

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ .....	II
REMERCIEMENT .....	IV
TABLE DES MATIÈRES .....	V
LISTE DES TABLEAUX .....	VIII
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I.....	6
LA PROBLÉMATIQUE .....	6
1.1 Le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde au Québec .....	6
1.1.1 Les faits saillants dans l'évolution des services de garde au Québec.....	7
1.1.2 La situation actuelle en matière d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde au Québec.....	14
1.2 La notion d'inclusion et la notion d'intégration.....	17
1.3 L'importance du partenariat dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers .....	19
1.4 Les questions de recherche.....	24
CHAPITRE II .....	26
LE CADRE THÉORIQUE .....	26
2.1 Le partenariat dans le contexte des services de garde à l'enfance .....	26
2.2 Le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde .....	27
2.3 Les facteurs de réussite de l'inclusion .....	30
2.4 Le partenariat .....	32
2.4.1 L'étymologie de la notion de partenariat.....	32
2.4.2 Les définitions .....	34
2.4.3 La typologie des partenariats.....	42

2.5	Les partenaires .....	45
2.5.1	L'éducatrice à l'enfance partenaire dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers .....	47
2.5.2	Les intervenants des services spécialisés partenaires dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers .....	48
2.6	Trois perspectives théoriques .....	51
2.6.1	La théorie de l'autodétermination et l'appropriation des savoirs .....	52
2.6.2	La théorie de l'agir communicationnel.....	56
2.6.3	La théorie de l'écologie .....	60
2.7	Les principes de base favorisant le développement du partenariat .....	65
2.8	Les conditions favorables à l'établissement d'un partenariat .....	67
2.9	Les obstacles au développement du partenariat .....	72
CHAPITRE III.....		77
LA MÉTHODOLOGIE .....		77
3.1	La collecte et l'analyse des données .....	77
3.2	L'approche qualitative/interprétative .....	77
3.3	L'échantillonnage.....	78
3.4	Les méthodes de collecte de données.....	81
3.4.1	L'entrevue semi-dirigée.....	82
3.4.2	L'observation en situation .....	87
3.4.3	Le questionnaire aux directions des organisations concernées .....	92
3.5	Le mode d'analyse et d'interprétation des données .....	95
CHAPITRE IV.....		99
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....		99
4.1	Présentation des catégories .....	99
4.2	Partenariat de niveau 1 (faible degré d'intensité d'engagement).....	100
4.2.1	Transmettre des informations .....	101
4.2.2	Répondre à un besoin d'aide .....	107
4.3	Partenariat de niveau 2 (intensité moyenne d'engagement) .....	113
4.3.1	Échanger de part et d'autre pour l'atteinte d'un objectif commun.....	113
4.3.2	L'un des partenaires agit comme un guide.....	119
4.4	Partenariat de niveau 3 (intensité élevée d'engagement).....	128
4.4.1	Le respect entre les personnes .....	130
4.4.2	S'enrichir des connaissances de l'autre .....	141
4.4.3	L'engagement des personnes.....	151
4.5	Le rôle des partenaires dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde .....	162
4.5.1	Le rôle de l'éducatrice à l'enfance .....	162
4.5.2	Le rôle des intervenants spécialisés.....	169

4.6	Les qualités relationnelles favorables au partenariat .....	178
4.7	L'aspect organisationnel .....	186
4.8	Les obstacles au partenariat .....	197
CHAPITRE V .....		211
LA DISCUSSION.....		211
5.1	L'analyse des résultats .....	211
5.2	Le partenariat à faible degré d'intensité d'engagement (niveau 1).....	213
5.2.1	Transmettre des informations .....	213
5.2.2	Répondre à un besoin d'aide .....	219
5.3	Le partenariat d'intensité moyenne (niveau 2).....	225
5.3.1	Échanger de part et d'autre pour l'atteinte d'un objectif commun.....	225
5.3.2	L'un des partenaires agit comme un guide.....	229
5.4	Le partenariat d'intensité élevé (niveau 3).....	235
5.5	Le respect des personnes.....	235
5.5.1	S'enrichir des connaissances de l'autre .....	236
5.5.2	S'engager dans le partenariat.....	240
5.6	Les rôles des partenaires .....	248
5.7	Les qualités relationnelles des partenaires .....	249
5.8	L'aspect organisationnel .....	250
5.9	Les obstacles au partenariat .....	253
CONCLUSION .....		257
RÉFÉRENCES.....		269
ANNEXE 1- LETTRES POUR LE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS.....		274
ANNEXE 2 - FORMULAIRES DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS .....		281
ANNEXE 3 - CANEVAS D'ENTREVUE .....		297
ANNEXE 4 - OUTIL D'OBSERVATION .....		301
ANNEXE 5 - QUESTIONNAIRES AUX ORGANISATIONS PARTICIPANTES ..		304

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	
Évolution de la proportion de services de garde (CPE et garderies) accueillant des enfants handicapés au Québec .....	16
Tableau 2	
Facteurs de réussite à l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde (Inspiré de Irwin, Lero, & Brophy, 2004).....	31
Tableau 3	
Théorie de l'agir communicationnel.....	59
Tableau 4	
Principes de base de l'action partenariale.....	66
Tableau 5	
Conditions favorables à l'établissement du partenariat.....	72
Tableau 6	
Principaux obstacles à l'établissement du partenariat.....	75
Tableau 7	
Description des méthodes de collectes de données.....	94
Tableau 8	
Catégories des actions selon le niveau de partenariat. ....	96
Tableau 9	
Facteurs influençant le partenariat.....	96
Tableau 10	
Rôle de l'éducatrice à l'enfance dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.....	176
Tableau 11	
Rôle de l'intervenant des services spécialisés dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.....	178
Tableau 12	
Obstacles rencontrés dans le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés.....	210
Tableau 13	
Moyens pour optimiser les actions mises en œuvre de niveau 1 .....	224
Tableau 14	
Moyens pour optimiser les actions mises en œuvre de niveau 2.....	234
Tableau 15	
Moyens pour optimiser les actions mises en œuvre de niveau 3.....	247



## LISTE DES FIGURES

Figure 1 Processus d'inclusion de l'enfant ayant des besoins particuliers dans les services de garde.....	30
Figure 2 Types de collaboration.....	41
Figure 3 Types de partenariat.....	44
Figure 4 Différents acteurs dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers.....	46
Figure 5 Paradigmes éducatifs à l'émergence du partenariat.....	55
Figure 6 Modèle écosytémique sous l'angle du partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés.....	64
Figure 7 Modèles d'observateurs.....	89
Figure 8 Informations transmises dans le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés.....	106
Figure 9 Types d'aide apportée dans le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés.....	112
Figure 10 Sujets d'échanges, activités suscitant des échanges et conséquences des échanges.....	119
Figure 11 Formes de guidance de l'intervenant spécialisé auprès de l'éducatrice à l'enfance.....	128
Figure 12 Compétences et différences des intervenants des services spécialisés et des éducatrices à l'enfance.....	141
Figure 13 Expertises de chacun des partenaires enrichissant les pratiques des éducatrices à l'enfance et des intervenants des services spécialisés.....	151
Figure 14 Actualisation de l'engagement des partenaires.....	161
Figure 15 Qualités relationnelles reconnues chez l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés.....	186
Figure 16 Aspects organisationnels favorables à l'établissement du partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés.....	197

## INTRODUCTION

Les services de garde à l'enfance au Québec sont reconnus comme étant un milieu propice à la prévention et au dépistage des problèmes de développement et des problèmes sociaux. Le souci d'intervenir adéquatement auprès des enfants ayant des besoins particuliers s'avère donc un objectif de premier plan pour les services de garde afin d'assumer leur rôle de détection et leur rôle préventif (Berger, Héroux, & Sherdian, 2005)

À la lumière des données recueillies par Statistique Canada, l'Office des personnes handicapées du Québec (Emond, 2007) souligne l'augmentation considérable de la fréquentation des enfants handicapés dans les services de garde depuis 1999.

Toujours dans la foulée de cette reconnaissance de la mission sociale des services de garde éducatifs à l'enfance, « le Comité provincial sur l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde souhaite donner une visibilité nouvelle à l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 7). Presque 20 ans après l'adoption de la politique d'intégration des enfants handicapés dans ces services, de 1983, ce comité élabore le « *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde* » (Gouvernement du Québec, 2001). Ce guide reconnaît qu'en dépit des efforts fournis par les services de garde en matière d'intégration, il n'en reste pas moins que ce défi requiert encore de l'investissement pour améliorer les conditions

favorables à la réussite en matière d'inclusion. Le cadre de référence privilégié dans ce guide se traduit par la mise en place d'une approche intersectorielle. « Pour les membres du Comité provincial, la collaboration intersectorielle s'avère l'une des clés primordiales pour faciliter l'intégration des enfants handicapés » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 7). Il faut que les acteurs issus de différents services offerts à l'enfant ayant des besoins particuliers se concertent dans le but de mieux répondre à leurs besoins. Les principaux partenaires identifiés pour une action concertée sont issus des centres locaux des services communautaires (CLSC), des centres de réadaptation et des centres jeunesse. Toutefois, il ne faut pas négliger le fait que le parent demeure le premier éducateur de son enfant, donc il doit occuper la place centrale dans le processus d'inclusion (Gouvernement du Québec, 2001).

Les études (Julien-Gauthier, 2008; Giuliani, 2008; Deret, 2003) semblent unanimes à reconnaître l'importance de la collaboration et la concertation entre l'éducatrice à l'enfance et les différents intervenants impliqués dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. Toutefois, l'agencement des pratiques éducatives du milieu de garde et des pratiques des services spécialisés s'avère encore un défi de taille pour les différents acteurs, d'où la pertinence de poursuivre la recherche en matière d'inclusion sous l'angle du partenariat.

La notion de partenariat, quoiqu'assez récente, s'est vite intégrée dans les différents discours politiques, sociologiques et éducatifs, pour désigner des formes de rapport à l'autre qui donnent naissance aux relations interinstitutionnelles et

interpersonnelles (Dhume, 2002). On peut donc s'attendre à plusieurs manières d'agir pour qualifier différents types de partenariat.

Cette étude s'intéresse au partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. Le premier chapitre permet de circonscrire le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde au Québec. Il relate les grandes lignes de l'évolution des services de garde, en dressant un portrait de la situation actuelle, en distinguant les nominations d'inclusion et d'intégration et en justifiant l'importance du partenariat dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde. Ensuite, la question de recherche est exposée ainsi que les objectifs poursuivis.

Le deuxième chapitre identifie le cadre théorique et sa pertinence en matière de partenariat dans le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. Tout d'abord, cette partie permet de mettre en lumière le partenariat comme étant un des facteurs de réussite dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde et de définir les différentes étapes de ce processus. Aussi, plusieurs définitions de la notion de partenariat sont proposées pour présenter la typologie des partenariats. Afin de mettre en contexte les acteurs du partenariat, les rôles de l'éducatrice à l'enfance et de l'intervenant des services spécialisés sont présentés. Ensuite, trois perspectives théoriques sont exposées pour mieux comprendre le développement du partenariat et illustrer les principes de base, les conditions favorables et les obstacles au partenariat.

Le troisième chapitre présente le devis méthodologique de type qualitatif. À cet effet, il expose le processus d'échantillonnage ainsi que la démarche pour recruter les participants, il justifie et explique les méthodes de collecte de données choisies pour cette étude. Ensuite, il fait part du mode d'analyse et d'interprétation des résultats pour connaître et saisir le sens des actions mises en œuvre par les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés pour développer leur partenariat.

Le quatrième chapitre comprend la présentation des résultats issus de la collecte de données. Ils sont présentés selon des catégories prédéterminées à la lumière des objectifs et du cadre théorique de cette recherche sur le partenariat ainsi que les sous-catégories qui ont émergé de l'expérience des participants.

Le cinquième chapitre est consacré à la discussion des résultats. Elle porte sur l'interprétation des données et sur leur mise en relation afin de faire ressortir les indicateurs permettant de déterminer le type de vécu entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés dans l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. Pour ce faire, les trois niveaux d'engagement dans le partenariat, c'est-à-dire une faible intensité d'engagement (niveau 1), une intensité moyenne d'engagement (niveau 2) et une intensité élevée d'engagement (niveau 3), sont privilégiés afin de mieux comprendre le type de partenariat. Aussi, la théorie de l'appropriation des savoirs et de l'autodétermination (Bouchard & Kalubi, 2006), ainsi que ses trois modèles éducatifs notamment le rationnel, l'humaniste et le symbio-synergétique, ont été utilisés pour déterminer le niveau d'engagement des partenaires. Ces trois paradigmes permettent de comprendre le degré d'intensité d'engagement dans la relation et

d'identifier les moyens pour optimiser le partenariat entre les éducatrices et les intervenants des services spécialisés dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.

La conclusion s'attarde au bilan de travail de cette recherche, notamment en réalisant une synthèse des résultats afin d'illustrer l'apport à l'avancement des connaissances en matière d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde. À cet effet, les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés ont tendance à mener des actions partenariales qui relèvent davantage des niveaux un et deux d'intensité d'engagement. Toutefois, il semble que plusieurs éléments sont en place pour que leur partenariat s'élève à un niveau d'intensité d'engagement plus élevé. À chacune de ces étapes, l'étude sur le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés révèle certaines pistes d'amélioration pour atteindre un niveau de partenariat optimisé. Finalement, les limites de cette recherche sont identifiées ainsi que des pistes de réflexion pour des recherches futures.

## CHAPITRE I LA PROBLÉMATIQUE

### 1.1 Le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde au Québec

La première partie de la problématique définit le contexte de l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans le système de garde au Québec. Pour ce faire, quelques événements significatifs sont relatés afin de mieux comprendre les intentions gouvernementales en matière d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers à travers l'évolution des services de garde au Québec. Ensuite, un portrait de la situation actuelle en matière d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers est exposé en précisant la législation en matière d'accessibilité aux services de garde, les mesures gouvernementales mises en place permettant aux services de garde de répondre aux besoins particuliers des enfants ainsi que quelques statistiques concernant la fréquentation des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde au Québec. De plus, le sens attribué à la notion d'inclusion et la notion d'intégration est clarifié pour préciser la terminologie privilégiée dans cette recherche. Dans un dernier temps, des réflexions conduisant à l'importance du partenariat dans le processus d'inclusion sont énoncées pour orienter la question de recherche.

### 1.1.1 Les faits saillants dans l'évolution des services de garde au Québec

L'adoption de la politique familiale en 1997 a été une période déterminante pour l'évolution des services de garde au Québec. La restructuration du réseau a permis de redéfinir les différentes structures d'accueil pour répondre aux besoins de garde de la population. Actuellement, nous avons des termes distinctifs pour désigner les différents types de services, notamment les centres de la petite enfance (CPE), les services de garde en milieu familial (SGMF), les services de garde en milieu scolaire (SGMS) et les garderies. Ces dernières ont longtemps été utilisées par la population pour désigner l'ensemble des services de garde. Depuis 1997, l'appellation centre de la petite enfance (CPE) a fait son apparition pour se substituer à l'appellation garderie. Cependant, on fait encore usage du terme garderie pour désigner les garderies à but lucratif au sens de la Loi sur les services de garde éducatifs. Les garderies et les centres de la petite enfance offrent des services de garde éducatifs dans une installation pouvant accueillir de 7 à 80 enfants. Les services de garde en milieu familial se distinguent par l'accueil des enfants dans la résidence privée d'une responsable de service de garde pouvant recevoir jusqu'à six enfants et parfois neuf si la personne responsable est accompagnée d'une assistante. Les services de garde en milieu scolaire offrent des services de garde en dehors des heures de classe dans une école primaire (Gouvernement du Québec, 2009). Cette recherche porte davantage sur l'inclusion des enfants de moins de cinq ans dans les centres de la petite enfance (CPE), toutefois le terme « service de garde » est utilisé pour désigner l'ensemble des services. Mais lorsqu'il est question d'un des services en particulier la nomination le précise.



Les années précédant l'adoption de la politique familiale de 1997 furent préparatoires à la reconnaissance des différents rôles attribués aux services de garde à l'enfance, tels que le rôle social de prévention, le rôle de dépistage et le rôle d'intervention précoce auprès de sa clientèle (Berger, Héroux, & Sherdian, 2005).

Entre autres, la création de l'Office des services de garde (OSGE)<sup>1</sup> en 1980 fut un des premiers gestes démontrant l'implication du gouvernement du Québec dans la responsabilité de la garde des enfants. Également, l'année 1983 fut importante pour les services de garde (Desjardins, 1991) il y eut l'adoption du Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance, l'adoption de la Politique de logement ainsi que l'adoption de la Politique d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde. Cette dernière prévoit un soutien professionnel et des subventions spéciales pour que ces enfants puissent avoir accès aux services de garde. L'idée formulée dans cette politique demeure avant tout l'accès pour l'enfant handicapé aux mêmes services que les autres enfants, en lui permettant de vivre les mêmes expériences favorables à son développement (Baillargeon, 1986). Cependant, les problèmes liés à la garde des enfants sont loin d'être résolus : le nombre de places existantes ne suffit pas à la demande, la capacité pour la classe moyenne de payer les frais de garde ne favorise pas le retour sur le marché du travail des femmes et les enfants d'âge scolaire fréquentent peu les services de garde. De plus, la piètre qualité des services de garde non régis et le nombre important de plaintes concernant les garderies à but lucratif font également

---

<sup>1</sup> Organisme gouvernemental responsable de promouvoir et de développer le réseau des services de garde au Québec de 1980 à 1997.

partie des questions à résoudre dans le domaine de la garde à l'enfance (Berger, Héroux, & Sherdian, 2005).

Quoique plusieurs services de garde se soient engagés dans l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers, les différents ouvrages traitant de l'historique sont peu détaillés à ce sujet. La situation précaire des garderies nécessite donc beaucoup de luttes et de revendications pour garantir l'existence des services de garde au Québec (Lalonde-Graton, 2002).

Dans le cadre des États généraux sur l'éducation en 1995, les différents intervenants du réseau des services de garde en profitent pour faire des recommandations en lien avec la place déterminante des services de garde à l'enfance dans le système d'éducation québécois. En ce sens, les services de garde à l'enfance doivent être reconnus comme une ressource collective et accessible à tous. Le gouvernement doit mettre en œuvre des moyens pour améliorer la qualité et l'offre des services publics à l'enfance (Berger, Héroux, & Sherdian, 2005).

À la suite des États généraux sur l'éducation, Pauline Marois, ministre de l'Éducation de l'époque, fait connaître les grandes orientations de la réforme scolaire. Le milieu des services de garde accueille favorablement les grandes orientations ministérielles. Trois décennies plus tard, les familles québécoises peuvent bénéficier des places à contribution réduite dans les centres de la petite enfance, dans les services de garde en milieu familial et dans les services de garde en milieu scolaire. De plus, afin d'accentuer le rôle éducatif des services de garde à l'enfance, le gouvernement met en place un programme éducatif destiné à tous les services de garde. En 2007, la mise à

jour du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* prévoit que les services de garde :

se doivent non seulement veiller aux soins et à la sécurité des enfants, mais aussi leur offrir des conditions de vie et d'encadrement susceptibles de favoriser leur développement global et les aider à s'intégrer harmonieusement à la société québécoise en les initiant aux valeurs qui sont privilégiées : respect de soi, des autres et de l'environnement, résolutions pacifiques des conflits, égalité entre les sexes et les autres personnes, acceptation des différences, partage et solidarité (Gouvernement du Québec, 2007, p. 6).

De plus :

Les enfants ayant des besoins particuliers ont eux aussi besoin de jouer, de se réaliser, d'apprendre à vivre en groupe et de développer toutes sortes d'habiletés. Si les lieux, le matériel ou l'intervention de l'adulte doivent parfois être adaptés en fonction de leurs limitations (enfants handicapés), ces enfants sont par ailleurs comme tous les autres enfants et ils n'ont qu'une envie, celle de s'amuser, de grandir, d'explorer leur environnement et apprendre à le maîtriser (Gouvernement du Québec, 2007, p. 17).

La mise en place de la politique familiale de 1997 et la création du ministère de la Famille et de l'Enfance (fusion de l'OSGE et du Secrétariat à la famille pour coordonner la politique familiale) expriment clairement la reconnaissance de la mission éducative et sociale des services de garde au Québec. Rappelons que le milieu des services de garde accueille favorablement ce tournant majeur dans son histoire. Maintenant, les énergies vont s'orienter davantage à mettre en œuvre les objectifs de la politique familiale (Lalonde-Graton, 2002).

Dans toute cette réorganisation, les services de garde à l'enfance demeurent un milieu propice à la prévention et au dépistage des problèmes de développement et des problèmes sociaux. Le souci d'intervenir adéquatement auprès des enfants ayant des

besoins particuliers s'avère alors un objectif de premier plan pour les services de garde afin d'assumer leur rôle de détection et leur rôle préventif (Berger, Héroux, & Sherdian, 2005).

Précisons que dans les différents ouvrages traitant de l'inclusion des enfants ou des élèves dans le système régulier, plusieurs expressions sont utilisées pour caractériser ces enfants. Notons que le gouvernement du Québec utilise la notion d'enfant handicapé dans ses politiques, dans la législation et dans ses publications. Il définit les enfants handicapés comme : « des enfants vivant avec une déficience et des incapacités, significatives et persistantes, et rencontrant des obstacles dans leur démarche d'intégration dans un service de garde en garderie ou en milieu familial » (Gouvernement du Québec, 1986, p. 14). Des auteurs (Bernard, 2006; Giuliani, 2008; Julien-Gauthier, 2008) privilégient les termes tels que : les enfants différents, les enfants ayant des besoins spéciaux, les enfants ayant des défis particuliers, les enfants ayant des limitations fonctionnelles et les enfants ayant des retards de développement global. Ce dernier terme fait davantage référence au contexte préscolaire étant donné la difficulté de poser un diagnostic en bas âge. Par ailleurs, d'autres auteurs (Drouin & Lafortune, 2006; Moreau, Maltais, & Herry, 2005) font usage de l'expression « enfant ayant des besoins particuliers ». Cette expression sera privilégiée dans cette recherche, car elle permet de considérer différentes problématiques. Spécifiquement, dans cette expression, le concept déterminant est « besoin », car tous les enfants expriment des besoins quant à leur développement global. Cependant, certains enfants, étant donné leur condition (handicaps, déficiences, difficultés d'adaptation et difficultés d'apprentissage),

requièrent des mesures ou des services spécifiques pour le favoriser. (Moreau & Boudreault, 2002). De plus, cette expression annonce l'importance de l'identification des besoins dans le processus d'inclusion qui sera davantage défini dans le cadre théorique.

Toujours dans la foulée de cette reconnaissance de la mission sociale des services de garde éducatifs à l'enfance, « le comité provincial sur l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde souhaite donner une visibilité nouvelle à l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 7). Presque 20 ans après l'adoption, en 1983, de la Politique d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde, ce comité élabore le *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde* (Gouvernement du Québec, 2001). Ce guide reconnaît que malgré les efforts fournis par ces services en matière d'intégration, il n'en reste pas moins que ce défi nécessite encore de l'investissement pour améliorer les conditions favorables à la réussite en matière d'inclusion. Le cadre de référence privilégié dans ce guide se traduit par la mise en place d'une approche intersectorielle. « Pour les membres du Comité provincial, la collaboration intersectorielle s'avère l'une des clés primordiales pour faciliter l'intégration des enfants handicapés » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 7). Il s'agit de concerter les différents acteurs dans différents services offerts à l'enfant ayant des besoins particuliers dans le but de mieux répondre à leurs besoins. Les principaux partenaires identifiés pour une action concertée sont issus des centres locaux des services communautaires (CLSC), des centres de réadaptation et des

centres jeunesse. Toutefois, il ne faut pas oublier que le parent demeure le premier éducateur de son enfant; donc il doit occuper la place centrale dans le processus d'inclusion (Gouvernement du Québec, 2001).

Outre l'accueil et l'ouverture du service de garde, ce guide permet de comprendre toute l'ampleur du partenariat dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans ces services. Il est donc légitime de croire que l'engagement des partenaires permettra d'adapter l'environnement et les interventions pour répondre adéquatement à une situation singulière d'un enfant ayant des besoins particuliers en service de garde.

En ce sens, plusieurs organismes, notamment les centres locaux des services communautaires (CLSC) et les centres jeunesse (CJ), ont établi des collaborations dans le but de soutenir ces milieux dans l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers. En avril 2002, une entente de concertation CLSC et Centre de la petite enfance (CPE) a été mise en place dans le but de permettre une plus grande accessibilité aux enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde. Cela s'est concrétisé par la réservation de places d'une proportion équivalant à 5 % pour des enfants référés par le CLSC ou le CJ (Berger, Héroux, & Sherdian, 2005). Par ailleurs, les CPE ne sont pas tenus de réserver ce pourcentage étant donné leur statut de corporation privée, donc autonome dans le choix de leur clientèle (Gouvernement du Québec, 2002).

Depuis la politique familiale de 1997, la place de l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans l'évolution des services de garde au Québec semble préoccuper davantage le gouvernement. Il reste beaucoup de réflexion à faire à ce sujet

pour mieux comprendre les différents enjeux en matière d'inclusion. La partie suivante traitera davantage de la situation actuelle en précisant la législation, les mesures gouvernementales en place, quelques statistiques concernant le taux de fréquentation, la notion d'inclusion et la notion d'intégration ainsi que l'importance du partenariat dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers.

### 1.1.2 La situation actuelle en matière d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde au Québec

Au Québec, les enfants ayant des besoins particuliers peuvent bénéficier de services de garde éducatifs selon la disponibilité des places et des ressources disponibles. La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse a clarifié la législation dans un avis portant sur l'accès des enfants ayant des limitations fonctionnelles aux services de garde à l'enfance (Bernard, 2006). Cet avis de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse affirme clairement que l'accès aux services de garde au Québec ne peut être discriminatoire à l'égard de ces enfants. Néanmoins, la fréquentation de ces enfants est tributaire, en partie, de l'adéquation des ressources du milieu. En ce sens, le gouvernement provincial contribue à favoriser l'accès par l'octroi de subventions spécifiques pour l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers.

Depuis 1999, les données recueillies par Statistique Canada, l'Office des personnes handicapées (Emond, 2007)<sup>2</sup> démontrent tout de même une augmentation considérable de la fréquentation des enfants handicapés dans les services de garde

---

<sup>2</sup>Voir tableau 1.

depuis 1999. Cependant, peu de données sont disponibles quant à la qualité des services offerts, par exemple, si les besoins des enfants sont adéquatement comblés.

Les services de garde accueillant des enfants ayant des besoins particuliers<sup>3</sup> peuvent bénéficier d'allocations supplémentaires. Ces dernières permettent la mise en place des mesures adaptatives pour que ces enfants puissent participer, avec leurs pairs, à l'ensemble des activités usuelles. Le ministère de la Famille et des Aînés, par la Politique d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde, la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance, le programme éducatif et les règles budgétaires<sup>4</sup> des services de garde, encadre le protocole d'application des mesures gouvernementales pour soutenir les services de garde dans l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers (Gouvernement du Québec, 2009).

Dans le but de dresser un portrait concernant l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde éducatifs au Québec, Statistique Canada a fait une enquête sur le nombre de services de garde accueillant des enfants ayant des besoins particuliers. Le tableau 1 présente l'évolution de la proportion de services de garde (CPE et garderies) accueillant des enfants handicapés au Québec, pour les périodes 1991-1992, 1997-1998 et 2005-2006.

---

<sup>3</sup> Les enfants visés par le programme sont ceux qui vivent avec une déficience et des incapacités persistantes, et qui, de ce fait, font face à des obstacles dans leur démarche d'intégration dans un centre de la petite enfance, un service de garde en milieu familial ou une garderie (MFA 2009).

<sup>4</sup> Les règles budgétaires déterminent les normes et barèmes de financement des titulaires de permis.



**Tableau 1**  
 Évolution de la proportion de services de garde (CPE et garderies) accueillant des enfants handicapés, Québec, 1991-1992, 1997-1998 et 2005-2006

	<b>Nombre de services de garde accueillant des enfants handicapés</b>	<b>Nombre total de services de garde</b>	<b>Proportion de services de garde accueillant des enfants handicapés</b>
	<b>n</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
1991-1992	285	956	29,8
1997-1998	541	1 333	40,6
2005-2006	1 621	2 729	59,4

Source : Données administratives, ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine, Émond, 2007.

Traitement : Office des personnes handicapées du Québec, 2007

La lecture interprétative de ces données permet de constater une augmentation considérable des services de garde recevant des enfants ayant des besoins particuliers. Malgré le constat du développement massif et accéléré des services de garde au Québec, la proportion du nombre de services accueillant des enfants ayant des besoins particuliers a doublé (29 % à 59 %) depuis les 15 dernières années.

Ces statistiques démontrent bien l'ouverture des services de garde à cette réalité. Toutefois, il apparaît légitime de documenter scientifiquement la qualité des interventions auprès de ces enfants dans les services de garde pour mieux comprendre l'état de la situation en matière d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. Certains aspects associés aux facteurs de qualité seront détaillés dans le cadre théorique de cette recherche.

## 1.2 La notion d'inclusion et la notion d'intégration

La notion d'intégration et la notion d'inclusion rendent compte de deux réalités (Doré, 2000). La notion d'intégration semble moins juste pour démontrer les attentes envers le milieu éducatif concernant les enfants ayant des besoins particuliers. Le terme *intégration* apparaît polysémique, c'est-à-dire qu'il peut faire référence soit :

- au temps que l'enfant passe dans le milieu régulier;
- à la présence de l'enfant ayant des besoins particuliers dans une école régulière, mais dans une classe spéciale;
- à la participation de l'enfant à certaines activités régulières.

Donc, ce concept démontre qu'il peut faire appel à différents degrés d'intégration. Mais l'objectif reste tout de même d'offrir à l'enfant ayant des besoins particuliers un milieu de vie le moins restrictif possible. En ce sens, l'intégration agit dans le but d'amener les exclus dans le système régulier.

Au contraire, le concept d'inclusion considère qu'au départ, tous les enfants avec ou sans déficience font partie du milieu. Les besoins de chacun sont considérés et cela demeure une préoccupation de tous les acteurs du milieu éducatif. On parle davantage de la fusion des deux systèmes : enseignement régulier et enseignement spécial (Doré, 2000).

Dans les documents officiels du gouvernement du Québec (1986; 2001) le terme intégration est employé. Cependant, les ouvrages plus récents (Emond, 2007; Bigras & Cantin, 2008; Dionne & Rousseau, 2006) font usage du terme inclusion.

Par ailleurs, Moreau, Maltais et Herry (2005) ont recours au concept de l'éducation inclusive pour parler de processus d'inclusion. Par cette expression, les auteurs mettent en lumière que tous les membres d'une communauté peuvent retirer des bénéfices en s'impliquant dans le processus d'inclusion et en permettant la participation à part entière de l'enfant ayant des besoins particuliers dans toutes les sphères de son milieu de vie.

Également, ces auteurs posent un bref regard rétrospectif pour illustrer le passage de l'exclusion à l'inclusion. Trois grandes époques sont identifiées. La première est la période de l'isolement et de l'exclusion. La deuxième fait référence à la spécialisation des services et finalement, la dernière concerne la période de l'intégration sociale et l'éducation inclusive.

L'intégration sociale permet la participation des enfants ayant des besoins particuliers au réseau régulier. Cependant, l'éducation inclusive précise que tous les services en matière d'éducation sont regroupés dans un même réseau y compris les services des enfants ayant des besoins particuliers. Si bien que l'éducation inclusive tient compte de l'ensemble des besoins de la communauté avec ou sans déficience.

L'inclusion totale signifie l'éducation de tous les élèves, sans égard à leur déficience, dans tous les services éducatifs réguliers : milieu de garde, école du quartier, etc. L'inclusion désigne plus spécifiquement ce qui est requis à l'enfant ayant des besoins particuliers pour se sentir inclus, participer pleinement à la vie sociale et éducative, et non seulement être « placé » dans le réseau régulier (Moreau, Maltais, & Herry, 2005, p. 30).

Dans la nouvelle politique *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des*

*personnes handicapées* (Gouvernement du Québec, 2009), la notion d'intégration semble faire place à la notion d'inclusion. Un des défis énoncés dans la politique est d'accentuer le virage vers une société inclusive; encore une fois, cette politique met en exergue la considération de l'ensemble des besoins de la population avec ou sans handicap comme étant la situation initiale. Les adaptations nécessaires n'arrivent pas dans un deuxième temps, elles font partie intégrante de la société. D'où l'importance de reconnaître, comme collectivité, que tous les citoyens contribuent au développement de notre société québécoise. De plus, le gouvernement, par sa politique, s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour relever le défi qualifié de fondamental : rendre la société québécoise plus inclusive (Gouvernement du Québec, 2009).

Pour faire suite à ces corroborations, cette recherche privilégie le concept inclusion qui correspond davantage à notre représentation de la place des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.

### 1.3 L'importance du partenariat dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers

Le Québec s'est doté d'une politique d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde dont l'un des objectifs est de : *soutenir les services de garde dans leur responsabilité d'intégrer des enfants handicapés tout en maintenant un service de garde de qualité* (Gouvernement du Québec, 1986, p. 22). De plus, en 2001, le *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du Québec* (Gouvernement du Québec, 2001) réaffirme l'importance de soutenir les services de garde dans leurs responsabilités en matière d'inclusion des

enfants ayant des besoins particuliers, en précisant la teneur de l'approche intersectorielle dans une perspective de concertation et de collaboration. En ce sens, le ministère de la Famille et des Aînés, dans son *Plan d'action 2007-2008 à l'égard des personnes handicapées* (Gouvernement du Québec, 2007), s'est fixé comme objectifs de:

- maintenir les liens de concertation et de collaboration avec les partenaires en vue de faciliter l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde;
- sensibiliser et outiller les services de garde et les milieux intéressés afin que soient intégrés des enfants handicapés.

À la lumière des orientations gouvernementales, il est de toute évidence que le soutien aux services de garde et une action concertée fassent partie des enjeux majeurs à la réussite de l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers et de plus, le gouvernement manifeste sa volonté de s'en préoccuper. Outre le désir de collaborer et de se concerter, l'éducatrice à l'enfance, intervenante de premier plan, doit développer des compétences et des habiletés favorables à l'établissement d'un partenariat avec les différents acteurs impliqués dans le processus d'inclusion.

Au Québec, des cours spécifiques, dans le programme des techniques d'éducation à l'enfance, ont pour but de développer chez les futures éducatrices les compétences nécessaires à l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers et de participer au dépistage de ces enfants dans les milieux de garde. Principalement, ces compétences sont : *analyser les besoins particuliers d'un enfant et établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes ressources [sic]* (Berger, Héroux, & Sherdian, 2005). Dans le contexte d'inclusion, les personnes-ressources susceptibles de collaborer avec

les éducatrices sont souvent issues des centres des services sociaux, des centres de réadaptation et des centres jeunesse dont les spécialistes, partenaires dans l'inclusion, sont souvent des orthophonistes, des ergothérapeutes, des physiothérapeutes, des éducateurs spécialisés, des travailleurs sociaux et autres. Toujours dans le but de favoriser une approche intersectorielle (Gouvernement du Québec, 2002), le ministère de la Famille et de l'Enfance<sup>5</sup> souhaite que s'établisse un réel partenariat entre les acteurs concernés en provenance du milieu des services de garde et du réseau de la santé et des services sociaux.

Bien que le *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du Québec* (2001) mette l'accent sur l'importance de bien définir les rôles et les responsabilités des acteurs concernés en suggérant différentes actions privilégiées à différentes étapes du processus d'inclusion, l'observation des éducatrices dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers suscite beaucoup de questionnements : les éducatrices et les intervenants des services spécialisés connaissent-ils bien leurs rôles respectifs dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers? Comment se concrétise le partenariat entre les éducatrices et les intervenants des services spécialisés? Comment s'actualise le partage d'expertise en matière d'inclusion? Et les éducatrices et les intervenants des services spécialisés disposent-ils des ressources nécessaires à l'établissement du partenariat?

---

<sup>5</sup> Ministère responsable des services de garde de 1997 à 2003.

D'une part, les résultats de l'étude de Julien-Gauthier (2008) démontrent l'importance de la collaboration-concertation entre les éducatrices et les spécialistes qui interviennent auprès des enfants ayant des besoins particuliers. Néanmoins, cette étude révèle que la réflexion pourrait se poursuivre pour aider les acteurs impliqués à mettre en œuvre des actions favorables au développement du partenariat. Dans cette perspective, l'action concertée des différents acteurs impliqués dans le processus d'inclusion s'avère essentielle afin de répondre adéquatement aux besoins particuliers de ces enfants et faciliter leur inclusion dans le service de garde et permettre à celui-ci d'accomplir adéquatement sa mission. Toutefois en 2000, une consultation auprès de huit services de garde, d'une région désignée, a permis de dégager le soutien inadéquat de la part des ressources et le manque d'outils d'action concertée pouvant aider les éducatrices et les spécialistes à développer un partenariat (Deret, 2003).

Parmi les acteurs engagés auprès de l'enfant ayant de besoins particuliers, l'éducatrice à l'enfance a la responsabilité de susciter la participation sociale de l'enfant dans le milieu de garde. Une grande préoccupation demeure, à savoir si l'éducatrice a tout le soutien nécessaire pour assurer cette fonction. En ce sens, Giuliani (2008) affirme que les milieux de garde ayant profité d'un soutien, dans le cadre du projet CAPE (Centre d'aide en petite enfance), permettent de répondre aux besoins des enfants ayant des défis particuliers et de soutenir le travail des éducatrices. Ce projet consiste à répondre aux besoins des enfants en soutenant les éducatrices et en les accompagnant dans une démarche de plan de soutien au développement de l'enfant. L'évaluation de cette démarche a permis de mettre en lumière les effets positifs de cet accompagnement,

notamment le partage d'une vision commune dans l'application des stratégies éducatives, l'engagement significatif chez les intervenants impliqués dans la démarche et le sentiment de confiance mutuelle entre les intervenants. À la suite de ces constats, il nous apparaît évident que les spécialistes et les éducatrices doivent bénéficier de ressources pour favoriser l'émergence du partenariat. Ce type de projet a permis de mettre sur pied le Centre d'aide à l'enfance dans la région de Montréal dont 27 services de garde ont pu bénéficier d'une ressource supplémentaire pour les soutenir dans l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers.

Est-ce possible de développer un réseau de soutien dans une dynamique de partenariat établi entre les ressources humaines dont dispose la majorité des services de garde au Québec?

Les études (Julien-Gauthier, 2008; Giuliani, 2008; Deret, 2003) semblent unanimes à reconnaître l'importance de la collaboration et de la concertation entre l'éducatrice à l'enfance et les différents partenaires impliqués dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. Toutefois, l'agencement des pratiques éducatives du milieu de garde et des pratiques des services spécialisés demeure un défi de taille pour les différents acteurs, d'où la pertinence de poursuivre la recherche en matière d'inclusion sous l'angle du partenariat.

La notion de partenariat, quoiqu'assez récente, s'est vite intégrée dans les différents discours politiques, sociologiques et éducatifs, pour désigner des formes de rapport à l'autre suscitant les relations interinstitutionnelles et interpersonnelles



(Dhume, 2002). On peut donc s'attendre à plusieurs manières d'agir pour qualifier différents types de partenariat.

#### 1.4 Les questions de recherche

Considérant, l'importance accordée au partenariat dans les orientations gouvernementales et les différentes études en matière d'inclusion, cette recherche s'intéresse au partenariat entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés à différentes étapes du processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les centres de la petite enfance. Les questions de recherche se formulent comme suit :

- 1. Quelles sont les actions mises en œuvre par les éducatrices et les intervenants des services spécialisés pour établir un partenariat dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les centres de la petite enfance?**
- 2. Quels types de partenariat les éducatrices et les intervenants des services spécialisés développent-ils dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les centres de la petite enfance?**

Cette recherche vise à mieux comprendre l'établissement du partenariat entre les éducatrices et les intervenants des services spécialisés dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les centres de la petite enfance. Elle comprend les objectifs spécifiques suivants :

1. Observer et analyser les actions mises en œuvre par les éducatrices et les intervenants des services spécialisés.
2. Identifier les actions mises en œuvre pour établir un partenariat entre les éducatrices et les intervenants des services spécialisés dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les centres de la petite enfance.
3. Dégager le type de partenariat établi dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les centres de la petite enfance.

## CHAPITRE II LE CADRE THÉORIQUE

### 2.1 Le partenariat dans le contexte des services de garde à l'enfance

La présente recherche s'intéresse particulièrement à l'établissement du partenariat entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde. Rappelons que les études (Julien-Gauthier, 2008; Giuliani, 2008; Deret, 2003) semblent unanimes à reconnaître l'importance de la collaboration et la concertation entre les différents acteurs impliqués dans ce contexte d'inclusion. Quant à Moreau et Boudreault (2002), « [le] partenariat et la collaboration sont des composantes incontournables au succès de l'inclusion » (p. 29). Toutefois, l'agencement des pratiques éducatives des services de garde et des pratiques des services spécialisés demeure un défi de taille pour les différents acteurs (Julien-Gauthier, 2008; Saint-Pierre, 2004).

Le contexte québécois (Dionne, Julien-Gauthier, & Rousseau, 2006) des services de garde les amène à composer avec une organisation de services spécialisés ou de réadaptation. En ce sens, l'éducatrice à l'enfance doit coopérer avec différents centres de réadaptation ou services spécialisés selon la déficience diagnostiquée chez l'enfant qu'elle accueille dans son groupe. En conséquence, elle est à certains moments en présence de différentes approches qui parfois reflètent sensiblement la même

conception de l'intervention ou parfois se situent à l'opposé de la conception préconisée dans le programme éducatif du service de garde. Alors, l'établissement du partenariat se veut une formule, pour chacun des acteurs, permettant de concilier les différentes approches et modèles d'intervention tout en respectant la mission première de chacun des milieux concernés par l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. De plus, le partenariat contribue à l'amélioration de la qualité des services offerts à ces enfants (Moreau, Robertson, & Ruel, 2005).

