénomènes éducatifs et saisir les dynamiques relationnelles et contextuelles à l'œuvre. De plus, selon (Savoie-Zajc, 2018) observer les pratiques dans leur environnement habituel permet de capter la spontanéité des interactions et de mieux comprendre les gestes professionnels dans leur contexte.

Dans le cadre de l'étude, nous adopterons pour une modalité d'observation directe et non participative (Martineau, 2005) ce qui signifie que la chercheuse ne prendra pas part aux activités, mais adoptera une posture en retrait, discrète et attentive. L'étudiante chercheure consignera de manière continue et descriptive dans un canevas d'observation (annexe E) les notes du terrain.

Le canevas est organisé en 3 sections, en plus de la section d'identification. La première section vise à décrire le contexte en amont de l'activité, tel que l'état émotionnel ou physique de l'enfant, des événements perturbateurs, ou toute autre particularité pertinente (fatigue, allergies, frustrations, etc.). Cette section inclut également une description de l'environnement physique et social de la cour, notamment la température, le type de surface, les jeux disponibles, la luminosité, le niveau sonore et la présence ou non d'autres enfants. Ces éléments permettent de situer l'enfant dans son contexte réel d'évolution, condition essentielle à l'analyse des pratiques éducatives en contexte naturel. La seconde section est dédiée au déroulement des activités extérieures. Elle est divisée en sous-sections correspondant aux différents moments de la récréation : les diverses activités réalisées dans la cour, ainsi que la transition vers le local. Pour chaque séquence, l'observatrice est invitée à noter l'heure, la durée, les comportements observés chez l'enfant, les interactions éducatives pertinentes, ainsi que les stratégies, outils ou ajustements employés par l'éducatrice pour favoriser la participation des enfants autistes. Cette structuration permet une observation fine et ciblée, centrée sur les pratiques éducatives déployées dans un contexte quotidien. Enfin, une dernière section est réservée aux remarques personnelles de l'observatrice. Elle offre un espace

réflexif pour consigner des éléments jugés pertinents pour l’interprétation qualitative des données. Ce canevas, conçu spécifiquement pour le contexte de cette recherche.

Par la suite, les informations recueillies seront analysées à l’aide d’une grille d’observation structurée (annexe F), conçue pour repérer la présence, la présence partielle ou l’absence de pratiques inclusives observables dans les domaines du cadre conceptuel, soit : Communication et langage, socialisation et interaction, structuration de l’environnement, routine et transition, gestion des comportements, adaptations et différenciations pédagogiques, et collaboration professionnelle. Il est possible également d’effectuer des commentaires quant au type d’outils utilisés ou encore la façon dont l’outil a été utilisé ou encore tout autre commentaire.

3.4.3 L’analyse documentaire

L’analyse documentaire constitue un moyen complémentaire important pour enrichir la compréhension des pratiques éducatives mises en œuvre par les éducatrices dans le cadre de l’inclusion des enfants autistes dans le CPE, notamment dans la cour de récréation. Elle permet de croiser les données issues des observations et des entretiens en s’appuyant sur des documents produits ou utilisés dans le cadre des activités éducatives.

Selon Gaudet et Robert (2018), l’analyse documentaire ne consiste pas seulement à rassembler des documents déjà existants, mais à comprendre ce qu’ils signifient dans le contexte où ils sont utilisés. Les documents seront donc analysés en lien avec des facteurs qui influencent les pratiques, mais qui sont moins observables tels que des politiques, des programmes, des orientations, etc.

Ils seront également utiles pour documenter des pratiques rapportées qui sont moins observables dans la cour de récréation telle que les planifications pédagogiques hebdomadaires ou journalières, les grilles d’observation internes utilisées par les éducatrices, ainsi que tout autre matériel permettant d’éclairer les intentions pédagogiques et les pratiques inclusives mises en place.

Chaque document préparé par l’éducatrice sera accompagné par une fiche (annexe G). Celle-ci permettra à l’éducatrice de décrire sommairement le document et le contextualiser son utilisation. Ces documents seront analysés à l’aide d’une grille d’analyse documentaire (voir Annexe H), construite en lien direct avec le cadre conceptuel de la recherche. Cette grille comprendra des catégories inspirées des quatre étapes de l’action éducative : l’observation, la planification et l’organisation, l’action éducative et la réflexion-rétroaction. Chaque document sera examiné en fonction de sa fonction, de son contenu et de sa portée inclusive, afin de repérer les éléments qui

facilitent la participation des enfants autistes dans le contexte de récréation en appuyant sur le modèle écosystémique.

L'analyse documentaire permettra de renforcer la compréhension des pratiques éducatives observées et de mettre en lumière les pratiques formelles et informelles mobilisées par les éducatrices pour favoriser la participation des enfants autistes dans la cour du CPE, tout en assurant une cohérence avec les autres données collectées dans le cadre de cette recherche.

3.5 Analyse des données

Afin de répondre aux objectifs de la recherche, l'analyse des données recueillies dans le cadre de cette recherche qualitative sera réalisée selon une approche thématique, telle que définie par Dionne (2018). Cette méthode permettra de faire émerger des thèmes significatifs à partir de données diversifiées : entrevues semi-dirigées, observations directes et documents professionnels, en croisant ces sources afin de dégager des régularités, des contrastes et des nuances dans les pratiques éducatives et les représentations sociales des éducatrices (Savoie-Zajc, 2018).

L'analyse des entrevues semi-dirigées : dans un premier temps, les données issues des entrevues semi-dirigées seront intégralement transcrrites, puis analysées à l'aide du logiciel Nvivo, ce qui permettra une organisation rigoureuse des unités de sens (Plard, 2019). Une première lecture permettra d'identifier les idées récurrentes liées aux pratiques inclusives. Le processus de codification sera structuré à partir des objectifs spécifiques de la recherche et des concepts du cadre théorique. L'analyse aboutira à la construction d'un arbre thématique, représentant les catégories principales et les sous-catégories en lien avec le soutien à la participation des enfants autistes lors des périodes de récréation dans la cour du CPE. Interpréter la manière dont les éducatrices perçoivent, et mettent en œuvre des pratiques inclusives favorisant la participation des enfants autistes dans la cour du CPE, tout en s'appuyant sur les expériences concrètes qu'elles ont partagées lors des entretiens (Paillé et Mucchielli, 2021).

L'analyse des observations directes : les observations directes effectuées durant les périodes de récréation seront consignées à l'aide d'une grille d'observation structurée (Annexe F) en lien avec les pratiques éducatives inclusives. Les notes de terrain feront l'objet d'une analyse thématique croisée avec les données issues des entrevues, dans le but de comparer les pratiques déclarées et celles effectivement observées (Savoie-Zajc, 2018). Cette triangulation permettra de mieux cerner les ajustements concrets apportés par les éducatrices pour soutenir l'engagement, la communication

et les interactions sociales des enfants autistes, en tenant compte des dynamiques du milieu de garde.

L'analyse documentaire : une analyse documentaire complémentaire sera réalisée à partir de documents fournis volontairement par les éducatrices, incluant des exemples de plans de planification hebdomadaire, des outils visuels, des canevas d'observation et d'autres supports éducatifs personnalisés ou encore des documents officiels divers. Ces documents seront accompagnés d'une fiche descriptive (Annexe G) permettant de préciser leur usage le cas échéant et leur intention pédagogique. Une grille d'analyse documentaire, élaborée à partir du processus d'intervention éducative abordée dans le cadre conceptuel, servira à examiner ces supports sous deux angles : d'une part, leur contenu explicite (objectifs, modalités d'intervention, contexte d'utilisation), selon les quatre étapes du processus d'intervention éducative (observation, planification, action éducative, réflexion), et d'autre part, leur portée implicite, notamment en ce qui concerne les facteurs contextuels, institutionnels et relationnels qui influencent les pratiques éducatives. Cette analyse s'appuiera également sur les composantes du modèle écosystémique de Bronfenbrenner, permettant d'examiner les interactions entre les différents niveaux d'influence (entosystème, microsystème, mésosystème, exosystème et macrosystème, chronosystème) dans l'élaboration et la mise en œuvre des pratiques inclusives. Cette analyse contribuera à mieux comprendre et à contextualiser les pratiques observées et déclarées à travers une lecture et analyse des outils mobilisés au quotidien ainsi leur encadrement (Gaudet et Robert, 2018).

Enfin, l'ensemble du processus analytique reposera sur une stratégie de triangulation méthodologique (Karsenti, et Demers, 2018). La triangulation constitue une stratégie méthodologique visant à enrichir la compréhension d'un phénomène à partir de sources de données variées (Karsenti, et Demers, 2018) visant à confronter les différents types de données entre eux afin d'assurer une meilleure validité interne et une compréhension approfondie du phénomène étudié. Cette triangulation permettra de repérer les convergences et les écarts entre les pratiques perçues, énoncées et mises en œuvre, enrichissant ainsi la lecture des pratiques inclusives dans le contexte spécifique de récréation (Horincq Detournay *et al.*, 2023).

Dans le présent projet, la triangulation repose sur l'utilisation de trois sources de données qualitatives : les entrevues semi-dirigées réalisées auprès des éducatrices, les observations menées dans la cour de récréation, ainsi que les documents personnels et officiels partagés par les participantes. Il s'agit d'une triangulation entre méthodes telle que décrite par Potter (1996, cité dans

Horincq Detournay *et al.*, 2023), c'est-à-dire une comparaison des données issues de méthodes différentes, mais complémentaires.