## 2.2 Le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde

Les services de garde sont reconnus comme étant une option de choix pour l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. Plus, ces derniers fréquentent des milieux réguliers en bas âge, plus leurs chances sont grandes d'accroître leur participation sociale dans le futur. Les avantages de l'inclusion sont nombreux : les enfants ayant des besoins particuliers apprennent à prendre leur place dans un groupe, les autres enfants sont sensibilisés à la différence, et les éducatrices à l'enfance développent leur pratique réflexive; en définitive, l'inclusion contribue à leur développement professionnel (Fortier, Dugas, & Dionne, 2006). Toutefois, l'inclusion est un processus qui exige un investissement de la part des acteurs impliqués. Atteindre le but de l'inclusion nécessite différentes étapes telles que : 1) l'accueil ou l'inscription de l'enfant; 2) l'inclusion et l'application du plan d'intégration et; 3) le suivi et la révision.

Tout d'abord, il importe d'accueillir l'enfant et considérer le parent comme une source inestimable d'information pour mieux connaître l'enfant. Donc, à l'inscription de l'enfant (étape 1), une rencontre entre les parents et le service de garde s'avère essentielle pour favoriser une connaissance mutuelle de leur environnement respectif. C'est à cette étape du processus que la direction du service de garde doit faire signer aux parents les formulaires d'autorisation de transmission des renseignements entre le service de garde et les services spécialisés. Par la suite, elle doit prendre contact avec les intervenants professionnels qui ont la responsabilité de l'enfant afin de prévoir une rencontre avec les parents, l'éducatrice à l'enfance et les intervenants des services spécialisés. Cette rencontre permet de compléter le plan d'intégration afin de converger avec les exigences du MFA en matière d'intégration des enfants ayant des besoins particuliers. Cette étape comprend l'élaboration du plan d'intégration, lequel permet aux acteurs impliqués d'évaluer le fonctionnement de l'enfant, d'identifier ses besoins particuliers et des moyens pour les satisfaire. Il permet également d'identifier les besoins du service de garde et les moyens pour les prendre en compte. De plus, on doit joindre à ce plan un rapport du professionnel afin de préciser la déficience de l'enfant et les recommandations des aides supplémentaires pour faciliter son intégration dans le service de garde (Gouvernement du Québec, 2010). Cette étape est préalable à la fréquentation de l'enfant dans le service de garde et elle lui permet l'accessibilité aux mesures gouvernementales en matière d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.

Par la suite, l'inclusion et l'application du plan d'intégration (étape 2) composent l'étape suivante. Il s'agit de mettre en place les moyens pour répondre aux besoins particuliers de l'enfant, les moyens pour aider le service de garde à assumer son rôle et faire le nécessaire pour aller dans le sens des recommandations identifiées dans le rapport du professionnel. Cette étape n'est pas une finalité, car la fréquentation de l'enfant et les observations de l'éducatrice à l'enfance peuvent révéler que la situation initiale est révisée. Conséquemment, les acteurs doivent faire le suivi, ce qui constitue l'étape suivante, afin d'assurer l'adéquation des interventions.

Finalement, l'élaboration d'un plan d'intervention s'avère un outil utile pour le suivi et la révision (étape 3) du processus d'inclusion lorsque les besoins de l'enfant ne peuvent être satisfaits que par des mesures individualisées. Donc, la mobilisation des différents acteurs autour de l'enfant devient importante pour cerner la problématique et fixer des objectifs afin de concevoir des stratégies d'intervention. Cet outil permet aussi de constater les progrès de l'enfant et de soutenir de façon constante l'enfant dans son développement.

La figure suivante représente les étapes du processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde mettant en relation les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés.

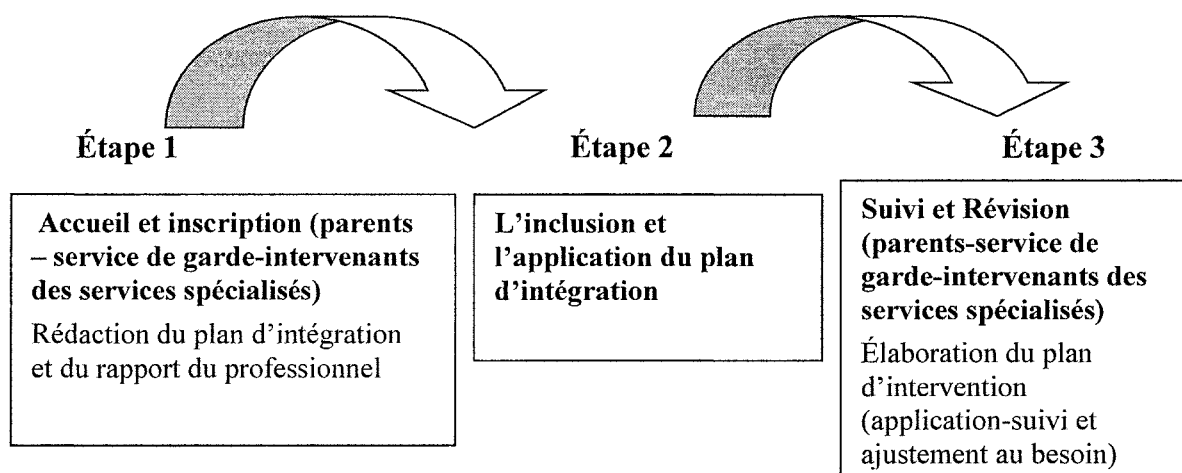


Figure 1. Processus d'inclusion de l'enfant ayant des besoins particuliers dans les services de garde

À la lumière du processus d'inclusion d'un enfant ayant des besoins particuliers dans un service de garde, nous constatons que la relation entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés se développe dès la première étape et elle doit se maintenir tout au long du processus, dans l'intérêt de l'enfant.

### 2.3 Les facteurs de réussite de l'inclusion

La qualité de l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers est influencée par différents facteurs. En ce sens, l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde nécessite la mise en place de mesures favorables à la réussite et à la qualité des services offerts pour ces enfants. Le document *Les faits saillants* tiré du rapport *Intégration : la prochaine génération de services de garde à l'enfance au Canada* (Irwin, Lero, & Brophy, 2004) présente différents facteurs, énumérés dans le tableau suivant. Ceux-ci permettent une inclusion efficace ayant des effets positifs sur les enfants, leurs parents, les éducatrices à l'enfance et les services de garde.

Tableau 2

Les facteurs de réussite à l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde (Inspiré de Irwin, Lero, & Brophy, 2004).

<b>Facteurs liés aux ressources humaines</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le personnel éducateur stable et compétent</li> <li>• La scolarisation et formation appropriée du personnel éducateur</li> <li>• L'attitude positive de la directrice et des éducatrices envers l'inclusion</li> <li>• La disponibilité des ressources humaines pour appuyer la démarche</li> <li>• La capacité de la directrice à promouvoir le perfectionnement et la collaboration</li> </ul>
<b>Facteurs liés aux ressources matérielles et financières</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le programme de base efficace et de qualité</li> <li>• L'infrastructure en place</li> <li>• L'accessibilité des lieux physiques</li> <li>• La disponibilité des ressources financières pour appuyer la démarche</li> </ul>
<b>Facteurs liés aux ressources organisationnelles</b>	<p>Le soutien organisationnel à l'intérieur du service de garde</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'adoption d'un programme</li> <li>• L'entraide entre le personnel</li> <li>• Les dispositions pour satisfaire les besoins des éducatrices : temps alloué à la planification et à la consultation</li> <li>• La priorité du maintien de liens positifs avec les parents</li> <li>• La participation et collaboration efficaces avec les spécialistes de l'extérieur</li> </ul>

L'ensemble de ces facteurs dégage la prépondérance de la mobilisation des ressources physiques et humaines tout en considérant que le développement global de l'enfant ayant des besoins particuliers demeure au cœur des préoccupations de l'inclusion. Il apparaît important de concevoir ce processus d'accueil des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde, à la lumière des différents facteurs de



réussite. Toutefois, cette recherche s'intéresse en particulier au partenariat avec les spécialistes de l'extérieur. À cet égard, Saint-Pierre (2004) mentionne que l'étude d'Odom, Schwartz & Investigators (2002) la collaboration entre les adultes est la pierre angulaire de l'inclusion efficace, mais demeure à la fois un grand défi.

## 2.4 Le partenariat

### 2.4.1 L'étymologie de la notion de partenariat

Plusieurs travaux de recherche ont abordé le partenariat dans différents domaines. En France, l'INRP<sup>6</sup>, sous la direction de Danièle Zay, a concentré ses travaux dans le champ de l'éducation sous l'angle des liens constitués entre les centres académiques de formation et les milieux de la pratique (Merini, 2001). Étant donné les nouvelles réalités scolaires, l'enseignant ne peut répondre seul à ses nouveaux besoins. Donc, la nécessité pour l'école de s'ouvrir à l'environnement a amené Corine Mérini (2006) à centrer ses travaux de recherche sur l'école et ses partenaires autour de l'éducation à la santé. D'autre part, l'ISCRA<sup>7</sup>, et plus particulièrement le chercheur Fabrice Dhume (2002), s'est également intéressé au partenariat sous la forme de la coopération interinstitutionnelle dans le domaine de l'intervention sociale en santé mentale, lequel associe les champs du travail social et de la psychiatrie. Plus près de nous, le groupe de recherche GIRAFE<sup>8</sup> s'y intéresse également depuis environ une quinzaine d'années, mais principalement dans le champ de l'intervention auprès des enfants ayant des

---

<sup>6</sup>Institut National de Recherches Pédagogiques.

<sup>7</sup>Institut Social et Coopératif de Recherche appliquée.

<sup>8</sup>Groupe Inter-réseaux de Recherche sur l'Adaptation de la Famille et de son Environnement.

besoins particuliers. D'ailleurs, les études de ces chercheurs québécois sont orientées vers un processus permettant de concrétiser dans la réalité le partenariat, issu des intentions des politiques gouvernementales, entre les familles et les professionnels (Irwin, Lero, & Brophy, 2004; Bouchard & Kalubi, 2006).

Regarder l'étymologie du mot partenariat amène à comprendre les multiples sens qui lui sont attribués. Il est emprunté du mot anglais « partner » étant défini comme « une personne associée dans »; en ce sens, il s'avère important de préciser le contexte pour mieux comprendre la signification. Notons également que le suffixe désigne une forme d'organisation inscrite dans l'action (Merini, 2001) expliquant par le fait même le processus dynamique du partenariat.

La notion de partenariat s'avère assez récente, car elle est apparue dans le dictionnaire dans les années 1980. Cette notion s'est vite intégrée dans les différents discours politiques, sociologiques, éducatifs et de la santé, pour désigner des formes de rapport à l'autre suscitant les relations interinstitutionnelles et interpersonnelles (Dhume, 2002). Sa propriété générale à connotation positive caractérise plusieurs types de relation d'où l'importance de s'interroger sur les différents usages de la notion de partenariat.

Dans sa réflexion, Dhume (2002) parle de partenariat consensuel virtuel. Maintes fois l'utilisation du terme est associée à l'idéal consensuel; cependant, il s'avère plutôt rare que le partenariat s'actualise concrètement dans les relations. L'idée du partenariat possède un caractère exponentiel dans les différents discours, toutefois dans les réalités

relationnelles, il est rarement observé (Dhume, 2002; Pelletier, 1997). Il faut comprendre que toutes relations ne sont pas un partenariat.

#### 2.4.2 Les définitions

Plusieurs définitions de la notion de partenariat seront exposées dans une perspective d'analyse sémantique et l'aspect relié à l'action sera dégagé tout en établissant des relations dans chacune des définitions.

Le caractère polysémique de cette notion amène à définir aussi les concepts de coopération, de concertation et de collaboration qui sont des modèles de relation parfois utilisés comme synonyme de partenariat dans différents ouvrages.

##### ➤ La collaboration

Tout d'abord, travailler ensemble, apprendre ensemble ou agir ensemble où chacun est responsable de ses actions, tout en mobilisant les ressources disponibles pour atteindre un but ou un objectif commun (Moreau, Robertson, & Ruel, 2005) représentent le concept de collaboration. Plus particulièrement dans un contexte de travail, la collaboration se réfère à une situation où les acteurs participent, réalisent une tâche ou prennent en charge une responsabilité (Bouchard, Pelchat, & Boudreault, 1996). Également, Saint-Pierre (2004) abonde dans le même sens, mais en précisant que les acteurs n'exercent pas nécessairement le même pouvoir dans la relation. Toutefois, la collaboration (Landry, 1994) caractérise une relation pouvant s'établir autant entre des personnes qu'entre des organismes tout en présentant différents degrés d'intensité de collaboration, selon l'implication des acteurs. En ce sens, « elle peut être décrite

comme un processus relationnel générique qui se précise selon le degré de relation, d'engagement et de consensus s'établissant entre les collaborateurs » (Larivée, Kalubi, & Terrisse, 2006, p. 529). Cette précision amène à comprendre que la concertation, la coopération et le partenariat s'avèrent des modes de collaboration, toutefois c'est la différence d'intensité d'implication des acteurs dans chacun des concepts qui les distingue les uns des autres. En effet, plus le degré d'intensité est élevé, plus le mode de collaboration tend vers le partenariat (Saint-Pierre, 2004; Landry, 1994).

La collaboration s'exprime forcément dans un contexte de relations sociales véhiculant des valeurs telles que le respect, le partage, le soutien mutuel, la tolérance, l'autonomie et l'engagement (Orr, 1997 dans Moreau, Robertson, & Ruel, 2005). Les activités collaboratives sont nombreuses, elles se regroupent dans cinq catégories selon Buysse et Wesley (1993), il s'agit de l'assistance technique, la consultation, le travail de groupe, la formation et la supervision (Saint-Pierre, 2004). Bien qu'étant distinctes, ces activités occasionnent la réalisation de différentes étapes : 1) apprendre à connaître l'autre et établir une confiance réciproque; 2) déterminer les objectifs du changement; 3) élaborer et implanter un plan et finalement 4) évaluer ces efforts (Moreau, Robertson, & Ruel, 2005; Saint-Pierre, 2004).

Dans le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins dans les services de garde, l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés peuvent avoir recours à ces activités collaboratives en fonction des besoins respectifs de chaque partie. En somme, la collaboration est une forme de relation sociale qui se précise par l'intensité de la relation dans différents modes de collaboration.

➤ La concertation

Quant à la concertation, c'est le terme qui est privilégié dans les orientations gouvernementales en matière d'inclusion dans les services de garde dans le *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde* (Gouvernement du Québec, 2001). Le Comité provincial définit la concertation comme suit : « Se concerter c'est obtenir la collaboration active de tous les partenaires pour atteindre les objectifs partagés par tous » (Deret, 2003, p. 20). En ce sens, l'aspect relatif à l'atteinte des objectifs partagés par tous sous-entend que la concertation nécessite, au préalable, un échange d'idées pour s'entendre sur l'objectif (Bouchard, Pelchat, & Boudreault, 1996). Le degré d'intensité dans ce mode de collaboration se caractérise davantage dans l'action de s'entendre entre les collaborateurs, ce qui exige un certain niveau d'engagement. Dans la recension et la synthèse des écrits sur l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde (Saint-Pierre, 2004), il est mentionné que la concertation s'apparente à la notion de partenariat sans toutefois, impliquer la notion de réciprocité dans la décision. D'autre part, selon Moreau, Robertson et Ruel (2005), la réciprocité sociale demeure un critère important de la concertation de sorte que les collaborateurs ont le sentiment d'un partage réel dans la relation qui leur donne des chances égales de participer aux échanges.

Dans le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers, la concertation entre les éducatrices et les intervenants des services spécialisés s'actualise par des échanges pour s'entendre sur les buts et les objectifs du plan d'intégration exigé par le ministère de la Famille et des Aînés.

➤ Le partenariat

En ce qui concerne la coopération, la réalisation des tâches qui découle d'une décision prise par les collaborateurs impliqués demeure l'action principale. En ce sens, pour Bouchard, Pelchat et Boudreault (1996), c'est l'opérationnalisation de la décision prise par les partenaires impliquant la notion de réciprocité. Ainsi, le degré d'intensité de ce mode de collaboration se situe au même niveau que celui du partenariat, étant donné l'engagement dans le processus de décision. En tant que partenaires, les acteurs impliqués ont décidé par consensus des objectifs à atteindre ainsi que des actions à entreprendre et ce, en étant responsables de l'accomplissement des tâches qui en découlent (Saint-Pierre, 2004).

Toujours dans le contexte de l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde, les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés peuvent être appelés à coopérer compte tenu du niveau de relation établi entre eux.

Les définitions des modes de collaboration précédentes laissent déjà entrevoir quelques éléments significatifs caractérisant la notion de partenariat. Entre autres, pour Bouchard et Kalubi (2006), ceux à retenir pour définir le partenariat sont orientés dans la prise de décision et dans un processus de résolution de problèmes. Pour ce faire, le partenariat oblige la reconnaissance réciproque des compétences de chacun des partenaires qui vise un rapport égalitaire et un pouvoir partagé dans la relation partenariale. D'ailleurs, les relations partenariales sont considérées comme égalitaires tout en valorisant la dominance des liaisons horizontales (Pelletier, 1997). De plus, le caractère associé à l'action du partenariat (Merini, 2001; Dhume, 2002) s'inscrit

davantage dans le partage des rôles et des tâches des acteurs qui fait référence à la coopération accompagnant nécessairement le partenariat (Bouchard & Kalubi, 2006). Le partenariat apparaît comme ayant un niveau d'intensité de collaboration élevé, de sorte que les partenaires agissent de concert et en complémentarité en reconnaissant les différences d'expertise pour résoudre un problème commun (Merini & De Peretti, 2002). Une autre particularité du partenariat est qu'il s'inscrit dans la dynamique d'une relation s'établissant entre les membres d'institutions différentes nécessitant ainsi l'ouverture sur l'environnement (Pelletier, 1997).

Dans le même ordre d'idées, Dhume (2002) définit ainsi le partenariat comme étant :

une méthode d'action coopérative fondée sur un engagement libre, mutuel et contractuel d'acteurs différents, mais égaux, qui constituent un acteur collectif dans la perspective d'un changement des modalités de l'action, faire autrement ou faire mieux sur un objet commun en raison de sa complexité et/ou le fait qu'il transcende le cadre d'action de chacun des acteurs, et élaborent à cette fin un cadre d'action adapté au projet qui les rassemble, pour agir ensemble à partir de ce cadre (Dhume, 2002, p. 4).

En considérant le partenariat comme étant une méthode d'action, Dhume redonne le sens du suffixe « riat » dans le mot. En effet, il se situe dans l'action et non dans le projet, mais à la fois une action commune et négociée aidant à construire le rapport entre les identités en cause (Merini, 2001). Les partenaires doivent accepter dès le départ de déconstruire la situation pour la reconstruire; cela nécessite donc des confrontations ou des conflits, nécessaires à l'établissement du partenariat, selon Dhume (2002). L'aspect de la négociation fait partie intégrante du partenariat, également pour Pelletier (1997) :

En effet, un partenariat s'inscrit dans un processus d'échange qui peut conduire sous une forme plus ou moins avancée à des remises en questions de ses croyances et de ses pratiques. Le partenariat comme processus d'ouverture à l'autre n'est pas sans ébranler ses certitudes, ses manières de faire, voire même ses valeurs. Toutefois, si une telle situation produit des tensions, elle peut s'avérer particulièrement riche à la réalisation d'apprentissages substantiels (Pelletier, 1997, p. 9).

À cet égard, les acteurs sont invités au changement en travaillant ensemble pour résoudre des problèmes et développer des compétences dans les intérêts de la situation en cause.

En raison de leurs différences d'expertises, les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés peuvent s'associer en tant que partenaires dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde pour contribuer à leur développement.

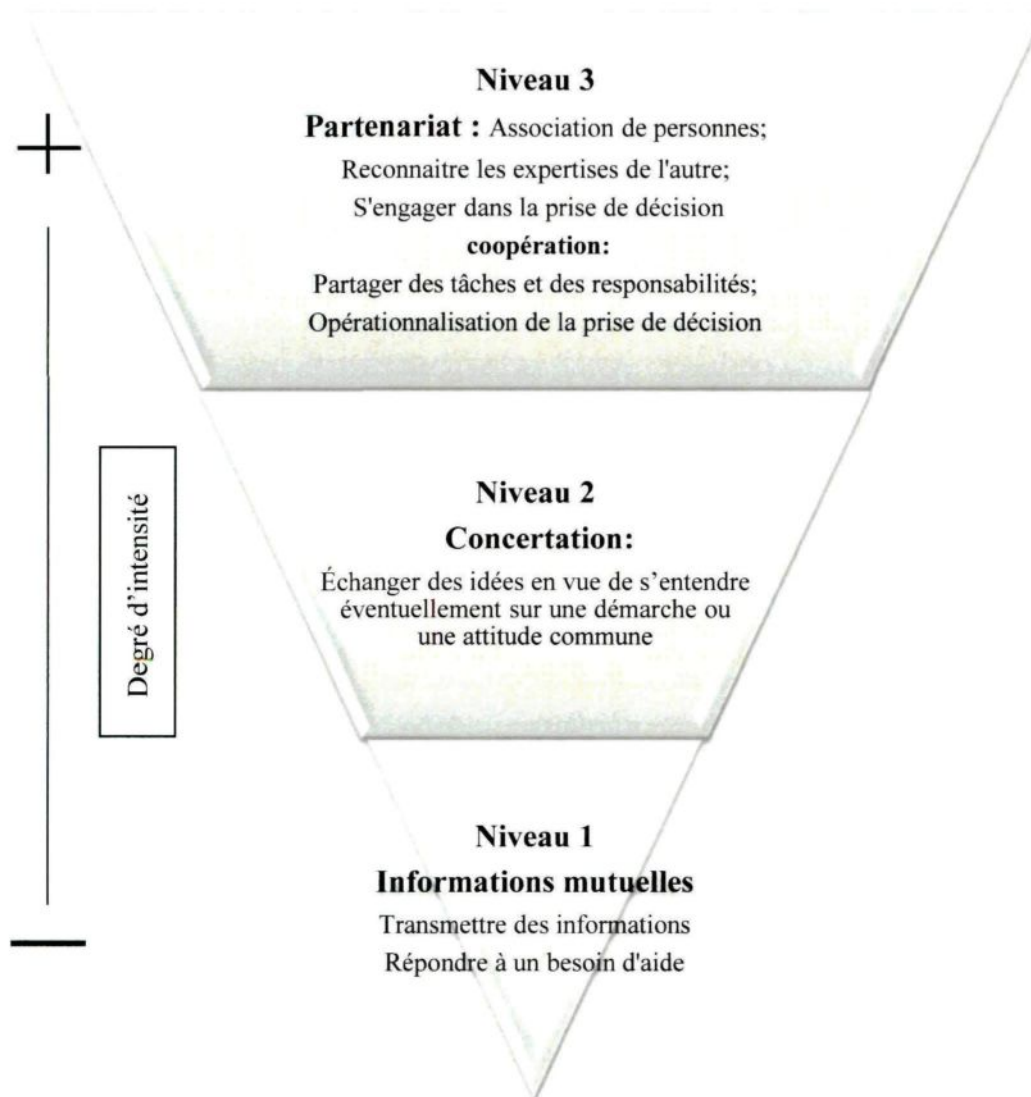
Étant donné les subtilités dans les définitions des concepts utilisés pour caractériser les relations entre les acteurs, Merini (2006), dans une étude sur la nature et les limites des partenariats éducatifs, préfère le terme travail conjoint afin d'éviter les confusions. Toutefois, le degré de collaboration ou l'intensité de la relation demeure également une réalité à tenir compte dans le travail conjoint. En ce sens, elle identifie trois types de réseaux d'ouverture et de collaboration (ROC) pouvant structurer l'action éducative et permettant de comprendre les différents degrés d'intensité de la relation dans le travail conjoint entre les partenaires du milieu scolaire. Afin de nuancer les différents degrés, Merini (2006) identifie trois types de collaboration dans lesquels s'organisent les actions partenariales, allant d'un faible degré d'intensité à un degré plus élevé : le type regard, le type action et le type synergique. Toutefois, l'actualisation du



travail partagé repose sur la forme de réseau, la durée de l'action, l'enjeu de la collaboration et la nature de l'ouverture.

Tout en étant inspirée de différentes définitions citées dans les différents ouvrages, la présente recherche privilégie la définition de la notion de partenariat dégagant les éléments de réciprocité, de reconnaissance réciproque des expertises ainsi que l'égalité dans la prise de décision soulevée par Bouchard et Kalubi (2006).

La figure 2 présente une synthèse permettant de visualiser les ressemblances, les distinctions et le niveau d'intensité des thèmes fréquemment utilisés pour qualifier les relations entre les différents intervenants impliqués dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. De plus, il propose des définitions des termes qui qualifient les relations souhaitables entre les différents acteurs impliqués dans le processus d'inclusion d'un enfant ayant des besoins particuliers.



*Figure 2.* Les types de collaboration  
 Inspiré de Larivée, Kalubi & Terrisse, (2006) et Saint-Pierre, (2004)

À la lumière de ces définitions, la concertation et la coopération sont des types de collaboration nécessaires pour établir un partenariat entre les différentes personnes qui interviennent dans le processus d'inclusion.

### 2.4.3 La typologie des partenariats

Compte tenu de la confusion entre les types de collaboration et la notion de partenariat, la littérature fait référence à plusieurs dénominations pour distinguer les différents types de partenariat qualifiant la relation entre les acteurs associés. Toutefois, les auteurs (Merini, 2006; Deslandes, 2001; Landry, 1994) s'entendent à catégoriser les types de partenariat en fonction du degré d'engagement dans la relation de la part des partenaires : faible, moyen et élevé degré d'intensité.

➤ Les partenariats à faible degré d'intensité (Niveau 1)

Pour Landry (1994), les associations qui nécessitent un faible degré d'engagement de la part des acteurs, se limitant plutôt à des échanges informels qui se traduisent souvent par la transmission d'informations sans objectif commun, se qualifient de **partenariats de service**. Deslandes (2001) reconnaît également cette relation juxtapositive; toutefois, elle fait référence à **un partenariat collaboratif** lorsqu'il s'agit d'une participation à la réalisation d'une tâche ou d'une responsabilité qui s'avère nécessaire à l'établissement d'un éventuel partenariat de degré plus élevé d'intensité. Dans le même ordre d'idées, le terme travail partagé privilégié par Merini (2006) pour identifier des actions partenariales accorde un faible niveau d'intensité au premier réseau (ROC 1) de type regard; ce dernier s'inscrit dans une collaboration de courte durée orientée plutôt que dans une volonté de répondre à une demande d'information.

➤ Les partenariats à degré d'intensité moyen (niveau 2)

Quant au deuxième réseau (ROC 2) de **type action** (Merini, 2006), l'implication d'un partenaire se réalise dans le partage d'une expertise nécessitant une durée moyennement longue, en ce sens, le savoir-faire d'un partenaire externe devient un

complément à la situation initiale. Les relations sont plus dynamiques qu'au premier niveau, l'engagement des partenaires s'exprime par des échanges qui contribuent à l'atteinte d'un objectif. Pour qualifier ces types de relation à caractère conjoncturel ou épisodique impliquant davantage la concertation, Landry (1994) utilise le terme **partenariat associatif**.

➤ Les partenariats à degré d'intensité élevé (niveau 3)

Le degré le plus élevé d'intensité dans la relation se caractérise par des interactions formelles, fréquentes et continues (Landry, 1994), dans la mesure où les partenaires se concertent et coopèrent dans le but d'atteindre les objectifs d'un projet commun. Pour Landry (1994), ce type de relation se nomme un **partenariat de réciprocité**. Cette appellation met en lumière toute la place accordée à la reconnaissance réciproque des compétences et du pouvoir partagé dans la décision de la part des acteurs concernés (Bouchard & Kalubi, 2006).

Pour Merini (2006), en ce qui a trait au troisième réseau (ROC 3) appelé **type synergique**, implique le degré de collaboration le plus intense, c'est-à-dire que les responsabilités sont partagées entre les partenaires. De fait, les compétences de chacun sont à la disposition de la résolution du problème collectif, tout en créant une synergie entre les acteurs pour implanter de nouvelles façons de faire. Par conséquent, le niveau de degré d'intensité élevé représente les relations souhaitables entre les partenaires associés à un même projet.

La figure 3 catégorise les différentes nominations dans la littérature ainsi que leurs caractéristiques selon le degré d'intensité dans la relation établie entre les partenaires.



Figure 3. Les types de partenariat

Les explications des relations partenariales, à la lumière des différents types de partenariats, reposent encore une fois sur le fait que les besoins des partenaires influenceront le mode de collaboration qui peut s'établir entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés dans le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.

## 2.5 Les partenaires

Plusieurs partenaires sont impliqués dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers : les parents de l'enfant, les directions des services de garde et des services spécialisés, le personnel des services de garde, l'éducatrice à l'enfance ainsi que les intervenants des services spécialisés. Tout d'abord, les parents, en tant que premiers éducateurs de leur enfant, sont les principaux acteurs qui interviennent dans l'éducation de leur enfant. Ils sont en constante interaction avec le milieu de garde et les services spécialisés, ce qui leur permet de développer une pédagogie parentale particulière et adaptée aux besoins de leur enfant (Boudreault, 2002 dans Moreau, Maltais, & Herry, 2005). Aussi, les directions des services de garde et des services spécialisés doivent agir en fonction d'assurer la mise en place des ressources humaines et matérielles afin de garantir des milieux de qualité pour les enfants ayant des besoins particuliers (Moreau, Maltais, & Herry, 2005). Quant au personnel du service de garde, il doit également être actif et se sentir concerné par la présence d'un enfant ayant des besoins particuliers. À cet égard, la responsabilité de l'accueil de ces enfants est nécessairement partagée par tout le personnel.

Toutefois, la présente recherche s'intéresse spécialement à la relation de la dyade : éducatrice à l'enfance et intervenant des services spécialisés. Dans le but de mieux comprendre la situation, les professions d'éducatrice à l'enfance et des différents intervenants des services spécialisés seront définies. D'autre part, depuis qu'il est question d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde, les rôles des différents acteurs concernés, tels que l'éducatrice à l'enfance et les

intervenants des services spécialisés, ont nécessité une modification et une souplesse pour s'adapter à cette réalité. Il apparaît donc important de définir les rôles et les tâches de ces deux acteurs dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde afin d'intervenir dans le respect de la mission de chacun des organismes concernés. Ainsi, les ambiguïtés nuisant au développement du partenariat pourraient être évitées (Grambrill, 1997; Guerdan, 1998 cités dans Boisvert & Vincent, 2002).

La figure suivante illustre les relations possibles entre les différents acteurs concernés par l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.



*Figure 4.* Les différents acteurs dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers



### 2.5.1 L'éducatrice à l'enfance partenaire dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers

Pour mieux saisir le contexte dans lequel évolue l'éducatrice à l'enfance, il semble pertinent de connaître la profession. L'éducatrice à l'enfance doit créer un milieu de vie propice au développement physique, psychomoteur, cognitif, affectif, social et moral des enfants. Pour ce faire, elle doit concevoir, organiser et animer des activités éducatives destinées aux enfants y compris ceux ayant des besoins particuliers.

Afin de mettre en contexte le partenariat, cette partie explicitera la situation de l'éducatrice à l'enfance en tant qu'acteur important dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.

L'action pédagogique dans le service de garde ne vise pas à remplacer les mesures spécialisées dont l'enfant aurait besoin, ni à déplacer la prise en charge spécialisée dans un milieu régulier. Elle vise plutôt la recherche d'un partenariat mettant à contribution les expertises pour favoriser le plus grand nombre d'interactions possibles de l'enfant auprès de son groupe (Chatelanat & Grivel, 2008). Toutefois, certaines activités de rééducation peuvent être intégrées dans les activités courantes du service de garde et supervisées par l'éducatrice à l'enfance, bien entendu, après avoir été décidées conjointement avec l'intervenant des services spécialisés (Saint-Pierre, 2004). Il importe que ces approches s'intègrent naturellement dans les jeux et les routines de l'enfant pour s'adapter aux activités régulières du service de garde (Dionne, Julien-Gauthier, & Rousseau, 2006). Par ailleurs, le caractère égalitaire du partenariat s'inscrit dans une volonté de clarifier les rôles et les responsabilités pour préserver l'autonomie



professionnelle et l'espace d'intervention de chacun dans son domaine respectif et ce, afin de ne pas vivre une relation porteuse de situations de pouvoir (Pelletier, 1997).

Dans une dynamique de partenariat, l'éducatrice responsable de l'enfant ayant des besoins particuliers partage des responsabilités avec les autres partenaires. Pour ce faire, elle doit :

- S'engager dans la démarche d'inclusion;
- Accueillir l'enfant ayant des besoins particuliers et faciliter son intégration dans le groupe;
- Veiller à l'épanouissement global de tous les enfants;
- Informer les personnes ressources des modes d'intervention et de fonctionnement à privilégier;
- Collaborer avec les spécialistes en déterminant les mesures de soutien à l'inclusion;
- Soutenir les parents en effectuant un suivi régulier;
- S'engager dans un développement professionnel;
- Développer un réseau de soutien et encourager le partenariat (Moreau, Maltais, & Herry, 2005, p. 57).

#### 2.5.2 Les intervenants des services spécialisés partenaires dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers

Comme nous l'avons vu précédemment, le processus d'inclusion nécessite la mobilisation de plusieurs acteurs autour de l'enfant. Entre autres, les intervenants des services spécialisés sont des partenaires indispensables puisqu'ils détiennent une expertise spécifique en fonction de la déficience diagnostiquée chez l'enfant. En ce sens, un centre de réadaptation physique pour un enfant ayant une déficience physique ou sensorielle, un centre de réadaptation intellectuelle pour un enfant ayant une déficience intellectuelle et un trouble envahissant du développement et un service de psychiatrie, un centre jeunesse ou un centre des services sociaux pour un enfant ayant

des besoins en santé mentale, sont des organisations qui doivent nécessairement établir des liens avec les services de garde. L'offre de ces services est très variée, donc l'éducatrice à l'enfance peut être en relation avec différents professionnels selon les services reçus par l'enfant ayant des besoins particuliers. À titre d'exemple, le physiothérapeute, l'ergothérapeute, l'orthophoniste, le psychologue, le travailleur social ou le psychoéducateur peuvent former une dyade avec l'éducatrice à l'enfance pour soutenir l'enfant dans son développement global.

Le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers nécessite de la part de l'intervenant spécialisé une modification de son rôle. Celui-ci est appelé à déléguer des interventions aux éducatrices à l'enfance qui lui étaient destinées en tant qu'expert. Cet assouplissement requiert moins d'interventions directes auprès de l'enfant, mais davantage auprès de l'éducatrice à l'enfance. Également, l'intervenant spécialisé doit tenir compte de tous les domaines de développement, et non pas uniquement traiter la problématique sous le seul angle de sa discipline. À cet égard, la connaissance du milieu de garde s'avère une adaptation nécessaire pour mieux soutenir l'enfant dans son développement. Effectivement, ils doivent éviter de se considérer comme étant seulement des représentants de leur discipline, mais plutôt des partenaires faisant partie de l'équipe travaillant dans un but commun et une perspective globale de l'inclusion de l'enfant ayant des besoins particuliers (Saint-Pierre, 2004). Toutefois, l'étude de Tétreault et Beaupré (2001) a démontré l'ouverture des éducatrices à l'enfance à accueillir des enfants ayant des besoins particuliers compte tenu des bienfaits. Cependant, comme cette situation augmente leur stress, il est primordial

qu'elles puissent compter sur le soutien constant de l'intervenant spécialisé pour réaliser les objectifs de l'inclusion (Dionne, Julien-Gauthier, & Rousseau, 2006).

À cet égard, le *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du Québec* (Gouvernement du Québec, 2001) reconnaît que les intervenants des services spécialisés doivent, en collaboration avec l'éducatrice à l'enfance et les autres partenaires :

- Participer à l'évaluation des besoins des enfants dans leur service de garde et à la recherche de moyens appropriés pour y répondre;
- Assurer un lien entre les objectifs poursuivis au service de garde et dans la famille;
- Sensibiliser à la déficience le personnel et les membres du conseil d'administration et offrir de la formation;
- Intégrer, dans le plan d'intégration de l'enfant, les objectifs d'apprentissage en milieu de garde, assurer le suivi des moyens prévus et, au besoin, offrir des services directs pendant la période d'adaptation de l'enfant à son milieu de garde ou lorsque l'enfant franchit des étapes particulières dans son développement (Gouvernement du Québec, 2001, p. 45).

À travers ces tâches, un constat est réalisé, c'est-à-dire que le soutien des intervenants des services spécialisés dans le processus d'inclusion contribue nécessairement à développer des pratiques éducatives en matière d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde. Toutefois, Deret (2003) affirme, à la suite d'une expérimentation et d'une consultation dans une région du Québec, que dans la réalité des services de garde les rôles ne sont pas toujours précis et les ressources de soutien pas toujours adéquates. La méconnaissance des ressources existantes et un manque d'informations expliqueraient ces lacunes.

## 2.6 Trois perspectives théoriques

Cette étude porte un regard sur le partenariat entre les éducatrices et les intervenants des services spécialisés dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde, à la lumière de trois perspectives théoriques, c'est-à-dire la théorie de l'appropriation des savoirs et de l'autodétermination, la théorie de l'agir communicationnel et la théorie de l'écologie.

La première perspective théorique, c'est-à-dire l'appropriation des savoirs et l'autodétermination (Bouchard & Kalubi, 2006) éclaire sur les rôles des parents et des intervenants. La deuxième, l'agir communicationnel (Habermas, 1987) aide à comprendre les dynamiques de communication. Elle s'inscrit dans une dimension implicite de la relation entre les intervenants des services spécialisés et les éducatrices à l'enfance. Elle permet de s'attarder aux valeurs, aux croyances et à la culture des acteurs et elle représente une source inspirante pour mieux explorer les pratiques cachées d'une relation. Finalement, la troisième, la théorie de l'écologie de Bronfenbrenner (1979) porte un regard plus global afin de mieux comprendre les effets directs ou indirects de l'environnement dans le développement et l'actualisation du partenariat entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés.

Le choix de ces perspectives théoriques dans le contexte de la relation entre les éducatrices à l'enfance et les spécialistes conduit vers un regard multidimensionnel et aide à mieux comprendre la complexité des influences contribuant à l'établissement du partenariat.

### 2.6.1 La théorie de l'autodétermination et l'appropriation des savoirs

Compte tenu des postulats liés à la reconnaissance réciproque des compétences des acteurs et du pouvoir partagé associés au partenariat (Bouchard & Kalubi, 2006), la théorie de l'autodétermination et de l'appropriation des savoirs intègre des principes favorables à l'actualisation du partenariat entre les différents acteurs.

Dans un premier temps, **l'appropriation des savoirs** nécessite l'implication des partenaires, car ceux-ci doivent acquérir des connaissances et des compétences leur permettant de s'adapter, de développer leur autonomie et de s'autodéterminer (Moreau & Boudreault, 2002). L'appropriation des savoirs fait appel à la reconnaissance des compétences de chacun des partenaires pour agir en complémentarité développant, ainsi chez les acteurs un sentiment de compétence et une confiance en leurs ressources. Ces sentiments sont certainement des facteurs qui influencent leur implication et favorisent la coopération de chacun. Enfin, chacun des acteurs doit considérer que les connaissances et les expériences de l'autre peuvent lui être bénéfiques.

En effet, ce partage réciproque d'expériences, entre l'éducatrice à l'enfance et les intervenants des services spécialisés, pourrait s'actualiser de plusieurs façons. Ce pourrait être par une réflexion sur soi, par l'information verbale, par l'information écrite, par l'observation de modèles et par la découverte de nouvelles stratégies d'apprentissage lors de l'intervention éducative auprès de l'enfant ou par la participation à des activités de perfectionnement (Moreau & Boudreault, 2002).

Quant à **l'autodétermination** (Boudreault, Kalubi, Sorel, Beaupré, & Bouchard, 1998), elle ramène à l'importance, pour chacun des partenaires, de préciser son rôle et

son implication dans la relation en sachant que chacun est responsable de déterminer son engagement, de préciser ses besoins et ses objectifs dans la relation. En ce sens, l'autodétermination, c'est « l'habileté à se rendre capable d'assumer la responsabilité de décider, de pouvoir se développer et de jouer son rôle [...] » (Moreau, Maltais, & Herry, 2005, p. 32). Ce principe fait davantage référence au pouvoir partagé entre les acteurs.

Sous l'angle de la théorie de l'appropriation des savoirs et de l'autodétermination (Bouchard & Kalubi, 2006), il y a trois modèles éducatifs qui peuvent expliquer le niveau de relation entre les partenaires : le modèle rationnel, le modèle humaniste et le modèle symbiosynergique, tout dépendant de la situation ou du contexte. Ces paradigmes permettront de comprendre l'évolution ou le degré d'intensité de la relation entre les éducatrices et les intervenants des services spécialisés dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.

Chacun de ces modèles comporte des avantages et des inconvénients selon du contexte de la relation, donc il n'y a pas nécessairement de modèle à privilégier, il faut plutôt les considérer comme étant complémentaires dans un processus continu (Bouchard & Archambeault, 1991).

Tout d'abord, le modèle rationnel signifie que le projet initial est la transmission d'un savoir prédéterminé (Bouchard & Archambeault, 1991), les personnes impliquées se retrouvant davantage dans une relation plutôt hiérarchique; notamment un des acteurs possède une expertise qui lui permet de détenir le pouvoir. Souvent le début d'une association se situe à ce niveau rationnel puisque la demande d'aide initiale exige une

expertise et l'un des acteurs, en l'occurrence un spécialiste, intervient par sa qualité d'expert (Bouchard & Kalubi, 2006). Nous constatons que ce modèle correspond davantage à un partenariat de faible intensité.

Par la suite, la relation se développe vers un modèle humaniste centré sur la personne et caractérisé par l'amorce d'un apprentissage réciproque tout en valorisant les savoirs et les compétences de l'autre. Le rôle d'un des acteurs est d'agir comme un guide qui accompagne l'autre dans sa décision, en respectant ses choix et en faisant confiance en son savoir-faire (Bouchard & Kalubi, 2006). Ce type de relation pourrait amener l'intervenant des services spécialisés à agir comme guide permettant ainsi à l'éducatrice à l'enfance une plus grande autonomie pour prendre les décisions. Alors, nous croyons que dans ce modèle, l'implication des partenaires s'exprime par plus d'échanges que dans le modèle rationnel. Cependant, la prise de décision par un seul des acteurs situe plutôt la relation dans un type de partenariat à degré d'intensité moyen.

Quant au modèle symbiosynergique, il s'inscrit dans une perspective de cogestion où les acteurs mettent en commun les savoir-faire et les ressources des deux parties. « Au sens étymologique du terme, le mot symbiose signifie "vivre ensemble", s'unir dans une synthèse et une utilisation positive des différences. La synergie implique que lorsque des éléments s'unissent quelque chose de nouveau se produit, il se crée un surplus d'énergie » (Bouchard & Archambeault, 1991, p. 415). Ainsi, les acteurs sont considérés comme égaux dans la prise de décision en ayant un apport tout aussi important dans l'atteinte de l'objectif. En ce sens, nous constatons que ce modèle reflète un type de partenariat à degré d'intensité élevé et correspond à l'établissement d'une

relation souhaitable entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés.

Finalement, rappelons que ces trois paradigmes éducatifs sont complémentaires. En effet, l'adaptation au contexte amène la nuance qui permet de justifier le niveau de l'association des personnes et de comprendre l'évolution de la relation vers l'émergence du partenariat. C'est un concept qui se réfère aux principes d'appropriation des savoirs et d'autodétermination. (Bouchard & Kalubi, 2006).

La figure ci-dessous représente les trois paradigmes éducatifs démontrant l'aspect évolutif du partenariat à travers le degré d'intensité dans la relation établie entre les partenaires.

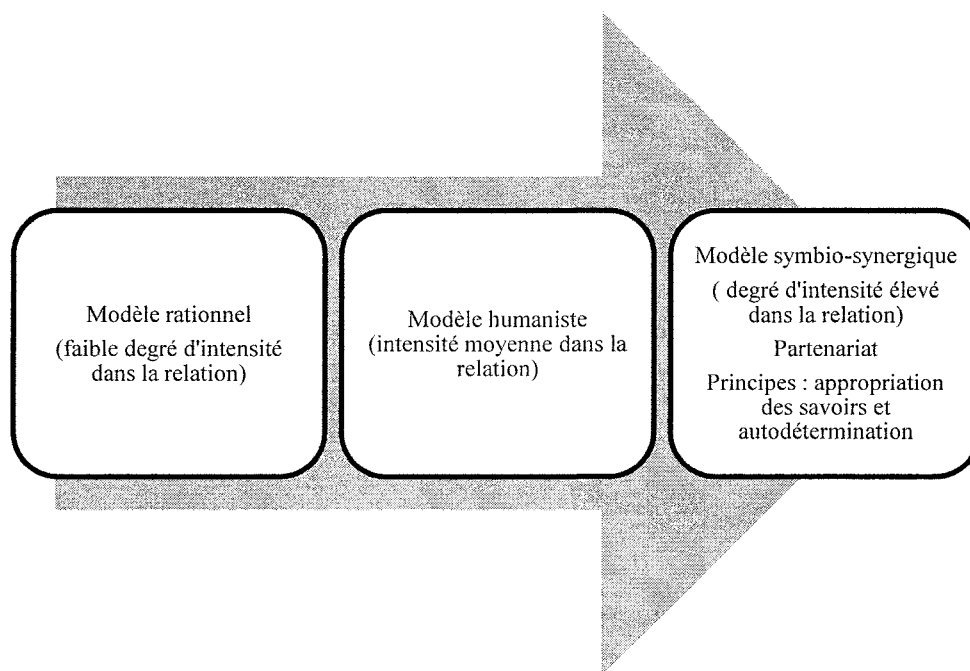


Figure 5. Paradigmes éducatifs à l'émergence du partenariat



Finalement, la théorie de l'appropriation des savoirs et de l'autodétermination permettra de mieux saisir l'engagement de l'éducatrice à l'enfance et des intervenants des services spécialisés dans les différentes étapes du processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.

### 2.6.2 La théorie de l'agir communicationnel

Habermas (1987) a regroupé différentes conduites en fonction des intentions et des agirs permettant d'expliquer le développement de la dynamique de communication entre les partenaires dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. Il s'agit de l'agir téléologique, de l'agir stratégique, de l'agir normatif, de l'agir dramaturgique ainsi que de l'agir communicationnel.

Premièrement, **l'agir téléologique** suppose que les personnes ont déjà une idée préconçue des solutions à apporter avant même de connaître les besoins, les différentes options possibles et les différents points de vue des acteurs impliqués, de sorte que l'un des acteurs se considère comme étant l'expert de la solution avec une prétention au pouvoir laissant peu de place à la discussion. Notons que l'agir téléologique est plus présent dans un contexte de dyade. (Boudreault, Kalubi, Sorel, Beaupré, & Bouchard, 1998).

Quant à **l'agir stratégique**, la personne se place en position plus objective en essayant de convaincre l'autre en appuyant ses arguments sur des résultats d'évaluation ou des résultats de recherche. Celui qui agit ainsi se positionne en tant qu'expert de la connaissance objective (Boudreault & al., 1998). Il se réfère aux savoirs scientifiques

ou spécialisés pour convaincre l'autre d'accepter la solution comme étant garante du succès de la situation. Souvent, il peut même faire preuve de manipulation en laissant croire à l'autre que l'objectif de leur association est de décider ensemble des solutions, toutefois l'argumentation ne permet pas de discuter du bien-fondé de la proposition (Bouchard, Pelchat, & Boudreault, 1996). Également, il arrive parfois dans l'agir stratégique de rencontrer l'utilisation de la menace ou de la sanction, si l'autre n'accepte pas la proposition émise. Considérant sa qualité d'expert celui qui agit de manière stratégique se permet toutes les dispositions nécessaires pour arriver à ses fins.

Quand les personnes exposent et défendent leurs idées en s'appuyant sur les politiques ou les normes régissant leur établissement, des façons de faire ou des habitudes du milieu ou des raisons budgétaires, elles font preuve **d'un agir normatif**, elles se considèrent les experts de la gestion des normes (Boudreault, Kalubi, Sorel, Beaupré, & Bouchard, 1998). « Tout comme dans l'agir stratégique, les intervenants éliminent toute zone de doutes ou d'incertitudes en faisant appel aux normes sociales, institutionnelles ou professionnelles » (Bouchard, Pelchat, & Boudreault, 1996, p. 29)

Mais encore, les personnes utilisant leurs expériences antérieures ou leurs expériences personnelles pour justifier la légitimité de leurs idées, s'identifient davantage aux caractéristiques de **l'agir dramaturgique** (Boudreault, Kalubi, Sorel, Beaupré, & Bouchard, 1998). Ces personnes tentent de démontrer la crédibilité de leur expérience en faisant la démonstration de leur savoir pratique par des témoignages d'expériences semblables, tout en assurant que leur proposition est la meilleure solution (Bouchard, Pelchat, & Boudreault, 1996).

Quant à **l'agir communicationnel**, il s'apparente à la notion de partenariat (Bouchard, Pelchat, & Boudreault, 1996), c'est-à-dire que le pouvoir est partagé et les échanges visent un consensus. Les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés doivent développer une relation égalitaire qui s'articule dans la réciprocité et dans la confiance que chacun des partenaires est qualifié pour prendre la décision. Selon Habermas (1987), la dimension implicite, telle que les valeurs, les croyances, la culture et les savoir-faire des individus, composantes de leur monde vécu des pratiques, influence leurs conduites dans la relation (Bouchard & Kalubi, 2003). En conséquence, les partenaires doivent accepter de remettre en question des automatismes développés dans le passé en modifiant leur monde vécu pour construire une nouvelle proposition à la lumière de l'objectif poursuivi, c'est-à-dire favoriser le développement de l'enfant ayant des besoins particuliers.

Le tableau 3 résume les différents agirs de la théorie de l'agir communicationnel en démontrant les conduites susceptibles d'influencer la relation entre les partenaires.

Tableau 3  
Théorie de l'agir communicationnel

Individuel	Collectif			
Prétention au pouvoir	Prétention à la validité			
Agir téléologique	Agir stratégique	Agir normatif	Agir dramaturgique	Agir communicationnel
Poursuite des - Buts - Finalités- Objectifs personnels ou Intervention unilatérale sans égard aux objectifs du client	Références aux connaissances objectives et aux résultats de recherche ou d'évaluation du développement de la personne. Possibilité de : -manipulation -sanction -agir déformé	Références aux normes et aux pratiques professionnelles et institutionnelles	Auto présentation des expériences et des savoirs personnels	-Critique réciproque des propositions de chaque partie -Problématisation et thématisation par discussion du monde vécu respectif de chaque partie -Formulation d'une nouvelle proposition qui reçoit -Le consensus de l'ensemble (partenariat)
Expert de son développement personnel et professionnel	Expert de la connaissance objective	Expert de la gestion des normes	Expert de son expérience personnelle et de ses savoir- faire	Partenaires dans l'apprentissage du savoir-vivre ensemble

Source : Bouchard, Boudreault, & Pelchat, D. (1996).

Les différents agirs ci-dessus semblent contraignants à l'établissement d'un partenariat. À cet effet, l'argumentation pour apporter des changements démontre que les personnes prétendent être les experts tout en favorisant la communication unilatérale, ce qui laisse peu de place au dialogue tout en faisant émerger des attitudes d'imposition dans le rapport des individus envers le pouvoir. Ces attitudes se manifestent par des conduites contraignantes au développement du partenariat comme ignorer et déprécier l'autre (Bouchard & Kalubi, 2001).

Sur le plan pratique, cette théorie permet de vérifier les intentions de chacun et de mieux comprendre les conduites favorables ou les obstacles au développement du partenariat. Selon la théorie de l'agir communicationnel, notons que les prédispositions des éducatrices et des intervenants des services spécialisés orientent la nature de leur relation ou l'émergence du partenariat. En effet, s'attarder sur ce qui est implicite peut être une source aidant à mieux explorer les pratiques cachées d'une relation.

Bref, la théorie de l'agir communicationnel permet d'approfondir la compréhension de la relation entre les intervenants des services spécialisés et les éducatrices à l'enfance en portant un regard sur les difficultés de communication. Cette théorie s'avère pertinente pour connaître la nature de leur partenariat dans le processus d'inclusion d'un enfant ayant des besoins particuliers.

### 2.6.3 La théorie de l'écologie

La théorie de l'écologie de Bronfenbrenner (1979) décrit cinq sous-systèmes : le macrosystème, l'exosystème, le mésosystème, le microsystème et l'ontosystème. Les interactions entre ces systèmes influencent l'organisation des situations dans lesquelles se retrouvent les individus. Cette théorie est reconnue pour analyser les influences pouvant agir sur le développement de la personne. Pour Bouchard, Kalubi et Beckman (2001), aborder les difficultés de communication sous cet angle permet de contourner, dans le futur, les obstacles à l'établissement d'un partenariat entre les parents et les intervenants. Aussi, une analyse écosystémique, dans la perspective du développement

du partenariat entre les éducatrices et les intervenants des services spécialisés, permettrait de bonifier la compréhension de cette relation.

Tout d'abord, le macrosystème comprend la culture, les valeurs et l'ensemble des politiques des organisations (Bigras, 2010). En ce sens, cette recherche s'intéresse aux valeurs et aux croyances de la société québécoise en matière d'éducation des enfants et de la participation sociale des personnes handicapées. Les valeurs préconisées par la société influencent les politiques et l'aspect législatif. Par exemple, *Accueillir la petite enfance : le programme éducatif des services de garde au Québec* (Gouvernement du Québec, 2007) est le cadre de référence servant de balise pour assurer la qualité des services de garde au Québec. Par ailleurs, le *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde* (Gouvernement du Québec, 2001) privilégie la mise en place d'une approche intersectorielle.

Par ces exemples, nous pouvons constater que le macrosystème conditionne indirectement le développement du partenariat entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés, tout en étant le système le plus large qui influence tous les autres systèmes. Toutefois, c'est celui qui est le plus éloigné de l'enfant ayant des besoins particuliers.

Ensuite, l'exosystème regroupe des éléments qui ne sont pas liés directement à la situation (Bouchard, Kalubi, & Beckman, 2001) de l'inclusion de l'enfant ayant des besoins particuliers. Par exemple, l'expérience de l'éducatrice à l'enfance en matière d'inclusion, le temps alloué à l'élaboration du plan d'intervention, les conditions facilitant les déplacements des éducatrices et des intervenants des services spécialisés et

la connaissance qu'ont les intervenants de l'organisation des services de garde peuvent influencer le processus d'inclusion de l'enfant. Ces exemples démontrent bien la nécessité de mettre en place des conditions externes favorables à l'émergence du partenariat.

Par ailleurs, le mésosystème fait référence à la dimension relationnelle entre les microsystèmes (Bouchard, Kalubi, & Beckman, 2001). Outre les interactions entre la famille et le service de garde, c'est dans ce système que s'inscrit la relation entre l'éducatrice à l'enfance et les intervenants des services spécialisés. Les composantes du mésosystème sont déterminantes à l'établissement du partenariat, telles que la fréquence et la qualité des échanges, la connaissance des rôles respectifs des partenaires, la reconnaissance réciproque des compétences, la concertation et la coopération. Donc, les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés sont des acteurs particulièrement actifs dans le mésosystème, lieu propice à l'émergence du partenariat.

Quant au microsystème, il est le milieu immédiat de l'individu (Bouchard, Kalubi, & Beckman, 2001). Pour l'enfant ayant des besoins particuliers, la famille, telle que les parents et la fratrie, représente son premier microsystème. Le service de garde, tel que l'éducatrice à l'enfance et le groupe de l'enfant, ainsi que les intervenants des services spécialisés, sont également des microsystèmes. Ces derniers font référence à l'environnement immédiat interagissant directement auprès de l'enfant. En effet, c'est à ce niveau qu'on retrouve l'application des stratégies qui favorisent ou pas l'inclusion de l'enfant ayant des besoins particuliers dans le service de garde. Par conséquent, le développement du partenariat peut être influencé par ce sous-système.

Enfin, le niveau de l'ontosystème représente l'individu lui-même (Bigras, 2010). Dans le présent contexte, l'enfant ayant des besoins particuliers est au centre du processus d'inclusion dans les services de garde. L'enfant est la principale préoccupation de tous les sous-systèmes, c'est-à-dire que l'ensemble des interactions a comme but commun de permettre l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. Par conséquent, l'apprentissage de l'enfant, son développement et sa réussite se situent au cœur des interventions (Bouchard, Kalubi, & Beckman, 2001). La figure 6 présente le modèle écosystémique développé par Bronfenbrenner (1979) sous l'angle du partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés dans le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers.



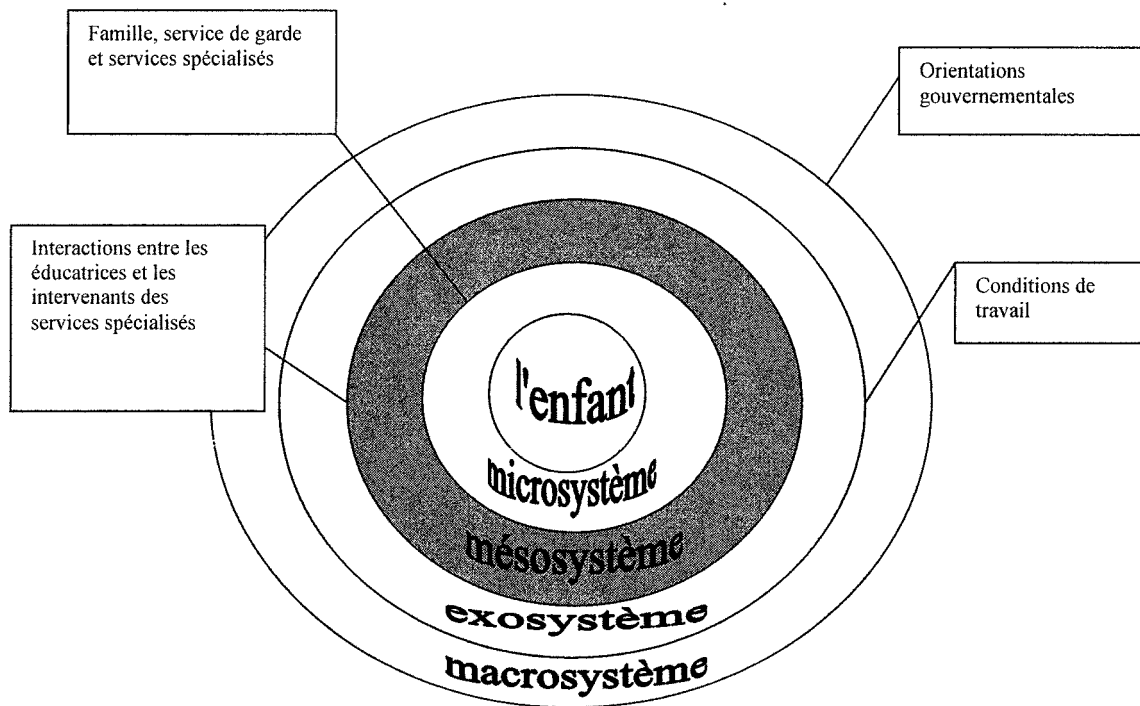


Figure 6. Modèle écosytémique sous l'angle du partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés

Enfin, la théorie de l'écologie de Bronfenbrenner (1979) s'avère intéressante à explorer afin de porter un regard étendu pour analyser les manières d'agir des éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés liés à l'établissement du partenariat. Ce dernier est aussi influencé par les relations des différents systèmes. La relation entre l'éducatrice à l'enfance et les intervenants des services spécialisés est influencée par différents facteurs. L'établissement du partenariat ne dépend pas uniquement de leurs rapports, la responsabilité est également partagée par l'environnement, c'est-à-dire les différents secteurs impliqués directement ou indirectement dans le développement de l'enfant ayant des besoins particuliers.

Notamment, les valeurs de la société (macroystème), les horaires de travail, les ressources communautaires (exosystème), la visée de l'inclusion du milieu de garde (microsystème), la qualité de la communication informelle ou formelle de l'éducatrice et le spécialiste (mésosystème), ainsi que les orientations gouvernementales (macroystème) sont autant de facteurs déterminants à considérer pour mieux saisir le contexte du partenariat entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés. En ce sens, la théorie du modèle écosystémique apparaît pertinente pour avoir une vision plus globale. Elle aide à mieux comprendre la complexité et les influences du développement du partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et les intervenants des services spécialisés dans le processus d'inclusion ayant des besoins particuliers dans les services de garde.

## 2.7 Les principes de base favorisant le développement du partenariat

À la lumière des définitions du partenariat et des différentes perspectives théoriques de la présente recherche se dégagent certains principes de base à l'établissement du partenariat. Au tableau 4, Pelletier (1997) identifie les principes de base de l'action partenariale qui sont conformes avec l'essentiel des propos rapportés précédemment sur le partenariat. Ils sont au nombre de cinq : le principe d'intérêt mutuel de partenaires, le principe d'égalité des partenaires, le principe d'autonomie des partenaires, le principe de coopération entre les partenaires et le principe d'évolution entre les partenaires.

Tableau 4  
Les principes de base de l'action partenariale

<b>Le principe d'intérêt mutuel des partenaires</b>	Pour être viable, un partenariat doit, dès le départ, susciter une source d'intérêt pour les différentes parties.
<b>Le principe d'égalité des partenaires</b>	Le partenariat repose sur des relations d'égal à égal, non hiérarchiques.
<b>Le principe d'autonomie des partenaires</b>	Les différentes parties s'engagent de leur propre chef et demeurent libres de leurs actions.
<b>Le principe de coopération entre les partenaires</b>	Une entente partenariale s'inscrit dans un projet partagé et celui-ci n'a de sens que s'il y a entraide et échanges significatifs entre les partenaires.
<b>Le principe d'évolution des partenaires</b>	Un partenariat s'inscrit au sein d'un espace-temps limité nécessitant une évaluation continue dont la résultante peut se traduire par des changements ou une cessation de l'entente de coopération.

Source :Pelletier, G. (1997). Le partenariat : Du discours à l'action. Dans *Revue des échanges*, vol. 14, N° 3.

## 2.8 Les conditions favorables à l'établissement d'un partenariat

En plus des actions partenariales déjà identifiées dans le partenariat de niveau 3, d'autres conditions sont favorables à l'établissement du partenariat telles que les actions à caractère humain et organisationnel. Le partenariat s'établit de façon continue en participant au processus de décision, dans une organisation favorable aux échanges des différents intervenants et dans une perspective de travail interdisciplinaire. Les conduites à caractère humain sont liées à la qualité et l'importance qu'on accorde aux relations entre les personnes sont, encore une fois, garantes de l'établissement du partenariat (Moreau, Maltais, & Herry, 2005). Ce dernier nécessite donc le développement d'habiletés sociales indispensables à l'établissement de ce type de collaboration. Si bien que les qualités relationnelles telles que l'écoute, la disponibilité, la solidarité, la souplesse et la capacité d'adaptation favorisent une communication riche et ouverte empreinte de respect, de reconnaissance des personnes et de leurs expertises (Briggs, 1996; Buterill, O'Hanlon, & Book, 1992; et Dunst & al. 2000 cités dans Boisvert et Vincent, 2002) s'entendent sur l'importance de développer un climat de confiance entre les partenaires et pour ce faire, le respect mutuel demeure garant de la réussite du partenariat. Ce respect s'étend aux compétences et expertises de chacun afin d'agir dans la complémentarité pour le développement d'une relation constructive ainsi qu'aux croyances et aux opinions de chacun. De plus, la force de la relation réside dans les actions manifestant l'engagement des partenaires (Clément, Ouellet, Coulombe, Côté, & Bélanger, 1995). Par ailleurs, la mise à contribution des talents personnels des acteurs, notamment la créativité, influence implicitement les relations partenariales (Merini, 2006). Enfin, le partage des tâches entre les partenaires, en tenant compte des

expertises de chacun, fait également partie des éléments des actions partenariales à caractère humain (Clément & al., 1995). À cet égard, pour Moreau, Maltais & Herry (2005), le partenariat propose plusieurs défis aux éducatrices à l'enfance et aux intervenants spécialisés, ils devront :

- Faire preuve d'ouverture d'esprit : partager, discuter de leurs intérêts communs afin de mieux se connaître et surtout se faire confiance;
- Apprendre les uns des autres; valoriser la consultation et la prise de décision en groupe;
- Participer aux décisions qui concernent l'éducation des enfants et se donner des choix dans l'action (Moreau, Maltais, & Herry, 2005, p. 176).

Du point de vue de Dunst & al. (1992, cités dans Saint-Pierre, 2002), il existe quatre catégories de caractéristiques favorables au développement du partenariat : les prédispositions affectives, les prédispositions intellectuelles, une communication ouverte et bidirectionnelle ainsi que les actions à travers lesquelles se manifestent les attitudes et les croyances. Bouchard (1998) associe ces actions aux conduites facilitantes identifiées dans la théorie de l'agir communicationnel (Habermas, 1987). L'auteur met en exergue l'importance de la reconnaissance réciproque des expertises et la reconnaissance de la collaboration comme cela a été exposé dans la théorie de l'appropriation des savoirs et de l'autodétermination (Bouchard, 1998).

Étant donné qu'il se révèle difficile, de circonscrire le rôle de chacun, le postulat de complémentarité demeure un fondement considérable au développement du partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et les spécialistes, afin d'éviter que chacun se retrouve en des pôles opposés (Boudreault, Kalubi, Sorel, Beaupré, & Bouchard, 1998). En vue de mieux comprendre la dynamique de cette relation, il semble important que

nous nous interrogeons sur les stratégies à adopter sur le terrain pour équilibrer le partage du savoir et du savoir-faire entre les intervenants des services spécialisés et les éducatrices à l'enfance. Il faut comprendre que le sentiment de compétence de l'éducatrice en services de garde doit être développé pour qu'elle puisse contribuer par ses connaissances et son expertise au développement des enfants ayant des besoins particuliers. En ce sens, il apparaît favorable d'utiliser des instruments communs d'évaluation, d'intervention et de suivi du progrès de l'enfant afin de s'assurer la continuité entre l'éducatrice à l'enfance et les professionnelles des milieux spécialisés (Dionne, Julien-Gauthier, & Rousseau, 2006) permettant ainsi de mettre à contribution les expertises des partenaires. De plus, les recherches sur l'appropriation des savoirs et des savoir-faire entre les intervenants et les parents (Boudreault, Kalubi, Sorel, Beaupré, & Bouchard, 1998) confirment l'apport positif de l'utilisation d'un outil commun pour l'évaluation du développement de l'enfant. En effet, la notion de réciprocité, tant sur le plan de la reconnaissance des connaissances et des expertises des acteurs que sur le plan d'un pouvoir partagé dans le processus de décision, favorise le développement du partenariat entre les acteurs impliqués.

Parmi les conditions de réussite, les actions à caractère organisationnel sont tout aussi importantes. Pour certains auteurs, le partenariat nécessite avant tout de mettre en place une organisation favorable aux échanges; ainsi, le développement des compétences organisationnelles est un préalable essentiel à son développement. Cet aspect du partenariat relève habituellement des gestionnaires des différentes organisations d'où sont issus les partenaires. Ceux-ci ont la responsabilité de mettre en

place un espace de négociation par une instrumentation où chacun peut prendre part aux décisions et de permettre l'opérationnalisation de celles-ci. Structurer un système de communication, tant interne qu'externe, et octroyer des rencontres formelles aux partenaires permettant le suivi des décisions en constituant des exemples (Merini, 2006).

Afin de matérialiser et d'encadrer le partenariat, il s'avère nécessaire de s'entendre entre les partenaires sur les buts, les objectifs et les valeurs qui sous-tendent le projet commun. À cet effet, un protocole de travail ou un contrat peut aider à développer une relation partenariale (Clément, Ouellet, Coulombe, Côté, & Bélanger, 1995).

Dans le contexte des services de garde au Québec, on retrouve, selon les milieux, de plus en plus de politiques d'inclusion ou d'intégration des enfants ayant des besoins particuliers. Elles sont généralement élaborées par les intervenants du service de garde dans un document où il est fait mention du but, des objectifs, des responsabilités des intervenants, des ressources externes, des rôles des différents acteurs impliqués, des étapes à suivre, de la procédure liée au dépistage, des ressources financières et des autres ressources du milieu en ce qui a trait à l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. De plus, elles permettent au service de garde d'augmenter les chances de succès de l'inclusion, de recueillir toute l'information nécessaire et pertinente à l'intérieur d'un même document, d'agir comme référence pour que le personnel du service de garde ait la même information concernant l'inclusion et assurer la cohérence dans le soutien au développement de l'enfant et de préciser clairement les attentes des

différents acteurs. La mise sur pied d'une politique requiert nécessairement de l'investissement de la part du personnel des services de garde. Il faut prendre le temps de réfléchir sur les valeurs communes, évaluer et maximiser les ressources matérielles et humaines et ainsi développer des stratégies en vue d'assurer des conditions favorables pour réaliser harmonieusement l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde (Moreau, Maltais, & Herry, 2005).

Finalement, nous constatons que l'engagement profond des directions des organisations concernées en faveur de l'inclusion est un facteur déterminant quant à l'aspect organisationnel favorable au développement du partenariat.

Le tableau 5 illustre l'ensemble des conditions favorables à l'établissement du partenariat présentées dans ce chapitre en spécifiant celles à caractère humain et celles à caractère organisationnel.



Tableau 5  
Conditions favorables à l'établissement du partenariat

	Conduites ou actions à caractère humain	Conduites ou actions à caractère organisationnel	
Écoute, solidarité, disponibilité, souplesse et capacité d'adaptation	<p>Respecter les personnes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respecter les compétences de l'autre</li> <li>• Respecter les différences</li> <li>• Déléguer des tâches en fonction des forces de chacun</li> </ul> <p>S'enrichir des connaissances de l'autre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaître l'expertise de l'autre</li> <li>• Accepter de remettre en question ses pratiques</li> </ul> <p>L'engagement des personnes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'informer, se documenter</li> <li>• Acquérir des compétences</li> <li>• Mettre à contribution ses compétences</li> <li>• Partager un projet commun</li> <li>• Prendre part aux décisions</li> <li>• Assumer son rôle dans le processus d'inclusion</li> </ul>	<p>Avoir un document écrit comme protocole d'entente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Déterminer les buts et les objectifs du projet commun</li> <li>• Déterminer les rôles et les responsabilités des partenaires</li> </ul> <p>Établir des mécanismes formels de communication</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser des outils communs d'observation</li> <li>• Élaborer un plan d'intervention</li> </ul> <p>Prévoir un espace formel de négociation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre en place des rencontres formelles</li> </ul>	Valeurs communes des organisations en partenariat : L'inclusion

## 2.9 Les obstacles au développement du partenariat

Plusieurs études s'entendent sur les obstacles les plus fréquents pouvant nuire au développement du partenariat entre les personnes ou les organisations. La théorie de l'agir communicationnel (Habermas, 1987), les principes d'appropriation des savoirs et de l'autodétermination (Bouchard & Kalubi, 2006) et la théorie de l'écologie (Bronfenbrenner, 1979) permettent l'examen de ces obstacles.

Quant à la théorie de l'agir communicationnel, elle permet d'identifier que les personnes qui prétendent être les experts favorisent une communication unilatérale et laissant peu de place au dialogue. Saint-Pierre (2004), dans une recension et une synthèse des écrits sur l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde, énumère quelques études démontrant qu'une perception d'inégalité entre les acteurs concernés par l'inclusion s'avère néfaste pour le développement d'un partenariat. Les résultats de l'étude de Fink et Fowler, (1997, cités dans Saint-Pierre, 2004) démontrent que les éducatrices à l'enfance percevaient les intervenants spécialisés comme des égaux, toutefois elles leur accordaient plus de connaissances, d'expérience et d'éducation. Ce rapport d'inégalité se manifeste plus souvent dans l'attribution du statut inférieur aux généralistes par rapport à celui des spécialistes (Saint-Pierre, 2004). Ce type de rapport peut créer des situations où l'un des acteurs ignore les besoins, les informations ou les compétences de l'autre et peut par le fait même, nuire à la relation de partenariat. De plus, les comportements des acteurs qui ont tendance à déprécier l'autre et à imposer leurs solutions font partie également des conduites nuisibles à l'établissement du partenariat (Miron, 1996).

Tout comme nous l'avons vu dans l'examen des conditions favorables au développement du partenariat, la capacité d'adaptation des partenaires influencera l'intensité de la relation. Cela dit, la méconnaissance de la réalité de l'autre acteur empêche de trouver des solutions adaptées à l'ensemble des circonstances lié au projet commun.

Précédemment, nous avons abordé la réalité de l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers en mentionnant qu'elle nécessite, de la part des acteurs concernés, une modification et une souplesse de leurs rôles pour s'adapter à cette réalité. Ainsi, la résistance au changement (Saint-Pierre, 2004) constitue une entrave au développement d'un milieu relationnel riche et stimulant.

Quant à la théorie du principe d'autodétermination et de l'appropriation des savoir qui est « l'habileté à se rendre capable d'assumer la responsabilité de décider, de pouvoir se développer et de jouer son rôle [...] » (Moreau, Maltais, & Herry, 2005, p. 32), elle laisse peu de place au manque de confiance en soi chez les partenaires, car cela fait obstacle à la participation aux décisions.

Également, la théorie de l'écologie de Bronfenbrenner (1979) rappelle que l'environnement joue et influence nécessairement la situation. Toutefois, l'aspect organisationnel du mésosystème contribuera à l'établissement du partenariat entre les personnes concernées. De fait, le manque de ressources financières et matérielles peut compromettre la relation par l'insuffisance de temps accordé aux partenaires pour se rencontrer, par l'absence de moyens de communication ainsi qu'un environnement physique non approprié.

Le tableau suivant présente les principaux obstacles à l'établissement du partenariat sous l'angle des trois perspectives théoriques retenues pour cette étude.

Tableau 6  
Principaux obstacles à l'établissement du partenariat

<b>La théorie de l'agir communicationnel (Habermas, 1987)</b>	<b>La théorie de l'autodétermination et de l'appropriation des savoirs (Bouchard &amp; Kalubi, 2006)</b>	<b>La théorie de l'écologie de Bronfenbrenner (1979)</b>
<p>Prétention au pouvoir d'un des partenaires (Joue le rôle de l'expert)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication unilatérale</li> <li>• Rapport d'inégalité</li> <li>• Ignorance des besoins de l'autre</li> <li>• Dépréciation de l'autre</li> <li>• Imposition des solutions</li> </ul> <p>Incapacité à s'adapter</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Méconnaissance du milieu de l'autre</li> <li>• Résistance aux changements</li> <li>• Manque de souplesse dans la modification de son rôle</li> </ul>	<p>Manque de confiance en soi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Absence de participation au processus de décisions</li> <li>• Sentiment d'incompétence</li> </ul>	<p>Manque de ressources financières et matérielles</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Insuffisance de temps accordé pour les rencontres</li> <li>• Absence de mécanismes formels pour communiquer</li> </ul> <p>Environnement physique inapproprié</p>

En somme, le cadre théorique de cette recherche sur le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés permet de définir tous les concepts des questions de la problématique de cette étude. De plus, la recension des

différentes recherches sur le partenariat est susceptible d'orienter vers des éléments de réponses quant aux actions mises en œuvre par les intervenants des services spécialisés et des éducatrices à l'enfance et le type de partenariat qu'ils développent dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers.

## CHAPITRE III LA MÉTHODOLOGIE

### 3.1 La collecte et l'analyse des données

Le présent chapitre porte sur le devis méthodologique. Il expose d'abord l'approche privilégiée et le processus d'échantillonnage. Il justifie et explique ensuite, les méthodes de collecte de données choisies pour cette étude. Par la suite, il fait part du mode d'analyse et d'interprétation des résultats. En complémentarité au devis méthodologique, les annexes permettent de prendre connaissance des formulaires de consentement qui ont été utilisés ainsi que les documents qui ont servi au recrutement des participants.

En ce sens, la recherche qualitative/interprétative nécessite une démarche scientifique rigoureuse dans un souci éthique permettant l'avancement des connaissances et l'amélioration des pratiques.

### 3.2 L'approche qualitative/interprétative

Le choix méthodologique pour l'étude sur le partenariat entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers s'inscrit dans un courant qualitatif/interprétatif. Ce dernier privilégie une approche naturaliste (Potter, 1996, cité dans Savoie-Zajc, 2004) et s'applique aux sujets de recherche qui s'intéressent aux préoccupations des

acteurs sociaux, vécues dans leur quotidien (Deslauriers & Kérisit, 1997). En ce sens, Poupart 1981, (cité dans Deslauriers et Kérisit, 1997), mentionne que le chercheur doit s'adapter aux conditions du terrain et être à l'écoute des dimensions qui pourraient s'avérer pertinentes. Pour sa part, Savoie-Zajc (2004) a répertorié les caractéristiques dominantes de l'approche qualitative/interprétative, entre autres :

- La réalité est construite par les acteurs d'une situation; elle est globale, car c'est la dynamique du phénomène étudié que le chercheur veut arriver à comprendre (p.115).
- Le savoir produit est intimement rattaché aux contextes à l'intérieur desquels il a été produit (p.115).
- Comprendre la dynamique grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre (p.115).

Donc, s'approcher des éducatrices à l'enfance et des intervenants des services spécialisés impliqués dans le processus des enfants ayant des besoins particuliers dans leur quotidien permet de connaître et de saisir le sens de leurs actions mises en œuvre pour développer leur partenariat. Également, s'intéresser à leurs expériences contribue à définir la réalité du partenariat dans ce contexte d'inclusion et à dégager le type de partenariat qu'ils établissent dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.

### 3.3 L'échantillonnage

Selon Pires (1997), l'échantillonnage nécessite de tenir compte de certains critères dans le choix des participants. Tout d'abord, la pertinence théorique permet d'assurer la cohérence entre l'échantillon, la question de recherche et les objectifs de la recherche. À cet égard, l'auteur souligne l'importance de mettre l'accent sur le rapport entre

l'échantillon et l'objet d'étude. Ensuite, les qualités intrinsèques de l'échantillon sont des éléments non négligeables, en ce sens, l'expérience et la capacité de transmettre de l'information du participant influencent nécessairement la possibilité d'apprendre sur le sujet.

Selon l'approche qualitative/interprétative, l'échantillonnage peut porter sur un cas unique ou des cas multiples. Pour l'étude du partenariat entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés, les cas multiples sont privilégiés, ils sont composés d'un échantillon par homogénéisation et guidés par les principes de saturation empirique et de diversification interne.

Le recours aux cas multiples permet de dégager les similitudes et les distinctions dans différentes expériences de partenariat, dans diverses expériences professionnelles à partir des témoignages des participants. Toutefois, le caractère homogène demeure présent eu égard à l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde. Donc, l'échantillon comprend des dyades composées d'une éducatrice à l'enfance ayant un enfant avec des besoins particuliers dans son groupe et un intervenant d'un service spécialisé qui collabore à l'inclusion de cet enfant.

Quant au principe de saturation empirique, il indique au chercheur quand arrêter sa collecte de données, c'est-à-dire quand le chercheur constate que son matériel issu de la collecte des données n'apporte plus de nouvelles informations (Bertaux, 1981, cité dans Pires, 1997). À cet égard, la sélection de 6 dyades, c'est-à-dire 12 participants, est un nombre qui a permis d'atteindre la saturation des données.



Quoiqu'ayant privilégié un échantillon homogène, la diversification interne (intragroupe) est présente et permet d'obtenir un portrait complet du partenariat. L'échantillon regroupe des éducatrices à l'enfance ayant une ou plusieurs expériences à l'accueil d'enfants ayant des besoins particuliers ainsi que des intervenants des services spécialisés issus de deux services différents et qui possèdent majoritairement plusieurs expériences avec des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde. De plus, les dyades retenues accompagnent des enfants représentant différents besoins particuliers. En ce sens, Pires (1997) souligne l'importance d'optimiser la diversification interne toujours dans l'intérêt de dégager des similitudes et des distinctions dans chacun des cas.

La démarche utilisée pour recruter des participants consiste à une invitation<sup>9</sup> à participer à la recherche, par courrier électronique, à tous les gestionnaires des centres de la petite enfance de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Par la suite, une rencontre est organisée avec les directrices ou les conseillères pédagogiques des milieux intéressés afin de dresser un portrait de la situation de l'inclusion dans leur centre de la petite enfance et évaluer la faisabilité de la recherche dans leur milieu. Ce portrait permet de connaître les intervenants spécialisés pour ensuite effectuer les démarches nécessaires auprès des organisations concernées. Une fois l'accord des établissements obtenu, une seconde étape s'amorce en rencontrant individuellement les participants intéressés pour leur expliquer les objectifs de recherche et leur implication dans la

---

<sup>9</sup> Invitation en annexe 2

collecte de données, et obtenir leur consentement. À cet effet, un formulaire<sup>10</sup> de consentement est remis à chacun des participants en leur permettant un délai de réflexion.

### 3.4 Les méthodes de collecte de données

Pour collecter les données, trois méthodes couramment utilisées dans l'approche qualitative sont combinées afin de faire ressortir les différents aspects du partenariat entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés. La première, l'entrevue semi-dirigée, permet de recueillir de l'information sur les différentes actions mises en œuvre par les partenaires. La deuxième, l'observation en situation, permet d'approfondir la réalité du partenariat pour établir la cohérence entre le discours et les pratiques observées. Finalement, la troisième méthode de collecte de données prend la forme d'un questionnaire distribué aux directions des organismes concernés afin de connaître les conditions organisationnelles en place pour rapprocher les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés. La combinaison de ces méthodes met en place des conditions favorables à une compréhension empirique du partenariat par l'accès à l'expérience des éducatrices, des intervenants des services spécialisés et des directions des organisations concernées.

---

<sup>10</sup> Formulaires de consentement en annexe 3

### 3.4.1 L'entrevue semi-dirigée

En ayant privilégié une approche qualitative/interprétative, l'entretien ou l'entrevue devient un choix désigné pour la collecte de données de la présente recherche. Savoie-Zajc définit l'entrevue comme étant :

Une méthode de collecte de données qui repose sur l'interaction verbale entre les personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise et ce, pour mieux comprendre un phénomène d'intérêt pour les personnes concernées (Karensti & Savoie-Zajc, 2004, p. 269).

En ce sens, le chercheur fait le choix d'entrer directement en contact avec les participants. Il le fait dans le but de stimuler et de susciter leur expression, de même que leur réflexivité, et aussi pour recueillir les informations pertinentes à la problématique de la recherche. En conséquence, la relation devient utilitaire, elle se concentre sur un sujet donné dans un rapport asymétrique, c'est-à-dire que les participants possèdent les informations que le chercheur ignore (Mayer & St-Jacques, 2000). L'entrevue peut prendre différentes formes. Savoie-Zajc (2004) évoque les trois types suivants : l'entrevue non dirigée, l'entrevue semi-dirigée et l'entrevue dirigée.

Tout d'abord, l'entrevue non dirigée s'actualise dans un modèle très ouvert, donc, à la lumière d'un thème défini par le chercheur, le participant parle de son expérience en organisant ses propos selon sa logique et ses propres réflexions. Toutefois, le thème doit demeurer constant. Ce type d'entrevue favorise chez le participant un degré de liberté élevé dans le contenu abordé ainsi qu'une grande profondeur dans la formulation de ses réponses (Poupart, 1997; Mayer & St-Jacques, 2000). Cependant, Daunais (1993)

énumère quelques mises en garde quant à l'utilisation de l'entrevue non dirigée entre autres, le chercheur doit être attentif aux facteurs émotionnels du participant, aux possibilités de dérive des objectifs de recherche ainsi qu'à l'aspect méthodologique de l'analyse en raison de la quantité abondante d'informations générées par ce type d'entrevue.

En ce qui a trait à l'entrevue semi-dirigée, elle est caractérisée par l'élaboration d'un cadre ou d'un plan d'entrevue composé de plusieurs thèmes prédéterminés ou de questions ouvertes provenant du cadre théorique privilégié dans la recherche (Savoie-Zajc, 2004; Mayer & St-Jacques, 2000). Dans ce type d'entrevue, la liberté des propos abordés par le participant demeure présente, toutefois elle est plus limitée que dans le type d'entrevue non dirigée compte tenu de la présence des thèmes. Ces derniers influencent également le niveau de profondeur des réponses, il est donc moins élevé (Mayer & St-Jacques, 2000). Ce type d'entrevue exige de la part du chercheur de formuler des questions ouvertes permettant une grande souplesse pour laisser beaucoup de place au point de vue des participants sans perdre de vue les objectifs de la recherche.