Cette approche s'inscrit également dans ce que Van Der Maren (2014) désigne comme une triangulation restreinte, en croisant des données de nature invoquée (documents personnels et officiels, observations), et de nature suscitée (entrevues semi-dirigées).

Cette triangulation permet ainsi de comparer ce qu'apportent différentes sources d'information complémentaires sur une même réalité.

Le contexte distinct de chaque CPE sera également pris en compte dans l'analyse. Deux angles complémentaires seront mobilisés. D'une part, les observations directes permettront de relever des éléments tangibles, tels que la configuration des espaces extérieurs, la présence et la variété du matériel de jeu, l'organisation des routines ou encore la dynamique relationnelle entre enfants et éducatrices. Ces données permettront de constater que les infrastructures et les environnements varient d'un milieu à l'autre (taille de la cour, accessibilité, types de jeux disponibles), influençant ainsi les pratiques inclusives et la participation des enfants autistes. D'autre part, l'analyse documentaire apportera un éclairage institutionnel et organisationnel en examinant les outils pédagogiques, les plans de planification hebdomadaire, les canevas d'observation et d'autres documents officiels. Ces supports permettront de mettre en évidence les intentions pédagogiques, les adaptations prévues et les contraintes ou opportunités propres à chaque milieu.

Ainsi, les entrevues permettront de mieux comprendre le sens que les éducatrices attribuent à leurs pratiques, tandis que les observations directes et l'analyse documentaire viendront relier ces perceptions aux réalités matérielles, organisationnelles et institutionnelles de chaque CPE. Ce croisement méthodologique offrira une vision nuancée des pratiques inclusives et des facteurs contextuels (infrastructures, ressources disponibles, culture institutionnelle) qui favorisent ou freinent leur mise en œuvre.

3.6 Calendrier de travail

Tableau 3 présente le calendrier des activités pour la réalisation du projet de recherche

Étapes du projet	Activités prévues	Périodes
1. Dépôt au comité d'éthique	Soumission du protocole au comité d'éthique, suivi de l'approbation	Avril - Mai 2025
2. Collecte de données	Entretiens semi-dirigés et observations en milieu de garde	Septembre-Novembre 2025
3. Analyse des données	Codification, analyse thématique et validation des résultats	Décembre - Février 2025
4. Rédaction scientifique	Rédaction des chapitres : résultats, discussion et conclusion	Février – Mai 2025
5. Révision finale et mise en forme	Révision linguistique, intégration des annexes, vérification des normes	Juin 2025
6. Dépôt	Dépôt officiel du mémoire	Juillet 2025

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ATTENDUS

Cette recherche, de nature qualitative, vise une compréhension approfondie d'un phénomène encore peu étudié dans le contexte des centres de la petite enfance : les pratiques inclusives des éducatrices en contexte de récréation dans la cour du CPE auprès des enfants autistes. L'objectif est donc de mettre en lumière des pratiques éducatives inclusive des éducatrices avec les enfants autistes lors de récréation, ainsi que des leviers ou obstacles à l'inclusion, dans leur contexte réel d'intervention. On présentera les résultats sous forme descriptive, en veillant à répondre à la question de recherche et aux objectifs spécifiques de l'étude.

4.1 Les perceptions des éducatrices à l'égard de la participation des enfants autistes lors des périodes de récréation dans la cour du CPE

Il est attendu que les éducatrices expriment des perceptions nuancées quant à la participation des enfants autistes en contexte de récréation. Les éducatrices vont d'entrée de jeu reconnaître les bienfaits de cette participation sur le développement global des enfants et de façon plus spécifique sur le plan de leurs habiletés sociales et motrices. Un petit nombre pourraient souligner les limites rencontrées, notamment en raison des particularités sensorielles ou des difficultés d'interaction. Ces perceptions refléteront à la fois l'expérience professionnelle, la formation reçue, et les valeurs éducatives portées par les éducatrices (Point et Desmarais, 2011 ; Soulez *et al.*, 2023).

4.2 Pratiques éducatives inclusives déclarées et utilisées

Les pratiques éducatives inclusives anticipées devraient couvrir l'ensemble des huit domaines recensés dans le cadre conceptuel, tout en s'inscrivant dans une perspective écosystémique. Il est attendu que les pratiques déclarées par les éducatrices sont plus variées et détaillées que celles observées, en raison du temps limité d'observation et de la complexité d'appliquer certaines interventions de manière constante en contexte éducatif. Au niveau de l'ontosystème, les interventions devraient s'appuyer sur les forces, les intérêts et les besoins particuliers de chaque enfant autiste. Par exemple, les éducatrices pourraient valoriser les centres d'intérêt de l'enfant pour stimuler son engagement, ou encore recourir à des supports individualisés tels que des pictogrammes ou des cartes séquentielles afin de soutenir sa compréhension et son autonomie (Lynch et Irvine, 2009 ; Chrétien-Vincent, 2023b ; White *et al.*, 2023). Ces pratiques

visent à adapter l'environnement éducatif aux caractéristiques propres de l'enfant et à favoriser sa participation.

Dans le microsystème, qui correspond aux interactions directes vécues dans le CPE, plusieurs outils concrets devraient être mobilisés. L'usage de pictogrammes, de minuteries, d'objets transitionnels et de scénarios sociaux contribue à structurer les routines et à réduire l'anxiété liée aux transitions (Brodzeller et al., 2018 ; Chrétien-Vincent, 2023b; Willis, 2009). Les éducatrices pourraient également mettre en œuvre des jeux structurés et des activités guidées, accompagnés de règles simples et de supports visuels, afin de soutenir la socialisation et la participation des enfants autistes (White et al., 2023). De plus, la présence de zones calmes, de coins sensoriels et de matériel spécialisé, comme la boîte sensorielle, représente un facteur facilitateur important pour gérer les comportements et renforcer la sécurité affective des enfants (Chrétien-Vincent, 2023b; Petersson-Bloom et Holmqvist, 2022).

Le mésosystème met en évidence l'importance de la cohérence entre le CPE et les autres milieux de vie de l'enfant autiste, notamment la famille. Une communication régulière et une collaboration étroite avec les parents permettent d'assurer la continuité éducative, par exemple grâce à l'utilisation commune d'outils visuels au domicile et au CPE. Ce partage de pratiques renforce la sécurité affective de l'enfant autiste et diminue le stress parental (Cappe et Boujut, 2016; Chrétien-Vincent, 2023b; Lynch et Irvine, 2009). Les éducatrices devraient également reconnaître l'importance du partenariat avec d'autres professionnels, tels que les orthophonistes ou les psychoéducateurs, afin de renforcer la cohérence des interventions et de mieux répondre aux besoins particuliers des enfants autistes (White et al., 2023).

À l'échelle de l'exosystème, la disponibilité de ressources institutionnelles et organisationnelles joue un rôle déterminant dans la mise en œuvre de pratiques inclusives. L'accès à des formations continues spécialisées sur l'autisme et l'inclusion favorise le développement des compétences professionnelles nécessaires à l'adaptation des pratiques (Brodzeller et al., 2018 ; White et al., 2023).

Au niveau du macrosystème, les politiques éducatives et programmes ministériels, comme Accueillir la petite enfance, constituent des leviers importants en établissant un cadre normatif favorable à l'inclusion des enfants autistes (MFA, 2019, 2020).

Enfin, le chronosystème rappelle que les pratiques éducatives doivent être envisagées dans la durée et accompagner les transitions clés du parcours de l'enfant. La mise en place de routines de bienvenue, l'utilisation de supports visuels transportables, de scénarios sociaux ou de la stratégie du « d'abord/ensuite » permet de sécuriser les transitions quotidiennes et de renforcer la prévisibilité (Brodzeller et al., 2018 ; Chrétien-Vincent, 2023b; Willis, 2009). De plus, l'accompagnement spécifique

lors du passage du CPE vers l'école primaire représente un enjeu majeur pour assurer la continuité éducative et prévenir les ruptures dans le parcours de l'enfant (Cappe et Boujut, 2016 ; White et al., 2023).

Dans l'ensemble, ces pratiques devraient être reconnues par les éducatrices comme essentielles pour soutenir la participation des enfants autistes dans la cour du CPE.

4.3 Processus d'intervention éducative

En lien avec le modèle du processus d'intervention, les données devraient montrer que le terme pratiques évoque chez les éducatrices davantage l'action éducative. Pour les éducatrices, les autres étapes du processus sont implicites voire au service de l'action éducative. Ainsi, on s'attendra à ce que les éducatrices observent les besoins de l'enfant autiste, interviennent de manière individualisée et réajustent leurs actions en fonction des réactions observées. Le processus de planification, quant à lui, serait moins évoqué. On s'attend à ce que les éducatrices estiment que le moment des activités de recréation se prête moins à une planification d'activités. À l'instar du ministère de la famille, les éducatrices reconnaîtront néanmoins que la mise en valeur de ce processus itératif permettrait de rendre visibles les compétences professionnelles mobilisées au quotidien pour favoriser l'inclusion, même dans un cadre informel comme la cour du CPE (MFA, 2019).

4.4 Facteurs facilitateurs et obstacles à l'inclusion

L'analyse des résultats mettra en évidence l'importance d'adopter des interventions inclusives dans les CPE, conformément au modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979). Les forces individuelles de l'enfant peuvent favoriser sa participation (Chrétien-Vincent, 2023b), tandis que des difficultés communicationnelles non prises en compte constituent un frein (APA, 2015). Au niveau du microsystème, la disponibilité de matériel adapté (pictogrammes, minuteries, objets transitionnels) et l'engagement de l'équipe éducative facilitent l'inclusion, alors qu'un environnement surstimulant ou dépourvu de zones calmes peut limiter la participation (Chrétien-Vincent, 2023b; Lynch et Irvine, 2009; White et al., 2023). Le mésosystème souligne l'importance d'une communication cohérente avec les familles, tandis qu'un manque de collaboration engendre des incohérences dans les interventions (Cappe et Boujut, 2016 ; Lynch et Irvine, 2009).