Finalement, l'entrevue dirigée propose au chercheur d'adopter une structure d'entrevue beaucoup plus rigide afin de contrôler les échanges à l'aide de questions fermées (Savoie-Zajc, 2004). En conséquence, le participant ne bénéficie d'aucune liberté dans ces propos et peu de profondeur dans ses réponses (Mayer & St-Jacques, 2000). Ce dernier type d'entrevue correspond davantage à une collecte de données quantitatives.

À la lumière des informations précédentes, l'entrevue semi-dirigée est la méthode de collecte de données privilégiée. Un cadre semi-structuré, à l'aide de questions ouvertes abordant les thèmes du partenariat (apport positif, les obstacles et les défis à relever), les rôles et les compétences des partenaires, les qualités relationnelles et l'aspect organisationnel, inspiré du cadre théorique. Ces thèmes permettent d'avoir accès à l'expérience et des éducatrices à l'enfance et des intervenants des services spécialisés en tant que partenaires dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde et ainsi identifier leurs actions mises en œuvre et y dégager le niveau d'engagement des partenaires. Dans le contexte de cette recherche, cette méthode s'avère judicieuse, car elle favorise une certaine liberté laissant place à l'expressivité et la réflexivité dans les réponses des participants et ce, tout en nous permettant de mettre le focus sur les informations en lien avec les objectifs de la recherche. Cette méthode est considérée comme un moyen efficace étant donné l'accessibilité à l'expérience des participants permettant de saisir le sens qu'ils donnent à leur conduite (Poupart, 1997; Savoie-Zajc, 1997, cité dans Mayer & Saint-Jacques, 2000). Dans cette perspective, ils sont les mieux placés pour parler de leur quotidien dans une situation qui intéresse le chercheur. De plus, le caractère souple et ouvert attribué à l'entrevue semi-dirigée permet l'émergence d'informations qui ne sont souvent accessibles que par ce type de méthode (Poupart, 1997; Daunais, 1993).

Toutefois, pour tirer parti des bénéfices de l'entrevue semi-dirigée, il s'avère important de mettre en place des conditions favorisant une collecte de données répondant à notre problématique. Notamment, Daunais (1993) reconnaît l'influence de

la relation établie entre le chercheur et le participant. Il caractérise cette relation d'appropriée par le soutien qu'apporte le chercheur au participant dans l'accomplissement de sa tâche. En ce sens, le principe de non-directivité demeure en avant-plan, le chercheur assume un rôle de facilitateur à l'expression du participant, ce qui encourage un rôle actif dans l'entrevue.

À cet égard, dans la présente recherche, une attention particulière est accordée à la formulation des questions d'entrevue afin de laisser beaucoup de place aux éducatrices à l'enfance et aux intervenants des services spécialisés, en reconnaissant leurs compétences et leurs expériences. Il est préférable de les accompagner afin qu'ils identifient et explicitent leurs différentes actions mises en œuvre pour développer un partenariat et qu'ils puissent aussi mettre en évidence leurs approches privilégiées, leurs conceptions et leurs valeurs qui sous-tendent lesdites approches et leurs savoir-agir. Un canevas<sup>11</sup> d'entrevue est élaboré pour les éducatrices à l'enfance et pour les intervenants des services spécialisés puisque les thèmes abordés sont les mêmes.

Comme support mnémonique, l'enregistrement des propos des participants dans un format audio numérique est choisi. Ce dispositif est privilégié afin de maintenir une qualité d'écoute attentive tout au long de l'entrevue et de plus, mieux rendre compte du discours par la retranscription des énoncés des participants. L'utilisation de ces enregistrements est réalisée dans un souci éthique, c'est-à-dire que toutes les informations fournies par les participants demeurent confidentielles et que leur identité ne sera jamais révélée.

---

<sup>11</sup>Canevas d'entrevue en annexe 4.

La planification des entrevues est élaborée dans le souci du respect des participants, de les mettre à l'aise et de gagner leur confiance comme cela est prôné par Poupart (1997). En ce sens, une rencontre préliminaire avec les éducatrices et les intervenants spécialisés a lieu pour présenter les objectifs, les modalités de participation et les thèmes de l'entrevue, et signer le formulaire<sup>12</sup> de consentement, comme le suggère Daunais (1993).

Avant l'entrevue proprement dite, les éléments présentés à la rencontre préliminaire sont répétés et l'importance de la contribution des participants est réaffirmée (Mayer & St-Jacques, 2000) en mettant l'accent sur la valeur de leurs compétences et leurs expériences.

L'entrevue débute par une question ouverte afin de susciter dès le départ une attitude active chez les participants, orientant ainsi leurs propos vers une expression libre et spontanée. À cet égard, Poupart (1997) et Daunais (1993) recommandent de poser les questions d'ordre factuel (occupation, années d'expérience, etc.) à la fin de l'entrevue. Toujours dans une perspective de placer les participants dans un rôle actif, les stratégies d'écoute attentive telles que le respect des silences et la reformulation sont privilégiées (Mayer & St-Jacques, 2000; Poupart, 1997; Daunais, 1993).

Comme le soulignent différents auteurs (Mayer & St-Jacques, 2000; Poupart, 1997; Daunais, 1993), il apparaît également important de soigner la fin de l'entrevue. Pour ce faire, l'entrevue se termine par une synthèse de l'ensemble des propos émis par

---

<sup>12</sup> Formulaires de consentement en annexe 3.

les participants afin de vérifier si nous avons bien saisi l'essentiel de leur propos en matière de partenariat. Dans un contexte de respect des participants et du caractère itératif de la recherche qualitative/interprétative, le temps accordé aux participants demeure important afin de recueillir leur expérience vécue pendant l'entrevue.

#### 3.4.2 L'observation en situation

Dans le contexte de cette recherche, l'observation en situation est sélectionnée comme méthode de collecte de données. Depuis longtemps, elle est utilisée dans le domaine de l'anthropologie et elle a ensuite été récupérée par les sciences sociales comme méthodologie privilégiant l'approche du réel (Deslauriers & Mayer, 2000). Le crédit accordé à l'observation en situation réside surtout dans la possibilité de confronter le discours véritable et les conduites réelles des acteurs (Deslauriers & Mayer, 2000; Jaccoud & Mayer, 1997). Martineau (2005) mentionne que l'observation en situation se caractérise par la présence du chercheur sur le terrain devenant ainsi témoin des comportements et des pratiques des groupes concernés par la problématique de la recherche en question.

Toujours dans une posture interprétative, l'observation en situation permet de recueillir des données pertinentes sur les actions mises en œuvre par les éducatrices et les intervenants des services spécialisés, pour établir un partenariat dans le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde. Pour ce faire, il s'agit d'observer une rencontre formée d'une dyade, composée d'une éducatrice à l'enfance et d'un intervenant des services spécialisés qui interviennent auprès du



même enfant fréquentant un service de garde. Cette observation a lieu lors de l'élaboration du plan d'intervention de l'enfant ou lors du suivi du plan d'intervention de l'enfant.

L'observation doit être considérée non seulement comme une activité, mais aussi comme un processus nécessitant différentes phases telles que la planification, l'observation proprement dite servant à la collecte de données et à l'analyse des données. Bien que celui-ci soit composé de différentes étapes, il ne se déroule pas de façon linéaire, mais plutôt circulaire impliquant souvent un retour à l'une ou l'autre des phases (Blondin, 2004; Deslauriers & Mayer, 2000; Jaccoud & Mayer, 1997; Martineau, 2005).

Lors de la planification de l'observation, il s'avère pertinent, comme chercheur, de réfléchir sur le rôle d'observateur que l'on doit endosser sur le terrain (Deslauriers & Mayer, 2000; Jaccoud & Mayer, 1997; Martineau, 2005; Blondin, 2004). À cet égard, plusieurs typologies sont utilisées pour caractériser les différents rôles possibles dans un contexte d'observation en situation. Toutefois, nous privilégions la nomenclature des différents modèles des observateurs évoqués par Jaccoud et Mayer (1997), notamment le modèle passif ou en retrait, le modèle d'imprégnation et le modèle d'interaction. Ceux-ci soulèvent la réflexion suivante : être ou non dans le champ de vision, relever ou non de la raison, participer ou regarder agir et être ou non du groupe (Deslauriers & Mayer, 2000).

Le premier modèle est un modèle passif ou en retrait, il implique peu ou pas d'intervention de l'observateur, sa principale tâche est de noter des données de nature descriptive; toutefois, il ne doit pas négliger l'aspect subjectif qu'il notera entre parenthèses. Le deuxième, celui de l'imprégnation, souligne l'intégration maximale du chercheur dans le milieu étudié; il lui permet d'accéder aux perspectives des acteurs parce qu'il vit les mêmes situations qu'eux. Finalement, l'interaction constitue le dernier modèle et se distingue des deux premiers parce que le chercheur interagit également en tant qu'acteur. Ce modèle est davantage privilégié dans une démarche constructiviste.

La figure 7 illustre les trois modèles d'observateurs caractérisant les différents rôles possibles dans le contexte d'observation en situation.

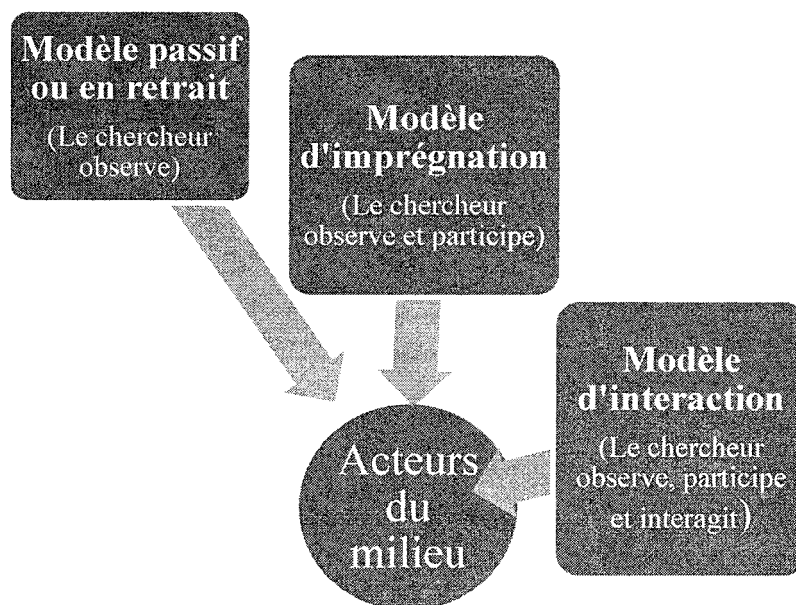


Figure 7. Modèles d'observateurs

Dans la présente recherche, le rôle de l'observateur se situe dans un modèle passif ou en retrait, compte tenu du contexte d'observation choisi. Sa présence dans le milieu n'implique aucune participation ou interaction de sa part, puisque les objectifs de cette recherche sont d'identifier les actions mises en œuvre par les acteurs et de les analyser afin de connaître le type de partenariat établi entre l'éducatrice à l'enfance et les intervenants des services spécialisés. En ce sens, la participation de l'observateur pourrait influencer les conduites réelles des acteurs et n'apporter aucun bénéfice supplémentaire à la collecte de données. Toutefois, même si le modèle privilégié est passif ou en retrait, il faut considérer le paradigme interprétatif et ne pas perdre de vue que les données sont nécessairement de nature qualitative telle que les actions et les interactions des éducatrices à l'enfance et des intervenants des services spécialisés.

En tant qu'observateur passif, un cadre d'observation a été établi afin de déterminer les éléments à observer en cours d'observation. Compte tenu des données de nature qualitative, au lieu d'utiliser des grilles préétablies nous avons plutôt recours à un cadre d'une grande souplesse permettant de recadrer les cibles d'observation si cela s'avère nécessaire. Pour ce faire, un outil d'observation a été construit pour servir d'appui à la prise de notes en cours d'observation<sup>13</sup>. Toutefois, la question et les objectifs de la recherche demeurent les principaux guides pour repérer les éléments significatifs en cours d'observation.

---

<sup>13</sup>Outil d'observation en annexe 5.

Les principaux indicateurs du cadre se retrouvent à travers les thèmes d'observation suivants tels que suggérés par Peretz, (1998, cité dans Deslauriers & Mayer, 2000) :

- Les actions des participants
  - Les conduites à caractère humain
  - Les conduites à caractère organisationnel
- Les participants
- Le dispositif matériel
- Les points de vue des participants
- La situation de l'observateur

Lors des observations, l'enregistrement des données est sous forme de prise de notes classifiées selon trois sortes de données (Deslauriers & Mayer, 2000; Jaccoud & Mayer, 1997). Donc, il y a des notes méthodologiques, faisant référence au déroulement de la recherche, des notes théoriques, donnant un sens ou une cohérence aux observations et finalement, des notes descriptives, nous rapportant au lieu, aux acteurs, à leur activité et à leur point de vue. De plus, l'usage de la bande audio, conformément à l'éthique, sert de support mnémorique permettant de se concentrer davantage sur le contenu. Comme déjà mentionné précédemment, il y a une observation, lors du suivi au plan d'intervention auquel participent l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés et parfois un parent, la conseillère pédagogique et une éducatrice spécialisée à l'emploi du service de garde. Toutefois, seuls les propos des éducatrices et des intervenants spécialisés sont considérés comme des données valides de cette étude. Compte tenu de situations incontrôlables survenues au cours de cette étude, les résultats de cette recherche sont issus de trois observations d'un suivi d'observation de trois dyades.

Un court moment est réservé au début de l'observation pour rappeler aux participants que leurs propos sont utilisés comme données de recherche, qu'ils demeurent confidentiels et qu'ils sont traités de façon à protéger leur anonymat. De plus, un autre moment est également alloué pour permettre aux participants de poser des questions et de faire part de leurs impressions ou de leurs inquiétudes en raison de la présence potentiellement dérangeante du magnétophone. Également, à la fin de l'observation, un autre moment est alloué pour écouter les commentaires liés à leur expérience vécue pendant l'observation.

Dans cette démarche d'observation, le souci de l'éthique s'avère un apport non négligeable. À cet égard, les interventions tiennent compte du bien-être des participants; en ce sens, le respect, l'égalité et l'attention envers l'autre orientent les relations avec les participants des services de garde et les services spécialisés.

#### 3.4.3 Le questionnaire aux directions des organisations concernées

L'usage du questionnaire<sup>14</sup> auprès des directions des organisations concernées est choisi principalement pour avoir recours à un autre point de vue sur le partenariat entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés. En ce sens, leur participation est sollicitée pour connaître les conditions organisationnelles en place dans leur établissement pour rapprocher les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés. À cet effet, un questionnaire comportant quatre questions ouvertes est construit pour laisser plus de liberté dans les réponses pour les participants. Ces

---

<sup>14</sup>Questionnaire aux organisations concernées en annexe 6

questions abordent les thèmes suivants: l'implication des gestionnaires, les obstacles rencontrés dans le partenariat, les actions partenariales mises en place ainsi que les rôles des partenaires.

Le tableau suivant résume les méthodes de collectes de données utilisées et leur implication.

Tableau 7  
Description des méthodes de collectes de données

Méthodes de collecte de données	But	Fréquence/durée	Lieu	Autres modalités
<b>Entrevue individuelle avec les éducatrices et les intervenants des services spécialisés</b>	Identifier les actions à caractère humain et organisationnel de la relation entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés.	Une entrevue d'environ une heure	Sur le lieu de travail des participants	Entrevue semi-dirigée enregistrée dans un format audio. Ces enregistrements ne pourront être consultés que par l'équipe de recherche.
<b>Observations des partenaires dans un contexte d'élaboration et de suivi d'un plan d'intervention</b>	Confronter le discours et les conduites réelles.	Observations d'une rencontre (suivi d'un plan d'intervention)	Dans les centres de la petite enfance concernés	Les observations seront enregistrées dans un format audio. Ces enregistrements ne pourront être consultés que par l'équipe de recherche.
<b>Questionnaires aux directions des organismes concernés</b>	Connaître les conditions organisationnelles en place pour rapprocher les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés.	Un questionnaire à compléter qui nécessite environ 20 minutes.		Le questionnaire est conçu sous forme de questions ouvertes.

### 3.5 Le mode d'analyse et d'interprétation des données

Pour l'étude du partenariat entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers, il apparaît judicieux d'utiliser l'analyse de contenu comme mode d'analyse et d'interprétation des résultats. Ce type d'analyse s'inscrit dans une approche qualitative/interprétative, il aide à donner un sens au phénomène du partenariat dans cette situation. Nadeau (1987 cité dans Mayer & Deslauriers, 2000), considère l'analyse de contenu comme une méthode ayant pour but de découvrir un message à travers le contenu d'une entrevue, d'une observation ou d'un document. Pour ce faire, le chercheur codifie ou classe les différents éléments d'un message dans différentes catégories afin d'en révéler le sens.

La démarche utilisée pour cette recherche s'inspire de celle proposée par Mayer et Deslauriers (2000). Tout d'abord, il y a une lecture et relecture du matériel issu de la collecte de données dans le but de s'imprégner du contenu et de sélectionner une unité d'analyse. Par la suite, le contenu est découpé de façon à le regrouper sous des catégories prédéterminées à la lumière des éléments du cadre théorique de cette recherche. Tout d'abord, les niveaux de partenariat selon l'intensité d'engagement et les actions qui en découlent présenté au tableau 8.



Tableau 8  
Catégories des actions selon le niveau de partenariat

<b>NIVEAU DE PARTENARIAT</b>	<b>ACTIONS PARTENARIALES</b>
<b>PARTENARIAT DE NIVEAU 1</b> (faible degré d'intensité d'engagement)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmettre des informations.</li> <li>• Répondre à un besoin d'aide.</li> </ul>
<b>PARTENARIAT DE NIVEAU 2</b> (intensité moyenne d'engagement)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Échanger de part et d'autre pour l'atteinte d'un objectif commun.</li> <li>• Agir comme un guide.</li> </ul>
<b>PARTENARIAT DE NIVEAU 3</b> (intensité élevée d'engagement)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respecter les personnes.</li> <li>• S'enrichir des connaissances de l'autre.</li> <li>• S'engager comme partenaire.</li> </ul>

Aussi d'autres catégories issues du cadre théorique sont retenues pour l'analyse car elles mettent en lumière les facteurs pouvant influencer le partenariat présenté au tableau 9.

Tableau 9  
Les facteurs influençant le partenariat

<b>FACTEURS D'INFLUENCE</b>	
<b>LE RÔLE DES PARTENAIRES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rôle de l'éducatrice à l'enfance.</li> <li>• Rôle de l'intervenant des services spécialisés.</li> </ul>
<b>QUALITÉS RELATIONNELLES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Écoute, solidarité, disponibilité, souplesse et capacité d'adaptation.</li> </ul>
<b>ASPECT ORGANISATIONNEL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir un document écrit comme protocole d'entente.</li> <li>• Mécanisme formel de communication.</li> <li>• Espace formel de négociation.</li> </ul>
<b>OBSTACLES À L'ÉTABLISSEMENT DU PARTENARIAT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prétention au pouvoir d'un des partenaires.</li> <li>• Incapacité à s'adapter.</li> <li>• Manque de confiance en soi.</li> <li>• Manque de ressources financières et matérielles.</li> <li>• Environnement physique inapproprié.</li> </ul>

Toutefois, un modèle d'analyse mixte plutôt qu'un modèle fermé ou ouvert est privilégié. En ce sens, les résultats présentent également des sous-catégories émergentes qui précisent comment les actions partenariales se concrétisent dans la dyade de l'éducatrice et intervenants des services spécialisés.

En dernier lieu, les idées principales du contenu des entrevues, des observations et des questionnaires sont dégagées pour déceler les liens entre les idées et rétablir la logique de leur développement. C'est-à-dire que l'analyse proprement dite est faite dans le but d'identifier les actions mises en œuvre pour développer un partenariat entre les éducatrices et les spécialistes dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde éducatifs. Par la suite, les actions mises en œuvre par les éducatrices et les spécialistes sont analysées afin de dégager le type de partenariat établi dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde éducatifs.

Finalement, la connaissance des actions partenariales dans les services de garde ouvre la voie au partage et à l'expertise, ce qui peut contribuer à l'amélioration des services et des interventions éducatives en matière d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.

Ce protocole de recherche sur le partenariat entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés dans le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde est inspiré de plusieurs ouvrages méthodologiques en matière de recherche. L'intérêt porté à ce sujet, la motivation à y

travailler ainsi que la conviction de la place de ces enfants dans le réseau des services de garde contribuent au souci éthique et scientifique de la recherche.

## CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

### 4.1 Présentation des catégories

La recherche sur le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés dans le contexte de l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers a été réalisée à partir de trois sources de données : des entrevues semi-dirigées avec les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés, des observations des rencontres d'un suivi de plan d'intervention (PI) ainsi que des questionnaires destinés aux gestionnaires des organisations du centre de réadaptation et des centres de la petite enfance. Les résultats comprennent les actions mises en œuvre pour développer un partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés.

Tout d'abord un résumé théorique rappelle le contexte de l'action partenariale, suivi du constat dégagé des résultats obtenus et attestés d'un extrait d'entrevue des éducatrices à l'enfance et des intervenants des services spécialisés, des extraits d'observations et des réponses aux questionnaires destinés aux gestionnaires des organisations concernées<sup>15</sup>. Il est à noter que quelques modifications ont été apportées

---

<sup>15</sup> Les cotes alphanumériques qui ont été utilisées pour identifier les extraits des différentes méthodes de données sont les suivantes :  
E signifie éducatrice, suivi du chiffre pour le numéro de l'éducatrice et du numéro des lignes de l'extrait.  
IN signifie intervenant des services spécialisés, suivi du chiffre pour le numéro de l'intervenant et du numéro des lignes de l'extrait.

aux comptes rendus exhaustifs afin d'en alléger la lecture, notamment un vocabulaire et une structure de phrase moins régionaliste ont été privilégiés.

Enfin, les actions mises en œuvre sont présentées selon des catégories prédéterminées à la lumière des objectifs et du cadre théorique de cette recherche ainsi que les sous-catégories qui ont émergé du contenu de la collecte de données. Les tableaux 8 et 9, présentés au chapitre précédent, mettent en évidence les catégories d'actions mises en œuvre et les facteurs qui influencent le développement du partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et les intervenants des services spécialisés.

#### 4.2 Partenariat de niveau 1 (faible degré d'intensité d'engagement)

Pour Landry (1994), les associations qui nécessitent peu d'engagement de la part des acteurs, se limitant plutôt à des échanges informels qui se traduisent souvent par la transmission d'informations sans objectif commun, se qualifient de **partenariats de service**. Deslandes (2001) reconnaît également cette relation, toutefois elle fait référence à **un partenariat collaboratif** lorsqu'il s'agit d'une participation à la réalisation d'une tâche ou d'une responsabilité s'avérant ainsi nécessaire à l'établissement d'un éventuel partenariat de degré plus élevé d'intensité. Dans le même ordre d'idées, le terme travail partagé privilégié par Mérini (2006) pour identifier des actions partenariales, accorde un faible niveau d'intensité lorsque la collaboration est de

---

O signifie observation suivi du numéro de l'observation.

Q signifie questionnaires destinés aux gestionnaires des organisations suivi du numéro du questionnaire.

courte durée et qu'elle est orientée plutôt vers l'objectif de répondre à une demande d'information.

Aussi, les personnes impliquées se retrouvent davantage dans une relation plutôt hiérarchique, notamment lorsqu'un des acteurs possède une expertise qui lui permet de détenir le pouvoir. Souvent, le début d'une association se situe à ce niveau rationnel puisque la demande d'aide initiale exige une expertise de l'un des acteurs, en l'occurrence l'intervenant des services spécialisés (Bouchard & Kalubi, 2006).

#### 4.2.1 Transmettre des informations

##### ➤ Les entrevues avec les éducatrices à l'enfance

D'une part, dans les entrevues réalisées avec les éducatrices à l'enfance, celles-ci mentionnent que les intervenants des services spécialisés leur transmettent des informations. Entre autres, deux éducatrices précisent que ces informations sont issues de l'expertise professionnelle de l'intervenant des services spécialisés, ce qui leur permet une meilleure compréhension de la situation.

*« La première personne que j'ai rencontrée, c'est l'audiologiste, elle nous a parlé [de] la méthode pour mettre les appareils, pour nous expliquer comment il entend sans ses appareils [...] pour nous montrer vraiment la réalité, parfois on se rend pas compte, mais il n'entend vraiment pas beaucoup » (E5-100-105).*

Quant à elles, deux éducatrices mentionnent qu'elles transmettent aussi de l'information aux intervenants des services spécialisés, mais celle-ci est en lien avec le vécu quotidien de l'enfant dans le service de garde.

*« Il n'y a pas vraiment d'obstacles avec E<sup>16</sup>, je te dirais que c'était tellement difficile pour lui de suivre les consignes, maintenant, c'est ce que je disais à IN<sup>17</sup>, il a vieilli,*

---

<sup>16</sup> Enfant ayant des besoins particuliers.

*j'imagine [...] il a pris de la maturité, il a vieilli, pis là de ce temps-ci je me rends compte qui est plus en relation avec les enfants [...] » (E3-169-172).*

➤ Les entrevues avec les intervenants des services spécialisés

D'autre part, les données issues des entrevues des intervenants des services spécialisés convergent quant au fait qu'ils diffusent de l'information liée à leur expertise professionnelle; la majorité des intervenants ont tenu des propos dans ce sens.

*« On va les informer, l'audiologiste a un logiciel, elle va leur montrer ce que l'enfant entend et ce qui entend pas avec les appareils [...] » (IN4-438-439)*

Cependant, un intervenant démontre que le portrait ou le profil de l'enfant incluant aussi les conditions significatives et persistantes liées à la déficience est un type d'information qu'il transmet.

*« [...] une préprésentation de l'enfant, que je fais dans les services de garde quand on a un enfant à besoins particuliers, la plupart du temps, je fais toujours une présentation, je dresse un portrait de l'enfant et surtout de faire un portrait juste » (IN2-365-367).*

De plus, certains ont le souci de vulgariser des données plus techniques pour les simplifier et atténuer la peur chez l'éducatrice. Également, la moitié des intervenants ont utilisé le terme « enseignement » pour la transmission d'informations issues de leur expertise professionnelle.

*Moi, je le vois bien au début comme un rôle d'information, parce que je pense qu'il y a de l'information à donner au début, un rôle d'enseignement aussi, être capable d'enseigner pis en même temps, mettre les choses au simplifié ou vulgariser les données plus techniques, ça fait un peu peur, mais c'est pas si compliqué que ça » (IN5-488-492).*

Quant à la transmission d'informations de la part de l'éducatrice à l'enfance, un intervenant souligne qu'il recueille des informations auprès du milieu sans toutefois en préciser leur nature.

---

<sup>17</sup> Intervenant des services spécialisés.

*«Non, c'est assez rare, d'habitude quand je vais en garderie c'est plus pour la discussion ou sinon je vais être là aussi pas pour aller recueillir de l'information, mais vraiment pour aller donner de l'information des fois, ça dépend du but de la visite». (IN3-300-303)*

➤ Les observations d'un suivi d'un PI

Par ailleurs, les observations de la rencontre d'un suivi de plan d'intégration ont démontré que la participation de l'éducatrice à l'enfance dans le suivi du plan d'intervention se concrétise principalement par la description du vécu de l'enfant au quotidien afin de renseigner l'intervenant de l'évolution de l'enfant.

*« Ah oui, ça va bien de ce côté-là, pis il a quand même de l'imagination aussi. Il est tellement [...] il faut que ça soit bien rangé, il est dehors, il enlève ses chaussures, les amis tirent tous leurs souliers dans le carré de sable, lui ses souliers, ses bas étaient dans ses souliers, puis ils étaient sur la petite marche, il est vraiment classé [...]» (O-1-E-115-118).*

Toujours, dans le contexte des observations, les intervenants des services spécialisés ont démontré qu'ils situaient régulièrement le niveau de développement de l'enfant à l'aide d'explications pour informer les éducatrices à l'enfance de l'évolution développementale de l'enfant ayant des besoins particuliers.

*« Pis ce qu'est acquis, ce qu'on peut voir, c'est acquis parce que c'est routinier dans un même contexte. Si tu le changerais de contexte, ce n'est pas généralisé, tu t'en irais ailleurs, je ne sais pas dans un autre CPE, je ne suis pas sûre qu'il penserait à aller chercher son petit banc, peut-être qu'il s'assoierait par terre. Mais normalement, on finit par trouver que c'est généralisé, lorsque tu vas donner la consigne dans un autre contexte, ça va être intégré. Ça prend du temps avant qu'il transpose et qu'il généralise » (O-3-I-368-375).*

Dans l'une des observations, nous constatons que l'éducatrice à l'enfance peut jouer un rôle pivot quant à la diffusion de l'information. Son contact journalier avec le parent permet de détenir des informations qui ne sont pas encore acheminées à l'intervenant des services spécialisés. De même que le contact avec les différents



spécialistes permet de faire des liens entre leurs interventions et ainsi mettre à jour les informations reçues pour l'intervenant des services spécialisés.

*E : « Là c'est facile, ses pantalons ils n'ont pas d'orthèses ».*

*IN : « Pas d'orthèses? »*

*E : « Bien il ne les a pas ».*

*IN: « Il ne les met plus ses orthèses? »*

*E« Bien ils sont dus pour en faire des nouvelles, ils étaient trop petits et ils le blessaient » (O-2-EI-614-68).*

*IN: « OK, as-tu dit ça à la physio, la physio va être contente ».*

*E: « Elle l'a vu, elle est venue observer les vélos dehors, elle disait qu'il était vraiment bon, il aime ça » (O-2-EI-319-321).*

➤ Les questionnaires destinés aux gestionnaires des organisations

Dans les questionnaires destinés aux gestionnaires des organisations, les répondants des deux types d'organisation (CR et CPE<sup>18</sup>) affirment aussi que les services spécialisés s'impliquent dans le processus d'inclusion, entre autres, par la présentation du profil de l'enfant et la transmission d'informations afin de préparer l'inclusion de l'enfant ayant des besoins particuliers.

*«Le support à l'éducatrice par les intervenants du CR que ce soit en terme d'enseignement, d'information ou de prêt d'équipements afin de favoriser la compréhension et l'intervention auprès du jeune» (Q1-68-71).*

*«Au début, lors de la présentation, il faut prendre les informations, rencontrer les parents et les intervenants et préparer l'intégration avec l'éducatrice» (Q4-7-8).*

Bref, la transmission d'informations est une action partenariale de faible niveau d'intensité présente dans la relation entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des

---

<sup>18</sup> Centre de réadaptation et centre de la petite enfance.

services spécialisés. D'une part, nos données indiquent que les informations transmises par l'intervenant des services spécialisés concernent le portrait de l'enfant, et visant particulièrement à faire connaître la déficience et ses particularités, à situer l'enfant au niveau de son développement global et à transmettre l'information spécialisée issue de son domaine d'expertise. Par ailleurs, l'éducatrice à l'enfance communique les informations liées au vécu quotidien de l'enfant. Mais encore, son privilège de proximité avec les différents acteurs qui gravitent autour de l'enfant lui donne la possibilité de faire circuler de l'information en provenance de différentes sources, en l'occurrence, les parents et les autres intervenants des services spécialisés. Ces informations nécessaires à l'établissement du partenariat constituent une partie importante pour mettre en place un niveau élevé de partenariat. La figure 8 résume les types d'informations transmises par les partenaires.

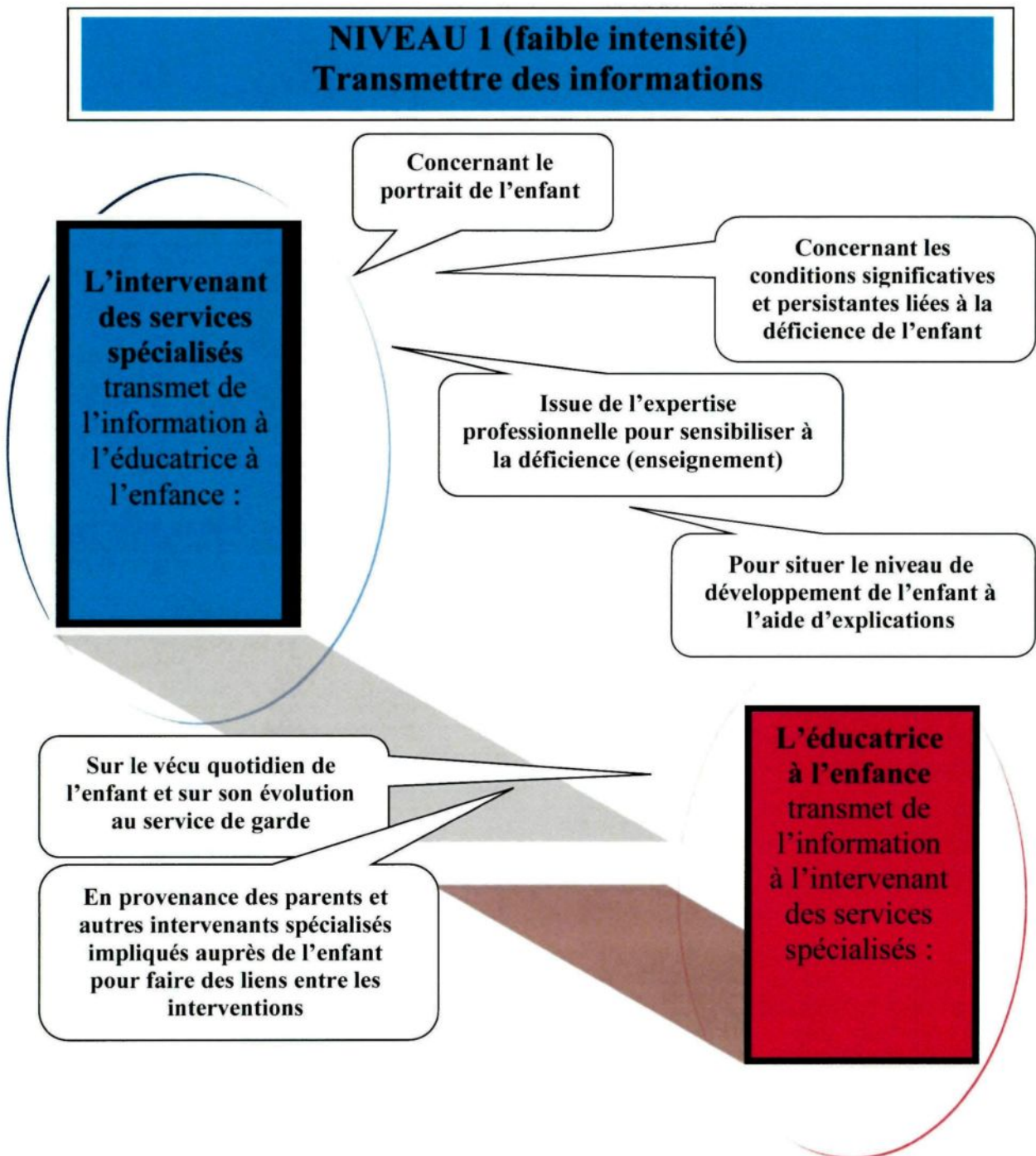


Figure .8 Les informations transmises dans le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés

#### 4.2.2 Répondre à un besoin d'aide

##### ➤ Les entrevues des éducatrices à l'enfance

L'analyse des contenus de toutes les entrevues avec les éducatrices à l'enfance confirment que leur association avec les intervenants des services spécialisés répond à un besoin d'aide, d'autant plus que cette aide s'avère nécessaire pour accueillir l'enfant ayant des besoins particuliers.

*« Oui, ça me fait voir un côté plus précis. L'éducation spécialisée se spécialise dans les besoins particuliers, quand on a un enfant qui a plus de difficultés, on se trouve à avoir le même groupe, mais on a de l'aide heureusement. Je ne sais pas si je mettais en péril la sécurité d'un enfant, de cet enfant-là ou de l'autre groupe si on était seule. Je me dis que travailler en partenariat, ça nous prend de l'aide » (E2-222-229).*

Compte tenu du caractère impératif de l'aide apportée par l'intervenant des services spécialisés, quatre catégories de besoins d'aide ont été exprimées par les éducatrices à l'enfance. Premièrement, la moitié des éducatrices reconnaissent que la transmission d'informations de l'intervenant spécialisé, concernant les besoins particuliers de l'enfant et le niveau de développement de l'enfant, s'avère une aide précieuse pour mieux comprendre la situation de l'enfant.

*« C'est sûr que l'audiologiste, ça m'a aidée à comprendre, E des fois, c'est pas toujours facile quand il n'entend pas, il peut parler plus fort parce que l'autre fois, ses appareils étaient brisés, il a été deux semaines à parler fort, ça m'a fait comprendre que si tu entends pas beaucoup, tu t'entends presque pas parler, bien c'est sûr que tu vas parler plus fort » (E5-153-158).*

Deuxièmement, lorsque les éducatrices à l'enfance sont dépassées par la situation, deux d'entre elles ont recours à une aide ponctuelle de l'intervenant spécialisé pour leur donner des stratégies, de nouvelles idées et des solutions à leur problème. De fait, les intervenants font preuve de disponibilité à leur égard.

*« Quand même, si j'ai besoin j'appelle. J'ai tout de suite de l'aide. Quand je suis plus découragée, ça me donne plein de trucs. C'est très bien » (E1-13-14).*

En ce qui concerne la troisième catégorie, une éducatrice soulève que l'assistance technique ou plus spécialisée se manifeste notamment lorsque l'enfant a besoin d'équipement spécifique pour fonctionner dans le service de garde.

*«Premièrement mon ami, ça lui prend une chaise spéciale, pour qu'il soit bien assis pour faire des activités, pour manger. IN va venir à la garderie, elle va m'ajuster la chaise pour lui, puis il y a des choses à travailler au niveau de la motricité, elle vient nous donner des choses qu'on a de besoin, du matériel spécial » (E6-40-44).*

En dernier lieu, quelques éducatrices à l'enfance ont exprimé que l'intervenant des services spécialisés n'est pas la seule ressource répondant à un besoin d'aide. L'équipe de travail du service de garde est aussi nécessaire pour les soutenir dans l'inclusion de l'enfant ayant des besoins particuliers.

*« C'est tout mon entourage, toutes les personnes qui peuvent m'aider au CRDI, au CRDP, le CLSC, les éducatrices qui sont avec moi, la conseillère pédagogique. Dans le fond, toutes les personnes qui m'entourent. On fait ça en équipe. C'est un travail d'équipe » (E1-2- 5).*

➤ Les entrevues avec les intervenants spécialisés

D'autre part, nous avons répertorié sensiblement les mêmes catégories dans les propos exprimés par les intervenants des services spécialisés, mises à part quelques distinctions quant à l'aide apportée aux éducatrices à l'enfance. Les intervenants nomment l'aide contribuant à mieux comprendre la situation de l'enfant, l'aide ponctuelle, l'aide plus technique, et ils réitèrent également que l'aide de l'équipe de travail du service de garde s'avère un besoin dans l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers.

*« Mais l'aide que je peux apporter, c'est la connaissance de la problématique » (IN1-242-243).*

*« Aussi, je pense que c'est quelque chose que je n'ai pas dit encore, le support. Des fois ça peut être lourd pour une éducatrice avoir un enfant avec des besoins particuliers, parfois, elle peut être découragée et ne plus savoir quoi faire » (IN3-653-656).*

*« Quand ils avaient des difficultés, ils nous ont appelés on a essayé de trouver des solutions, parfois on a été juste une écoute pour dire, oui tu as raison, ce n'est pas facile dans ce temps-là » (IN5-801-805).*

*« Le fait d'être capable de vulgariser et de les aider un peu au quotidien, c'est souvent le rôle qu'on a à faire, que ce soit de leur donner des adaptations, des positionnements, des chaises qui sont spécialisés pour que finalement l'enfant puisse être assis et se tenir avec les autres enfants. Quand il raconte une histoire, c'est des choses qui sont simples de même, mais pour eux autres ça fait une grosse différence » (IN5-521-527).*

*« Ça prend le support des conseillères cliniques dans le CPE, ça prend de l'aide, ça prend du support, c'est le genre de support qu'on peut mettre » (IN1-248-249).*

Cependant, la majorité des intervenants des services spécialisés prétendent aussi offrir de l'aide pour rassurer les éducatrices à l'enfance. En effet, ils expriment leur disponibilité pour les supporter et répondre à leur besoin d'aide dans des moments de crises. Ils tentent de dédramatiser soit en vulgarisant la déficience ou recadrant le but de l'intégration.

*« Et aussi, de me montrer disponible pour intervenir dans le milieu s'il y a des problématiques qui peuvent survenir, moi la façon de faire pour la rassurer, c'est lui dire que je suis là pour l'aider et n'importe quand elle peut me rejoindre, s'il y a une problématique elle peut m'appeler » (IN2-369-372).*

Quant à l'aide apportée par l'éducatrice à l'enfance à l'intervenant des services spécialisés, les données font état de peu d'actions allant dans ce sens. Toutefois, lorsqu'elle est exprimée, elle demeure non négligeable dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. Pour deux intervenants des services spécialisés, l'éducatrice à l'enfance est une ressource qui les aide indirectement par son influence auprès des parents et la stimulation quotidienne auprès de l'enfant. Pour les parents, le fait de constater la vision commune des éducatrices à l'enfance et des intervenants des services spécialisés les mobilise à s'investir davantage dans la thérapie offerte en centre de réadaptation. De même que la stimulation quotidienne permet des progrès

considérables permettant même de rattraper certains retards de développement pour certains enfants ayant des besoins particuliers.