À l'échelle de l'exosystème, la formation continue et les ressources institutionnelles soutiennent l'adaptation des pratiques, mais le sous-effectif et l'absence de soutien organisationnel demeurent des

obstacles majeurs (Point et Desmarais, 2011). Le macrosystème met en lumière le rôle des politiques éducatives et des programmes ministériels, tels qu'Accueillir la petite enfance (MFA, 2019, 2020), qui constituent des leviers favorables en finançant l'adaptation des environnements éducatifs et en soutenant la formation du personnel. Toutefois, la persistance de stéréotypes sociaux liés à l'autisme reste un frein important (Goulet et Boily, 2023). Enfin, le chronosystème rappelle l'importance d'accompagner les transitions, notamment du CPE vers l'école.

Ainsi, la réussite de l'inclusion repose sur une dynamique multi-niveau qui articule les caractéristiques de l'enfant, la qualité de son environnement immédiat, la cohérence entre ses milieux de vie, les ressources institutionnelles, les orientations politiques et la gestion des transitions (Willis, 2009).

4.5 Limites et pistes à poursuivre

Cette recherche, bien qu'elle propose une analyse approfondie des pratiques en contexte réel, comportera certaines limites. L'échantillon réduit à quelques éducatrices limite la généralisation des résultats. De plus, la temporalité courte des observations pourrait ne pas refléter l'ensemble des dynamiques vécues sur le long terme.

Néanmoins, cette étude pourrait ouvrir la voie à de futures recherches visant à documenter les pratiques inclusives en d'autres contextes éducatifs (ex.-écoles) ou à explorer le point de vue des enfants eux-mêmes. Elle pourrait également alimenter les réflexions sur la formation continue en petite enfance, notamment en attirant l'attention sur l'importance de présenter une conception plus large de la notion de pratiques et d'inspirer des recommandations concrètes qui puissent soutenir une plus grande participation des enfants autistes dans la cour de récréation des CPE, au même titre que leurs pairs.

CONCLUSION

Ce projet a exploré les pratiques éducatives inclusives mises en œuvre dans les Centres de la Petite Enfance (CPE) du Québec, en portant une attention particulière aux périodes de récréation dans la cour. À travers l'analyse des cadres politiques, théoriques et empiriques, il a mis en évidence l'importance de l'inclusion des enfants autistes dans les milieux éducatifs, non seulement pour favoriser leur développement global, mais aussi pour promouvoir leur participation sociale et renforcer leur sentiment d'appartenance.

Malgré les avancées législatives et les orientations éducatives, comme le programme accueillir la petite enfance (MFA, 2019), plusieurs obstacles demeurent. Ces derniers sont liés au manque de formation spécialisée des éducatrices, à l'insuffisance des ressources humaines et matérielles, ainsi qu'à des environnements physiques parfois peu adaptés aux besoins des enfants autistes, particulièrement en contexte de récréation (Dionne *et al.*, 2022 ; Gingras *et al.*, 2015).

Cette recherche a également mis en lumière les nombreux bénéfices d'un environnement inclusif. Pour les enfants autistes, les interactions avec leurs pairs favorisent l'émergence de compétences sociales, renforcent l'autonomie et contribuent au bien-être émotionnel. Pour les enfants allistes, ces interactions permettent de développer l'empathie, la tolérance et une sensibilité accrue à la diversité. Quant aux éducatrices, elles tirent profit de ces contextes pour enrichir leurs compétences professionnelles, développer leur créativité pédagogique et renforcer leur engagement envers des pratiques plus équitables (Charbonneau, 2015 ; Point et Desmarais, 2011).

Toutefois, un écart persistant a été observé entre les intentions formulées par les politiques publiques et les pratiques réelles sur le terrain. Bien que les périodes de récréation offrent un potentiel considérable pour soutenir les interactions sociales, l'engagement éducatif reste souvent limité, voire passif (Chrétien-Vincent, 2023). Cette posture réduit les occasions de participation active des enfants autistes, et peut mener à leur isolement.

À travers l'analyse des entretiens, des observations directes et de l'analyse documentaire, cette étude permettra de mettre en lumière la diversité des pratiques éducatives selon les contextes, les ressources disponibles et les attitudes professionnelles. Elle soulignera l'importance de l'adaptation

des interventions selon les besoins spécifiques des enfants et de l'environnement, tout en mettant en évidence les tensions entre les idéaux inclusifs et les réalités de terrain.

En ce sens, cette recherche contribuera à enrichir la réflexion sur les pratiques inclusives en petite enfance, en identifiant les leviers d'action, les freins persistants, ainsi que les stratégies éducatives favorisant la participation active des enfants autistes. Elle ouvrira également la voie à des recherches futures sur les dynamiques éducatives en contexte de récréation, en valorisant les approches centrées sur les forces de l'enfant et la collaboration avec les familles (Cappe et Boujut, 2016).

En somme, cet essai souligne l'importance d'une mobilisation plus soutenue des milieux éducatifs pour faire des CPE des espaces d'apprentissage, de jeu et de socialisation réellement inclusifs, capables de répondre à la diversité des profils et de garantir à chaque enfant une place à part entière dans la collectivité.

ANNEXE A

**ACCORD DE LA DIRECTION POUR LA CONDUITE D'UN PROJET DE
RECHERCHE**

Titre du projet de recherche	Les pratiques éducatives inclusives employées par les éducatrices avec les enfants autistes dans la cour du centre de la petite enfance (CPE) pour favoriser leur participation lors des récréations.
Étudiante-chercheure	Sara Terbeche. Maîtrise en éducation, concentration éducation et formation spécialisées
Superviseur de la recherche	Vitor Matias Professeur au département Éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal

Bonjour,

Le présent a pour but de vous présenter le projet de recherche en objet et de solliciter votre accord pour le conduire dans votre CPE. Ce projet s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en éducation et formation spécialisées à l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

Nous vous invitons à prendre connaissance du projet, la nature des activités proposées, la collaboration sollicitée ainsi que les modalités de participation de la personne éducatrice participante. Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter. À titre de responsable de l'étude, il me fera plaisir d'y répondre.

5 Description du projet et de ses objectifs

Ce projet de recherche a pour objectif d'explorer les pratiques inclusives mises en œuvre par les éducatrices dans les Centres de la petite enfance (CPE) lors des périodes de récréation avec les autistes et leurs pairs. Il vise également à documenter la manière dont les éducatrices perçoivent

ces pratiques et à identifier les facteurs qui favorisent ou entravent la participation des enfants autistes dans ce contexte spécifique.

La recherche se déroulera sur une période d'environ quatre mois. Un échantillon d'environ six éducatrices travaillant dans différents CPE situés dans la grande région de Montréal sera recruté. La population ciblée est composée d'éducatrices en poste auprès de groupes d'enfants d'âge préscolaire, accueillant à temps plein au moins un enfant autiste.

Les données recueillies permettront de mieux comprendre les stratégies d'inclusion adoptées dans un moment clé du quotidien des enfants : la récréation dans la cour du CPE. Ce projet s'inscrit dans une visée de transfert de connaissances pour soutenir les milieux éducatifs dans le développement de pratiques plus inclusives.

6 Nature et durée de la participation

Une de vos éducatrices nous a manifesté l'intérêt de participer à l'étude. Votre participation à cette recherche consistera essentiellement à autoriser le déroulement du projet dans votre établissement

Plus précisément, la participation du CPE impliquera également :

- La réalisation d'une entrevue semi-dirigée d'environ 60 minutes, enregistrée audio, dans un local du CPE convenu avec vous. La date et l'heure de l'entrevue seront fixées selon les disponibilités de l'éducatrice qui participera à l'étude. L'entretien portera sur les pratiques de l'éducatrice en matière d'inclusion d'enfants autistes dans le contexte des périodes de récréation.
- L'autorisation de trois (3) périodes d'observation non participative par l'étudiante chercheure, d'environ 30 minutes chacune, réalisées dans la cour extérieure du CPE, aucune information ne sera colligée au sujet des enfants, seules les activités, actions des éducatrices et dispositifs utilisés seront utilisés ;
- Le partage de documents auxquels que l'éducatrice peut se référer ou qu'elle utilise pour fonder ses pratiques et soutenir l'inclusion des enfants autistes, en particulier en lien avec leur participation aux activités extérieures (p. ex. canevas de plan d'intervention, protocoles internes, politiques, outils pédagogiques, guides d'accompagnement, ou encore plans de la cour).
- La complétion de documents contextuels pour chacun des outils permettra d'en préciser l'usage, les intentions pédagogiques et le cadre institutionnel dans lequel ils s'inscrivent,

offrant ainsi une compréhension plus approfondie de leur portée et de leur contribution aux pratiques éducatives inclusives.

Ces éléments permettront de mieux comprendre les pratiques inclusives dans les milieux éducatifs à la petite enfance et de documenter les leviers et défis liés à la participation sociale des enfants autistes.