*«Les parents quand ils viennent ici, ils ne sont pas mis de côté, mais par contre, dans le cas de E ses parents étaient toujours en salle d'observation, ils sont dans une salle d'observation, les parents peuvent regarder la thérapie et on fait toujours des retours avec eux. Dans un contexte de groupe, l'éducatrice nous a dit qu'elle était capable de le faire, mais avec nous autres elle ne le fait pas encore [...] Je pense que ça les a encouragés et motivés de poursuivre leur investissement auprès de l'enfant, parce que elle (ED)<sup>19</sup> leur rapportait un petit peu les choses, ah ça donne quelque chose, là aussi elle continue à faire des efforts, il faudrait que je continue de mon bord» (IN5-469-481).*

*«D'avoir le support de l'éducatrice, c'est sans aucun doute le point qui a fait que finalement son dossier est fermé, c'est qu'elle a repris son retard» (IN4-90-92).*

Bien que les données démontrent que les intervenants des services spécialisés répondent à un besoin d'aide de l'éducatrice dans leur relation partenariale, caractéristique de niveau de faible intensité, un intervenant soulève que cette constatation s'avère une action considérable puisqu'elle a des conséquences quant au désir d'accueillir ou non des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.

*« Si vous nous aviez pas écrit que le centre de réadaptation aurait pas supporté on l'aurait pas pris, des fois on a ça, on en a aussi qui sont super ouvertes et qui en veulent, des fois ils voient ça plus gros » (IN4-250-352).*

➤ Les observations d'un suivi PI

Par ailleurs, les observations des rencontres du suivi du PI, avec les intervenants des services spécialisés et les éducatrices à l'enfance, n'apportent aucune donnée relevant un besoin d'aide.

➤ Les questionnaires destinés aux gestionnaires des organisations

---

<sup>19</sup> Éducatrice à l'enfance

Quant aux données issues des questionnaires, un répondant d'une organisation mentionne que le support des différents partenaires s'avère un facteur de réussite dans l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers.

*«Le support des différents partenaires est important. La communication ou la mise en place de moyens favorisant celle-ci doit être établie dès le départ». (Q1-8-10)*

En résumé, les résultats démontrent une importante dominance quant à la nécessité pour l'éducatrice à l'enfance de recevoir de l'aide de l'intervenant des services spécialisés sous différentes formes, telles que, l'aide pour mieux comprendre la situation de l'enfant, l'aide ponctuelle, l'aide technique et l'aide pour rassurer. D'autre part, l'éducatrice à l'enfance apporte de l'aide à l'intervenant spécialisé pour stimuler l'enfant et aussi pour mobiliser les parents à participer à la rééducation de leur enfant. La figure suivante répertorie les types d'aide apportée par l'intervenant des services spécialisés et l'éducatrice à l'enfance dans le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde associés à un faible niveau d'intensité.



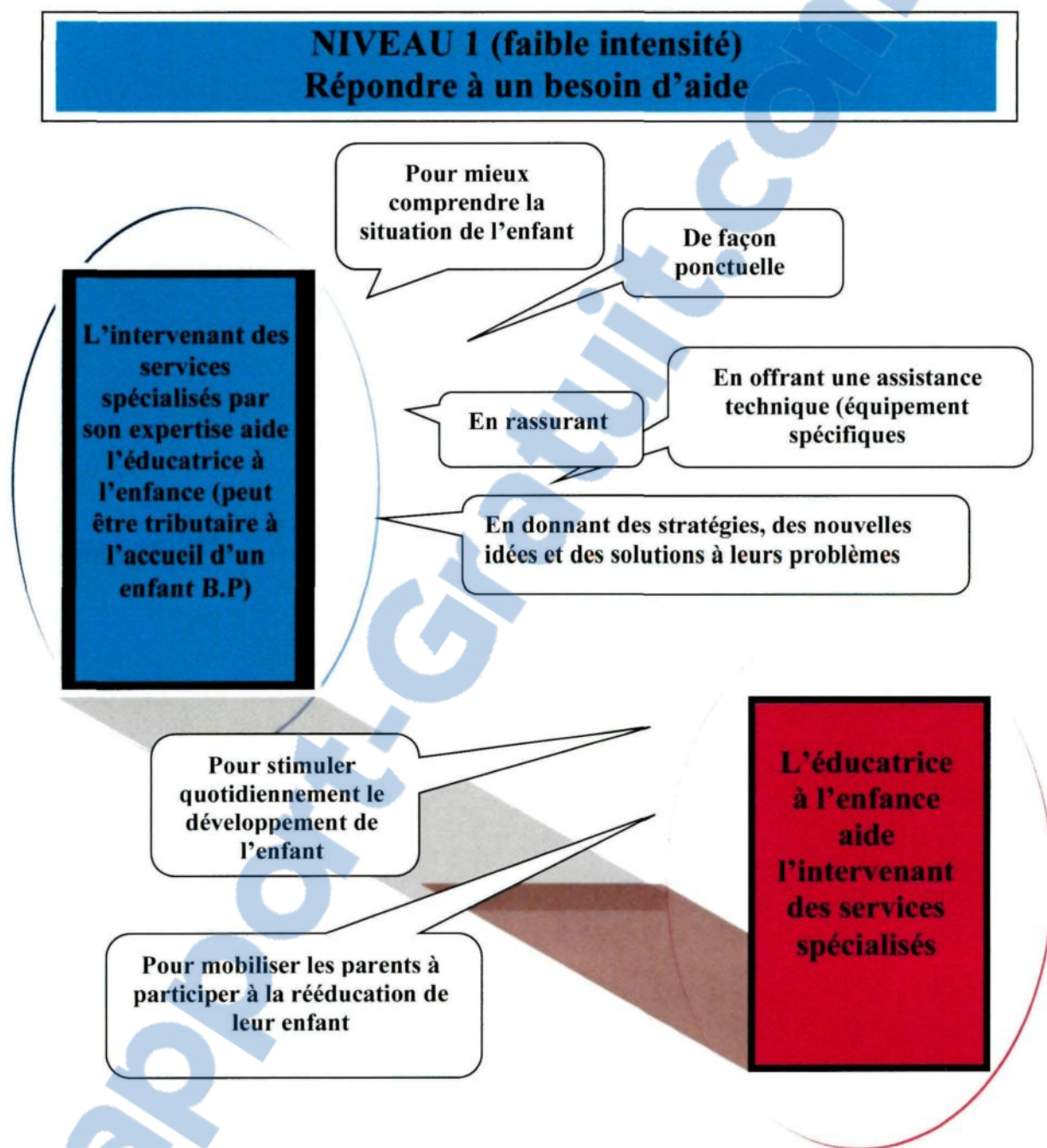


Figure 9. Les types d'aide apportée dans le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés

### 4.3 Partenariat de niveau 2 (intensité moyenne d'engagement)

Les résultats des différentes techniques de collecte de données démontrent aussi des actions de type de partenariat de niveau d'intensité moyen, c'est-à-dire que l'implication d'un partenaire se réalise dans le partage d'une expertise nécessitant une durée moyennement longue. En ce sens, le savoir-faire d'un partenaire externe devient un complément à la situation initiale. Les relations sont plus dynamiques qu'au premier niveau, l'engagement des partenaires s'exprime par des échanges pouvant contribuer à l'atteinte d'un objectif (Merini, 2006). Ensuite, le rôle d'un des acteurs est d'agir comme un guide qui accompagne l'autre dans sa décision tout en respectant ses choix et en faisant preuve de confiance en son savoir-faire (Bouchard & Kalubi, 2006). Ce type de relation amène l'intervenant des services spécialisés à agir comme guide permettant ainsi à l'éducatrice à l'enfance une plus grande autonomie pour prendre les décisions. Alors, l'implication des partenaires se matérialise par davantage d'échanges démontre un peu plus d'éléments de réciprocité que dans le modèle rationnel présenté précédemment au partenariat de faible intensité.

#### 4.3.1 Échanger de part et d'autre pour l'atteinte d'un objectif commun

##### ➤ Les entrevues avec les éducatrices à l'enfance

Tout d'abord, les éducatrices à l'enfance considèrent que leur partenariat, avec les intervenants des services spécialisés, se caractérise par des échanges réciproques. Lors des entrevues, elles ont nommé quatre sujets d'échanges, notamment, la mise en commun du regard porté sur l'enfant, des échanges de stratégies et d'idées, des

échanges en lien avec une problématique particulière et un partage mutuel d'information.

*« C'est le partenariat, c'est de mettre en commun ce que l'on sait de l'enfant et dans quel sens aller » (E2-50-52).*

*« On sent qu'on peut partager des trucs. Si on a essayé quelque chose avec l'enfant vice versa de la part de l'intervenant qui vient de l'extérieur » (E2-72 à 74).*

*« Elle (IN) apporte des idées, moi j'ai mes idées, finalement ça me permet de mieux comprendre les comportements de E » (E3-107-109).*

*« On s'en est parlé à la dernière réunion, parce que c'était difficile de prendre la cuillère, mais on en est convenu de prendre une cuillère spéciale pour lui avec une grosse poignée, ça, c'est des choses qu'on vérifie ensemble » (E6-377-379).*

*« Le partenariat c'est la collaboration, partage d'information, partage d'idées, partage d'expérience, c'est ce que j'entends dans partenariat ». (E3-69-71).*

Aussi, les éducatrices à l'enfance accordent une importance aux échanges pour l'atteinte des objectifs quant à l'inclusion ou à l'intervention auprès des enfants ayant des besoins particuliers. De sorte que ces échanges leur permettent d'avoir une action concertée avec l'intervenant des services spécialisés, de mettre en commun leur expertise réciproque et aussi de mieux comprendre les comportements de l'enfant.

*« On a des objectifs à faire pour arriver [...] par exemple, c'est difficile la préhension du crayon, on a des activités à faire avec lui [...] » (E6-50-52).*

*« Alors je sens qu'on travaille dans le même sens, puis les rencontres sont moins espacées, je trouve ça bien » (E2-61-65).*

Également, les éducatrices à l'enfance ont mentionné vivre certaines activités favorables aux échanges. Entre autres, leur déplacement au centre de réadaptation pour vivre une séance de thérapie individuelle avec l'enfant et l'intervenant des services spécialisés ainsi que la présence de ce dernier dans le service de garde pour observer l'enfant dans son milieu naturel, sont des occasions qui ont suscité des échanges pour l'atteinte de l'objectif de l'inclusion.

*« C'était là-bas (CR)<sup>20</sup> juste tous les 3. Le papa regardait par le miroir teint, il observait parce que lui aussi il apprend comment l'IN fonctionne avec l'enfant après ça on a eu un échange pendant une heure une heure et demie » (E4-196-199).*

*« Il a observé quelque chose et qu'il connaît un truc que moi j'avais jamais essayé, il me le donne et moi ça m'arrive aussi de communiquer quelque chose que E dit : ah oui, c'est bien, c'est une bonne idée, je sens que c'est dans les deux sens » (E2-76 à 79).*

➤ Les entrevues avec les intervenants des services spécialisés

Tout comme les éducatrices à l'enfance, les entrevues avec les intervenants des services spécialisés révèlent que leur partenariat se réalise aussi par des échanges mutuels de deux types, notamment en lien avec le regard porté sur l'enfant et les comportements de celui-ci.

*« C'est quoi le partenariat, c'est un échange d'informations, de façon de faire, de regards sur l'enfant, de part et d'autre [...] (IN6-77-78).*

Ces échanges sont aussi favorables pour les intervenants des services spécialisés quant à l'atteinte des objectifs liés à l'inclusion ou l'intervention de l'enfant ayant des besoins particuliers. En ce sens, ils permettent de se concerter en tant que partenaires. Toutefois, ce que les intervenants ont exprimé de plus, c'est que ces échanges ont un effet stimulant pour enclencher la recherche de stratégies et aussi permettre de mieux cibler l'intervention.

*« On développe nos objectifs, on cible ça, on transmet l'information, ça prend un échange, ce qui est magique, c'est l'échange. Parce que là, on se stimule tout le monde ensemble, nos petites cellules décollent, avec toute l'information qui se donne, on peut cibler, on fait un travail pointu qui va donner un résultat, on travaille vraiment réaliste et réalisable, dans l'ici et maintenant, être capable de quantifier, c'est pointu un peu là, mais c'est comme ça, qu'on travaille » (IN1-196-204).*

Non seulement le déplacement de l'éducatrice au centre de réadaptation et l'observation de l'intervenant dans le service de garde, mais aussi le plan d'intervention, sont reconnus par les intervenants comme étant activités favorables aux échanges des

---

<sup>20</sup> Centre de réadaptation

partenaires. Outre ces activités, certaines données des entrevues démontrent que les échanges se font aussi lors d'entretiens téléphoniques pour des besoins plus ponctuels.

*« Il y a eu ED qui est venue au CR pour voir une thérapie, il y a eu moi qui est allée à la garderie pour voir comment ça se passait, en lien avec ça, il y a eu le programme d'activité qui a été fait et qui a été ajusté en fonction de la vie de la garderie » (IN5-116-118).*

*« Elle m'appelait, elle me disait, j'ai réussi à lui faire faire, c'est quoi la prochaine étape, c'est un peu ça dans le fond dans le cas des retards de développement » (IN5-122-124).*

➤ Les observations lors d'un suivi de PI

Lors des rencontres du suivi du plan d'intervention, les données des observations révèlent effectivement que les échanges entre l'intervenant spécialisé et l'éducatrice à l'enfance sont orientés sur les comportements l'enfant et le regard que porte chacun des partenaires sur l'enfant.

*E: « OK, parce que c'est ça, il commence à s'améliorer, parce que souvent il répétait ce que l'autre disait avant, souvent il répétait ce que l'autre disait ».*

*IN « Bien j'ai été surprise de le voir ce matin au niveau de son interaction, ça beaucoup changé, il joue avec les autres amis, il regarde les [...] il joue avec les autres amis, il participe, même il ne fait pas juste imiter les autres dans le jeu » (O-1-EI-109-114).*

L'actualisation de ces échanges se manifeste de la part de l'intervenant des services spécialisés, entre autres, par des questions posées à l'éducatrice sur les objectifs du plan d'intervention.

*IN : « Je pense qu'on va faire [...] je pense qu'elle est contente de ce qui se passe ici, mais pour le reste on ne pourra pas vérifier ça. OK après ça, qu'est-ce qu'on avait, l'objectif quatre, est-ce qu'il y avait autre chose pour l'habillement? ».*

*É : « Non, ses chaussures il les met tout seul, il demande si c'est le bon pied, tout seul, je ne l'aide pas, il les met, c'est du velcro et il les attache, ça a été long, mais on y est arrivé » (O-2-EI-248-253).*

Parfois, certaines de leurs questions ont comme intention de clarifier les propos ou les situations relatées par l'éducatrice. De plus, l'écoute attentive de l'intervenant lui

permet de dégager des éléments significatifs issus des propos de l'éducatrice à l'enfance.

*IN: « As-tu essayé une fourchette, lui donner une fourchette quand lui il mange son plat à lui? ».*

*É: « Non je l'ai pas essayé »*

*IN: « T'essayes-tu ça? »*

*É: « OK, je vais lui donner une fourchette ».*

*IN: « Il faut qu'il expérimente » (O-3-EI-666-671).*

Alors que, l'éducatrice à l'enfance participe aux échanges en répondant aux questions de l'intervenant par des faits vécus par l'enfant. Ceux-ci lui sont toujours très pertinents afin de bien comprendre le comportement de l'enfant. Ensuite, elle s'implique en partageant son expérience en y ajoutant un contenu lié à sa manière d'intervenir.

*IN: « A-t-il essayé de faire de l'encastrement? ».*

*É: « Oui, mais il capable de le faire, il y en avait deux, mais peut-être que pour lui elle était à la bonne hauteur. Quand j'ai vu ça, je les laisse toujours à la même place, peut-être qu'il va y retourner tout seul, je lui ai pas demandé il est allé par lui-même » (O-3-EI-1000-1014).*

La prépondérance qui émane des observations lors des rencontres d'un suivi du plan d'intervention se traduit par le fait que la majorité des échanges sont initiés par l'intervenant des services spécialisés. De plus, de par son rôle d'intégrer les objectifs d'apprentissage du milieu de garde dans son plan d'intégration, l'intervenant des services spécialisés devient un peu le maître d'œuvre.

➤ Les questionnaires destinés aux organisations

Par ailleurs, les questionnaires complétés par les gestionnaires des organisations sont cohérents avec les résultats mentionnés précédemment, c'est-à-dire que les centres

de réadaptation affirment assurer la présence des intervenants dans les milieux de garde pour favoriser l'échange de stratégies et d'idées. Aussi, ils perçoivent les échanges, d'une part, que les éducatrices à l'enfance apportent des observations et que d'autre part, les intervenants proposent des outils et des interventions.

*« L'éducatrice apporte des observations à l'intervenant. L'intervenant apporte des outils et propose des interventions. L'éducatrice applique les recommandations. L'éducatrice et l'intervenant évaluent si les propositions fonctionnent. » (Q3-44-46)*

La figure suivante résume les sujets ou les contenus que portent les échanges entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés, les activités favorables aux échanges et l'une des conséquences de ces échanges.

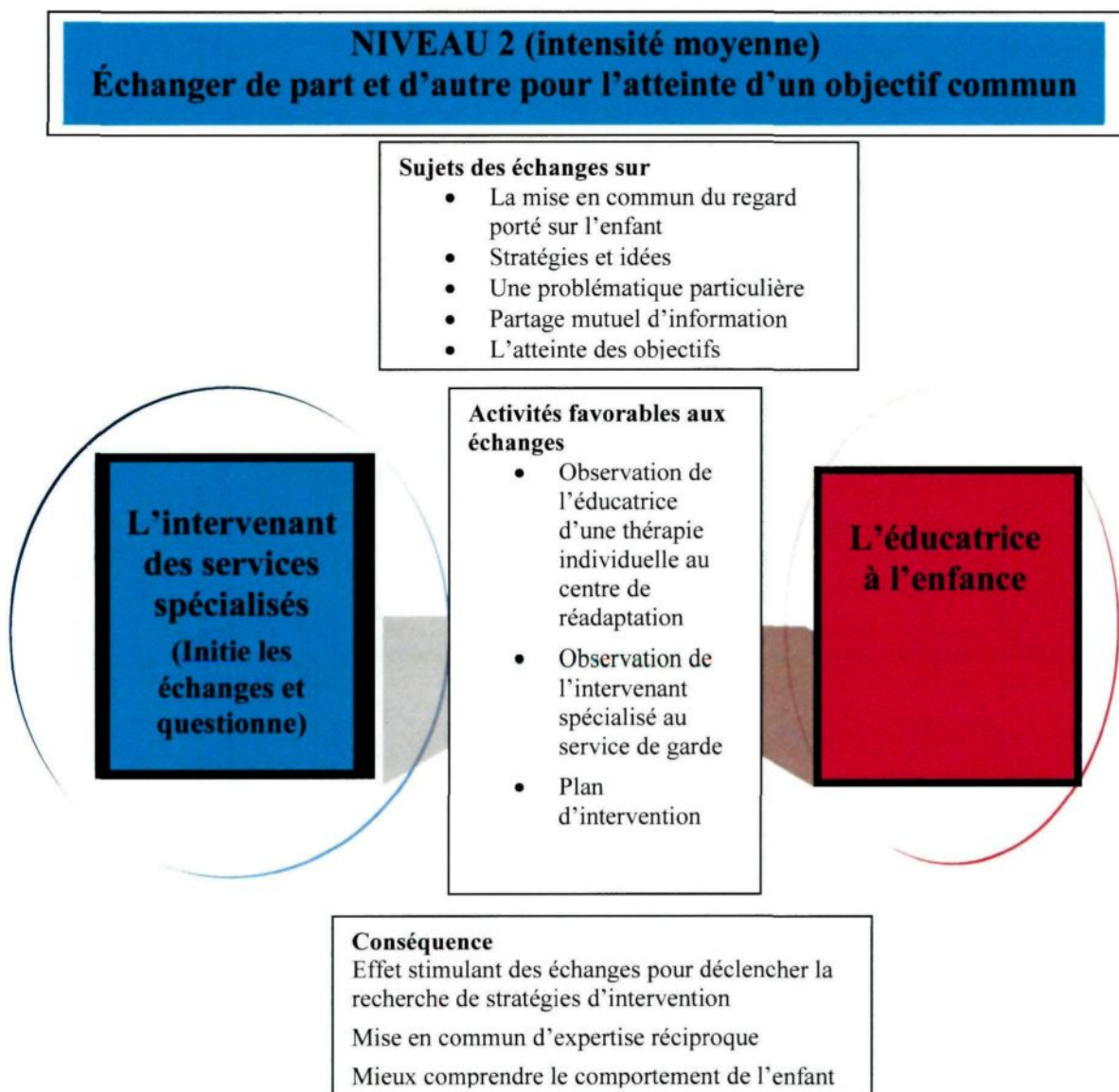


Figure 10. Les sujets d'échanges, les activités suscitant des échanges et les conséquences des échanges

#### 4.3.2 L'un des partenaires agit comme un guide

##### ➤ Les entrevues avec les éducatrices à l'enfance

D'emblée, nos données issues des entrevues avec les éducatrices à l'enfance démontrent que l'intervenant des services spécialisés agit comme un guide dans sa relation partenariale avec l'éducatrice à l'enfance. Ces dernières ont exprimé à plusieurs



reprises que les intervenants les guidaient pour favoriser l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans leur groupe.

*« C'est sûr que les intervenants ont des compétences qu'on n'a pas. C'est surtout qu'ils (E) sont souvent référés par eux, ce sont les intervenants qui nous guident » (E1- 116-118).*

De plus, les entrevues révèlent que les intervenants des services spécialisés peuvent guider les éducatrices à l'enfance de 10 manières différentes. Tout d'abord, comme les éducatrices échangent sur leurs interventions, l'intervenant tient compte de ce qu'elles font pour ensuite les corriger ou les orienter sur la bonne intervention.

*« T'es partie du mauvais côté [...] non, regarde, tu serais mieux comme ça. Ha! Oui, c'est vrai. Ça nous ramène, c'est pour ça qu'on en a beaucoup besoin » (E1-33 à 35).*

Une autre manière pour l'intervenant de guider l'éducatrice à l'enfance est de lui donner des pistes d'intervention, des pistes à suivre.

*« Je vais selon mes connaissances d'éducatrice, mais je ne suis pas éducatrice spécialisée, alors j'attends l'éducatrice spécialisée pour m'aider, me donner des pistes où m'en aller et où il est rendu aussi, et qu'est-ce que je dois travailler » (E5-67-70).*

Aussi, les compétences spécialisées de l'intervenant deviennent un élément considérable pour l'éducatrice à l'enfance. Elle s'attend nécessairement à ce qu'il la guide puisqu'elle lui reconnaît détenir des compétences qu'elle ne possède pas. D'autre part, l'intervenant fait preuve de guidance par sa qualité de spécialiste.

*« C'est sûr que les intervenants ont des compétences qu'on n'a pas. Pis, c'est surtout qu'ils(E) sont souvent référés par eux autres, ce sont eux qui nous guident, comment aller (E1- 116-118) »*

De plus, l'intervenant guide l'éducatrice à l'enfance en fonction des besoins particuliers de l'enfant, il réaffirme l'importance de ceux-ci dans les adaptations des interventions. Étant donné, l'évolution atypique de ces enfants, il les guide aussi en fonction de leur niveau de développement.

*«Ça me permet de trouver des moyens pour cet enfant-là, parce que E voit pas bien, alors, je lui dis, E on met la bavette, c'est le seul qui a une bavette avec des manches, mais là maintenant il est capable d'aller la chercher dans le tiroir, parce que IN m'a dit : si tu identifies le tiroir avec un cure-pipe rouge ou blanc, il va le reconnaître [...] ah! c'est vrai ça, c'est quelque chose que j'avais pas pensé, c'est ce qu'elle m'apporte pour valoriser l'autonomie de E, elle m'apporte des moyens, des solutions» (E3-128-136).*

Comme nous l'avons mentionné au premier niveau de partenariat, l'intervenant des services spécialisés semble le maître d'œuvre du plan d'intervention (PI). Il appert qu'il guide aussi en se faisant le gardien des objectifs du PI.

*« Elle me donne des pistes, et aussi elle me dit, regarde on va travailler, faire des phrases complètes, parler en « je », je sais qu'il a besoin de ça, nommer ses verbes » (E5-144-146).*

Aussi, l'intervenant guide en stimulant la réflexion chez l'éducatrice. Donc, cela permet à l'éducatrice de développer une plus grande autonomie pour prendre les décisions et ainsi adapter ses interventions en tenant compte de la réalité de son milieu.

*« C'est ça, et en même temps ça me permet de trouver des moyens pour cet enfant-là » (E3-128).*

De plus, l'observation de l'enfant dans son milieu de garde permet à l'intervenant de partir de faits vécus pour suggérer des interventions.

*« Oui, si j'ai des difficultés quelconques, s'il faut qu'elle vienne au CPE, elle va venir au CPE, nous aider, me montrer comment faire, c'est vraiment un guide » (E6-218-219).*

Également, l'intervenant des services spécialisés est aussi un guide quant au choix du matériel de jeu. L'intervenant fait des recommandations à l'éducatrice concernant l'utilisation et la stimulation propice au développement de l'enfant ayant des besoins particuliers.

*« C'est de la stimulation par jeu, je sais qu'elle a beaucoup de matériel, s'il y a quelque chose qui fait pas, elle change de jeu, il ne veut pas faire un casse-tête, elle a autre chose à proposer » (E6-233-235).*

Ensuite, les éducatrices ont exprimé que les encouragements et la valorisation demeurent une manière de guider, tout en les rassurant. Elles ont besoin d'être validées dans leurs interventions et de sentir l'approbation de l'intervenant. Si ce dernier ne le fait pas systématiquement, lors d'un doute, l'éducatrice va vérifier auprès de l'intervenant si son intervention s'avère adéquate.

*« L'éducatrice spécialisée reconnaît ce que je fais c'est correct, alors ça me valorise. Ça veut dire que je vais dans la bonne direction, que je suis dans la bonne voie, elle me dit d'y aller avec mon bon sens, regarde finalement ça va bien, en fait, je trouve ça valorisant, que ça vienne de personnes comme elle qui est éducatrice spécialisée » (E3-617-622).*

Finalement, les entrevues réalisées avec les éducatrices à l'enfance révèlent que les intervenants des services spécialisés ont aussi à clarifier le but de l'intégration, notamment, permettre la participation sociale de l'enfant dans le groupe afin d'éviter une responsabilité trop lourde à l'éducatrice. Ainsi, cela les guide dans leur rôle auprès de l'enfant ayant des besoins particuliers.

*« Mais je suis consciente aussi que je n'ai pas toujours raison. Tu vois E je pensais que c'est ça qu'elle aurait besoin. La semaine passée c'est ce que j'ai aimé dans ma rencontre avec elle, (IN) elle a clarifié ce qu'elle a besoin. L'Individuel est fait le soir avec ses parents et avec moi(IN) une fois par semaine et toi(ED) ce que tu lui offres c'est ce qu'elle(E) aura à vivre l'année prochaine et ce que nous on peut pas y offrir on peut pas lui offrir d'attendre son tour d'être à 10, de s'habiller rapidement parce que c'est la récréation ce que tu fais c'est ça, le bricolage, tenir son crayon, il faut que tu la soutiennes, la supportes, il faut que tu fasses des choses. Pour ça, pas toute seule avec elle, arrête de courir pour te trouver un temps toute seule avec elle » (E4-326-336).*

➤ Les entrevues avec les intervenants des services spécialisés

Par ailleurs, les intervenants des services spécialisés ont également témoigné qu'ils doivent régulièrement guider l'éducatrice à l'enfance.

*« On est comme des guides pour les guider, pour justement maximiser l'intégration du jeune » (IN4-53-55).*

Toutes les formes de guidance soulevées dans les entrevues des éducatrices ont également été nommées dans les entrevues des intervenants des services spécialisés.

Entre autres, l'intervenant tient compte de ce que l'éducatrice fait pour la guider.

*« J'essaie de vraiment de partir de ce qu'eux (ED) font et d'élaborer autour de ça » (IN4-318-319).*

Aussi, l'intervenant considère agir comme un guide compte tenu de sa spécialité.

*« Ça, veut dire que tu vas supporter l'éducatrice, pour l'aider à juger, c'est toi le spécialiste dans le fond, des fois l'éducatrice ne sait pas la limite qu'est-ce qui est acceptable, qu'est-ce qu'il l'est pas, mais toi tu les aides vraiment à en prendre conscience » (IN2-347-351).*

Les intervenants disent guider les éducatrices en leur proposant des pistes d'interventions, mais ils tiennent à préciser que cela se concrétise sous forme de recommandations ou de suggestions afin de leur laisser le soin de décider de l'application.

*« On est un guide, on a un pouvoir de recommandations, c'est pas nous au bout du compte qui décide, mais ils (ED) ne veulent pas, c'est leur décision, il faut les respecter » (IN4-211-212).*

De plus, l'intervenant guide l'éducatrice à l'enfance en fonction des besoins particuliers de l'enfant, il rappelle l'importance de ceux-ci dans les adaptations des interventions. Étant donné l'évolution atypique de ces enfants, il les guide aussi en fonction de leur niveau de développement.

*« Je pense que je suis capable de faire les liens. Quand on parle de routine, ce matin, je revenais beaucoup avec ça, mais c'est la base de l'apprentissage de la routine, l'imitation. Mais moi je le sais ça, y faut que je le ramène, j'insiste comme ce matin l'histoire du cahier » (IN1-326-331).*

Les intervenants considèrent aussi qu'ils guident en fonction des besoins ciblés et des objectifs du PI.

*« Moi je suis là à titre de consultant, s'il y a une problématique « x », comment on peut faire pour donner des moyens aussi, il y a des objectifs d'établis aussi et des besoins ciblés » (I2-17-24).*

Ensuite, l'intervenant guide en stimulant la réflexion chez l'éducatrice pour mieux l'aider à juger de la situation.

*« Ça veut dire que c'est des genres d'intervention qui vont supporter l'éducatrice, pour l'aider à juger. » (IN2-350-351).*

Les visites des éducatrices au CR sont reconnues comme des manières efficaces pour guider l'éducatrice à l'enfance auprès de l'enfant ayant des besoins particuliers. L'intervenant offre des modèles d'intervention lorsque celui-ci est en présence de l'enfant ayant des besoins particuliers. De plus, l'observation de l'enfant dans son milieu de garde permet à l'intervenant de partir de faits vécus pour suggérer des interventions.

*« C'est de voir et d'observer, voir aussi au niveau des interventions, je ne peux pas aller dire à l'éducatrice, tu ne devrais pas faire ça comme ça, moi j'arrive avec mes choses d'observation. J'ai fait des observations puis je suis arrivé avec des recommandations, je viens toujours en terme de recommandations. Il faut discuter ensemble aussi, je pense que c'est ça la clé du partenariat, c'est de ne pas imposer des choses » (IN2-100-107).*

Les intervenants des services spécialisés ont mentionné qu'à la lumière du matériel déjà disponible au CPE, ils font des recommandations à l'éducatrice concernant l'utilisation et la stimulation propice au développement de l'enfant ayant des besoins particuliers.

*« J'ai plusieurs façons de le faire, qu'est-ce que tu(ED) as comme jeux, montre-moi ce que tu as, je vais les(ED) inviter à venir dans mon milieu, à apporter leur banque de jouets, on va faire une thérapie, apporte tes jouets on va s'installer avec le jeune, on va le faire jouer, je vais te montrer comment les utiliser tes jouets, des fois c'est pas une question d'accès, c'est une question de comment, c'est quoi la technique, comment on va faire pour développer ce qu'on est rendu à développer » (IN6-352-361).*

Tout comme, les éducatrices à l'enfance, les intervenants des services spécialisés ont aussi exprimé que les encouragements et la valorisation demeurent une manière de guider tout en rassurant l'éducatrice.

*« Ça a récampé les affaires, tout ce qu'on fait, t'as vu ce matin, on continue, on lâche pas, mais moi je valide, il est capable de faire si [...] il a ses prérequis, moi je les rassure, on continue pas pour rien » (IN1-357-358).*

Finalement, les entrevues réalisées avec les intervenants des services spécialisés révèlent qu'ils doivent aussi clarifier le but de l'intégration, notamment permettre la participation sociale de l'enfant dans le groupe afin d'éviter une responsabilité trop lourde à l'éducatrice. Ainsi, cela les guide dans leur rôle auprès de l'enfant ayant des besoins particuliers.

*« Il faut que je clarifie les buts de l'intégration. Je vais dire, on intègre notre petit, mon but premier, c'est qui réussisse à quitter maman, qu'il fasse le transfert qui soit capable d'être accueilli, consolé par l'éducatrice en milieu de garde, qu'il vive dans un groupe, qui commence à apprendre des petites routines, et d'être en lien avec les petits amis. Je dis : si vous me faites ça, c'est gagnant. Ça sécurise l'éducatrice en CPE, elle ne sent pas de pression, je dis : intègre-le comme tu intégrerais un autre petit, plus tard on verra. Il faut y aller par étape » (IN1-112-121).*

➤ Les observations des rencontres d'un suivi de plan d'intervention

Les observations faites lors de la rencontre d'un suivi de plan d'intervention viennent appuyer les propos des participants. Certains faits démontrent que l'intervenant des services spécialisés agit comme un guide dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.

Entre autres, les intervenants tiennent compte de ce que les éducatrices font pour ensuite les corriger ou les orienter vers la bonne intervention.

*« Oui c'est ça. Chaud c'est sûr que c'est bon, C'est un qu'il utilise, alors tu aurais pu lui demander en premier, mais chaud il l'a utilisé par lui-même, ça je sais qu'il le sait, tu l'as vu quand il l'a dit, quand tu lui as dit, ah! il est chaud, il a répété, il est chaud, alors tu peux dire, chaud il le sait, je vais utiliser un autre mot, je pourrais utiliser froid*

*voir s'il le sait, au lieu d'aller il est chaud ou il est froid, tu en ajoutes un autre » (O-1-I-103-108).*

Par ailleurs, le fait que les intervenants proposent des pistes d'intervention se révèle aussi dans les observations des rencontres d'un suivi de PI; toutefois, cela se manifeste grandement par des exemples d'intervention que l'intervenant apporte tant sur le plan des activités quotidiennes qu'à partir des interventions déjà réalisées par l'éducatrice.

*« Oui, mais ça va retrousser à un moment donné, peut-être mettre une feuille d'aluminium en dessous, peut-être plus une feuille que l'assiette, je ne sais pas. Mais en fait, c'est l'intensité de ce que tu veux avoir, c'est l'intensité qui va faire ce que ça va faire, si tu fais du bruit par exemple, souvent on va le faire mais on va le faire (bruit avec la bouche), tu fais du bruit en même temps, quand tu m'apportes du wow, moi j'appelle ça du wow, c'est quand tu apportes un élément qui va faire que ça va renforcer, en tout cas, ça va améliorer son comportement peut-être essayer ça »(O-2-I-601-607).*

Nos données d'observation confirment que les intervenants guident en fonction des objectifs établis au PI.

*« La semaine prochaine, si tu vois que sec il commence à l'utiliser, la semaine prochaine ça pourrait être plein/vide, pis à chaque fois, ah! ton verre est vide, ah! ton verre est plein, je t'ai mis des exemples aussi sur la feuille » (O-1-I-163-165).*

Toujours dans le contexte des observations des rencontres d'un suivi de PI, les intervenants font référence à des observations réalisées dans le milieu de garde. De plus, ils ont suggéré de venir observer des moments stratégiques et aussi de venir animer des activités auprès de l'enfant servant ainsi de modèle.

*« Mais la dernière fois quand j'étais venue, on avait fait une activité ensemble chacun notre tour avec E, est-ce que tu aimerais ça qu'avant de partir on en fasse une peut-être pour te donner le modèle? » (O-1-I-77-79).*

De plus, l'intervenant guide l'éducatrice dans son choix de matériel pour soutenir l'enfant dans son développement.

*« OK, deux choses, tu peux les prendre, ce que je disais, quand tu travailles avec lui, tu peux prendre les ciseaux que tu veux, parce que tu es avec lui, tu es à côté, quand on le laisse découper seul, on peut prendre les petits ciseaux comme on a dit, parce qu'ils ne sont pas dangereux » (O-2-I-653-658).*

Dans les données d'observations d'un suivi de PI, il est aussi remarquable que l'intervenant des services spécialisés encourage et valide les interventions de l'éducatrice à l'enfance pouvant ainsi contribuer à développer le sentiment de compétence chez l'éducatrice à l'enfance.

*« Vraiment, dans le quotidien aussi ça peut bien se faire, oui c'est super la période que tu fais avec lui, d'aide à l'enfance, ce que tu peux faire, c'est sûr que tu en as d'autres à t'occuper » (O-1-I-154-156).*

En résumé, nous pouvons constater que l'intervenant des services spécialisés agit comme guide dans sa relation partenariale avec l'éducatrice à l'enfance. La figure 11 énumère les différentes formes de guidance utilisées par l'intervenant des services spécialisés en tant que partenaire de l'éducatrice à l'enfance et reconnu par les éducatrice à l'enfance.



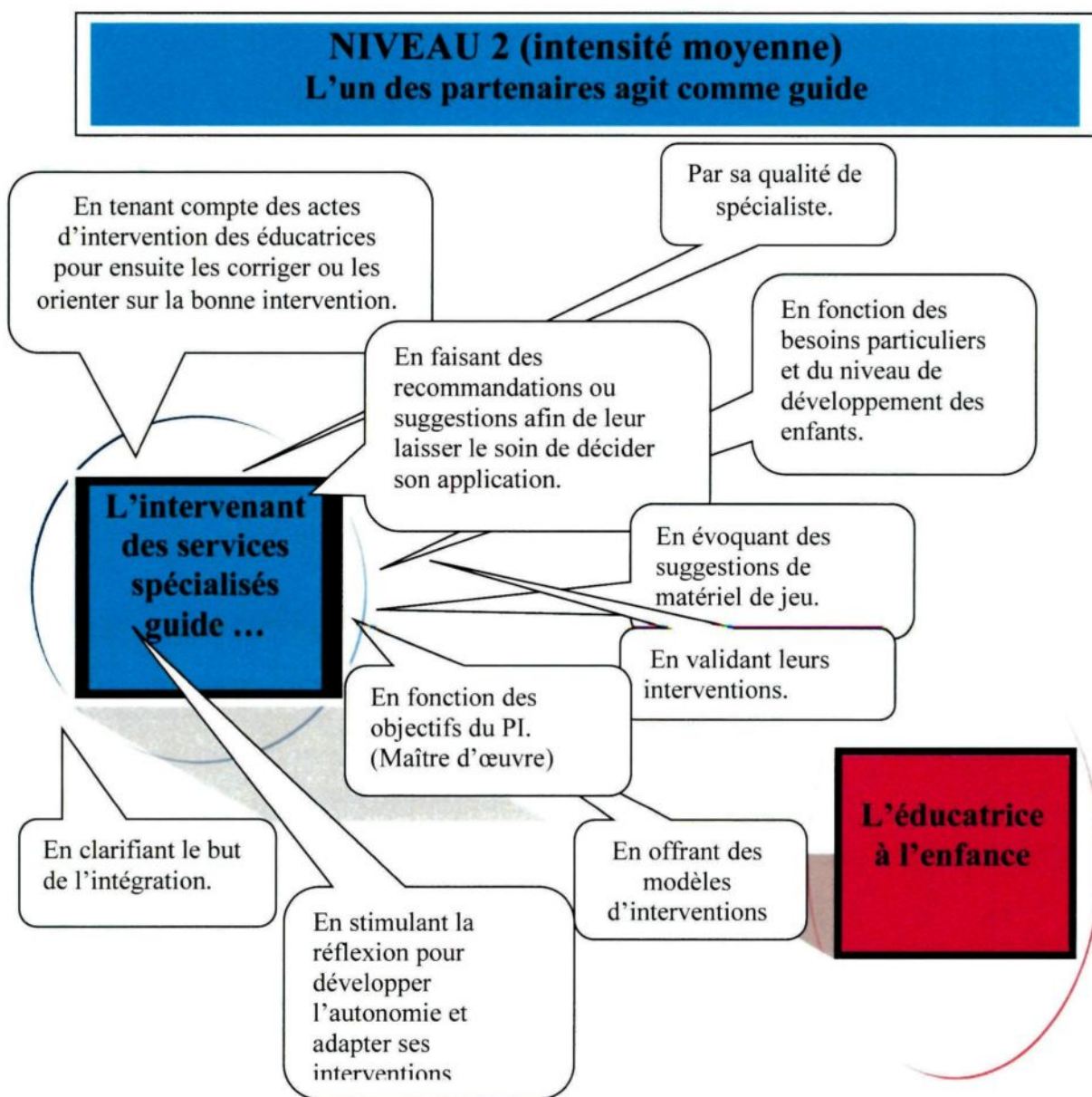


Figure 11. Les formes de guidance de l'intervenant spécialisé auprès de l'éducatrice à l'enfance

#### 4.4 Partenariat de niveau 3 (intensité élevée d'engagement)

Le degré le plus élevé d'intensité dans la relation se caractérise par des interactions formelles, fréquentes et continues (Landry, 1994), dans la mesure où les partenaires se concertent et coopèrent dans le but d'atteindre les objectifs d'un projet

commun. Pour Landry (1994), ce type de relation se nomme **partenariat de réciprocité**. Cette appellation met en lumière toute la place accordée à la reconnaissance réciproque des compétences et du pouvoir partagé dans la décision de la part des acteurs concernés (Bouchard & Kalubi, 2006).

De fait, les compétences de chacun gravitent autour de la résolution du problème collectif, tout en créant une synergie entre les acteurs pour imaginer de nouvelles façons de faire. En ce sens, le modèle symbiosynergique reflète aussi un type de partenariat à degré d'intensité élevé, il s'inscrit dans une perspective de cogestion où les acteurs mettent en commun les savoir-faire et les ressources des deux parties. Les acteurs sont considérés comme égaux dans la prise de décision en ayant chacun un apport tout aussi important dans l'atteinte de l'objectif. Par conséquent, le niveau 3 de partenariat représente les relations souhaitables entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés dans le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.

L'appropriation des savoirs fait appel à la reconnaissance des compétences de chacun des partenaires pour agir en complémentarité, développant chez les acteurs un sentiment de compétence et une confiance en leurs ressources. Ces sentiments sont certainement des facteurs qui influencent leur implication en favorisant la coopération de chacun. Enfin, chacun des acteurs doit considérer que les connaissances et les expériences de l'autre peuvent lui être utiles.