7 Procédure de recrutement des participants

Nous procémons au recrutement par référence d'éducatrices de CPE distincts. Une fois qu'une éducatrice nous exprime son intérêt à participer, nous entrons en contact avec la direction du CPE afin d'obtenir son autorisation. Une fois l'accord de la direction, nous entrons en contact avec l'éducatrice qui accueille un enfant autiste dans son groupe afin de lui présenter plus en détail le projet de recherche. L'éducatrice pourra alors exprimer son intérêt ou son refus de participer au projet. L'équipe de recherche vous fournira une lettre d'information, ci-jointe, (Annexe B) afin d'informer les parents du déroulement de l'étude, ses objectifs et la réalisation des périodes d'observation.

8 Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

Les formulaires de consentement et les réponses aux différents outils et questionnaires seront conservés dans un classeur fermé à clé. Les enregistrements seront enregistrés sur un serveur protégé par mot de passe. Seul le chercheur principal aura accès aux réponses aux différents outils de collecte de données. Lors de la transcription des réponses, un numéro de code sera accordé à chaque participant (éducatrice) et l'ensemble des réponses d'un même participant portera seront associés à ce même code. Lors de la diffusion, les résultats seront présentés de façon anonyme. Avec l'autorisation écrite des éducatrices, les productions écrites pourront être employées à des fins de formation.

Les enregistrements seront effacés après transcription, les formulaires de consentement, les outils de collecte, ainsi que les fichiers associés aux analyses seront conservés pendant 5 ans à la suite de la diffusion des résultats (jusqu'au mois de septembre 2028). Le matériel et les données seront ensuite détruits de façon sécuritaire à l'aide de logiciels spécialisés (CCleaner) ainsi que par le service des archives de l'université.

Pour réduire le risque que votre CPE soit reconnue, nous ne rapporterons que les informations essentielles à la compréhension des pratiques des éducatrices avec les enfants autistes. Aucune publication ou communication ne contiendra de renseignements permettant d'identifier votre CPE.

De plus, les participants et les collaborateurs doivent également s'engager à respecter la confidentialité des propos tenus devant eux ou entendus durant le processus de recherche.

9 Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, les éducatrices ne courront pas de risques ou d'inconvénients particuliers, à l'exception du temps requis pour réaliser les activités proposées. Pour l'éducatrice, ce projet lui offrira une occasion de formation et d'accompagnement qui lui proposera des outils pédagogiques et lui permettra d'enrichir et de réfléchir sur sa pratique. La participation de votre établissement contribuera à l'avancement des connaissances portant sur les pratiques éducatives employées par les éducatrices afin de favoriser la participation des enfants autistes.

10 Indemnité compensatoire

Aucune rémunération ou rétribution n'est prévue pour les éducatrices.

11 Participation volontaire et possibilité de retrait

L'ensemble des participants seront toujours libres de cesser de participer au projet sans avoir à se justifier. Si cela est leur souhait, les éducatrices n'ont qu'à nous le signifier selon les modalités de communication de leur choix aux coordonnées ci-bas. Nous détruirons tous les renseignements, sauf si vous nous autorisez explicitement à les conserver.

12 Autres renseignements

Vous serez informé en temps opportun si de nouveaux renseignements sont susceptibles d'affecter votre volonté à accueillir notre étude.

13 Des questions sur le projet ?

En tout temps, pendant ou après l'étude, vous pouvez contacter les responsables de la recherche. Si vous avez besoin de plus d'informations pour prendre une décision, vous pouvez contacter les responsables de la recherche.

Sarah Terbeche :	Vitor Matias, professeur (chercheur principale)
sara.terbeche@couriier.uqam.ca	matias.vitor@uqam.ca ; (514) 987-3000 0832

14 Interrogations sur vos droits

Si vous avez des questions sur vos droits à titre de direction du CPE vous pouvez contacter le *Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains* au (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel : cireh@uqam.ca.

Vous pouvez également communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM, courriel : ombudsman@uqam.ca; téléphone : (514) 987-3151. La principale fonction de l'ombudsman est de recevoir les plaintes de personnes qui s'estiment lésées dans le cadre des activités de l'activité.

15 Remerciements

Votre aide et votre collaboration sont importantes pour notre projet et l'équipe de recherche tient à vous remercier

1 ACCORD DE LA DIRECTION

16 Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, je ne me prive daucun droit ou recours en cas de préjudice lié au projet

Consentement

Je reconnaissais avoir lu la présente lettre. Je comprends les objectifs du projet et ce qu'il implique pour les participants. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de donner mon accord pour que ce projet se déroule dans mon CPE. Je reconnaissais avoir eu la possibilité de contacter le responsable du projet afin de poser toutes les questions concernant cette autorisation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante.

Je comprends que je peux décliner cette demande d'autorisation sans justification à donner.

J'autorise que ce projet de recherche se déroule dans le CPE dont j'assume la direction :

Oui Non _____

Je m'engage à assurer la confidentialité des participants à la recherche ainsi que leur appartenance au groupe expérimental ou groupe témoin jusqu'au moment convenu avec l'équipe de recherche.

Oui Non _____

Prénom et nom (en lettres moulées) : _____

Signature de la direction : _____ Date : _____

ANNEXE B :



INFORMATION AUX PARENTS

Aux parents du Gr_ du CPE _____

Adresse

Objet : Projet de recherche mené dans votre CPE

Chers parents,

Je me permets de vous écrire pour vous informer qu'un projet de recherche sera mené prochainement dans le Centre de la petite enfance que fréquente votre enfant. Cette étude est réalisée dans le cadre de mon mémoire de maîtrise à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CERPÉ).

Le projet s'intéresse aux **pratiques inclusives des éducatrices dans la cour extérieure** lorsque des enfants autistes sont présents dans le groupe. Pour cela, **trois courtes périodes d'observation** d'environ **30 minutes** seront réalisées dans la cour du CPE, pendant les moments de recréation.

Je tiens à vous assurer que **les enfants ne seront jamais filmés, photographiés, ni identifiés**. Aucune information personnelle sur eux ne sera recueillie. L'objectif est uniquement d'observer les **dispositifs en place, les types d'activités proposées et l'aménagement de l'environnement**.

Votre enfant pourra continuer à jouer et interagir librement, comme à l'habitude et je me ferai aussi discrète que possible en me plaçant à l'écart. Tout sera mis en place pour respecter la vie privée et la dignité des enfants.

Si vous avez des questions ou souhaitez obtenir plus d'informations, n'hésitez pas à me contacter ou à vous adresser à la direction du CPE.

Je vous remercie de votre attention et de votre confiance,

Bien cordialement,

Sarah Terbeche :
sara.terbeche@courrier.uqam.ca

Vitor Matias, professeur (chercheur principal)
matias.vitor@uqam.ca;
(514) 987-3000 0832

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche	Les pratiques éducatives inclusives employées par les éducatrices avec les enfants autistes dans la cour du centre de la petite enfance (CPE) pour favoriser leur participation lors des récréations
Étudiante-chercheure	Sara Terbeche. Maîtrise en éducation, concentration éducation et formation spécialisées
Superviseur de la recherche	Vitor Matias Professeur au département Éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui a pour objectif d'examiner les pratiques éducatives employées par les éducatrices pour favoriser la participation des enfants autistes dans la cour des CPE. 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. Vous pouvez nous poser toutes les questions que vous jugez nécessaires.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet de recherche a pour objectif d'explorer les pratiques inclusives mises en œuvre par les éducatrices dans les Centres de la petite enfance (CPE) lors des périodes de récréation avec les autistes et leurs pairs. Il vise également à documenter la manière dont les éducatrices perçoivent ces pratiques et à identifier les facteurs qui favorisent ou entravent la participation des enfants autistes dans ce contexte spécifique.

La recherche se déroulera sur une période d'environ quatre mois. Un échantillon d'environ six éducatrices travaillant dans différents CPE situés dans la grande région de Montréal sera recruté. La population ciblée est composée d'éducatrices en poste auprès de groupes d'enfants d'âge préscolaire, accueillant à temps plein au moins un enfant autiste.

Les données recueillies permettront de mieux comprendre les stratégies d'inclusion adoptées dans un moment clé du quotidien des enfants : la récréation dans la cour du CPE. Ce projet s'inscrit dans une visée de transfert de connaissances pour soutenir les milieux éducatifs dans le développement de pratiques plus inclusives.

Nature et durée de votre participation.

La participation au projet de recherche impliquera la réalisation d'une entrevue semi-dirigée d'environ 60 minutes, qui sera enregistrée à l'aide d'un dispositif audio. Celle-ci se déroulera dans un local du CPE choisi conjointement avec le participant, dans le respect de ses préférences et de ses disponibilités. La date et l'heure de l'entretien seront fixées en fonction des contraintes de chacun. L'enregistrement sera ensuite fidèlement transcrit sur un support informatique. Aucune information permettant d'identifier les participants ne sera conservée dans la transcription, assurant ainsi la confidentialité et l'anonymat des données recueillies.

En complément, trois périodes d'observation directe, d'une durée d'environ 30 minutes chacune, seront réalisées dans la cour du CPE, à deux moments distincts de la journée : une observation le matin et deux en après-midi. Elles auront pour objectif de documenter les pratiques éducatives effectivement mises en œuvre, les interactions entre l'éducatrice et les enfants (autistes ou non), ainsi que les interactions entre pairs. L'attention portera également sur les dispositifs concrets mobilisés pour soutenir l'inclusion et favoriser la participation des enfants autistes dans la cour.

Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

Les formulaires de consentement et les réponses aux différents outils et questionnaires seront conservés dans un classeur fermé à clé. Les enregistrements seront enregistrés sur un serveur protégé par mot de passe. Seul le chercheur principal aura accès aux réponses aux différents outils de collecte de données. Lors de la transcription des réponses, un numéro de code sera accordé à chaque participant (éducatrice) et l'ensemble des réponses d'un même participant portera seront associés à ce même code. Lors de la diffusion, les résultats seront présentés de façon anonyme. Avec l'autorisation écrite des éducatrices, les productions écrites pourront être employées à des fins de formation.

Les enregistrements seront effacés après transcription, les formulaires de consentement, les outils de collecte, ainsi que les fichiers associés aux analyses seront conservés pendant 5 ans à la suite de la diffusion des résultats (jusqu'au mois de septembre 2028). Le matériel et les données seront ensuite détruits de façon sécuritaire à l'aide de logiciels spécialisés (CCleaner) ainsi que par le service des archives de l'université.

Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers, à l'exception du temps requis pour réaliser les activités proposées. Ce projet vous offrira une occasion de formation et d'accompagnement qui vous proposera des outils pédagogiques et vous permettra d'enrichir et de réfléchir sur vos pratiques.

Indemnité compensatoire

Aucune rémunération ou rétribution n'est prévue.

Participation volontaire et possibilité de retrait

Vous serez toujours libres de cesser de participer au projet sans avoir à se justifier. Si cela est votre souhait, vous n'avez qu'à nous le signifier selon les modalités de communication de votre choix aux coordonnées ci-bas. Nous détruireons tous les renseignements, sauf si vous nous autorisez explicitement à les conserver.

Autres renseignements

Vous serez informé en temps opportun si de nouveaux renseignements sont susceptibles d'affecter votre volonté à participer à notre étude.

Des questions sur le projet ?

En tout temps, pendant ou après l'étude, vous pouvez contacter les responsables de la recherche. Si vous avez besoin de plus d'informations pour prendre une décision, vous pouvez contacter les responsables de la recherche.

Sarah Terbeche :	Vitor Matias, professeur (chercheur principale)
sara.terbeche@couriier.uqam.ca	matias.vitor@uqam.ca ; (514) 987-3000 0832

Interrogations sur vos droits

Si vous avez des questions sur vos droits vous pouvez contacter le *Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains* au (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel : ciereh@uqam.ca.

Vous pouvez également communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM, courriel : ombudsman@uqam.ca; téléphone : (514) 987-3151. La principale fonction de l'ombudsman est de recevoir les plaintes de personnes qui s'estiment lésées dans le cadre des activités de l'activité.

Remerciements

Votre aide et votre collaboration sont importantes pour notre projet et l'équipe de recherche tient à vous remercier

ACCORD DE L'EDUCATRICE

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, je ne me prive d'aucun droit ou recours en cas de préjudice lié au projet

J'autorise que l'entrevue soit enregistrée. Oui Non

Utilisation des données : Ce projet de recherche sera évalué et approuvé par un comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant sa réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions? Oui Non

Signature Date

ENGAGEMENT L'ÉQUIPE DE RECHERCHE

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées. Je me rends disponible et je répondrai au meilleur de ma

Signature :

Date :

Signature :

Date :

ANNEXE D

GUIDE D'ENTRETIEN

Destiné aux éducatrices œuvrant en Centres de la Petite Enfance (CPE)

Nom		Lieu de l'entretien	
Heure de début		Heure de fin	

Accueil chaleureux de la personne participante

Objectif et mise en contexte :

L'objectif de l'étude est d'explorer les pratiques éducatives pour soutenir la participation des enfants autistes pendant les récréations.

Je vous rappelle qu'il n'y a pas de bons ou de mauvais propos. Mon rôle est de vous écouter et de recueillir votre témoignage quant aux pratiques des éducatrices avec les enfants autistes pendant la récréation. Je ne suis pas là pour évaluer vos compétences avant de commencer. Je vous demande de bien vouloir signer le formulaire d'information et de consentement qui décrit brièvement les objectifs de l'étude, ainsi que l'utilisation qui sera faite des données.

Déroulement de l'entretien :

Durant l'entretien, je vous poserai des questions consignées dans mon guide. Si celles-ci ne sont pas claires, n'hésitez pas à me le faire savoir afin que je tente à les clarifier. L'entretien durera environ 60 minutes. Il sera enregistré en audio afin de garantir une transcription fidèle des échanges.

La confidentialité est assurée, seuls moi et mon directeur de recherche aurons accès aux données. Vous êtes libre de refuser de répondre à toute question ou d'interrompre l'entretien à tout moment, sans avoir à fournir de justification. Avez-vous des questions ou des commentaires avant que nous commencions ?

RUBRIQUE 1 : Profil et expérience de l'éducatrice	
1.1	Depuis combien d'années travaillez-vous dans le domaine de la petite enfance ?
1.2	Parlez-moi de votre formation initiale et continue, particulièrement en lien avec l'inclusion ou l'autisme.
1.3	Pouvez-vous décrire votre expérience professionnelle avec des enfants autistes en milieu de garde éducatif ? Combien de fois avez-vous été amené(e) à accompagner ces enfants ?
RUBRIQUE 2 : Perception de l'inclusion	
2.1	Comment définiriez-vous l'inclusion des enfants autistes dans le CPE ?
2.2	Qu'est-ce que cela signifie pour vous ?
2.3	Comment percevez-vous la participation des enfants autistes aux activités réalisées dans la cour, dans le cadre d'une démarche inclusive ?
	Quelle importance cela a pour vous ?
Selon la réponse	<p>Selon vous, quels sont les avantages de l'inclusion ?</p> <p>Et pour ... enfant autiste ; les pairs neurotypiques ? les éducatrices et l'équipe ?</p>
2.4	De votre point de vue, quels sont les éléments essentiels à mettre en place pour favoriser cette inclusion pendant les périodes de récréation ??
RUBRIQUE 3 : Les pratiques éducatives inclusives.	
3.1	Comment identifiez-vous les besoins spécifiques des enfants autistes durant la récréation
3.2	Quelles interventions ou outils mettez-vous en place pour soutenir leur participation ?
3.3	Lesquelles vous semblent les plus utiles et, selon vous, pourquoi ?
3.3.1	Et sur le plan de la communication, quels outils vous semblent particulièrement importants
3.3.2	Est-ce que vous travaillez la socialisation et les interactions, quelles pratiques vous semblent plus pertinentes ?
3.3.3	Avez-vous recours à des moyens particuliers pour ajuster la disposition de la cour ou les activités ?
3.3.4	Comment vous tenez compte des aspects sensoriels ?
3.3.5	En ce qui concerne les routines et les transitions, mettez-vous en place des moyens particuliers pour soutenir les enfants autistes dans ces moments ?

3.3.6	Est-ce que vous avez été confronté à des comportements difficiles des enfants autistes dans la cour ?
3.3.7	Quels démarches ou outils utilisez-vous pour vous aider à comprendre et intervenir auprès des enfants autistes en contexte de récréation ?
3.3.8	En ce qui concerne les comportements répétitifs ou les intérêts restreints, avez-vous observé de telles manifestations chez l'enfant autiste dans la cour ? Comment vous comprenez ces comportements ? Quelles interventions préconisez-vous ?
4	Comment évaluez-vous l'efficacité de vos stratégies
5	Qu'est-ce qui vous amène à les ajuster ?

RUBRIQUE 4 : Conception des pratiques des éducatrices	
4.1	Quand vous pensez à la notion pratiques, qu'est-ce qui vous vient en tête ?
4.2	Y a-t-il une façon particulière dont vous voyez ou organisez ces pratiques dans votre travail quotidien ?
4.3	Avec le temps, avez-vous remarqué une évolution ou un changement dans votre manière de faire les choses ?
Si Oui,	Comment ?
4.4	Est-ce que vous estimatez que vos pratiques sont inclusives ?
	Pourquoi ? Qu'est-ce qui fait qu'elles soient inclusives ?

RUBRIQUE 5 : Défis rencontrés et soutien disponible

5.1	Qu'est-ce qui rend parfois difficile l'inclusion des enfants pendant les périodes extérieures ?
5.2	À quels types de soutien avez-vous accès (auprès de la direction, de l'équipe, conseillère pédagogique ou des professionnels ?
5.3	Y a-t-il des choses qui vous aideraient à améliorer ou à maintenir vos pratiques inclusives dans la cour ?
5.4	D'après votre expérience, quels facteurs personnels, institutionnels ou environnementaux facilitent ou freinent l'inclusion des enfants autistes pendant La récréation dans la cour
5.5	Quels outils ou ressources sont à votre disposition pour soutenir votre pratique (Ex. : formations, financements, matériel adapté...)

Clôture : aimeriez-vous ajouter quelque chose sur votre expérience ou partager un exemple concret de réussite ou de défi ?

Remerciements

ANNEXE E

CANEVAS D'OBSERVATION

Lieu : CPE _____.

Moment d'observation : participation dans la cour

Personne observatrice : _____. **Date :** _____

Contexte ou fait saillants en amont de l'observation : (Humeur du groupe, état de santé du jeune, frustrations, allergies, etc)

Éléments contextuels dans la cour (Température, qualité et type des surfaces, jeux disponibles, bruits, lumières, présences d'autre enfant, etc)

Déroulement de l'activité ;

Moment de la recréation	Observations	Adaptation, Stratégie ou outil utilisé
Recréation dans la cour Activité _____ Heure : Durée Activité _____ Heure : Durée Activité _____ Heure : Durée		
Fin de la recréation Heure : Durée		
Transition vers le local Heure : Durée		

Remarques personnelles

--

ANNEXE F :

Grille d'analyse des éléments observés : Pratiques éducatives inclusives dans la cour du CPE.

Date : _____ Lieu : _____

Durée de l'observation : _____ Nombre d'éducatrices présentes : _____

Nombre d'enfants présents : _____ Nombre d'enfants autistes présents : _____

Degré de présence des pratiques		
	✓	Présent
	≈	Partiellement présent
	X	Pas présent

Domaine	Pratiques éducatives inclusives observées	✓	communiaires
		≈	
		X	
Communication et langage	Utilisation d'outils visuels (pictogrammes, images)		
	Utilisation d'un Système de communication par échange d'images		
Socialisation et interaction	Modélisation des interactions sociales		
	Langage adapté et simplifié		
	Cartes d'aide-mémoire (Power Cards)		
	Utilisation de scénarios sociaux pour faciliter la participation		
	Stratégies de médiation par les pairs		
	Prise en compte des préférences sociales des enfants autistes		

	<p>Présence d'espaces calmes pour les enfants autistes</p> <p>Utilisation de repères visuels pour organiser l'espace</p> <p>Accessibilité du matériel pour tous les enfants</p> <p>Adaptation des espaces en fonction des besoins sensoriels</p>		
Routine et transition	<p>Utilisation d'horaires visuels et routines claires</p> <p>Accompagnement des enfants lors des transitions</p> <p>Mise en place d'outils pour anticiper les changements</p>		
Gestion des comportements	<p>Utilisation de techniques de renforcement positif</p> <p>Mise en place de stratégies pour prévenir les comportements difficiles</p> <p>Adaptation des attentes aux capacités de l'enfant</p> <p>Encouragement à l'autorégulation et à l'expression des émotions</p>		
Adaptation pédagogique	<p>Personnalisation des activités pour inclure tous les enfants</p> <p>Mise en place d'approches individualisées</p> <p>Encouragement de l'autonomie de l'enfant</p> <p>Adaptation des consignes en fonction des forces et intérêts spécifiques</p>		

Collaboration et soutien professionnel	<p>Présence de collaborations avec des professionnels spécialisés</p> <p>Échanges réguliers avec les parents sur les besoins de l'enfant</p> <p>Accès à des formations sur l'inclusion des enfants autistes</p> <p>Utilisation de stratégies basées sur les recommandations des experts</p>		
---	---	--	--

Présent (✓) ; Partiellement Présent (≈) ; Absent (✗)

Commentaires et réflexions générales

ANNEXE G

FICHE D'ACCOMPAGNEMENT – COLLECTE DOCUMENTAIRE

1. Identification du document

Titre du document : _____

Type de document : _____

Auteur ou source : _____

Date de création ou d'utilisation : _____

2. **Contexte d'utilisation** : Décrivez brièvement dans quel contexte ce document est utilisé (ex. : période de jeux extérieurs, transition, activité spécifique, etc.).

3. **Objectif du document** : Quel est le but de ce document ? À quels besoins ou objectifs pédagogiques répond-il ?

4. **Utilisation auprès des enfants autistes** : Comment ce document soutient-il la participation des enfants autistes ?

5. Autres commentaires

Nom de l'éducatrice : _____

Signature : _____ Date : _____

ANNEXE H

GRILLE D'ANALYSE DOCUMENTAIRE

Date :

Titre du document analysé :

Auteur(s) :

Source / Référence :

Objectif du document :

1. Informations générales

Nature et origine du document (institutionnel, professionnel)	
Public cible du document	
Pertinence du document par rapport à l'objet d'étude	

2. Type de document

De l'éducatrice	Du le CPE	Du ministère
Planification <input type="checkbox"/>	Politique d'accueil <input type="checkbox"/>	Politique <input type="checkbox"/>
Grille d'observation <input type="checkbox"/>	Règlement intérieur <input type="checkbox"/>	Réglementation <input type="checkbox"/>
Grille d'évaluation <input type="checkbox"/>	Budget et dotation <input type="checkbox"/>	de financement
Autres documents éducatifs <input type="checkbox"/>	Projet éducatif <input type="checkbox"/>	Autre <input type="checkbox"/>

3. Type d'information recueillie sur les pratiques éducatives

Étapes	Informations
Observation	<input type="checkbox"/>
Planification et organisation	<input type="checkbox"/>
Action éducative	<input type="checkbox"/>
Réflexion et rétroaction	<input type="checkbox"/>

4. Contexte d'utilisation

Contexte	Informations
Pendant la récréation	<input type="checkbox"/>
Pendant la transition	<input type="checkbox"/>
Activité spécifique dans la cour	<input type="checkbox"/>
Autre	<input type="checkbox"/>

5. L'objectif d'utilisation du document

Intention pédagogique	Le cas échéant
La communication et langage	<input type="checkbox"/>
Socialisation et interaction	<input type="checkbox"/>
Structuration de l'environnement	<input type="checkbox"/>
Routine et transition	<input type="checkbox"/>
Gestion de comportement	<input type="checkbox"/>
Adaptation et différentiation pédagogiques	<input type="checkbox"/>
Collaboration professionnelle	<input type="checkbox"/>

6. Type d'information recueillie à l'égard des systèmes du modèle écosystémique.

Système	Informations
Endosysteme	<input type="checkbox"/>
Microsysteme	<input type="checkbox"/>
Mesosysteme	<input type="checkbox"/>
Exosysteme	<input type="checkbox"/>
Macrosysteme	<input type="checkbox"/>
Chronosysteme	<input type="checkbox"/>

Autres commentaires et réflexions

Bibliographie

- Admin. (2021a). 10 conseils pour élever un enfant autiste. *Clinique de l'enfant*.
<https://www.cliniquedelenfant.ca/elever-un-enfant-autiste/>
- Admin. (2021b). Échantillonnage en boule de neige: Définition, Méthode, Avantages et inconvenients | Mex Alex. <https://mexalex.com/fr/%c3%89chantillonnage-en-boule-de-neige-d%c3%a9finition-m%c3%a9thode-avantages-et-inconv%c3%a9nients/>
- Agence de la santé publique du Canada. (2022). *Trouble du spectre de l'autisme : Faits saillants de l'enquête canadienne sur la santé des enfants et des jeunes de 2019*.
<https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/publications/maladies-et-affections/trouble-spectre-autisme-enquete-sante-canadienne-enfants-jeunes-2019.html>
- Ainscow, M. et Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal du changement éducatif*, 19(1), 1-17.
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. et İşcen, F. (2014). The Needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 14(54), 39-60. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.54.3>
- Alexandre, M. (2002). *Activités extérieures dans les centres de la petite enfance et les garderies / [recherche et rédaction Marie Alexandre, Chantal Roussel]*. -- (Ministère de la famille et de l'enfance, 2002.).
https://www.cubiq.ribg.gouv.qc.ca/notice?id=p%3A%3Ausmarcdef_0000695241&locale=fr
- Alexandre, M. et Proulx, N. (2021). L'étude de cas . JSTOR. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance* (1^{re} éd., p. 615-648). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2ks6wb9.30>
- Alquraini, T. et Gut, D. (2012). Critical Components of Successful Inclusion of Students with Severe Disabilities: Literature Review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 85-93. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- American Psychiatric Association; (2015). *DSM-5 - Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5th ed, C.-B. Pull, P. Boyer, M.-C. Pull, M.-A. Crocq, J.-D. Guelfi et C. Guilabert, trad.). Elsevier Masson.
<https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=715dc9ac-3630-3203-ab10-48d5c79f70c0>
- Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105. <https://doi.org/10.7202/1059650ar>

- Andrys, M. (2019). L'éducation inclusive dès la petite enfance: une recherche collaborative avec des éducateurs de jeunes enfants. *Pensée plurielle*, 49(1), 75.
<https://doi.org/10.3917/pp.049.0075>
- Barlatier, P.-J. (2018). Chapitre 7. Les études de cas. Dans F. Chevalier, M. Cloutier et N. Mitev (dir.), *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 126-139). EMS Éditions.
<https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0126>
- Barned, N. E., Knapp, N. F. et Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and Attitudes of Early Childhood Preservice Teachers Regarding the Inclusion of Children With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 302-321.
<https://doi.org/10.1080/10901027.2011.622235>
- Baron-Cohen, S., Ashwin, E., Ashwin, C., Tavassoli, T. et Chakrabarti, B. (2009). Talent in autism: Hyper-systemizing, Hyper-Attention to detail and sensory hypersensitivity. *Philosophical Transactions: Biological sciences*, 364(1522), 1377-1383.
- Bell, K. (2013). *socialization definition | Open Education Sociology Dictionary*.
<https://sociologydictionary.org/socialization/>
- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295. <https://doi.org/10.7202/1007738ar>
- Bernier, J. (2022, 23 janvier). Les CPE ont été une véritable révolution» pour le Québec. *Le journal de quebec*. <https://www.journaldequebec.com/2022/01/23/les-cpe-ont-ete-une-veritable-revolution-pour-le-quebec>
- Boily, M., Goulet, N., Lachance, S., Hamidi, N. et Allaire, M.-C. (2023). Des apprentissages professionnels menant à l'offre d'un service de garde éducatif inclusif (0-5 ans). *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(2), 200.
<https://doi.org/10.7202/1110033ar>
- Bottema-Beutel, K., Kapp, S. K., Lester, J. N., Sasson, N. J. et Hand, B. N. (2021). Avoiding Ableist Language: Suggestions for Autism Researchers. *Autism in Adulthood: Challenges and Management*, 3(1), 18-29. <https://doi.org/10.1089/aut.2020.0014>
- Brodzeller, K. L., Ottley, J. R., Jung, J. et Coogle, C. G. (2018). Interventions and Adaptations for Children with Autism Spectrum Disorder in Inclusive Early Childhood Settings. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 277-286. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0859-5>
- Cappe, É. et Boujut, E. (2016). L'approche écosystémique pour une meilleure compréhension des défis de l'inclusion scolaire des élèves ayant un Trouble du Spectre de l'Autisme. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 143, 391-401.
- Carlier, S. (2021). Chapitre 1. Définition des troubles du spectre de l'autisme. Dans *Troubles du spectre de l'autisme chez l'enfant Repérage précoce, dépistage et diagnostic* (Mardaga, p. p.