Enfin, le partage des tâches entre les partenaires, en tenant compte des expertises de chacun, fait également partie des éléments des actions partenariales à caractère

humain (Clément, Ouellet, Coulombe, Côté, & Bélanger, 1995). Plusieurs études (Briggs, 1996; Buterill, O'Hanlon & Book, 1992; Dunst & al., 2000 cités dans Boisvert & Vincent, 2002) s'entendent sur l'importance de développer un climat de confiance entre les partenaires et pour ce faire, le respect mutuel demeure garant de la réussite du partenariat. Ce respect s'étend aux compétences et expertises de chacun afin d'agir dans la complémentarité pour le développement d'une relation constructive ainsi que la progression des croyances et des opinions de chacun.

#### 4.4.1 Le respect entre les personnes

##### ➤ Les entrevues avec les éducatrices à l'enfance

Les entrevues avec les éducatrices à l'enfance démontrent que la relation établie avec les intervenants des services spécialisés est empreinte de respect. D'une part, l'éducatrice à l'enfance attribue à l'intervenant des services spécialisés les compétences spécifiques à son domaine en précisant qu'elles sont utiles pour les orienter.

*« [...] c'est sûr qu'ils ont leurs compétences dans leur domaine. Si on va voir IN, elle a comme des petits trucs spéciaux » (E1-191-192).*

D'autre part, l'éducatrice à l'enfance exprime que l'intervenant des services spécialisés demande son avis, ce qui laisse supposer un rapport égalitaire entre eux.

*« Il nous demandait notre avis, je sentais que je n'étais pas une figurante » (E2-160-161).*

Outre les compétences dans son domaine, l'éducatrice à l'enfance spécifie que l'intervenant des services spécialisés est aussi compétent quant à la connaissance du développement global de l'enfant, sa capacité à situer le niveau de développement de l'enfant et son sens de l'observation.

*« Elle (IN) met vraiment les bons mots sur ce que E fait : il est capable de reconnaître [...] il fait des liaisons, il fait des connexions, en tout cas, elle emploie des mots, c'est vrai, parce qu'elle me dit on va essayer de le mettre propre, car l'enfant fait des associations, moi tout ce langage-là je l'ai pas » (E3-112-115).*

De plus, les éducatrices accordent de la crédibilité à l'intervenant; en effet, elles prétendent qu'il possède les compétences pour poser des gestes professionnels auprès de l'enfant, du parent et d'elle-même.

*« Si j'avais senti qu'il(IN) n'avait pas eu un bon contact avec l'enfant là, pis même avec le groupe, j'aurais eu moins de crédibilité envers lui » (E2-571-573).*

Aussi, les entrevues avec les éducatrices à l'enfance indiquent que le respect des différences et les forces de chacun sont considérés pour agir en complémentarité.

*« C'est de se sentir partenaire dans un processus éducatif les éducateurs spécialisés ont leurs particularités par rapport à nous, mais c'est agréable de les mettre en commun » (E2-189-191).*

Également, elles précisent qu'elles visent les mêmes objectifs que leurs partenaires, mais elles ont parfois des stratégies différentes pour les atteindre, c'est-à-dire que les éducatrices utilisent davantage le jeu alors que les intervenants stimulent directement en fonction des besoins particuliers de l'enfant.

*« Mes observations sont peut-être plus globales, lui c'est vraiment, le travail de stimuler à répondre, moi c'est plus au niveau du jeu. Moins dans le résultat, je pense qu'on se complète, c'est la même affaire, mais on va y arriver d'une façon différente » (E2-347-351).*

Encore une fois, la notion de complémentarité est présente pour favoriser la participation de l'enfant ayant des besoins particuliers à la vie quotidienne. L'éducatrice connaît la réalité dans laquelle évolue l'enfant et l'intervenant apporte les adaptations en fonction des besoins particuliers.

*« C'est sûr que c'est important d'avoir une collaboration avec les gens de l'extérieur, parce qu'en garderie c'est les routines, les jeux, il faut qu'il y ait une collaboration. Juste au niveau des routines le lavage de main, chez E je commence à lui faire laver les*

*mains, avant il ne les lavait. Il fait de l'hypersensibilité, c'était difficile. C'est sûr qu'on a besoin de ça justement pour nous épauler, pour mieux faire avancer cet enfant-là » (E3-333-338).*

L'éducatrice à l'enfance évolue dans un contexte de vie de groupe, donc le respect de la réalité du CPE de la part de l'intervenant est un élément qu'elle apprécie. De sorte qu'il lui propose des interventions en démontant qu'il connaît bien le contexte des services de garde.

*« Oui, c'est sûr, on a une réalité, mais IN je pense qu'elle connaît notre réalité, elle n'arrivera pas avec des choses qui n'ont pas d'allure, je suis sûre » (E3-660-661).*

➤ Les entrevues avec les intervenants des services spécialisés

Quant aux entrevues réalisées avec les intervenants des services spécialisés, le respect entre les personnes semble aussi tangible. Ils ont mentionné aussi plusieurs compétences attribuées à l'éducatrice à l'enfance. Dans un premier temps, ils les considèrent comme compétentes dans l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers et de plus, elles semblent respecter les limites de leur savoir-faire.

*« Je pense qu'ils (CPE concerné) sont sélectifs, mais dans ce qui est là (enfant ayant des besoins particuliers intégré), ils sont performants, alors le fait qu'ils soient sélectifs, ça rend grâce à ce niveau-là » (IN1-66-70).*

Aussi, l'intervenant respecte la compétence de l'éducatrice liée au milieu de garde et en effet, il démontre un sentiment de reconnaissance de son expérience tout en précisant l'apport mutuel de chacun au bénéfice de l'enfant. La notion de complémentarité revêt ainsi toute son importance.

*« C'est qu'un moment donné mon expérience est reconnue, et je pense que dans le milieu on a une très bonne relation, chacun a ses compétences, je veux dire, elle a sa compétence en milieu de garde. Je pense que, tu en acquiers à côtoyer des enfants avec des différences. C'est un complément, une complémentarité de services et un plus pour l'enfant aussi. » (IN2-48-52).*

Assurément, l'intervenant semble conscient des tâches multiples que l'éducatrice doit effectuer en contexte de groupe et du niveau de difficulté pour les réaliser. Il semble démontrer un grand respect de sa compétence de la gestion de la vie collective.

*« C'est des gens qui travaillent très fort, et c'est pas des gens qui passent leur temps à s'amuser et à rien faire au contraire, c'est de gens qui ont à gérer au quotidien plein de petites crises, plein de petites relations. Donc qu'ils soient deux éducatrices pour un groupe, la norme est quand même assez haute, on parle des fois qu'elles ont huit-neuf enfants à s'occuper, donc, c'est des gens qui travaillent très fort, juste dans le quotidien, tu fais juste demander à un parent d'habiller une famille de deux enfants pour aller dehors, eux autres, ils ont une gang, c'est sûr qu'ils ont avantage à développer l'autonomie, autonomie que j'adore, sauf qu'elles ont d'affaire à trouver des trucs parce que c'est fatigant et épuisant d'avoir tout ça à gérer »( IN6-560-572).*

Mais encore, il semble que l'intervenant accorde un respect des compétences liées à la gestion de la vie quotidienne dans le service de garde. Il fait confiance à l'éducatrice à l'enfance pour adapter le quotidien de l'enfant ayant des besoins particuliers afin de favoriser une plus grande participation sociale de celui-ci.

*« Ils (ED) vont pouvoir l'adapter à la situation de l'enfant, ce sont les spécialistes de la vie quotidienne, ce n'est pas moi qui est avec l'enfant, ce n'est pas moi qui la connais dans sa routine » (IN3-942-945).*

Toujours en lien avec le vécu quotidien de l'enfant dans son milieu de garde, l'intervenant démontre un respect de la compétence de l'éducatrice à adapter son intervention. Il lui propose des stratégies d'ordre plus général, habituellement c'est elle qui les adapte en fonction du contexte. Toutefois, lorsque les propositions ne sont pas applicables dans la réalité, l'éducatrice s'implique dans l'évaluation de la stratégie.

*« Souvent ce qu'ils vont faire, moi j'ai des stratégies générales, ils (ED) vont être bons pour me trouver un contexte pour l'actualiser. Ils vont être bons pour me dire, non, ça passera pas, ou dans notre milieu de vie ça ne marche pas, ça ne fonctionne pas comme ça, il faudrait trouver une autre façon » (IN3-915-920).*

Compte tenu de la confiance déjà établie avec l'enfant et le parent, l'intervenant considère que la compétence de l'éducatrice à intervenir auprès de l'enfant et du parent lui facilite son travail.

*« C'est quand ils(E) viennent avec nous, ça prend un bon moment avant qu'ils nous connaissent, il y des enfants qui sont très confiants et d'autres qui sont très anxieux, que ça leur prend du temps avant d'être capables de performer. Donc ça enlève déjà cette barrière-là, donc ça fait une personne que ça va être bien plus facile de faire passer les choses par elle que par nous, c'est aussi quelqu'un pour les parents qui va leur permettre au quotidien de savoir comment va leur enfant» (IN5-434-440).*

Encore une fois, la présence de l'éducatrice auprès de l'enfant au quotidien fait en sorte que l'intervenant accorde une grande importance à l'éducatrice à l'enfance pour le stimuler dans son développement.

*« C'est vraiment pour aller aux besoins de l'enfant, le point positif du partenariat, c'est que l'on va arriver plus vite à notre objectif. Cette clientèle a besoin d'apprendre dans un contexte significatif avec des personnes significatives et qui ont besoin d'énormément de répétition, je peux pas faire de répétition, je ne suis pas dans sa vie quotidienne, donc moi, il faut vraiment, excusez-moi, l'expression, il faut que je passe la puck à ces gens-là (ED) qui sont tous les jours avec cet enfant-là, si on veut que l'apprentissage se fasse, c'est de l'or en barre, c'est lui qui a ce pouvoir-là, c'est lui qui peut amener l'enfant à apprendre, c'est une personne significative »(IN3-157-170).*

Non seulement les propos des intervenants des services démontrent qu'ils respectent les compétences, mais encore, leurs témoignages révèlent aussi comment ils font preuve de respect. Ils mentionnent qu'ils valident pour les guider, mais aussi pour approuver leurs interventions.

*« Mon attitude dans ce temps-là, je valide ça, là E c'est validé, je sais que E je peux y en demander, bien y en demander, on collabore ensemble, et on valide, ça c'est correct, ça c'est pas correct. Y en a d'autres qui va falloir que je les sécurise beaucoup, que je ne suis pas là pour donner des mandats, je suis là pour collaborer avec eux autres » (IN-I-109-114).*

Aussi, l'intervenant déclare qu'il a le souci d'agir en matière de recommandations. En ce sens, il ne veut pas imposer d'intervention.

*« Je peux pas aller dire à l'éducatrice, tu devrais pas faire ça comme ça, moi j'arrive avec mes choses d'observation, d'ailleurs c'est ça que l'on va faire, on va se réunir pour l'autre enfant que je te parlais, j'ai fait des observations puis je suis arrivé avec des recommandations, moi je viens toujours en terme de recommandations, qu'est-ce que t'en penses? Il faut discuter ensemble aussi, je pense que c'est ça la clé du partenariat, c'est de pas arriver et d'imposer des choses » (IN2-100-107).*

Les intervenants des services spécialisés démontrent aussi le respect des différences dans leur partenariat avec l'éducatrice à l'enfance. Ils tiennent compte de la réalité et des goûts des éducatrices, tout en laissant de la place pour la discussion.

*« Je vais essayer de leur proposer qu'est-ce que je capte comme priorité, des fois ils vont embarquer des fois ils n'embarqueront pas, parce que c'est telle affaire qu'ils veulent travailler, on va discuter ensemble, ce n'est pas moi qui décide, on le décide ensemble, alors, moi je vais écrire une feuille dans laquelle je vais faire mes stratégies, mais après ça on va regarder, et ils vont prendre plus de place aussi » (IN3-976-981).*

L'intervenant respecte que l'éducatrice à l'enfance intervienne auprès de l'enfant ayant des besoins particuliers ainsi qu'auprès d'un groupe d'enfants. Cette distinction lui apparaît comme un facteur à considérer dans les interventions à privilégier, mais en même temps une force pour l'enfant qui souvent apprend par imitation.

*« Maintenant c'est l'approche qui est privilégiée, c'est plus de l'inclusion. L'enfant est suivi, il y a un programme moteur. Un programme moteur c'est facilement adaptable, je veux dire avec d'autres enfants. Pourquoi pas le faire adapter et le faire avec les autres, ils vont y trouver du plaisir, mais en même temps l'enfant va faire son programme c'est important c'est les modèles, c'est un plus » (IN2-165-172).*

Non seulement bénéfique, la vie de groupe peut occasionner des contraintes, c'est-à-dire que même si le plan d'intervention prévoit des stratégies pour répondre aux besoins particuliers de l'enfant, il s'avère que dans la réalité, il peut être impossible de les appliquer compte tenu du contexte de groupe.

*« J'n'ai pas d'exigence, dans le sens que j'arrive jamais avec mon affaire, tu me fais ça cinq fois par jour, on y va dépendamment du programme qu'ils ont, de la journée qu'ils font, ce qu'ils sont capables de faire. Je vous donne des outils, ce coffre à outils là tu l'utilises comme tu peux et quand ça adonne, quand c'est propice » (IN5-704-707).*



La notion de complémentarité s'actualise dans le respect des différences de chacun des partenaires, notamment l'intervenant se considère comme le spécialiste de la déficience et il considère l'éducatrice à l'enfance comme une spécialiste auprès de l'enfant dans son quotidien.

*« Je pense que chacun a sa place, je veux dire, on sait chacun notre rôle. Le rôle de l'éducatrice, c'est de vivre au quotidien avec l'enfant, et moi mon rôle c'est d'amener un petit peu d'eau au moulin pour qu'elle puisse continuer à intervenir auprès de l'enfant de façon adéquate » (IN2-551-554).*

Encore une fois, les différences de chacun des partenaires apparaissent complémentaires, en ce sens, l'intervenant des services spécialisés oriente les interventions et l'éducatrice va proposer des manières de les concrétiser.

*« Tu sais qu'au début, j'écoute beaucoup, après ça, je vais proposer une orientation, si on embarque, on va la raffiner, pis après ça eux autres (ED) vont dire comment » (IN3-952-954).*

L'intervenant admet que l'éducatrice se distingue aussi par une relation bien établie avec l'enfant, lui permettant d'avoir un lien affectif qui crée un climat de confiance. Cela lui apparaît comme une force pour l'éducatrice; par conséquent, elle peut obtenir une plus grande collaboration du parent.

*« Des fois, ils(E) en font plus à la garderie qu'ils en font avec nous autres, parce qu'ils sont gênés, parce qu'ils nous connaissent pas beaucoup, parce qu'ils sentent une pression, pour différentes raisons, donc ça permet d'avoir un enfant qui est en confiance avec quelqu'un qu'il connaît bien et d'y imposer un peu, parce qu'il faut le faire, leur imposer des tâches, leur imposer aussi des exigences pis le fait que la relation soit déjà entamée, ça fait bien » (IN5-440-450).*

Un dernier aspect dans le cadre du respect des différences dans leur relation partenariale, selon les intervenants des services spécialisés, a trait à l'importance du respect des limites de chacun.

*« On a parlé de la valorisation des gens, reconnaître les rôles de chacun, reconnaître les compétences des gens aussi au départ, je pense que déjà là, reconnaître les limites*

*de notre rôle de consultant, pis les limites d'application de nos recommandations dans leur milieu, je veux dire, souvent on voudrait leur en donner plein d'affaires à faire, elles ne peuvent pas faire plein d'affaires » (IN6-660-665).*

➤ Les observations lors d'un suivi de PI

En somme, l'analyse des contenus des entrevues des participants dégage des éléments de réciprocité quant au respect des compétences et au respect des différences démontrant ainsi un respect mutuel entre l'intervenant des services spécialisés et l'éducatrice à l'enfance. Aussi, l'analyse des contenus des suivis de PI confirme la présence de certains de ces éléments.

Tout d'abord, les propos des intervenants précisent que l'éducatrice contribue à l'évolution du développement de l'enfant. Donc, le respect des compétences liées à l'inclusion et à sa capacité pour intervenir auprès de l'enfant a été constaté.

*« Il fait des phrases de plus en plus complètes, les conseils que je donne c'est pour enrichir ce qu'il sait déjà, mais c'est vrai qu'il fait de très belles choses, puis il s'améliore vraiment beaucoup, c'est sûr que tu es une partie importante, tu es là, il vient cinq jours, tu es là plus que moi avec lui » (O-1-I-236-239).*

Comme dans les entrevues des intervenants, les données d'observation des rencontres de suivi de PI montrent aussi que ceux-ci ont un souci des différences liées au contexte de l'éducatrice, en ce sens, ils leur laissent le soin d'imaginer des interventions en fonction de ce qu'elle vit au sein de son groupe. Les différences de chacun des partenaires apparaissent encore une fois complémentaires; en ce sens, l'intervenant des services spécialisés oriente les interventions et l'éducatrice trouve des manières de les concrétiser.

*« Tu peux peut-être continuer comme ça, je pense que [...] suit ton feeling, c'est toi qui le connais dans le contexte de ce groupe-là, qu'est-ce qui peut être proposé dans le groupe, tu le sais » (O-2-IN-543-553).*

La planification de l'intervention se concrétise par l'exploration du milieu de l'intervenant pour regarder avec l'éducatrice le matériel en place au CPE pour en tenir compte. En ce sens, la réalité de l'éducatrice est considérée.

*« Alors je voulais qu'on regarde ça ensemble, ou pourra aussi aller dans ta salle voir tes jeux, alors c'est à peu près ça que je voulais qu'on regarde aujourd'hui » (O-1-IN-2-4).*

Aussi, nous avons relevé des exemples liés au fait que l'intervenant tient compte non seulement de la réalité, mais aussi suggère des interventions en tenant compte de la vie quotidienne de l'enfant.

*« Tu essaieras de penser s'il y a une consigne, quand on parle consigne, c'est qu'on lui donne une consigne, aurait-il moyen, soit de les augmenter ou soit une consigne double à un moment donné, comme prend ta bavette sur le comptoir pis viens t'asseoir » (O-3-I-497-500).*

De plus, les observations réalisées lors des suivis de PI montrent aussi un partage des tâches dans une dimension complémentaire. D'une part, l'éducatrice à l'enfance se voit déléguer des observations de l'enfant en lien avec les comportements non appropriés, les comportements ciblés à travailler ainsi que les comportements difficilement observables pour l'intervenant, surtout ceux ayant attrait à la dimension sociale du développement de l'enfant.

*« Quand je vais venir te voir, je vais observer, les choses que je ne serai pas capable, je vais te les écrire, ou je te fais une photocopie d'une partie, et je vais dire, essaie de m'observer ça, parce qu'il faut le voir en action cet enfant-là » (O-3-IN-834-836).*

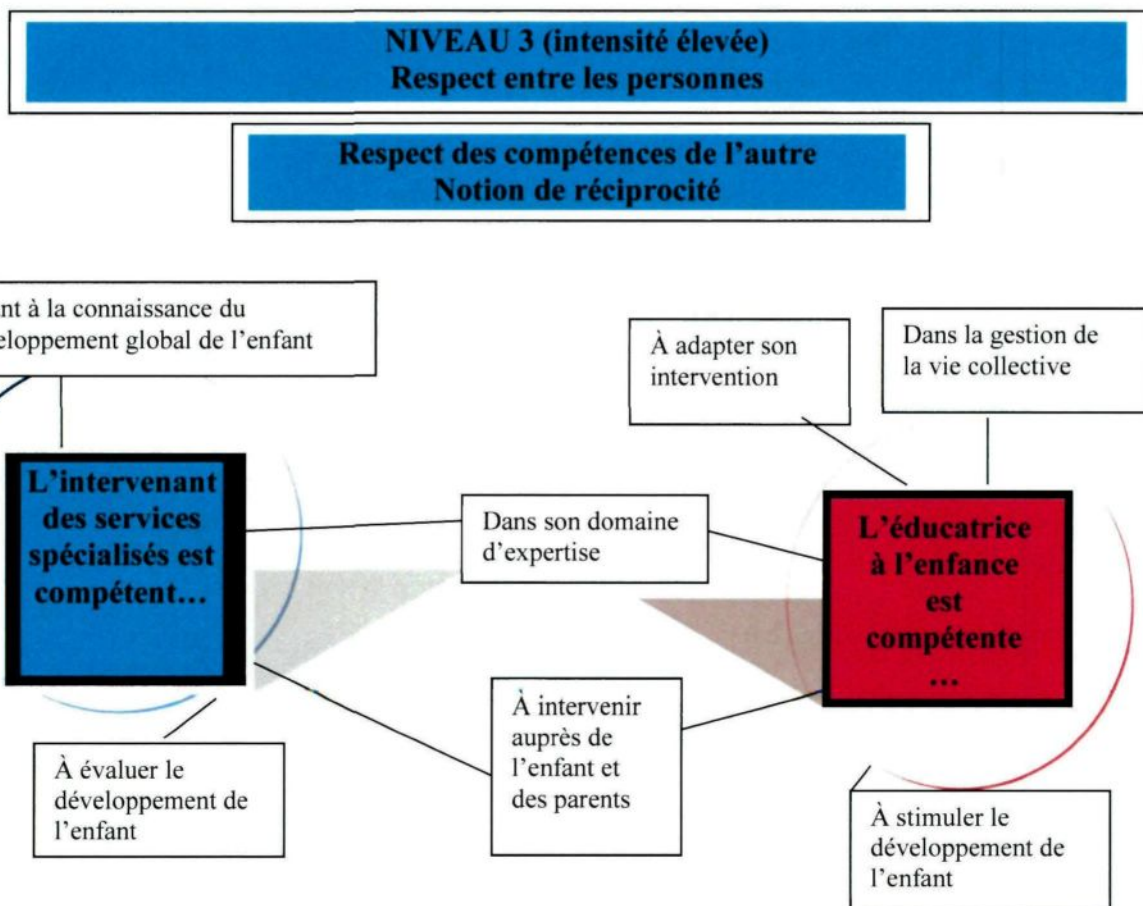
D'autre part, l'intervenant applique le protocole d'évaluation en ciblant les comportements à observer en fonction des différents domaines du protocole d'évaluation. Alors, l'intervenant et l'éducatrice ont des tâches complémentaires, l'un liées à l'évaluation et l'autre liées à l'observation de l'enfant ayant des besoins particuliers.

« [...] oui absolument, je vais vous montrer, c'est ce programme-là, c'est ça qu'on va faire, notre protocole d'évaluation » (O-3-IN-818-819).

Une autre tâche répertoriée à partir du contenu des suivis de l'enfant est que l'éducatrice se voit déléguer l'adaptation du matériel en fonction des connaissances qu'elle a de l'enfant.

« Fais un picto pour sa chanson préférée, pour qu'il puisse la demander, fais-en juste un, pas besoin d'en avoir 10, juste un, et tu vas voir s'il te le demande, fais ça, au moins il va avoir accès à une chanson » (O-3-IN-1025-1027).

En somme, l'analyse des contenus des différentes méthodes de collecte de données indique un respect des compétences et des différences de chacun et ce, tant de l'éducatrice à l'enfance que de l'intervenant des services spécialisés, caractéristique d'un niveau de partenariat élevé. La figure 12 identifie les compétences et les différences de l'éducatrice à l'enfance respectées par l'intervenant des services spécialisés et les compétences et les différences de l'intervenant des services spécialisés respectées par l'éducatrice à l'enfance laissant ainsi paraître les dimensions de réciprocité et de complémentarité dans leur partenariat.



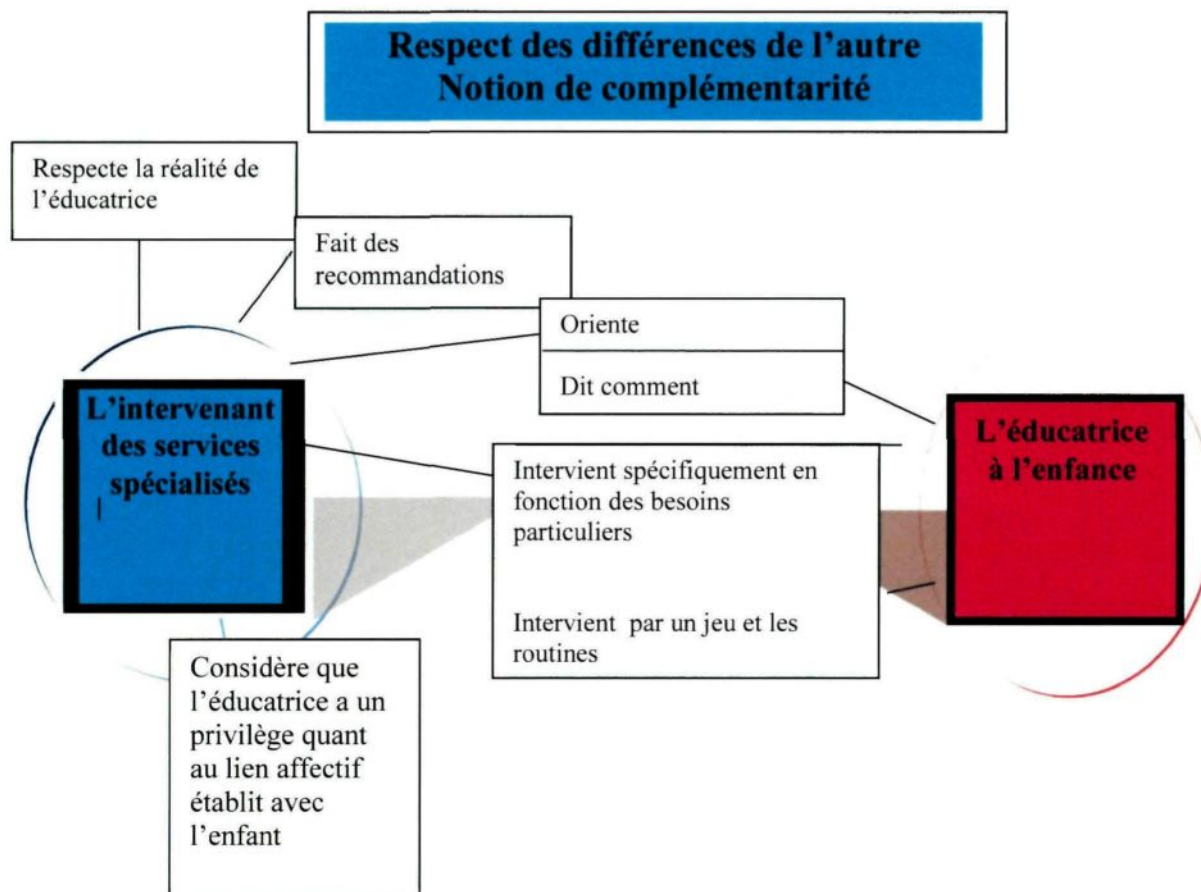


Figure 12. Les compétences et les différences des intervenants des services spécialisés et des éducatrices à l'enfance (page 141-142)

#### 4.4.2 S'enrichir des connaissances de l'autre

S'enrichir des connaissances de l'autre s'avère aussi une action considérable caractérisant le niveau d'intensité élevé de partenariat. Au départ, les partenaires doivent évoluer dans un rapport égalitaire ayant un apport tout aussi important dans l'atteinte de l'objectif (Dhume, 2002; Bouchard & Archambeault, 1991). En ce sens, la reconnaissance des compétences de chacun des partenaires pour agir en complémentarité entre en ligne de compte, mais encore, chacun des acteurs doit considérer que les connaissances et les expériences de l'autre peuvent lui être bénéfiques (Merini & De Peretti, 2002).

À cet égard, les acteurs sont invités au changement en travaillant ensemble pour résoudre des problèmes et développer des compétences dans les intérêts de la situation en cause. Les partenaires doivent laisser de la place à la négociation tout en acceptant dès le départ de déconstruire la situation pour la reconstruire par la suite (Dhume, 2002; Pelletier, 1997). De fait, les compétences de chacun sont à la disposition de la résolution du problème collectif, tout en créant une synergie entre les acteurs pour imaginer de nouvelles façons de faire.

En conséquence, les partenaires doivent accepter de remettre en question des automatismes développés dans le passé, en faisant preuve d'ouverture et en modifiant leur monde vécu pour construire une nouvelle proposition à la lumière de l'objectif recherché.

➤ Les entrevues avec les éducatrices à l'enfance

Les données des entrevues des éducatrices à l'enfance révèlent de façon unanime que leur association avec les intervenants des services spécialisés enrichit leur pratique en matière d'éducation.

Quelques éducatrices indiquent que leur partenariat est non seulement enrichissant pour les interventions auprès des enfants ayant des besoins particuliers, mais également très profitable pour les autres enfants de leur groupe. Donc, les connaissances acquises des expériences de l'intervenant peuvent être transférées à d'autres situations quotidiennes.

*« Quand je la vois faire, j'apprends des choses que je peux réutiliser après et même pour les autres aussi. Ce sont des bons trucs, alors j'apprends des interventions » (E4-914-916).*

La majorité des éducatrices reconnaissent l'expertise de l'intervenant des services spécialisés quant à la connaissance et l'évolution du développement de l'enfant. Cela leur apporte une vision d'ensemble ou globale de la situation. De fait, un regard externe de la situation offre d'autres perspectives, bénéfiques pour leurs pratiques auprès de l'enfant ayant des besoins particuliers.

*« Ça me fait voir le cheminement qu'un enfant peut faire, pendant toute son enfance jusqu'à l'école, ils nous parlent beaucoup de l'école, on voit la ligne plus longue [...] Je vois la préparation, je sais que l'enfant à 4 ans, il part à l'école, mais lui nous parle des réalités vécues des enfants qui sont déjà à l'école » (E2-452-456).*

La moitié des éducatrices considèrent leur pratique en matière d'inclusion enrichie puisque l'intervenant leur apporte de la nouveauté, des stratégies et outils utiles pour améliorer leur intervention auprès de l'enfant ayant des besoins particuliers.

*« C'est sûr qu'ils nous apportent leur expérience. Ils nous apportent plein de choses nouvelles, des trucs. Ils nous apportent aussi une vision extérieure. Moi, je suis toujours ici, nous autres on voit dans notre CPE. Tu es comme concentrée là-dessus, et je ne vois pas de solutions, eux (IN) arrivent avec d'autres choses. Ah! bien, oui! C'est vrai, on peut voir ça comme ça, on peut faire ça comme ça. Ils nous amènent d'autres perspectives, ça nous aide » (E1-182-188).*

Une éducatrice à l'enfance reconnaît ce partenariat comme étant très stimulant puisqu'elle affirme recevoir beaucoup à côtoyer l'intervenant des services spécialisés. Elle est en mesure d'observer des résultats concrets quant au comportement de l'enfant.

*« Ça se passe très bien, je trouve cela valorisant, très stimulant, parce que c'est un bel échange, parce que j'ai beaucoup de contenu, parce que je me sens plus outillée, parce que je sens qu'on est une équipe pour aider un enfant, on va tous dans le même but :les parents, moi et le professionnel, et j'aime ça. Intellectuellement, c'est stimulant j'en reçois beaucoup. Je vois déjà des résultats et c'est précis, les parents aussi en parlent quotidiennement et ça va bien » (E4-134-140).*

Quelques éducatrices mentionnent l'aspect complémentaire de cette relation quant à l'enrichissement mutuel. Elles considèrent qu'elles forment une équipe qui doit



s'entendre et se donner des trucs. Donc, à leur avis, elles contribuent par leur expertise à bonifier l'expérience de l'intervenant.

*« Le partenariat pour moi c'est d'être capable de travailler, comme moi avec IN, c'est qu'on puisse s'entendre sur la façon qu'on travaille avec nos enfants, c'est de se donner des trucs, c'est un travail d'équipe » (E6-21-23).*

Une éducatrice précise que son partenariat avec l'intervenant lui apporte aussi un bagage sur le plan matériel. C'est-à-dire que pour l'atteinte d'un même objectif, l'intervenant propose une diversité de matériel permettant toujours de susciter l'intérêt de l'enfant.

*« Mais tu vas chercher l'intérêt avec un autre jeu, tu l'attires encore, c'est d'avoir vraiment du bagage côté matériel, pour pouvoir travailler la même chose, mais pour pas que l'enfant se tanne non plus » (E6-242-244).*

L'aspect égalitaire de la relation partenariale est soulevé par une éducatrice. En énumérant les apports positifs de sa relation avec l'intervenant des services spécialisés, elle mentionne avoir un sentiment égalitaire dans la relation.

*« IN, j'ai juste du positif à dire ça va très bien on a un bel échange, je me sens d'égale à égale avec elle, elle m'outille beaucoup, c'est super intéressant elle est gentille » (E4-934-937).*

Dans le même ordre d'idées, une autre éducatrice attribue son sentiment de reconnaissance par les intervenants des services spécialisés, entre autres lorsque la relation perdure dans le temps, lorsqu'elles sont à plus d'une collaboration avec eux. Toutefois, elle mentionne que les commissions scolaires semblent moins sensibilisées à l'importance de leur implication auprès de l'enfant ayant des besoins particuliers.

*« Je te dirais que ça dépend des places. Y a des places qu'on est plus reconnues [...] on est peut-être plus connues aussi [...] quand on est plus connues on est plus reconnues » (E1-238-240).*

*« Au début, il (PI) a été fait ici avec les intervenants mais quand ça a été le temps avec l'école on n'a pas été invitées » (E1-470-471).*

La moitié des éducatrices mentionnent être ouvertes à se remettre en question quant à leur intervention auprès de l'enfant ayant des besoins particuliers. Aussi, elles verbalisent leur confiance envers l'intervenant des services spécialisés. Elles soulignent qu'il leur ouvre d'autres perspectives dans des situations où elles ne semblent plus avoir de solutions. De plus, elles aiment les conseils qui les remettent en question.

*« Mais IN même chose, mais quand les enfants montent les escaliers, font-ils ça, c'est vrai, j'avais probablement été trop vite, oui c'est pour ça aussi que l'échange a été bien je me suis pas sentie niaiseuse ou incompétente » (E4-429-43).*

Une éducatrice accepte de remettre en question ses pratiques, car l'intervenant des services spécialisés par ses explications favorise la compréhension des raisons d'être de certaines stratégies.

*« IN elle m'a fait comprendre, écoute il (E) en a besoin de son cahier, s'il a le goût de te dire dans la cuisine qu'il veut jouer avec son aquarium ou qu'il veut jouer avec ses autos, y faut [...] c'est sa façon de parler » (E3-289-291).*

➤ Les entrevues avec les intervenants des services spécialisés

Les entrevues des intervenants spécialisés montrent que la majorité d'entre eux reconnaissent aussi l'expertise de l'éducatrice à l'enfance quant à la connaissance de l'enfant ayant des besoins particuliers. Ils mentionnent que cela vient enrichir leur pratique, car les éducatrices connaissent l'enfant autant que les parents et davantage qu'eux. Certains des intervenants précisent que les éducatrices dressent un portrait assez objectif de l'enfant ayant des besoins particuliers puisque l'aspect émotif ne vient pas influencer leur perception comme cela peut se produire avec les parents.

*« Tandis que quand j'arrive au CPE, j'ai pas la partie d'émotions que le parent vit, qu'il essaie de transmettre. Les CPE sont beaucoup plus terre-à-terre, pis sont collés au réel, ça fait que j'ai l'information juste. En plus, elles sont vraiment compétentes, c'est un plaisir de travailler avec elles (IN1-48-55).*

La crédibilité que les intervenants accordent aux éducatrices, concernant la connaissance de l'enfant, fait en sorte qu'ils vont utiliser cette expertise pour valider leur évaluation de l'enfant, c'est-à-dire vérifier si les acquis sont généralisés dans le quotidien.

*« Pour les questions de généralisations sans aucun doute, l'enfant dans le fond soit capable de généraliser les acquis qu'il fait dans un contexte individuel, qu'il soit capable de les généraliser dans son vécu quotidien et dans un contexte de groupe » (IN5-405-408).*

Les données des entrevues de quelques intervenants des services spécialisés font ressortir aussi la dimension complémentaire du partenariat. Ils mentionnent qu'ils ont chacun leur vision de l'enfant contenue dans leur spécialité respective, ce qui nourrit le point de vue de l'autre. De plus, l'éducatrice à l'enfance fournit un regard externe au service spécialisé qui peut apporter une perspective nouvelle à l'intervenant.

*« Elle (ED) connaît l'enfant mieux que moi dans le fond, elle passe des journées, au moins quatre jours par semaine avec cet enfant-là, ce qui fait qu'elle a possiblement une meilleure lecture que je peux avoir. Des fois, ça nous donne une autre perception, quand on s'assoit ensemble, ah! c'est vrai, je n'avais pas vu ça comme ça. Pis quand on est dans le bain, on ne voit pas nécessairement, quand quelqu'un arrive de l'extérieur, bien c'est un œil nouveau » (IN2-89-96).*

Deux intervenants spécialisés reconnaissent que les éducatrices peuvent être des agents multiplicateurs, c'est-à-dire qu'elles peuvent avoir un effet de contagion auprès des autres éducatrices, ce qui permet à d'autres enfants de bénéficier de cette expertise acquise auprès des intervenants spécialisés. Elles deviennent une extension à leur pratique qui peut être bénéfique dans un éventuel partenariat.

*« Tout dépendamment des CPE, il y en a qui font que les éducatrices sont libérées une heure dans la semaine pour aller avec l'enfant travailler des choses plus spécifiques, mais on essaie que ça reste dans l'intégration, soit il amène un autre ami ou autre chose, mais ils peuvent être agents reproducteurs aussi là » (IN4-82-86).*

Aussi d'autres intervenants mentionnent que l'expérience de l'éducatrice à l'enfance devient un plus dans leur pratique. En ce sens, une réussite réalisée dans le service de garde peut devenir une recommandation efficace auprès des parents. Aussi, un intervenant reconnaît que l'association avec l'éducatrice à l'enfance a contribué à renforcer son lien de confiance avec le parent.

*« Je pense que le fait qu'il y a un arrimage qui se fait rapidement, ça fait que professionnellement c'est beaucoup plus facile, de supporter le parent par rapport à la garderie, c'est un parent qui était extrêmement réticent au départ, donc dans ma dynamique avec mon client, ça l'a renforcé mon lien de confiance avec le parent et par rapport à l'éducatrice, je pense que je suis très à l'aise de l'appeler et inversement » (IN6-119-124).*

Un intervenant parle de confiance réciproque qui s'est tissée au fil des collaborations. Tout comme certaines éducatrices, elles sentent qu'on leur accorde une plus grande confiance tout au long des expériences.

*« Il y a le fait aussi qu'en étant connue du milieu, en me connaissant, je veux dire à un moment il y a comme une confiance réciproque qui s'est installée. Si moi je recommande ce milieu-là, c'est quelque part, je pense que ce milieu peut répondre aux besoins de l'enfant » (IN2-195-198).*

L'aspect égalitaire entre l'intervenant et l'éducatrice a été soulevé par un intervenant qui considère le rôle de l'éducatrice comme étant aussi important que le sien dans le travail d'équipe.

*« Les partenariats avec les garderies, c'est sûr que moi j'ai ma vision, que j'ai ma spécialisation, je travaille au CR, donc, c'est sûr que moi, je me considère, dans la relation, comme un support au niveau de la communication, mais ma relation, c'est une relation d'interdépendance, dans le sens que ED c'est elle qui connaît l'enfant dans son milieu de vie, dans sa vie quotidienne, c'est elle qui est la spécialiste de l'enfant en contexte de groupe, c'est elle qui la voit manger, c'est elle qui la voit interagir avec d'autres, donc, elle a un rôle aussi important que le mien. Donc, je vois vraiment que c'est une relation d'équipe, d'égal à égal » (IN3-122-132).*

En plus, quelques intervenants voient leur pratique enrichie en ayant accès à un autre milieu, en l'occurrence le service de garde, leur apportant aussi beaucoup puisque l'enfant ayant des besoins particuliers peut bénéficier d'un milieu riche en stimulations.

*« Ça fait un milieu de plus qu'il y a des activités, que le contexte est organisé pour encourager la stimulation du langage, c'est sûr que pour ça, ça apporte beaucoup » (IN4-180-182).*

➤ Les observations d'un suivi de PI

Les données d'observation d'un suivi de plan d'intervention soutiennent aussi que le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et les intervenants des services spécialisés peut s'enrichir par les expertises de l'un et de l'autre.

Dans une observation, l'éducatrice à l'enfance a démontré une bonne connaissance de l'enfant en décrivant, à l'aide de faits, ses comportements. De plus, l'intervenant semble satisfait puisqu'il confirme une certaine évolution sur le plan du développement de l'enfant.

*« Oui, mais il est capable de le faire, il y en avait deux, mais peut-être que pour lui elle était à la bonne hauteur. Quand j'ai vu ça, je les laisse toujours à la même place, peut-être qu'il va y retourner tout seul, je lui ai pas demandé il est allé par lui-même » (O-3-E-1012-1015).*

*«Magnifique, mais c'est accessible » (O-3-IN-1016).*

Les données d'une autre observation indiquent aussi que l'intervenant possède une bonne connaissance de l'enfant, mais cette fois pour situer son niveau de développement. L'éducatrice à l'enfance pose ainsi des questions pour mieux comprendre les comportements de l'enfant ayant des besoins particuliers.

*« Mais est-ce qu'il a quand même progressé, tu disais qu'avant c'était un an, là ça avait monté à neuf mois, je pense, de retard » (O-1-E-279-280).*

Deux observations de suivi du plan d'intervention démontrent l'actualisation des propos des participants émis lors des entrevues en ce qui concerne l'importance pour le

professionnel d'avoir accès au service de garde pour valider les acquis de l'enfant dans un contexte autre que celui du centre de réadaptation.

*« Mais ça s'en vient, écoute, je te dis, un moyen garçon, tu vois, je vais trouver plein de changements quand je vais le revoir, avec ce que tu me dis, on avait après ça, on a presque fini, je pense, on avait les casse-tête deux morceaux » (O-2-IN-719-721).*

À la possibilité pour l'enfant d'être dans un milieu riche en simulation, tel que le service de garde, contribue grandement à son évolution et à son développement. L'intervenant des services spécialisés considère cette accessibilité comme un avantage dans sa pratique et semble en témoigner à l'éducatrice à l'enfance lors du suivi d'un PI.