19-42). Mardaga. <https://shs.cairn.info/troubles-du-spectre-de-l-autisme chez-l-enfant--9782804720124-page-19>

Carter, E. W., Boehm, T. L., Biggs, E. E., Annandale, N. H., Taylor, C. E., Loock, A. K. et Liu, R. Y. (2015). Known for My Strengths: Positive Traits of Transition-Age Youth With Intellectual Disability and/or Autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(2), 101-119. <https://doi.org/doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1177/1540796915592158>

Charbonneau, I. (2015). *L'intégration en service de garde d'un enfant ayant des besoins particuliers*. Je me fais une place en garderie (JMFPG).
<https://www.jmfp.org/project/guide-parents-fr/>

Cherewick, M. et Matergia, M. (2023). Neurodiversity in practice: a conceptual model of autistic strengths and potential mechanisms of change to support positive mental health and wellbeing in autistic children and adolescents. *Advances in neurodevelopmental disorders*, 8, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s41252-023-00348-z>

Chrétien-Vincent, M. (2020). Chapitre 4. Particularités sensorielles. Dans E. Rossini-Drecq et S. Tétreault (dir.), *L'ergothérapie et l'enfant avec autisme de la naissance à 6 ans. Guide de pratique* (p. 81-121). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rossi.2020.01.0081>

Chrétien-Vincent, M. (2023a). *Renforcer les capacités des éducatrices à la petite enfance à soutenir la participation de l'enfant autiste* [Doctorat en sciences cliniques et biomédicales, Université Laval]. corpusUL.
<https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/dbcda00a-fc75-4209-8854-5da8538f74a6>

Chrétien-Vincent, M. Stratégies pour favoriser l'inclusion de l'enfant autiste à la petite enfance. Le Réseau national d'expertise en trouble du spectre de l'autisme.
<https://www.rnetsa.ca/fr/centre-de-documentation/177/strategies-pour-favoriser-l-inclusion-de-l-enfant-autiste-a-la-petite-enfance> 3 mai 2023.

Clément, M.-A., Lee, K., Park, M., Sinn, A. et Miyake, N. (2022). The need for sensory-friendly “zones”: Learning from youth on the autism spectrum, their families, and autistic mentors using a participatory approach. *Frontiers in Psychology*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.883331>

Comité provincial sur l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde. (2001). *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du Québec* (Gouvernement du Québec).
https://www.cubiq.ribg.gouv.qc.ca/notice?id=p%3A%3Ausmarcdef_0000653632&locale=fr

Courchesne, V., Nader, A.-M., Girard, D., Bouchard, V., Danis, É. et Soulières, I. (2016). Le profil cognitif au service des apprentissages : optimiser le potentiel des enfants sur le spectre de l'autisme. *Revue québécoise de psychologie*, 37(2), 141-173.
<https://doi.org/10.7202/1040041ar>

- Davidson, L. A., Old, K., Howe, C. et Eggett, A. (2010). *Intervenir auprès de groupes d'enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme* (Chenelière Éducation).
<https://www.cheneliere.ca/fr/intervenir-groupes-enfants-trouble-9782765029779.html>
- Dawson, M., Soulières, I., Gernsbacher, M. et Mottron, L. (2007). The level and nature of autistic intelligence. *Psychological Science*, 18, 657-662.
- Deaudelin, C. (2007, mars). *PRATIQUES ÉVALUATIVES ET AIDE À L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES : L'IMPORTANCE DES PROCESSUS DE RÉGULATION* (2004-AC-95276). Université de Sherbrooke.
- Dionne, C., Julien-Gauthier, F. et Rousseau, N. (2006). Chapitre 10: Le développement de pratiques inclusives en milieu de garde. Dans *Transformation des pratiques éducatives La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 236-248). Presses de l'Université du Québec.
- Dionne, C., Paquet, A., Lemire, C., Dugas, C., Londono, M. et Dubé, A.-C. (2025). Supporting the inclusion of young children in childcare settings through professional development: perceptions of educators and managers. *Frontiers in Education*, 10.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1535104>
- Dionne, C., Paquet, A., Lemire, C. et Girard, S. (2023). *Inclusion in Quebec childcare centers: financial support, adaptation, and training*.
<https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2023.1241618/full>
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 317-342). Presses de l'Université de Montréal.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.15>
- Doucet, P. V. (2016). *Inclusion de l'enfant qui présente un trouble du spectre de l'autisme en centre de la petite enfance : analyse des besoins de soutien et de formation du personnel éducateur* [Maitrise en sciences de l'éducation, université de sherbrooke]. savoirs.UdeS.
<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/8795>
- Émond, I. et Doré, S. (2007). *La participation sociale des personnes handicapées au Québec les activités éducatives pour la petite enfance*. Office des personnes handicapées du Québec.
- Fontaine, É. (2014). Accueil individuel et collectif des enfants en situation de handicap: Entre réticence et diversification de l'accueil. *Empan*, 93(1), 37-43.
<https://doi.org/10.3917/empa.093.0037>
- Gagne, A., Beaucher, C., Beaulieu, M. et Gagnon, C. (2021). Impacts de la pandémie de la COVID-19 sur l'expérience des enseignants et des conseillers pédagogiques en formation professionnelle au Québec - Rapport de recherche. *Sherbrooke : Observatoire de la formation professionnelle du Québec.*, 10.
- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). Choisir des outils pour réaliser un terrain de recherche. Dans *L'aventure de la recherche qualitative* (p. 81-122). University of Ottawa Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv19x4dr.10>

- Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.-F. et Picher, M. J. (2018). La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales: analyse écologique des conditions relatives à leur intégration au secondaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 41(2), 554-583.
- Gauvreau, C. (2022, 15 mars). Les CPE ont 25 ans | UQAM. *Actualites UQAM*.
<https://actualites.uqam.ca/2022/cpe-ont-25-ans/>
- Gingras, L., Lavoie, A. et Audet, N. (2015). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs (Grandir en qualité) 2003 et 2014*. Institut de la statistique du Québec.
<https://statistique.quebec.ca/en/fichier/qualite-educative-dans-les-installations-de-centres-de-la-petite-enfance-faits-saillants.pdf>
- Goulet, M.-H. et Lessard-Deschênes, C. (2022). Le Modèle de prévention de l'utilisation des mesures de contrôle en santé mentale : une revue intégrative. *Santé mentale au Québec*, 47(1), 151. <https://doi.org/10.7202/1094149ar>
- Goulet, N. et Boily, M. (2023). Éducation inclusive : représentations et pratiques professionnelles déclarées du personnel éducateur et de soutien en services de garde éducatifs (0-5 ans). *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(2), 351.
<https://doi.org/10.7202/1110040ar>
- Gouvernement du Quebec. (2018). *Tout pour nos enfants: stratégie 0-8 ans*. Ministère de la Famille.
- Gouvernement du Québec. - *Loi sur l'instruction publique*. L.R.Q., chapitre I-13.3.
<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/lc/I-13.3.pdf>
- Gouvernement du Québec. - *Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. chapitre S-4.1.1, a. 106. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/rc/S-4.1.1,%20R.%202.pdf>
- Hestenes, L. L. et Carroll, D. E. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 229-246. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00052-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00052-1)
- Hohmann, M., Weikart, D. P., Proulx, M., Bourgon, L. et Baillargeon, M. (2007). *Partager le plaisir d'apprendre : guide d'intervention éducative au préscolaire* (2e édition). Gaëtan Morin éditeur.
- Horincq Detournay, R., Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2023). Clarification conceptuelle de la méthode de triangulation en recherche qualitative. *Enjeux et société: Approches transdisciplinaires*, 10(2), 75. <https://doi.org/10.7202/1110574ar>
- Institut de la statistique du Québec. (2015). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs – Grandir en qualité 2014 TOME 2 Qualité des services de garde éducatifs dans les centres de la petite enfance (CPE)*. Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise->

[sur-la-qualite-des-services-de-garde-educatifs-tome-2-qualite-des-services-de-garde-educatifs-dans-les-centres-de-la-petite-enfance-cpe.pdf](https://www.uqam.ca/edf/ressources/documents/rapport/rapport_2015.pdf)

Institut de la statistique du Québec. (2015). *La qualité éducative dans les installations de centres de la petite enfance: faits saillants.*

Karsenti, T. et Demers, S. (2018). Chapitre 11 L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: Étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour* (4e édition revue et mise à jour, p. 289-316). Presses de l'Université de Montréal.
<https://www-jstor-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/stable/j.ctv69sv3w.14?seq=1>

Lachance-Demers, L.-P. (2023). La reconnaissance de la neurodiversité comme piste de solution pour une école plus inclusive. *Enfance en difficulté*, 10. <https://doi.org/10.7202/1108075ar>

Landry, A.-A. (2022). *Des caractéristiques de l'école inclusive pour tous les élèves en contexte québécois, selon le point de vue d'élèves de 5e année du primaire.*

Langlois, V. (2022). *Force perceptuelle, intérêts et interventions chez des enfants autistes d'âge préscolaire avec symptômes aggravants : une étude exploratoire* [essai doctoral, Université du Québec en Outaouais]. <https://di.uqo.ca/id/eprint/1402/>

Lespérance, A. (2020). *Pratiques éducatives et représentations sociales des responsables d'un service de garde en milieu familial au regard du soutien des enfants (0-5 ans) lors des jeux extérieurs* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. archipel.
<https://archipel.uqam.ca/15729/1/M16691.pdf>

Lynch, S. L. et Irvine, A. N. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: an integrated approach. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 845-859. <https://doi.org/10.1080/13603110802475518>

Manningham, S. et Vaillant, N. (2017). *Services éducatifs de qualité en petite enfance – Théorie et pratiques*. Editions JFD.

Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, Hors série*(2).

Mazzer, M. (2015). Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorders in Italian Schools: From Theory to Practice. *Open Journal of Social Sciences*, 3(9), 91-96.
<https://doi.org/10.4236/jss.2015.39014>

Mejia Cardenas, C. (2024). *Attitudes d'éducateurs et de gestionnaires des services de garde éducatifs à l'enfance sur l'éducation inclusive et sur l'inclusion des enfants ayant un diagnostic d'autisme* [Thèse ou essai doctoral accepté, Université du Québec à Montréal].
<https://archipel.uqam.ca/18100/>

Minister de la Famille. (2020). *Allocation pour l'intégration en service de garde.*
<https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/enfance/garderies-et-services->

de-garde/services-de-garde-personne-handicapee/allocation-integration-enfant-handicape-59-mois-ou-moins-service-garde

Minister de la Famille. (2023). *Plan stratégique 2023-2027*. Ministère de la famille.

Ministère de la Famille. (2017). *Gazelle et Potiron: cadre de référence pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur en services de garde éducatifs à l'enfance*. Ministère de la famille.

Ministere de la famille. (2019). *Accueillir la petite enfance: programme éducatif pour les services de garde du Québec*. Publications du Québec.

Ministère de la Famille. (2021). *Référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance*. Ministère de la famille.

Ministère de la Famille. (2023). *Plan d'action du ministère de la Famille à l'égard des personnes handicapées. MESURES 2023-2024*. Gouvernement du Québec.

Ministère de la Famille. (2024). *Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration en service de garde - Cadre de référence 2024-2025*. Gouvernement de Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Programmes/Cadre-referenc_MES.pdf

Mottron, L. (2004). *L'autisme : une autre intelligence. Diagnostic, cognition et support des personnes autistes sans déficience intellectuelle*. Mardaga.
<https://doi.org/10.3917/mard.mottr.2004.01>

Mottron, L. (2016). *Is autism a different kind of intelligence? New insights from cognitive neurosciences*, (3).

Murray, D., Lesser, M. et Lawson, W. (2005). Attention, monotropism and the diagnostic criteria for autism. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 9(2), 139-156.
<https://doi.org/10.1177/1362361305051398>

Murray, F. (2018). *Theories and Practice in Autism*. Medium.
<https://oolong.medium.com/theories-and-practice-in-autism-5a168dd4fafc>

Nowell, K., Bernardin, C., Brown, C. et Kanne, S. (2021). Characterization of special interests in autism spectrum disorder: A brief review and pilot study using the special interests survey. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51.
<https://doi.org/10.1007/s10803-020-04743-6>

Observatoire des touts-petits. (2023). *Tout-petits ayant besoin de soutien particulier: comment favoriser leur plein potentiel ?* Fondation Lucie et André Chagnon. <https://tout-petits.org/publications/rapports/besoin-soutien-particulier/>

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). Chapitre 12. L'analyse thématique. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales - 5e éd.* (p. 269-357). Armand Colin.

<https://shs.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-page-269>

Petersson-Bloom, L. et Holmqvist, M. (2022). Strategies in supporting inclusive education for autistic students—A systematic review of qualitative research results. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7. <https://doi.org/10.1177/23969415221123429>

Pignat, M. M. et Sarnicola, V. (2015). *L'inclusion des enfants à besoins particuliers dans les structures de la petite enfance, quelles perceptions, quelles pratiques, quels moyens ?* [Mémoire professionnel, Université de Genève]. patrinum.
<https://patrinum.ch/record/16728?ln=en&v=pdf>

Plard, M. (2019). *Structurer et analyser un corpus de recherche dans Nvivo®*. HAL-SHS.
<https://shs.hal.science/halshs-02409629/file/Analyse%20qualitative%20assist%C3%A9e%20par%20Nvivo.pdf>

Point, M. et Desmarais, M.-É. (2012). L'inclusion en service de garde au Québec : la situation d'une étape essentielle. *Éducation et francophonie*, 39(2), 71-86.
<https://doi.org/10.7202/1007728ar>

Potvin, P. et Lacroix, M.-È. (2009, 20 janvier). *Les pratiques innovantes en éducation*. CTREQ - RIRE. <https://rire.ctreq.qc.ca/les-pratiques-innovantes-en-education/>

Proulx, N., Bigras, N. et Lemay, L. (2021). L'approche pikléienne et la qualité éducative auprès des enfants de 0-3 ans en contexte de services de garde : état des connaissances. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 12.

Rousseau, M., Dionne, C. et Paquet, A. (2012). Intervention précoce et instruments d'évaluation des jeunes enfants ayant un trouble du spectre autistique. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 23, 93-103. <https://doi.org/10.7202/1012991ar>

Rousseau, M., McKinnon, S. et Girard, S. (2022). *Inclusive Educational Practices in Childcare Settings: Perspective of Parents of Children with Special Needs*, 27(03).
https://oadd.org/wp-content/uploads/2022/09/V27-N3-JoDD-20-346R-Rousseau-et-al-v3.pdf?utm_source=chatgpt.com

Routhier, F., Lettre, J., Lemieux, M., Longchamps, F., Kiki, G. M., Gagnon, M., Desmarais, C., Grandisson, M., Morales, E., Lamontagne, M.-E., Julien-Gauthier, F., Mortenson, W. B., Field, D., Zwicker, J. G., Kangkoyiri, F., Campbell, W., Phoenix, M., Belleau, M.-C., Tellier, F., ... Wan, M. (2025). Accessibility of Childcare Services for Children With Disabilities Aged 0 to 5 Years: A Scoping Review of Promising Solutions. *Child: Care, Health and Development*, 51(3), e70087. <https://doi.org/10.1111/cch.70087>

Russell, G., Kapp, S. K., Elliott, D., Elphick, C., Gwernan-Jones, R. et Owens, C. (2019). Mapping the Autistic Advantage from the Accounts of Adults Diagnosed with Autism: A Qualitative Study. *Autism in Adulthood*, 1(2), 124-133.
<https://doi.org/10.1089/aut.2018.0035>

- Savard, I. (2023). *Perceptions de personnes éducatrices œuvrant en centres de la petite enfance qui tendent vers l'inclusion quant à l'influence de l'accueil d'un enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme sur leur autonomie professionnelle* [maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/11227/>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation* (p. 191-218). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.10>
- Schmidt, M., Newbutt, N., Lee, M., Lu, J., Francois, M.-S., Antonenko, P. et Glaser, N. (2024). Toward a strengths-based model for designing virtual reality learning experiences for autistic users. *Autism*, 28, 1809-1827. <https://doi.org/10.1177/13623613231208579>
- Schoen, S. F. et Bullard, M. (2002). Action Research during Recess: A Time for Children with Autism to Play and Learn. *TEACHING Exceptional Children*, 35(1), 36-39. <https://doi.org/10.1177/004005990203500105>
- Soulez, C., Bélieau, M.-J., Champagne, L., Breault, C. et Labelle, F. (2023). Perception des éducatrices de l'intégration au préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers : une étude exploratoire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 46(2). <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5547>
- Surveillance du trouble du spectre de l'autisme au Québec | INSPQ.* (2017, 30 octobre). Institut national de santé publique du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/publications/2310>
- 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>
- Tsamitrou, S., Pereira, S. R., Briet, G., Sourn-Bissaoui, S. L. et Plumet, M.-H. (2024). Les relations d'enfants avec TSA avec leurs pairs à l'école maternelle : analyse de la littérature et observations systématiques en dispositifs inclusifs. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 9899(1), 83-100. <https://doi.org/10.3917/nresi.098.0083>
- UNESCO. (2021). *Pour une inclusion dans l'éducation dès la petite enfance: de l'engagement à l'action - UNESCO Digital Library*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378065>
- Valeri, G. et Speranza, M. (2009). Modèles neuropsychologiques dans l'autisme et les troubles envahissants du développement. *Développements*, 1(1), 34-48. <https://doi.org/10.3917/devel.001.0034>
- VanDerMaren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2. éd). De Boeck Université.
- White, J., McGarry, S., Falkmer, M., Scott, M., Williams, P. J. et Black, M. H. (2023). Creating Inclusive Schools for Autistic Students: A Scoping Review on Elements Contributing to Strengths-Based Approaches. *Education Sciences*, 13(7), 709. <https://doi.org/10.3390/educsci13070709>

Willaye, E., Magerotte, G. et Jan van der Gaag, G. (2008). *Évaluation et intervention auprès des comportements défis*. <https://www.deboecksuperieur.com/livre/9782804182731-evaluation-et-intervention-aupres-des-comportements-defis>

Willis, C. (2009). Young Children with Autism Spectrum Disorder: Strategies That Work. *YC Young Children*, 64(1), 81-89.