*« Avant il n'obéissait pas à des consignes, il fallait tout le temps le guider, mais vous l'avez guidé beaucoup par exemple, là c'est ça rentre » (O-3-I-356-366).*

Un autre élément observé lors du suivi de PI est que l'éducatrice peut enrichir sa pratique quant à la sélection de matériel spécifique pour stimuler l'enfant ayant des besoins particuliers. Donc, l'intervenant, par son expertise, peut permettre à l'éducatrice à l'enfance d'avoir un plus grand bagage quant au choix du matériel.

*« Je ne sais si c'est bon aussi, il y a un jeu, on pourra regarder tantôt, je pense que c'est des séquences, je pense il y a trois cartes à mettre ensemble, peut-être qu'on pourrait [...] on regardera ça ensemble tantôt » (O-1-E-197-199).*

Au cours des trois observations, il n'est arrivé qu'une seule fois que l'un des partenaires remette sa pratique en question. Il s'agit d'une éducatrice à l'enfance qui verbalise à l'intervenant des services spécialisés qu'elle comprend davantage le sens de l'intervention et s'assure maintenant de bien utiliser le matériel pour répondre à son besoin de communiquer.

*« Non, mais depuis que tu me dis c'est son moyen de communication il faut que tu le traînes, je le traîne tout le temps » (O-3-E-998-999).*

Finalement, les données provenant des différents moyens de collecte utilisés dans cette recherche confirment que les partenaires s'enrichissent de l'expertise de chacun. La figure suivante représente les éléments contribuant à l'enrichissement, occasionné par l'actualisation du partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés dans le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.

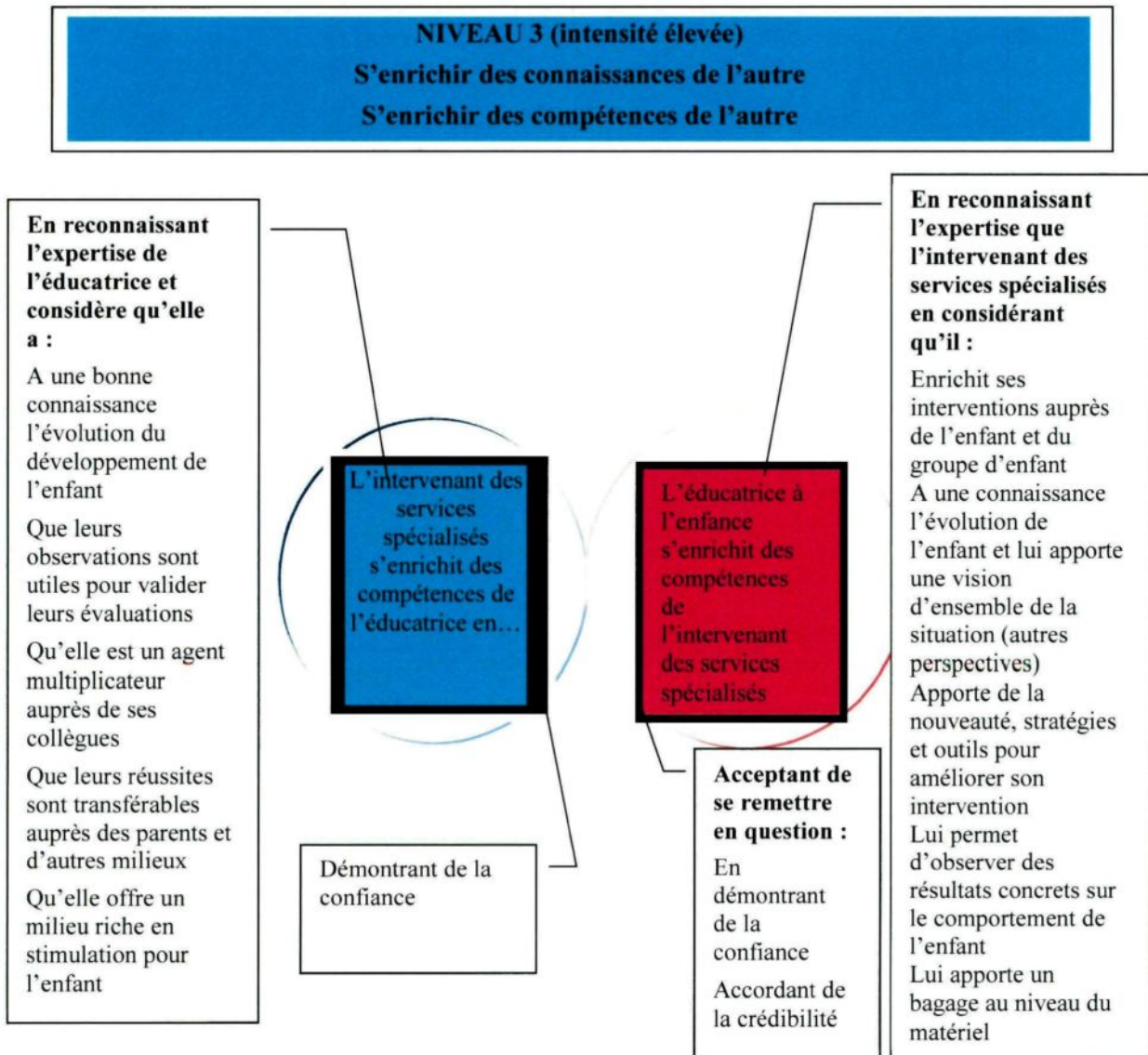


Figure 13. Les expertises de chacun des partenaires enrichissant les pratiques des éducatrices à l'enfance et des intervenants des services spécialisés

#### 4.4.3 L'engagement des personnes

La notion de réciprocité, tant sur le plan de la reconnaissance des connaissances que des expertises de chacun, favorise le développement du partenariat entre les acteurs impliqués; toutefois le troisième niveau de partenariat implique aussi un pouvoir partagé lors du processus de décision. Dans le but d'équilibrer le partage du savoir et du savoir-



faire entre les intervenants des services spécialisés et les éducatrices à l'enfance, il semble que la force de la relation réside dans les actions favorisant l'engagement des partenaires (Clément, Ouellet, Coulombe, Côté, & Bélanger, 1995).

C'est ainsi que l'appropriation des savoirs nécessite l'implication des partenaires, car ceux-ci doivent acquérir des connaissances et des compétences leur permettant de s'adapter, de développer leur autonomie et de s'autodéterminer (Moreau & Boudreault, 2002). En ce sens, l'autodétermination c'est « l'habileté à se rendre capable d'assumer la responsabilité de décider, de pouvoir se développer et de jouer son rôle [...] » (Moreau, Maltais, & Herry, 2005, p. 32). Ces principes mettent en exergue que s'informer, se documenter, mettre à contribution ses compétences, partager un projet commun et prendre part au processus de décision se retrouvent parmi les actions partenariales démontrant l'engagement des partenaires.

➤ Les entrevues avec les éducatrices à l'enfance

Les données issues des entrevues des éducatrices révèlent que la moitié de celles-ci expriment une volonté d'en connaître davantage; en ce sens, elles font preuve d'ouverture et de curiosité et d'ailleurs, pour elles, inclure des enfants avec des besoins particuliers répond à un besoin de cheminement personnel et professionnel.

*« Le besoin d'en savoir toujours plus, de m'améliorer, de cheminer. Ça apporte autant au niveau de ma vie privée, la vie c'est ça [...] c'est un besoin » (E1-362-363).*

Toutefois, ces mêmes données, démontrent qu'une éducatrice s'informe auprès de l'intervenant des services spécialisés en le questionnant beaucoup pour s'approprier de son savoir.

*« Oui, je suis curieuse, je veux savoir, je questionne beaucoup » (E2-504).*

Par ailleurs, une éducatrice mentionne que l'intervenant lui pose des questions pour connaître l'état de la situation.

*« Sûrement, je pense que oui, parce que c'est sûr qu'on s'est pas rencontré beaucoup, mais on était super contentes de travailler ensemble, pis quand on se voit, elle me pose des questions pour voir comment ça va » (E6-275-277).*

Les entrevues des éducatrices à l'enfance font ressortir qu'elles prétendent toutes mettre à contribution leurs compétences dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. Cependant, elles formulent différentes façons de s'impliquer dans le partenariat avec l'intervenant des services spécialisés.

En général, elles conçoivent apporter des observations quant aux comportements de l'enfant. Elles considèrent qu'elles apportent une perspective différente, mais à la fois utile pour permettre une évaluation plus juste de la part des intervenants spécialisés.

*« Donc je pense qu'ils n'ont pas la même photo de cet enfant-là que moi, je pense qu'il faut une mise en commun de ce qu'on connaît de l'enfant pour établir vraiment son portrait, faire l'évaluation de ses besoins puis ensuite l'évaluation » (E-628-632).*

De plus, la contribution des éducatrices à l'enfance se mesure aussi par le partage des réussites vécues, notamment une stratégie qui a bien fonctionné et des réussites vécues par l'enfant.

*« Donc, y a des choses qu'ils ne voient pas ou y a des choses que moi j'ai réussies qu'eux autres avaient pas vues, pis, que [...] oups! [...] à partir de ce que moi j'ai réussi [...] oups [...] on fait d'autres choses » (E1-224-226).*

Toujours dans le contexte des entrevues, deux éducatrices ont souligné plus d'une fois mettre à contribution leurs compétences en adaptant leur intervention au contexte ainsi qu'aux besoins de l'enfant.

*« Oui, parce que tu vois, on n'a pas toujours suivi [...] y a IN qui vient, qui nous donne tel modèle, et, souvent, nous on [...] moi, souvent, je travaille avec E et, on l'a adapté, on a fait, des fois, des p'tits bouts. ET, quand on fait une rétrospective de ce qu'on a fait,*

*on lui montre. Ha! Regarde donc [...] elle modifie un petit peu ses affaires, tu vois, E a peut-être besoin de ça, là on l'a modifié. et, des fois, c'est elle qui nous fait modifier » (E1-214-219).*

Une éducatrice est sensible au fait que son rôle de dépistage est un apport servant à identifier les besoins de l'enfant, toutefois, elle reconnaît que cette compétence s'est développée à travers différents partenariats avec les intervenants spécialisés.

*« Ça apporte plein de compétences. Ça te fait évoluer dans mon métier d'éducatrice. Ça me montre plein de choses. Quand on se fait dire par un IN qui [...] elle nous trouve bonne parce qu'on détecte plein, c'est parce qu'à un moment donné on a eu, justement, des personnes qui sont venues, qui nous ont donné des trucs, de l'information, des choses comme ça, et à un moment donné, tu les mets en pratique » (E1-286-291).*

Deux éducatrices ont mentionné que leurs contributions s'actualisent aussi par leur participation active lors de réunions avec les intervenants spécialisés. En ce sens, elles donnent leur opinion, toutefois, les deux soulignent que leur expérience cumulée en matière d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers est tributaire de leur participation active.

*« Mais j'ai dit mes désaccords, mais j'ai compris leurs arguments, ça s'est quand même bien vécu. Aussi la preuve que j'ai été prise en considération un petit peu plus au départ quand je parlais d'E. J'ai fait un gros document, je m'étais préparée, j'avais fait un gros document de tous les stades de son développement, j'avais rien, j'en ai inventé un. J'avais vraiment fait un gros travail pis j'étais gênée de le remettre parce je ne savais pas dans le fond si j'avais fait quelque chose de bien personne l'avait lu, ma directrice avait pas eu le temps de le lire, je l'ai remis à la fin, à la fin de la réunion, j'ai fait le portrait de L'E » (E4-566-594).*

Toujours dans le contexte d'un niveau d'intensité élevé de partenariat, partager un projet commun caractérise également le partenariat entre l'intervenant des services spécialisés et l'éducatrice à l'enfance. Les données d'entrevues de ces dernières dégagent parfois la présence de projet commun. Par exemple, les propos de deux éducatrices mettent en lumière l'importance de se concerter pour avoir les mêmes

orientations. De plus, deux éducatrices soulèvent qu'elles ont parfois des projets spécifiques de l'ordre de l'intervention auprès de l'enfant avec des besoins particuliers.

*« La dernière rencontre qu'on a eue pour la propreté de E, je trouvais ça le fun que les parents étaient là aussi, que d'un commun accord on a décidé d'une marche à suivre pour le mettre propre, c'est quoi les étapes qu'on a à faire à la garderie, à la maison, c'est quand même tout IN qui chapeaute ça et je trouve qu'elle le fait bien » (E3-189-193).*

➤ Les entrevues avec les intervenants des services spécialisés

D'autre part, les entrevues des intervenants spécialisés rapportent aussi des données liées à leur engagement. Entre autres, deux intervenants prétendent s'informer au sujet de la vie de groupe de l'enfant ayant des besoins particuliers. Aussi, un autre intervenant précise qu'il doit parfois faire des recherches pour approfondir ses connaissances quant à une déficience qui lui est peu familière.

*« Ensuite, comme je l'ai dit, l'éducatrice à l'enfance a accès à l'enfant dans un contexte de groupe, moi je vais chercher beaucoup d'informations, ça me nourrit beaucoup, quand je vois l'enfant à la maison, il n'est pas avec les pairs » (IN3-645-648).*

*« Les noms des fois, ça te dit absolument rien, tu te dis d'où ça vient ça? Tu vas chercher de l'information, il ne faut pas que tu aies l'air de ne pas [...] tu ne connais pas [...] il ne faut pas que tu arrives complètement ignorant devant les parents ou les intervenants, tu n'es pas rassurant du tout. Pis ce n'est pas rassurant pour nous de ne pas savoir à quoi s'attendre » (IN2-533-537).*

Les propos d'un intervenant, tirés des entrevues, correspondent à ceux des éducatrices qui ont fait part d'un intérêt à en connaître davantage. Effectivement, il mentionne qu'une d'elles pose des questions et est très intéressée à acquérir des connaissances pour enrichir sa pratique auprès de tous ses enfants.

*« On en a qui sont, comme ED est un peu comme ça aussi, je veux dire très intéressée quand elle est venue ici, elle a passé l'avant-midi ici, finalement, elle a posé des questions par rapport à ses autres enfants qu'elle avait de la misère, elle a essayé de prendre tout ce qu'elle peut prendre pour les aider avec leur groupe » (IN5-383-387).*

Les intervenants des services spécialisés mettent à contribution leurs compétences dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans différents contextes. Un intervenant précise qu'il fait des liens entre ses programmes et la routine.

*« Je possède bien mes programmes, je pense, je suis capable de faire les liens. Quand on parle de routine, ce matin je revenais beaucoup avec ça, mais c'est la base de l'apprentissage de la routine, l'imitation » (IN1-326-331).*

Aussi, d'autres intervenants se déplacent pour aller observer l'enfant dans le service de garde, ainsi cela permet de cibler l'intervention pour aider l'enfant ou l'éducatrice en faisant des recommandations.

*« Je suis allé faire une journée complète d'observation en deux temps, mais je suis allé voir comment ça se passait, quelles interventions qu'on pourrait faire auprès de l'enfant pour que ce soit plus facilitant » (IN2-63-66).*

Une autre façon de mettre à contribution ses compétences pour un intervenant, c'est de formuler des objectifs en lien avec les besoins particuliers de l'enfant compte tenu du développement atypique de ce dernier.

*« Mon rôle est là, comment on va adapter, et c'est officiel que ça amène des objectifs plus pointus à travailler qu'un enfant typique » (IN2-382-383).*

Finalement, un autre intervenant souligne qu'il donne des outils, issus de ses compétences de spécialiste, à l'éducatrice à l'enfance, et cela contribue à l'atteinte des objectifs recherchés pour l'enfant.

*« Je pense que si je donne mes outils de communication puis d'interaction aux partenaires, donc à l'occurrence ED, c'est elle qui vient stimuler le langage après, à ce moment-là, je crois à la transdisciplinarité, mais c'est sûr que ça demande une collaboration, ça demande beaucoup de discussion, non c'est sûr que ça ne se fait pas tout seul, oui c'est peut-être idéalisé comme concept, mais c'est vers ça que j'essaie de tendre le plus possible » (IN3-142-148).*

L'engagement des intervenants réside également dans le partage d'un projet commun. Il apparaît dans les données des entrevues que la majorité des intervenants

semble avoir en commun avec les éducatrices à l'enfance l'intérêt de l'enfant. En plus, il considère que la concertation avec les partenaires s'avère un facteur de réussite pour l'atteinte des objectifs communs.

*« Établir un partenariat, premièrement, je crois qu'il y a deux notions, il y a la notion du travail d'équipe, de se mettre tout le monde ensemble pour atteindre un objectif commun, premièrement. Puis je pense que quand on parle de partenariat, on parle de différents établissements qui se mettent ensemble pour amener l'enfant à atteindre un objectif commun » (IN3-91-95).*

Finalement, les données des entrevues avec les intervenants des services spécialisés apportent aussi un regard sur des projets d'intervention faisant appel à la coopération des partenaires. Deux intervenants font référence à l'accomplissement des tâches de chacun.

*« Ça fait partie de notre entente, s'il y a quoi que ce soit, on se téléphone. S'il faut que je passe, je vais passer, du matériel, des pictos, des séquences, quand on peut mettre ça en place » (IN1-383-389).*

➤ Les observations d'un suivi de PI

Les données collectées lors des observations d'un suivi de plan d'intervention correspondent à celles des entrevues des participants. Notamment, les intervenants et les éducatrices vont s'informer, en ce sens le parent devient pour eux une source d'information.

*« Moi je veux que tu m'expliques, je l'ai pas ce bout-là, savoir ce qui s'est passé » (O-3-IN-15).*

*« Mais là, est-ce qu'il y a des effets secondaires? Je veux dire » (O-3-IN-40).*

*« Ça en as-tu encore longtemps? » (O-3-IN-68).*

*« P<sup>21</sup> dis-moi, le (nom de médicament) qu'il met dans ses deux yeux, ça sert à quoi? » (O-3-E-85).*

*« OK, la pression, c'est dans les deux yeux? » (O-3-E-88).*

*« Ça, ça va être à vie ces gouttes-là » (O-3-E-91).*

---

<sup>21</sup> P signifie le parent qui assiste au PI.

De plus, les intervenants posent des questions à l'éducatrice à l'enfance pour s'informer du comportement de l'enfant. Ce constat a déjà été mentionné dans la présente recherche; la majorité des échanges est donc amorcée par l'intervenant en posant des questions sur le comportement de l'enfant.

*« Vu qu'on parle de la chaise, est-ce qu'il est autonome pour embarquer, débarquer? C'est sécuritaire? » (O-2-IN-102-103).*

Aussi, les résultats des observations de suivi de PI confirment le discours des participants quant à leur engagement par la mise à contribution de leurs compétences. Tout d'abord, toutes les observations révèlent que l'éducatrice à l'enfance rapporte à plusieurs reprises des faits sur le comportement de l'enfant.

*« On jouait à l'auto sonore, puis on avait placé [...] lui il avait deux cartes de trop, mais lui il l'a prend parce qu'il aime ça beaucoup, il est capable d'en faire deux en même temps, ses petites cartes étaient toutes bien placées une à côté de l'autre » (O-1-E-119-122).*

Ensuite, les observations indiquent que la participation des éducatrices réside également dans la planification et l'adaptation de l'intervention ou des activités auprès de l'enfant ayant des besoins particuliers.

*« Je peux même à midi lui donner une débarbouillette pas mouillée pour voir ce qu'il va dire, je vais donner toutes les mouillées aux amis et je vais lui donner une sec pour voir ce qu'il va dire, il va sûrement dire, pas mouillée » (O-1-E-149-151).*

Quant à la contribution des intervenants des services spécialisés, les données d'observation de suivi d'un PI correspondent à leurs propos entendus lors des entrevues. Donc, leur engagement se manifeste, d'une part, en faisant des liens et situant le niveau de développement des enfants à la suite des observations de l'éducatrice à l'enfance afin de permettre une meilleure compréhension de la situation. D'autre part, l'expertise

disciplinaire de l'intervenant apporte une contribution plus spécialisée en fonction des besoins particuliers de l'enfant.

*« Quand je parle de coloriage de ce genre-là, c'est un niveau de trois ans, ce que tu veux, c'est qu'il soit capable de couvrir un peu ton espace avec un grand mouvement, c'est sûr que s'il fait ça comme ça et désorganisé, c'est sûr que ça marche pas, si le bras est en appui, c'est sûr que c'est déjà mieux, si j'ai dû balayer c'est encore mieux. À la toute fin, je vais avoir des mouvements de dissociation, mais ça, ça va venir plus tard et ça prend des conditions idéales, ça prend qu'il soit centré, soit qu'il regarde, mais qu'il ait l'intérêt aussi » (O2-IN-427-434).*

Au fil des échanges entre l'éducatrice et l'intervenant spécialisé, ce dernier saisit les moments opportuns pour donner des stratégies d'intervention pour répondre adéquatement aux besoins de l'enfant.

*« Bon, on va explorer, on va expérimenter, on peut très bien penser qu'on pourrait encore travailler l'alimentation parce qu'on peut reprendre ça, mais en y allant avec des mini doses. On commence par un quart de cuillère, mettons que tu prends ton spaghetti aux lentilles, alors on commence avec un quart de cuillère à thé dans sa purée, si ça, ça passe, on passe à une demi-cuillère à thé dans sa purée, on fait une transition lente » (O-3-I-691-697).*

Ces constats, quant à la mise à contribution des compétences de l'intervenant des services spécialisés, émergent dans toutes les observations faites lors de suivi de PI.

#### ➤ Les questionnaires destinés aux organisations

Dans deux questionnaires, l'engagement des éducatrices à l'enfance est aussi reconnu. D'une part, un gestionnaire de CPE considère que l'expérience acquise au fil des années devient un apport tout aussi important que celui-ci des services spécialisés pouvant aider l'enfant et le parent. Un gestionnaire de CR reconnaît également la contribution des CPE pour faire dresser un portrait global de l'enfant.

*« Nous nous considérons comme des partenaires égaux. Au fil du temps nous avons développé une expertise non négligeable auprès des enfants à besoins particuliers, nous avons développé des façons de procéder pouvant aider à la fois les enfants et les parents » (Q3-55-58).*



*« Il y a une période d'observation afin de vérifier si les services répondent aux besoins de l'enfant. Une rencontre avec le gestionnaire, l'éducatrice et les parents vient conclure cette période d'observation. Cela permet de faire un bilan du vécu de l'enfant au CPE » (Q5-46-47).*

En somme, les données provenant des différents moyens de collecte utilisés dans cette recherche confirment l'existence d'actions démontrant un niveau d'engagement élevé de l'éducatrice à l'enfance et de l'intervenant des services spécialisés dans leur partenariat dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans le service de garde. La figure 14 démontre que l'engagement des partenaires s'actualise en s'informant, en mettant à contribution leurs compétences respectives, et en partageant un projet commun.

## NIVEAU 3 (intensité élevée) L'engagement des partenaires

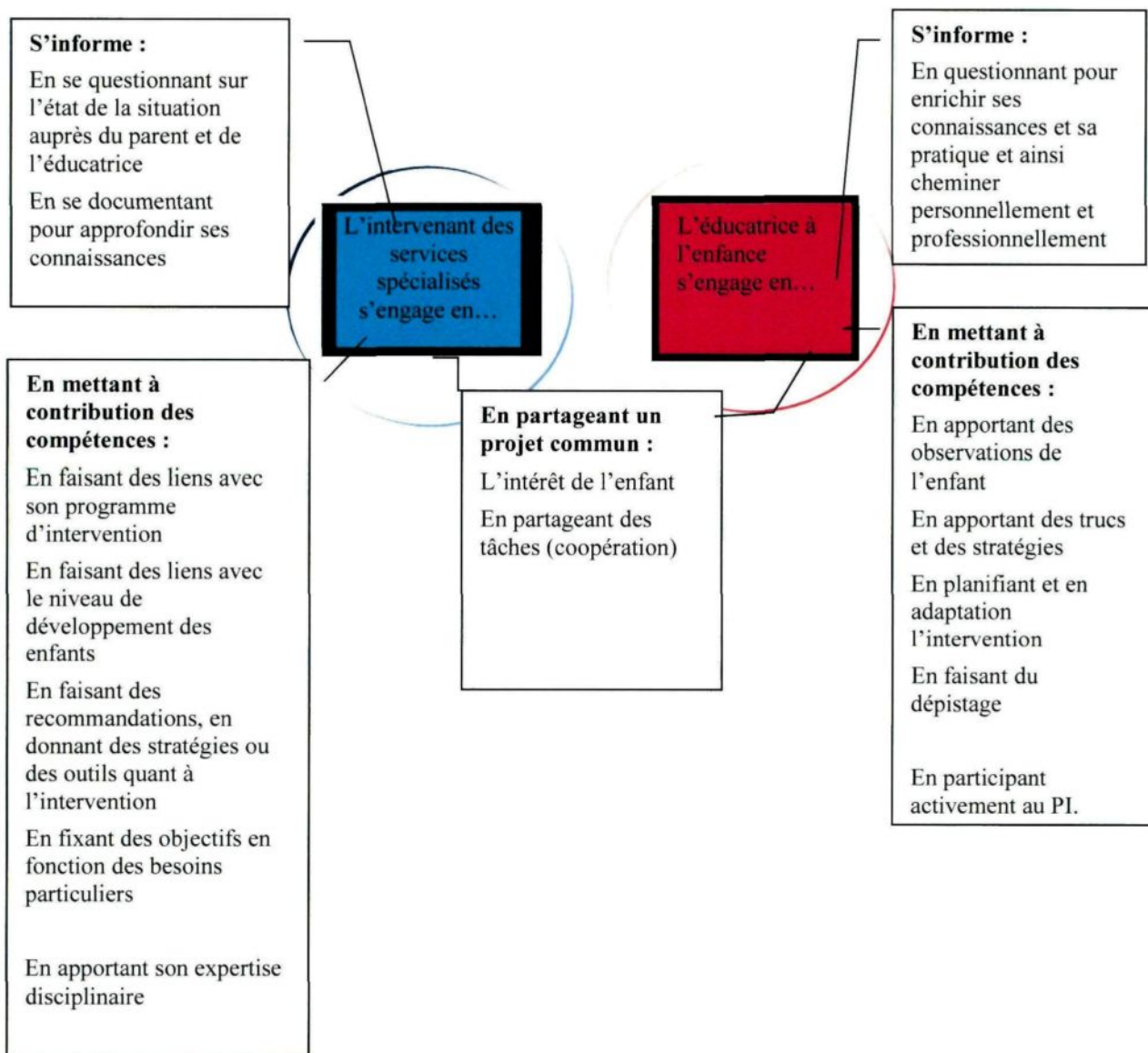


Figure 14. L'actualisation de l'engagement des partenaires

#### 4.5 Le rôle des partenaires dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde

##### 4.5.1 Le rôle de l'éducatrice à l'enfance

L'action pédagogique dans le service de garde ne vise pas à remplacer les mesures spécialisées dont l'enfant aurait besoin, ni à déplacer la prise en charge spécialisée dans un milieu régulier, mais plutôt à rechercher un partenariat mettant à contribution les expertises pour favoriser le plus grand nombre d'interactions possibles de l'enfant auprès de son groupe (Chatelanat & Grivel, 2008). Toutefois, certaines activités de rééducation peuvent être intégrées dans les activités courantes du service de garde et supervisées par l'éducatrice à l'enfance, bien entendu, après avoir été décidées conjointement avec l'intervenant des services spécialisés (Saint-Pierre, 2004). Il importe que ces approches s'intègrent naturellement dans les jeux et les routines de l'enfant pour qu'elles s'adaptent aux activités régulières du service de garde (Dionne, Julien-Gauthier, & Rousseau, 2006). Par ailleurs, le caractère égalitaire du partenariat s'inscrit dans une volonté de clarifier les rôles et les responsabilités de chacun pour préserver l'autonomie professionnelle et l'espace d'intervention de chacun dans son domaine respectif et ce, afin d'éviter une situation porteuse de relation de pouvoir (Pelletier, 1997).

Dans une dynamique de partenariat, l'éducatrice responsable de l'enfant ayant des besoins particuliers partage des responsabilités avec les autres partenaires. Pour ce faire, elle doit :

- s'engager dans la démarche d'inclusion;

- accueillir l'enfant ayant des besoins particuliers et faciliter son intégration dans le groupe;
- veiller à l'épanouissement global de tous les enfants;
- informer les personnes ressources des modes d'intervention et de fonctionnement à privilégier;
- collaborer avec les spécialistes en déterminant les mesures de soutien à l'inclusion;
- soutenir les parents en effectuant un suivi régulier;
- s'engager dans un développement professionnel;
- développer un réseau de soutien et encourager le partenariat » (Moreau, Maltais & Herry, 2005, p.57).

➤ Les entrevues des éducatrices à l'enfance

Les entrevues des éducatrices à l'enfance dégagent des éléments affirmant son rôle dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. Tout d'abord, une éducatrice spécifie l'importance de l'engagement en percevant la situation comme un défi à relever.

*« Il faut avoir le goût du défi aussi, il faut vouloir » (E4-1072-1073).*

Parmi les rôles des éducatrices, toutes mentionnent que l'accueil de l'enfant ayant des besoins particuliers pour faciliter son intégration dans le groupe fait partie de ses responsabilités. Cependant, elles l'expriment différemment; entre autres, quatre éducatrices considèrent qu'elles doivent amener l'enfant à une plus grande participation à la vie quotidienne du service de garde.

*« Guider l'enfant. Je l'aide à cheminer, avec toute mon expérience, tout ce que je suis. Être à son service pour l'aider à cheminer, lui donner le plus qu'il peut avoir pour pouvoir lui permettre de fonctionner » (E1-129-132).*

Aussi, la moitié des éducatrices précise qu'elles ont un rôle à jouer pour favoriser l'acceptation de l'enfant ayant des besoins particuliers au sein du groupe.

*« Au CPE, c'est d'en prendre soin pis de veiller à ce que dans le groupe elle soit acceptée, c'est de l'aimer au même titre que les autres, c'est sûr qu'il y a des enfants comme E. E c'est une enfant qui demande beaucoup de surveillance, j'ai de l'aide des*

*IN et dans le groupe c'est ça, moi mon rôle c'est qu'elle soit intégrée harmonieusement dans les routines et socialement » (E2-202 à 206).*

La majorité des éducatrices assure accueillir l'enfant comme les autres enfants tout en sachant qu'il y aura nécessairement des adaptations à apporter.

*« Parce que, moi, je prends vraiment l'enfant, il arrive dans mon groupe, je fais aucune différence, c'est comme n'importe quel enfant [...] je vais adapter à mesure que je vais voir. Je n'ai pas plus de difficultés qu'avec d'autres » (E1-166-169).*

En plus de l'accueillir comme les autres enfants, deux éducatrices soulèvent qu'elles ont le désir que l'enfant soit heureux dans son milieu de vie.

*« Mon rôle avec cet enfant-là, il est très différent, physiquement on voit qu'il est très différent, il ne parle pas, bon. Moi mon rôle, je veux qu'il soit heureux de venir à la garderie, je m'organise pour qu'il ait du fun, tout en l'aidant dans son développement, en lui donnant les moyens de devenir autonome et de l'encourager » (E3-374-383).*

En parlant de leur rôle, quatre éducatrices veillent à l'épanouissement global de tous les enfants. Une éducatrice prétend le faire en faisant vivre des activités destinées à l'enfant ayant des besoins particuliers à tous les enfants du groupe.

*« Je peux le faire avec tous mes autres enfants si je demande au groupe, ça peut se faire avec les autres, comme ça il se sent moins à l'écart et c'est bon pour tout le monde aussi les activités que je peux faire, ça leur apporte tous du positif » (E6-55-57).*

L'accueil d'un enfant ayant des besoins particuliers dans un groupe permet à l'éducatrice de sensibiliser les autres enfants à la différence et développer l'attention à l'autre. Quatre éducatrices soulignent ces bienfaits pour le groupe contribuant ainsi à l'épanouissement du groupe.

*« Je trouve que c'est riche l'ouverture aux différences, de mettre un contact à chaque année, te donnant le mandat d'en accueillir à chaque année dans notre CPE. C'est d'ouvrir aux enfants dits normaux de leur faire voir que ça arrive qu'il en a qui ont de la difficulté à apprendre, qui ont de la difficulté à entendre, qui sont différents au niveau physique, si on parle de la trisomie, souvent on a de questions, pis je trouve que ça fait des enfants qui sont respectueux que ceux qui les connaissent pas, souvent les moqueries viennent de la non-connaissance. Alors, ça, c'est une des choses que je trouve importante que l'inclusion des enfants aux besoins particuliers apporte, ça*

*m'apporte aussi beaucoup pour les mêmes choses que l'enfant, mais au niveau adulte » (E2-211-220).*

De plus, la majorité des éducatrices dit soutenir les parents en effectuant un suivi régulier de leur enfant.

*« Une compétence avec le parent c'est pas toujours facile de présenter ça aux parents de façon positive qu'on a des inquiétudes face à son enfant que ça va peut-être [être] difficile. Je dis souvent la marche à l'école est haute, mais peut-être que pour ton enfant est encore un petit peu plus haute encore, elle a besoin plus de support pour amoindrir ça pour que ça se passe mieux parce que l'année prochaine c'est l'adaptation scolaire » (E4-662-669).*

Sans toutefois préciser que l'un de leurs rôles est de s'engager dans un développement professionnel, deux éducatrices reconnaissent que cela les fait évoluer dans leur travail d'éducatrice.

*« Ça apporte plein de compétences. Ça te fait évoluer, dans mon métier d'éducatrice » (E1-286-287).*

➤ Entrevues des intervenants spécialisés

Les données recueillies lors des entrevues des intervenants des services spécialisés révèlent également des similarités quant aux rôles des éducatrices à l'enfance dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde. Notamment, les éducatrices doivent s'engager dans la démarche d'inclusion; un intervenant précise que leur engagement s'exprime dans la volonté d'observer, d'explorer et d'expérimenter, c'est-à-dire accepter de ne pas avoir de mode d'emploi.

*« Son rôle, il faut qu'elle (ED) soit capable d'observer beaucoup, au niveau des capacités. Qu'elle démontre de l'ouverture, à ne pas savoir, des fois, accepter ça, , mais c'est correct des fois de pas savoir c'est hyper important d'avoir une intervenante (ED) qui écoute, qui observe, qui désire explorer, qui désire expérimenter » (IN1-262-268).*

Un autre intervenant formule l'engagement des éducatrices par le désir de s'informer ou de participer à des formations sur les besoins particuliers de l'enfant qu'elle accueille.

*« De s'informer par rapport à cette déficience-là, je pense, on parlait de formation tantôt, je pense qu'il y a un rôle à jouer à ce niveau-là aussi » (IN3-704-705).*

Tandis qu'assister au plan d'intervention pour un autre intervenant s'avère un engagement minimum de la part de l'éducatrice.

*« Mais en CPE habituellement le minimum ils viennent au plan d'intervention, habituellement » (IN4-592-593).*

Tout comme les éducatrices, la majorité des intervenants spécialisés confirme que l'accueil de l'enfant ayant des besoins particuliers pour faciliter son intégration dans le groupe demeure un rôle de premier plan. Entre autres, permettre à l'enfant de participer au quotidien. Quatre intervenants spécialisés s'entendent sur ce rôle attribué à l'éducatrice à l'enfance.

*« Et aussi, d'être capable d'adapter les activités présentées pour l'enfant. Mais le but premier qu'on vise, c'est que l'enfant participe à toute la vie du service de garde, de son groupe du service de garde, incluant les activités extérieures, toutes les activités de groupe, et il y a aussi à se soumettre aux mêmes règles » (IN2-331-334).*

Dans le même sens, un intervenant spécialisé ne favorise pas une approche individuelle, mais réitère plutôt l'importance de saisir les moments opportuns dans le quotidien pour aider l'enfant dans ses difficultés.

*« Je pense que la majorité des programmes éducatifs concorde bien avec ce que nous on demande, en tout cas moi c'est mon approche, je sais pas je ne veux pas parler pour tous les IN du département, mais mon approche à moi, je ne suis pas tellement pour l'individuel, dans ma tête à moi l'individuel se fait ici avec moi, ça se fait avec son parent à la maison, et après ça quand on arrive à la garderie on essaie d'appliquer justement ce qu'on a appris en individuel dans un contexte de groupe » (IN5-345-367).*

Pour un intervenant spécialisé, faciliter l'inclusion c'est aussi favoriser l'acceptation de l'enfant ayant des besoins particuliers auprès du groupe d'enfants.

*« Le premier rôle, c'est de vouloir cet enfant-là dans ta vie, d'accepter ces différences puis d'essayer de soutenir son développement, de l'aimer comme il est et aussi l'amener à être accepté par les pairs, de montrer que la différence c'est pas grave pis d'amener les enfants à être à l'aise avec ça. Ne pas faire comme si ça n'existait pas, qu'on en*

*parle, que ça fasse partie de la vie normale, que ce ne soit pas quelque chose de nébuleux et de mystérieux » (IN3-693-698).*

Accueillir un enfant avec des besoins particuliers, comme mentionné par un intervenant des services spécialisés, c'est aussi le voir comme les autres; l'éducatrice à l'enfance doit considérer qu'il a les mêmes besoins.

*« L'enfant qui a une déficience est tout d'abord et avant tout un enfant qui a les mêmes besoins, qui a besoin d'être cajolé, qui a besoin d'être aimé, qui a besoin d'être encadré, ça c'est un piège souvent, pauvre petit il fait pitié, on va tout faire à sa place, je vais tout le donner avant qu'il ait besoin de demander, pauvre petit il parle pas, je vais lui donner il ne me l'a pas demandé, ça c'est un gros, gros piège à éviter, aimer, mais en même temps soutenir l'autonomie »(IN3-711-716).*

Dans le contexte où l'éducatrice à l'enfance bénéficie d'une accompagnatrice comme aide supplémentaire, un intervenant des services spécialisés souhaite que l'éducatrice à l'enfance demeure le lien affectif principal, en ce sens cette aide ne doit pas la dégager de son rôle auprès de l'enfant ayant des besoins particuliers. Notons que ce constat émane uniquement des données d'entrevues des intervenants des services spécialisés.

*« D'être sa grande sécurité, d'être son lien affectif principal, c'est pour ça que lorsqu'on met la mesure, je trouve toujours ça plus important, si on ajoute de l'aide, que l'aide soit ajoutée au groupe, de façon à ce que l'éducatrice primaire demeure le soutien affectif de l'enfant » (IN6-445-448).*

Toujours dans le contexte des rôles de l'éducatrice à l'enfance, un intervenant des services spécialisés est conscient que malgré la présence d'un enfant ayant des besoins particuliers, elle doit veiller à l'épanouissement global de tous les enfants.

*« Ils ont un groupe à gérer, ils ont des choses qu'il faut avoir, des choses réalistes aussi, oui nous on focus sur un enfant, mais il y a tous les autres enfants aussi, c'est sûr qu'elles ont autre chose à gérer aussi. C'est sûr qu'elles ont plein de choses dans leur réalité qui font que ça ne peut pas toujours être optimal et c'est correct aussi, en même temps, je parle qu'il s'adapte, mais en même temps c'est la vraie vie aussi, c'est sûr que c'est correct aussi, c'est pas toujours parfait » (IN4-451-429).*



Un intervenant insiste sur la collaboration de l'éducatrice à l'enfance avec les spécialistes en déterminant les mesures de soutien à l'inclusion. Donc à son avis, l'éducatrice à l'enfance a un rôle d'information quant aux observations de l'enfant et les stratégies expérimentées.

*« Un rôle aussi d'information, quand nous sommes en équipe, elle a son rôle de nous dire ses observations, qu'est-ce qu'elle a fait, qu'est-ce qu'elle a essayé, qu'est-ce qui a marché, qu'est-ce qui n'a pas marché, donc un rôle d'information dans l'équipe » (IN3-681-684).*

Deux intervenants ont soulevé que les éducatrices à l'enfance ont également un rôle de soutien à jouer auprès des parents en maintenant un suivi régulier, notamment en les informant des réussites, des progrès et des difficultés de l'enfant ayant des besoins particuliers. Quant au rôle de l'éducatrice auprès des parents, un intervenant des services spécialisés mentionne l'importance pour l'éducatrice d'être compréhensive quant au processus d'adaptation du parent de l'enfant ayant des besoins particuliers.

*« Elle a un rôle aussi auprès du parent, de donner les bons coups, les parents, souvent, ils voient beaucoup les difficultés de leur enfant, je trouve qu'il y aussi un rôle de supporter le parent dans sa vie avec son enfant, je pense que la personne peut avoir un rôle à jouer là-dessus » (IN3-684-687).*

*« Je pense que j'ai des attentes à l'ouverture par rapport à la différence, des attentes de grande compréhension des difficultés de nos parents. Je pense qu'on travaille avec l'humain, donc, je trouve ça important qu'au niveau psychologique, qu'elle soit capable de comprendre les phases, de notre parent qu'à un moment donné, il va avoir des choses à vivre pis que peut-être c'est plus difficile, ils ont du flair, ils ont de l'expérience, ils ont travaillé » (IN6-458-464).*

➤ Les observations d'un suivi de PI

Dans l'ensemble des observations d'un suivi de PI, la collaboration de l'éducatrice avec l'intervenant des services spécialisés est très présente. Toutefois, il faut se rappeler que la majorité du temps, c'est l'intervenant des services spécialisés qui

suggère les mesures de soutien. Deux observations ont relevé que parfois l'éducatrice met en oeuvre des interventions.

*« J'ai un sapin qui chante, je l'ai sorti la semaine passée, il était sur le pot, je me dis, ça va faire changement de l'aquarium, là je l'ai approché de lui, j'ai voulu lui mettre dans les mains mais il a eu une réaction, alors je lui ai mis à proximité [...] là il fait ça parce que le sapin a arrêté de chanter et il ouvre la bouche. Tu m'as dit de lui monter les parties du corps, là je lui demande est où la bouche, les yeux, il me l'a pas montré encore, mais il met son doigt dans la bouche ça, parce que le sapin ouvre sa bouche, et il joue avec ça, il me le montre quand il va sur le pot et il sait il est où le piton sur la patte du sapin, la bouche à ouvrir, et il met tout le temps son doigt » (O-3-E-327-335).*

#### 4.5.2 Le rôle des intervenants spécialisés

L'étude de Tétreault et Beaupré (2001) a démontré l'ouverture des éducatrices à l'enfance à accueillir des enfants ayant des besoins particuliers compte tenu des bienfaits; cependant, comme cette situation augmente leur stress, le soutien constant de l'intervenant spécialisé favorise l'atteinte des objectifs de l'inclusion (Dionne, Julien-Gauthier, & Rousseau, 2006).

À cet égard, le *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du Québec* (Gouvernement du Québec, 2001) reconnaît que les intervenants des services spécialisés doivent en collaboration avec l'éducatrice à l'enfance et les autres partenaires :

- « participer à l'évaluation des besoins des enfants dans leur service de garde et à la recherche de moyens appropriés pour y répondre;
- assurer un lien entre les objectifs poursuivis au service de garde et dans la famille;
- sensibiliser à la déficience le personnel et les membres du conseil d'administration et offrir de la formation;
- intégrer, dans le plan d'intégration de l'enfant, les objectifs d'apprentissage en milieu de garde, assurer le suivi des moyens prévus et, au besoin, offrir des services directs pendant la période d'adaptation

de l'enfant à son milieu de garde ou lorsque l'enfant franchit des étapes particulières dans son développement » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 45).

➤ Les entrevues des éducatrices

Les données d'entrevues des éducatrices font ressortir des éléments quant aux rôles des intervenants des services spécialisés. Deux éducatrices mentionnent à quelques reprises l'aspect de l'évaluation pouvant ainsi correspondre au rôle de la participation à l'évaluation des besoins de l'enfant dans leur service de garde et à la recherche de moyens appropriés pour y répondre.

*« C'est d'aider à faire le portrait de l'enfant, ensuite de l'évaluer et de permettre de faire un plan d'intervention, d'outiller l'éducatrice comment quoi peut faire » (E4-883-884).*

Deux autres éducatrices affirment que l'intervenant assure un lien entre les objectifs poursuivis au service de garde et dans la famille. De plus, elles ajoutent que la présence des parents aux rencontres facilite la concertation avec la famille.

*« La dernière rencontre qu'on a eue pour la propreté d'E, je trouvais ça le fun que les parents étaient là aussi, que d'un commun accord on a décidé d'une marche à suivre pour le mettre propre, et c'est quoi les étapes qu'on fait à la garderie, à la maison, c'est quand même tout IN qui chapeaute ça, je trouve qu'elle le fait bien » (E3-189-193).*

Une éducatrice soutient que l'intervenant spécialisé facilite la compréhension des besoins particuliers de l'enfant par son rôle de sensibilisation à la déficience.

*« Comme j'ai dit tantôt, l'audiologiste m'a aidée à comprendre, E des fois, ce n'est pas toujours facile quand il entend pas » (E5-153-154).*

Quant au dernier rôle : Intégrer dans le plan d'intégration de l'enfant, les objectifs d'apprentissage du milieu de garde, assurer les suivis des moyens prévus et, au besoin, offrir des services directs pendant la période d'adaptation de l'enfant au milieu de garde ou lorsque l'enfant franchit des étapes particulières de son développement; la moitié des

éducatrices y ont fait référence. Donc, pour elles, les intervenants occupent une place prépondérante dans l'élaboration et le suivi du plan d'intervention.

*« L'éducatrice spécialisée est là aussi pour nous aider là-dedans je pense, elle a créé des plans d'intervention, pas juste le langage et le problème auditif » (E5-265-266).*

➤ Entrevues des intervenants des services spécialisés

Les entrevues réalisées avec les intervenants des services spécialisés confirment leurs rôles dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde. Tout d'abord, certaines données tirées de la majorité des propos des intervenants illustrent la participation de l'intervenant au processus d'évaluation des besoins de l'enfant dans leur service de garde et à la recherche de moyens appropriés pour y répondre.

*« Moi, j'évalue l'enfant, je le suis en thérapie, cette période-là j'ai des objectifs, habituellement au début de mon bloc de thérapie, si on peut dire, je vais dans le milieu, je leur présente, là on est rendu là, cet enfant-là est rendu à tel, tel stade, on peut travailler de telle façon dans le milieu, après ça eux, c'est leur responsabilité, cette période-là. S'ils ont des questions, des commentaires, ils peuvent m'appeler, c'est très rare que j'aie des questions, des commentaires, mais moi je les rappelle, quand mon bloc est fini souvent je fais une pause et quand j'ai des nouveaux objectifs à ce moment-là, j'y vais, j'y retourne, mais sinon entretemps c'est eux qui sont responsables, mais c'est rare, je n'ai pas d'appel souvent » (IN4-152-161).*

Ensuite, quatre intervenants émettent des propos quant à leur rôle d'assurer un lien entre les objectifs poursuivis au service de garde et dans la famille.

*« Et aussi de faire un pont entre la maison et le CPE aussi au niveau des objectifs de travail » (IN2-281-282).*

La moitié des intervenants fait référence à leur rôle de sensibilisation, en l'actualisant parfois par de la formation et parfois par de l'information. Cependant, ils font appel à l'expertise spécifique de leur domaine.

*« Nous mettons nos connaissances à la surdité, nous on va les informer, l'audiologiste a un logiciel, elle va leur montrer ce que l'enfant entend et ce qu'il n'entend pas avec*

*les appareils. Les appareils aussi, c'est des choses qu'on s'attend pas qu'ils aient, de toute façon même si c'était dans le cours de formation je ne pense pas que rendu là, je pense pas que ça serait bénéfique, en plus [qu'elles] soient ouvertes à modifier leur façon de faire comme des fois en surdité ils ont des appareils à mettre dans le cou pour amplifier leur voix dans le bruit, il y n'a pas une qui refuse, c'est génial, mais y en a qui pourraient refuser, ça pourrait arriver qu'il y en ait qui ne veulent pas le mettre, c'est plus d'être ouvert à nos commentaires pis de s'adapter à ça, par rapport à son rôle, qu'elle ait ces connaissances-là, je m'attends pas qu'elle ait ça au départ » (IN4-437-448).*

Quant au dernier rôle, tous les intervenants considèrent qu'ils ont une place prépondérante à l'élaboration et au suivi du PI. Toutefois, un intervenant précise l'arrimage des objectifs du milieu et les objectifs du plan d'intervention de l'enfant.

*« Moi je m'attends que, il y aura un plan qui va être fait pour cet enfant-là à l'intérieur de la garderie, donc ils ont déjà un programme éducatif à couvrir à la garderie, donc mon enfant a des choses aussi à travailler, si l'éducatrice a de la misère à déterminer quels seront les objectifs de l'enfant, moi je pense qu'on peut travailler ensemble » (IN6-470-473).*

➤ Les observations d'un suivi de PI

Les données recueillies des observations lors d'un suivi de PI dégagent certains rôles attribués aux intervenants des services spécialisés. Dans deux observations, le rôle lié à l'évaluation des besoins de l'enfant dans leur service de garde, et à la recherche de moyens appropriés pour y répondre, est assumé par l'intervenant des services spécialisés. De plus, l'une des deux observations implique la famille dans l'observation des besoins particuliers pouvant ainsi assurer un lien entre les objectifs poursuivis au service de garde et dans la famille.

*« C'est de la désensibilisation qu'il faut faire, regarde j'entends très bien, mais la bonne nouvelle c'est qu'il a été accepté en ergothérapie, pis elle ce qu'elle veut, elle ne pourra pas venir avant février-mars qu'elle m'a dit, mais ce qu'elle veut qu'on fasse, pis là je vais te le noter quelque part, et papa aussi, c'est qu'on identifie vraiment les affaires qui nous achalent pour qu'on puisse le travailler avec elle, alors les balancements il en fait moins, mais il en fait encore, alors là il faudra le noter, ça va être votre devoir et quand on va faire notre plan d'intervention au mois de janvier, le 25 janvier, moi je vais recueillir les demandes pour l'ergothérapeute, il faut comme*

*documenter un petit peu avant qu'elle arrive dans le décor, elle a va venir, mais elle me dit, IN si vous m'écrivez vos affaires et que vous me détaillez vos besoins, moi je ne suis pas en train de refaire une évaluation »(O-3-I-595-605).*

Les trois rencontres tenues pour le suivi du PI ont été organisées par l'intervenant des services spécialisés. En ce sens, les données recueillies lors des trois observations démontrent l'actualisation du rôle de l'intervenant aux différents aspects du plan d'intervention. Entre autres, l'intervenant intègre des objectifs d'apprentissage du milieu de garde, ensuite il assure le suivi du PI, et il propose d'offrir des services directs dans le milieu telle l'observation de l'enfant dans son quotidien.

*« Bonjour, en fait ce que je pense qu'on voulait faire, moi en tout cas dans ma tête, c'était plus de réviser. La dernière fois qu'on s'était vu, on avait fait le plan d'intervention, vous avez participé à la présentation d'intégration scolaire. Moi ce que je voulais faire, c'est d'avoir un suivi d'où il est rendu E depuis qu'on s'était rencontré et qu'on avait fait notre petit plan de match le 21 mars » (O-2-I-1-6).*

Une des observations de suivi de PI s'est déroulée avec la participation d'un parent de l'enfant ayant des besoins particuliers. La présence de ce parent actualise alors le rôle de l'intervenant d'assurer un lien entre les objectifs poursuivis au service de garde et dans la famille.

En ce qui concerne l'inclusion dans le plan d'intégration de l'enfant, l'atteinte des objectifs d'apprentissage du milieu de garde, la réalisation des suivis des moyens prévus et, au besoin, l'offre de services directs pendant la période d'adaptation de l'enfant au milieu de garde ou lorsque l'enfant franchit des étapes particulières de son développement, ce sont des rôles qui sont assumés pendant toutes les observations d'un suivi de PI.

*« Pour revenir à simuler les adjectifs, ça peut se faire aussi dans le quotidien. Quand tu es avec eux, mettons la débarbouillette est mouillée, ah là, elle est sec, pis de ne pas hésiter comme sec, je sais qu'il ne le sait pas, ça tu peux le dire souvent, de dire, là*

*elle est sec, vient on va aller la mouiller, d'aller comme ça, pis les adjectifs ça s'apprend encore mieux dans le concret, oui on peut voir un chien mouillé, un chien qui n'est pas mouillé sur un livre, mais c'est comme une étape plus haute, que la débarbouillette qui est mouillée, et qu'elle est sec, qu'il peut sentir, c'est encore mieux » (O-1-IN-141-148).*

➤ Les questionnaires destinés aux organisations

Quant aux rôles des éducatrices, un gestionnaire de CPE précise l'importance de l'engagement de l'éducatrice compte tenu de la mission sociale d'accueillir tous les enfants sans distinction. Aussi, il précise que les CPE sont des milieux de dépistage, car ils sont les premiers intervenants externes à la famille à reconnaître certains signaux d'alarme et à accompagner les parents vers des ressources spécialisées.

*« Nous croyons à une implication pleine et entière en conformité avec notre mission sociale qui est celle d'accueillir les enfants 0-5 ans sans distinction et ce, en tenant compte de nos ressources matérielles et financières. De plus, étant en première ligne, il arrive bien souvent que le dépistage nous revienne. S'enclenche alors le processus, les démarches sont amorcées avec les parents d'abord et les intervenants par la suite » (Q3-5-10).*

Deux autres gestionnaires de CPE mentionnent que l'engagement se manifeste aussi par la mise en place de mesures spécifiques aux besoins particuliers de l'enfant permettant sa participation à la vie quotidienne du service de garde.

*« Le CPE est un milieu de vie qui offre des services de qualité aux enfants et leurs familles. C'est pourquoi il est important d'offrir ce service aux enfants qui ont des besoins particuliers en leur donnant des services adaptés à leurs besoins dans le cadre des activités quotidiennes du milieu de vie qui répondent à ses besoins spécifiques, mais sans entrer dans la spécialisation. Tenir compte des caractéristiques et des besoins spécifiques de l'enfant et de sa famille. Procurer à l'enfant un milieu de [vie] où il pourra vivre des expériences comme tous les enfants de son âge » (Q5-5-11).*

Les trois gestionnaires des CPE qui ont répondu aux questionnaires spécifient que l'accueil et l'intégration de l'enfant ayant des besoins particuliers demeure un rôle de premier plan. Il est important de considérer toutes les dimensions physique, pédagogique et sociale de l'intégration.

*« Il y a l'intégration physique; l'enfant fréquente un milieu de vie, un aménagement particulier de l'horaire, des modifications pour l'accessibilité des locaux, un certain encadrement du personnel. Il y a l'intégration pédagogique; l'enfant participe aux activités, l'adaptation de la routine ou des activités, l'adaptation de l'environnement, une stimulation ou des défis graduels dans le processus d'apprentissage. Il y a l'intégration sociale; l'enfant est un membre du groupe, la proximité physique de l'enfant avec les autres, des encouragements à l'identification au groupe, des encouragements à l'acceptation par les pairs » (Q2-12-20).*

Parmi les rôles des éducatrices à l'enfance, un gestionnaire de CPE insiste sur l'importance de collaborer avec les intervenants spécialisés puisqu'elles ne détiennent pas de formation en éducation spécialisée, mais sans que cela s'avère absolument nécessaire dans l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers.

*« Or, il reste que les éducatrices en CPE ne sont pas des éducatrices spécialisées, elles n'ont ni la formation requise ni la volonté de le devenir. C'est pourquoi il est si important de construire des ponts entre CPE-Professionnels et parents » (Q3-58-61).*

De plus, un gestionnaire de CPE fait référence au rôle de soutien auprès des parents plus spécifiquement lors du dépistage.

*« De plus, étant en première ligne, il arrive bien souvent que le dépistage nous revienne. S'enclenche alors le processus, les démarches sont amorcées avec les parents d'abord et les intervenants par la suite » (Q3-5-10).*

En somme, la majorité des rôles des partenaires dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers sont confirmés par les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés. Les tableaux 10 et 11 consignent les rôles qui ont été identifiés par les participants.



Tableau 10  
Le rôle de l'éducatrice à l'enfance dans le processus d'inclusion des enfants  
ayant des besoins particuliers dans les services de garde

Entrevues des éducatrices à l'enfance	Entrevue des intervenants des services spécialisés	Observation d'un suivi de PI	Questionnaires destinés aux organisations
<b>S'engager dans la démarche d'inclusion</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Être motivée.</li> <li>Relever les défis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observer-explore-expérimenter.</li> <li>S'informer/participer à des formations.</li> <li>Assister au PI.</li> </ul>	s.o.	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>
<b>Accueillir l'enfant ayant des besoins particuliers et faciliter son intégration dans le groupe</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Permettre à l'enfant de participer au quotidien.</li> <li>Faire accepter l'enfant auprès du groupe d'enfants.</li> <li>Voir l'enfant comme les autres enfants.</li> <li>S'assurer que l'enfant soit heureux en service de garde.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Permettre à l'enfant de participer au quotidien/saisir les opportunités du quotidien.</li> <li>Favoriser l'acceptation l'enfant auprès du groupe d'enfants.</li> <li>Voir l'enfant avec les mêmes besoins que les autres enfants.</li> <li>Elle est le premier lien affectif.</li> </ul>	s.o.	<ul style="list-style-type: none"> <li>La mise en place par l'éducatrice de mesures spécifiques aux besoins particuliers de l'enfant permettant sa participation à la vie quotidienne du service de garde et répondre au développement global de l'enfant.</li> </ul>
<b>Veiller à l'épanouissement global de tous les enfants</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Les autres enfants bénéficient d'activités qui étaient destinées à l'enfant.</li> <li>Sensibiliser le groupe à la différence.</li> <li>Développer l'attention à l'autre chez les autres enfants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La présence de l'enfant doit être favorable à l'ensemble du groupe.</li> </ul>	s.o.	
<b>Informers les personnes ressources des modes d'intervention et de fonctionnement à privilégier</b>			
Nil.	Nil.	Nil.	
<b>Collaborer avec les spécialistes en déterminant les mesures de soutien à l'inclusion</b>			
s.o.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Informers sur les diverses observations de l'enfant.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Collaborer avec les intervenants spécialisés.</li> </ul>
<b>Soutenir les parents en effectuant un suivi régulier</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Les informer de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Être compréhensive</li> </ul>	s.o.	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'éducatrice</li> </ul>

façon positive.	quant au processus d'adaptation des parents.		offre un soutien auprès des parents plus spécifiquement lors du dépistage.
<b>S'engager dans un développement professionnel</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Évoluer professionnellement.</li> </ul>	s.o.	s.o.	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'engagement de l'éducatrice compte tenu de la mission sociale d'accueillir tous les enfants sans distinction.</li> </ul>
<b>Développer un réseau de soutien et encourager le partenariat</b>			
s.o.	s.o.	s.o.	

Tableau 11

Le rôle de l'intervenant des services spécialisés dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde

Entrevues des éducatrices à l'enfance	Entrevue des intervenants des services spécialisés	Observation d'un suivi de PI
<b>Participer à l'évaluation des besoins des enfants dans leur service de garde et à la recherche de moyens appropriés pour y répondre</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Évaluer pour aider à intervenir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Évaluer le niveau de développement de l'enfant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier des besoins</li> </ul>
<b>Assurer un lien entre les objectifs poursuivis au service de garde et dans la famille</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Faire des rencontres avec l'éducatrice et les parents.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faire le pont entre le service de garde et la famille.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il peut y avoir la présence du parent au PI.</li> </ul>
<b>Sensibiliser le personnel et les membres du conseil d'administration à la déficience et offrir de la formation</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Aider l'éducatrice à comprendre la déficience.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sensibiliser par de la formation ou de l'information.</li> </ul>	s.o.
<b>Intégrer, dans le plan d'intégration de l'enfant, les objectifs d'apprentissage en milieu de garde, assurer le suivi des moyens prévus et, au besoin, offrir des services directs pendant la période d'adaptation de l'enfant à son milieu de garde ou lorsque l'enfant franchit des étapes particulières dans son développement</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Responsable du PI.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Élaborer le PI et s'assurer de l'arrimage avec les objectifs du service de garde.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intégrer les objectifs du service de garde.</li> <li>Assurer le suivi</li> <li>Proposer des services directs tels qu'observer l'enfant dans le milieu.</li> </ul>

#### 4.6 Les qualités relationnelles favorables au partenariat

Le partenariat s'établit de façon continue en participant au processus de décision, dans une organisation favorable aux échanges des différents intervenants et dans une perspective de travail interdisciplinaire. La qualité et l'importance qu'on accorde aux relations entre les personnes sont garantes de l'établissement du partenariat (Moreau, Maltais, & Herry, 2005). Donc, ce dernier nécessite le développement d'habiletés

sociales indispensables à l'établissement du partenariat. Si bien que les qualités relationnelles telles que l'écoute, la disponibilité, la solidarité, la souplesse et la capacité d'adaptation favorisent une communication riche et ouverte empreinte de respect, de reconnaissance des personnes et de leurs expertises (Boisvert & Vincent, 2002; Moreau, Maltais, & Herry, 2005; Merini, 2006). Un consensus de plusieurs études (Briggs, 1996; Buterill, O'Hanlon & Book, 1992; Dunst et al., 2000 cités dans Boisvert et Vincent, 2002) porte sur l'importance de développer un climat de confiance entre les partenaires et pour ce faire, le respect mutuel demeure garant de la réussite du partenariat.

➤ Les entrevues avec les éducatrices à l'enfance

Nos données issues des entrevues avec les éducatrices à l'enfance portent un regard sur la qualité des relations interpersonnelles dans le partenariat. Toutes les éducatrices font référence à l'une ou l'autre des qualités reconnues comme étant favorables à la communication souhaitée entre les partenaires.

D'une part, les éducatrices attribuent plusieurs qualités relationnelles aux intervenants spécialisés. La moitié d'entre elles considère que non seulement la disponibilité des intervenants s'avère importante, mais qu'en plus, ils en font preuve.

*« Oui, si je veux je peux lui téléphoner, sinon ça fait deux semaines à peu près qu'on s'est rencontrés, mais il n'y a pas de problème, je peux lui demander, ça, penses-tu que ça peut faire, elle est vraiment, elle est disponible à 100 % pour nous » (E6-271-273).*

Quant à l'écoute des intervenants, la majorité des éducatrices leur reconnaît cette qualité.

*« La capacité d'écoute, j'aime bien, ce que j'aime de IN » (E2-490).*

L'ouverture a aussi été identifiée par la moitié des éducatrices comme étant une qualité qui se manifeste chez les intervenants des services spécialisés. Outre les qualités

reconnues comme étant favorables à une bonne communication, les éducatrices à l'enfance nomment d'autres caractéristiques observées chez les intervenants. Leur passion, leur intérêt, leur dynamisme et leur sens de l'humour sont appréciés dans leur partenariat. L'une ou l'autre de ces qualités relationnelles a été soulevée par au moins une éducatrice.

*« Je pense que c'est des personnes passionnées aussi. Qui ont une belle ouverture d'esprit, qu'ils sont des personnes avec une joie de vivre, ils sont joyeux. C'est plaisant travailler avec eux » (E1-374-376).*

*« Qui sont intéressées » (E1-378).*

*« Ben moi je la trouve dynamique, elle est dynamique IN, moi sa personnalité me plaît beaucoup, parce qu'elle est dynamique » (E3-628-629).*

*« Oui, quelqu'un qui a un bon sens de l'humour même si ce n'est pas nécessairement obligatoire ça nous amène justement à vouloir aller plus loin » (E2-500-501).*

Compte tenu de l'expertise spécialisée des intervenants, une éducatrice à l'enfance soutient qu'il s'avère important de vulgariser le langage issu de leur spécialité pour transmettre l'information.

*« On a besoin d'écoute mutuelle, il faut qu'on s'écoute, il faut qu'on respecte le savoir de l'autre, la réalité de l'autre, il faut aussi que l'intervenant soit capable de vulgariser ce qu'elle sait, si elle prend des grands mots. Être capable de vulgariser, de bien exprimer ce qu'elle voit, il faut de l'ouverture, de la compréhension, il faut du bon vouloir, c'est ça » (E4-1023-1028).*

D'autre part, les éducatrices à l'enfance reconnaissent qu'elles-mêmes doivent également démontrer des qualités relationnelles favorables à une bonne communication. L'ouverture est également importante de la part des éducatrices. La majorité d'entre elles considère qu'elles sont ouvertes à de nouvelles stratégies pour bonifier leur bagage professionnel.

*« Bien ouverte dans le sens que je suis prête à faire des choses, je suis prête à essayer des choses avec E » (E3-635-636).*

*« L'ouverture, j'en veux du bagage, je suis ouverte à tout ça » (E5-481-482).*

De plus, les éducatrices identifient d'autres qualités qu'elles possèdent qui aident à développer une relation positive avec les collaborateurs. Tout d'abord, l'une d'entre elles considère la curiosité comme un atout, en ce sens, poser des questions favorise les échanges. Une autre précise que son dynamisme et son intérêt contribuent à être une bonne partenaire. Finalement, une autre éducatrice souligne la pertinence d'avoir confiance en soi.

*« Oui, je suis curieuse, je veux savoir, je questionne beaucoup » (E2504-505).*

*« Je te dirais que c'est une relation très amicale, c'est une personne qui est très dynamique, alors on se rejoint toutes les deux, parce que je pense qu'elle me trouve très dynamique aussi. À toutes les fois qu'on s'est rencontrées, elle me disait que c'était bien ce que je faisais, que j'y allais beaucoup avec mon gros bon sens, elle s'aperçoit que je suis une bonne partenaire, je pense » (E3-81-85).*

*« C'est sûr que j'ai beaucoup d'intérêt, et je pense que c'est ce qu'elle a remarqué, que j'ai de l'intérêt » (E5-112-113).*

*« J'ai persisté, je suis fonceuse » (E4-545-548).*

➤ Les entrevues avec les intervenants des services spécialisés

Les données d'entrevues effectuées auprès des intervenants des services spécialisés montrent aussi le souci de soigner la relation interpersonnelle en faisant preuve d'attitudes positives. Notamment, être disponible pour les intervenants a été exprimé par la moitié de ceux-ci.

*« Absolument, ça fait partie de notre entente, s'il y a quoi que ce soit, on se téléphone. Si il faut que je passe, je vais passer, du matériel, des pictos, des séquences, quand on peut mettre ça en place » (IN1-383-385).*

Ensuite, la majorité précise qu'en écoutant les éducatrices on s'assure de répondre à leurs besoins.

*« Être à l'écoute aussi de l'éducatrice qui accueille l'enfant, pour pas que ça devienne une surcharge. Parce que si ça devient une surcharge c'est une contrainte » (IN2-452-453).*

Un intervenant des services spécialisés considère que la qualité du partenariat est influencée par les relations interpersonnelles, notamment être confiant et faire preuve d'ouverture.

*« C'est sûr que pour permettre le partenariat, ça demande beaucoup de confiance des intervenants et beaucoup d'ouverture, c'est beaucoup plus les relations interpersonnelles qui vont venir colorer » (IN3-213-217).*

Aussi, l'humour est identifié par deux intervenants pour dédramatiser la situation et contribuer à un climat agréable entre les partenaires.

*« Je pense que des fois il faut un peu rire de ce qui nous arrive, quand on essaie d'intégrer, parce qu'il nous arrive des situations absurdes où il y a des choses, qui se passeront pas du tout comme on a pensé, et c'est pas grave, c'est surtout ça, je pense que le fait qu'on se rend compte qu'on peut faire des erreurs, c'est pas grave » (IN6-515-619).*

La moitié des intervenants souligne qu'ils doivent adapter leur langage spécialisé pour favoriser la compréhension de l'éducatrice à l'enfance.

*« Quelqu'un qui est un bon vulgarisateur, qui est capable justement dans la mesure du possible de donner des explications claires, pour expliquer, et transmettre le message qu'il veut transmettre, c'est ça un peu dans la souplesse. Qui est à l'écoute des besoins du milieu qui ne s'impose pas nécessairement. C'est sûr que dans ce milieu-là, dans ce genre d'environnement, je verrais difficile une collaboration, si le professionnel n'écoute pas et qu'il veut imposer ses idées » (IN4-554-558).*

Comparativement aux entrevues des éducatrices à l'enfance, deux intervenants ajoutent qu'ils doivent s'adapter étant donné qu'ils collaborent avec plusieurs services de garde ayant tous leurs particularités de fonctionnement.

*« C'est sûr quelqu'un qui s'adapte au milieu et non qui arrive et qu'il dit, voici ce que vous faites, plus quelqu'un qui s'adapte à partir du milieu. Je peux aider à intégrer l'enfant dans ce contexte-là » (IN4-544-546).*

Quant aux qualités relationnelles de l'éducatrice à l'enfance, les intervenants des services spécialisés identifient sensiblement les mêmes. L'ouverture de la part de

l'éducatrice est nommée à plusieurs reprises dans toutes les entrevues réalisées auprès des intervenants des services spécialisés.

*« Mais il y a toujours eu une ouverture, parce que [...] comme je te dis, le partenariat, au niveau du CPE. Je veux dire ça a toujours glissé peu importe l'intervenant, y avait une intervenante avant qui était là et c'était la même chose, avec moi ça a glissé aussi. On est accueilli, je ne pense pas que je me présente avec, c'est moi qui a l'expertise et qui sais ce qu'il y a à faire. On parle plus, c'est plus en dialoguant et en parlant ensemble qu'on peut trouver des solutions aussi » (IN2-70-78).*

Ensuite, la moitié des intervenants reconnaît que les éducatrices démontrent de l'intérêt envers le partenariat.

*« Comme ED est un peu comme ça aussi, je veux dire très intéressée quand elle est venue ici, elle a passé l'avant-midi ici » (IN5-383-384).*

Aussi, deux autres intervenants soulignent que l'écoute est importante et cela contribue à établir une étroite collaboration entre les partenaires.

*« C'est sûr que quand il y a une collaboration étroite entre les deux et qu'il y a une situation d'écoute des deux parties » (IN4-278-286).*

Pour deux intervenants, l'éducatrice doit avoir confiance en elle compte tenu du contexte des besoins particuliers, car cela peut demander plusieurs essais avant de trouver la bonne solution aux difficultés rencontrées. Mais aussi, la confiance doit se manifester envers l'intervenant des services spécialisés. Un d'eux confirme l'établissement du lien de confiance dans sa relation avec l'éducatrice à l'enfance.

*« Alors en terme de qualités, faut pas avoir peur de manquer son coup » (IN1-444).*

*« Je commencerais par dire que, je pense que notre lien de confiance il est bon, il s'est établi rapidement, par une première rencontre d'observation que j'ai faite en garderie » (IN6-93-95).*

Deux autres qualités ont été identifiées chez les éducatrices par deux intervenants différents, c'est-à-dire l'engagement et la créativité des éducatrices.



*« Leur personnel est engagé en fonction du fait qui [...] de l'intégration et si les éducatrices en service de garde sont pas intéressées par l'intégration, ils les engagent pas. Eux autres, ils en font des missions » (IN1-91-94).*

*« Il y en a qui sont plus créatives, si je peux dire, si on leur donne un objectif, ils vont leur trouver huit activités pour rencontrer l'objectif » (IN2-120-121).*

Un intervenant des services spécialisés qualifie sa relation de sympathique et il reconnaît que la présence de l'humour ajoute de la valeur à sa relation avec l'éducatrice à l'enfance.

*« Au niveau humain je l'apprécie, je la trouve très sympathique et on termine toujours nos rencontres par des fous rires, parce qu'on rit de petites choses qui sont arrivées, on trouve ça bien drôle, non je pense qu'on a une relation qui est le fun. J'aimerais ça qu'elle ait d'autres de mes enfants » (IN6-592-603).*

La moitié des intervenants des services spécialisés fait référence à l'adaptabilité des éducatrices. En plus d'être ouvertes, elles doivent apporter des changements dans leur quotidien afin d'atteindre les objectifs du PI.

*« Mais des fois aussi les milieux ils vont faire des changements pour atteindre nos objectifs » (IN4-80-81).*

Finalement, un intervenant soulève que le travail d'équipe est essentiel dans la dyade, tout en précisant que l'aspect de la solidarité est un élément important à la réussite du partenariat.

*« En fait, dans la confiance il y a deux choses, il y a l'ouverture, être capable de recevoir les idées des autres, puis la générosité, c'est bien important d'être généreux, de donner ton expérience, de donner ton idée, de donner ton opinion, donc ça la générosité, je pense que c'est un point essentiel, faut être capable d'être solidaire, de travailler en équipe, il faut vouloir travailler en équipe sinon ça passera pas » (E3-1088-1093).*

➤ Les observations d'un suivi de PI

Lors de nos observations d'un suivi de plan d'intervention, l'écoute se manifeste soit par la reformulation, le non-verbal et les idées récupérées.

*« Si tu lui fais faire, si tu colles ta feuille, mettons, pis que tu y fais faire, tu peux y faire faire un grand, tu trouves que remplir en grand c'est correct, là toi tu serais rendue à plus cibler, c'est ça que tu me dis? » (O-2-I-396-398).*

Pendant un suivi, un intervenant accepte de venir observer l'enfant et d'autant plus, il s'assure de la présence de l'éducatrice à l'enfance et de l'éducatrice spécialisée du milieu de garde.

*IN : « Il mange à 11 h, si j'ai à venir, vers 10 h, ça vous permet d'être là toutes les deux » (O-2-I-755-756).*

*IN : « Oui c'est ça, parce qu'elle va poursuivre de toute façon [...] Bien c'est beau, vous êtes à l'aise de m'appeler s'il y a quelque chose? »*

*E : « Oui pas de problème et toi aussi. » (O-2-E-767-769).*

En résumé, les données issues des entrevues révèlent plusieurs qualités reconnues tant chez les éducatrices à l'enfance que chez les intervenants des services spécialisés. Si bien que les qualités relationnelles telles que l'écoute, la disponibilité, la solidarité, la souplesse et la capacité d'adaptation qualifient les partenaires. Mais encore, d'autres qualités telles que la passion, le dynamisme et l'humour, etc., manifestées par les partenaires, viennent ajouter de la valeur au partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés.

La figure 15 dresse un portrait des différentes qualités relationnelles attribuées à l'éducatrice à l'enfance et à l'intervenant des services spécialisés.

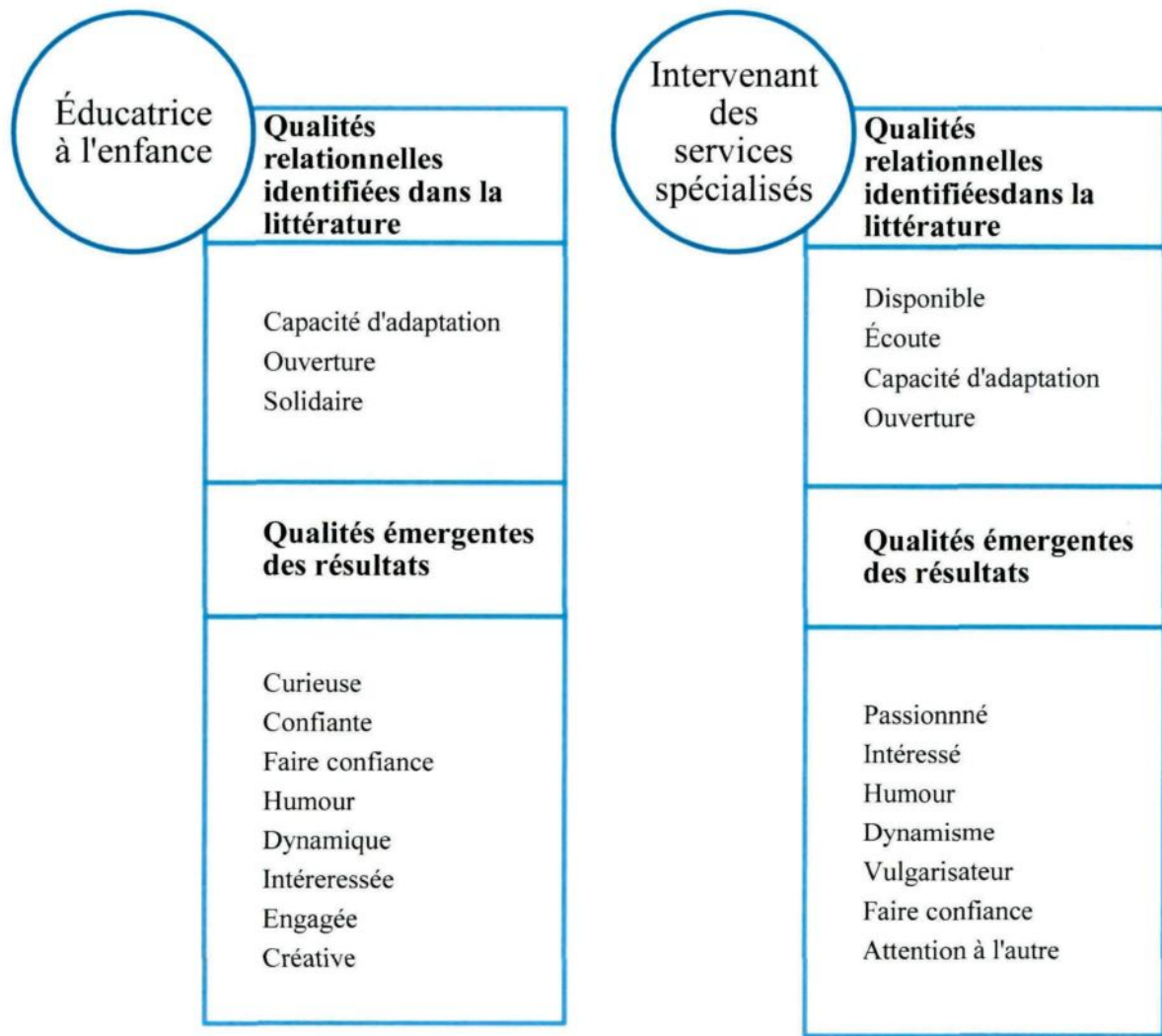


Figure 15. Qualités relationnelles reconnues chez l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés

#### 4.7 L'aspect organisationnel

Parmi les conditions de réussite du partenariat, les actions à caractère organisationnel sont aussi importantes. À cet effet, un protocole de travail ou un contrat peut aider à développer une relation partenariale (Clément, Ouellet, Coulombe, Côté, & Bélanger, 1995). On retrouve de plus en plus de politiques d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde au Québec. La politique est élaborée

dans un document, par les intervenants du service de garde, qui fait mention du but, des objectifs, des responsabilités des intervenants, des ressources externes, des rôles des différents acteurs impliqués, des étapes à suivre, de la procédure liée au dépistage, des ressources financières et des autres ressources du milieu en ce qui a trait à l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers.

Également, il est profitable d'utiliser des instruments communs d'évaluation, d'intervention et de suivi du progrès de l'enfant afin de s'assurer la continuité entre l'éducatrice à l'enfance et les professionnelles des milieux spécialisés (Boudreault, Kalubi, Sorel, Beaupré, & Bouchard, 1998; Dionne, Julien-Gauthier, & Rousseau, 2006). Aussi, une organisation favorable aux échanges est un préalable essentiel à l'établissement du partenariat. Cet aspect relève habituellement des gestionnaires des différentes organisations où ils sont issus les partenaires. Ceux-ci ont la responsabilité d'assurer l'accessibilité à un environnement physique adéquat, une instrumentation où chacun peut prendre part aux décisions et qui puisse permettre leur opérationnalisation. Finalement, ils doivent structurer un système de communication, tant interne qu'externe et accorder des rencontres formelles aux partenaires pour permettre le suivi des décisions (Merini, 2006).

Finalement, l'engagement des directions des organisations concernées en faveur de l'inclusion est un facteur déterminant quant à l'aspect organisationnel favorable au développement du partenariat.

- Les entrevues avec les éducatrices à l'enfance

Lors des entrevues des éducatrices à l'enfance, l'une d'elles fait référence à la politique d'inclusion comme étant le seul document formel dans le CPE.

*« On a une politique, mais on n'a pas de document comme [...]. Mais là quand j'en n'ai pas je veux faire un dépistage, que je veux donner quelque chose au parent, je m'en invente un à chaque fois ou je me refais moi-même une grille je trouve qu'on n'est pas assez outillé ici c'est pour ça » (E4-454-4620).*

Quant aux mécanismes formels de communication, une éducatrice mentionne que l'observation de l'intervenant dans le service est une pratique qui se fait depuis quelque temps. Aussi, elle rapporte s'être déplacée une fois au centre de réadaptation. D'ailleurs, ces pratiques, comme cela a été vu précédemment, sont reconnues propices aux échanges.

*« Il est venu observer dans le milieu, j'ai aimé. J'avais jamais été témoin de cette intervention-là avant, alors je sens qu'on travaille dans le même sens, puis les rencontres sont moins espacées, je trouve ça bien » (E2-61 à 64).*

*« Je suis allée une fois au centre faire de l'observation parce qu'elle faisait du travail avec l'enfant, on est allé voir comment elle fait, comment elle travaille » (E6-226-227).*

Deux éducatrices à l'enfance mentionnent qu'à des périodes de développement plus stratégiques, les intervenants des services spécialisés leur ont fourni des grilles d'observation.

*« Elle avait apporté une grille, parce qu'il fallait que j'écrive s'il y avait des pipis. Après trois jours, il fallait que je lui écrive quand je l'assoiais sur le pot, on l'assoit aux heures, mais là E venait à bout d'être assis là aux heures parce qu'il en fait pas de pipis. Il en fait à peu près deux par jour, en tout cas à la garderie, après ça on s'est réajustées, on l'assoit aux deux heures » (E3-694-698).*

Quant aux espaces formelles de négociation pour échanger et mettre en place le plan d'intervention et en assurer le suivi, deux éducatrices à l'enfance trouvent qu'il y en a plusieurs rencontres et elles semblent répondre à leurs besoins. De plus, la majorité des éducatrices souligne que le service de garde les libère de leurs tâches auprès des

enfants chaque fois que cela est nécessaire. Parmi elles, l'une mentionne que ces rencontres sont plus nombreuses que par le passé.

*« Mettons que j'ai une entrevue téléphonique, ils vont me libérer. Il faut que ce soit dans une certaine période pour que ce soit plus facile, je n'ai pas de misère avec ça. Si j'ai une rencontre, à date, j'en ai eu deux pour cet enfant-là, je le dis d'avance pis elle me libère » (E4-1097-1100).*

*« Je sens que c'est plus étroit, les rencontres sont plus nombreuses que celles que j'ai eues dans le passé, que j'ai vécues » (E2-60-61).*

Un autre élément mentionné pouvant être favorable à l'établissement du partenariat est la présence d'une conseillère pédagogique ou de la directrice du service de garde lors de rencontres avec les intervenants des services spécialisés. En effet, pour une éducatrice, cette pratique s'avère aidante pour prendre des notes et être au même diapason.

*« Oui, et il y a tout le temps, soit la conseillère pédagogique ou la directrice qui sont là aussi, pour prendre note des informations, aussi pour qu'on soit sur la même longueur d'onde » (E5-549-551).*

➤ Les entrevues avec les intervenants des services spécialisés

Parmi les données des entrevues effectuées avec les intervenants des services spécialisés, l'un d'eux mentionne que l'invitation à participer au plan d'intervention fait partie du protocole. Donc, une entente formelle semble être précisée entre le centre de réadaptation et le service de garde.

*« Ce qui est facilitant maintenant, d'office au plan d'intervention, ça fait partie du protocole, que les CPE vont être invités et les parents seront informés qu'ils vont faire partie s'ils peuvent se libérer » (IN6-764-766).*

Dans les données issues des entrevues, la moitié des intervenants spécialisés confirme la mise en place de mécanismes formels de communication, entre autres, le plan d'intervention et son suivi.

*« Nos suivis on les fait une fois par mois, je pense que jusqu'à date il n'a pas eu de dérogation, c'est un besoin de savoir aussi. C'est d'assurer le pont, parce que la façon que moi je fonctionne, y a bien sûr le plan d'intervention qu'on est tenu de faire une fois par année et en faisant le plan d'intervention, je convoque toutes les personnes concernées, qui devient un plan de service, c'est de la technologie, le terme. Et à ce moment-là, le milieu est toujours convoqué, et moi par après, au moins une fois par année, je réunis les parents, par la suite, les parents, le milieu, on voit où on en est rendu avec les objectifs et qu'est-ce qu'on va prioriser pour la session. Comme là en janvier, je vais demander à rencontrer les parents et le service de garde en même temps, voir qu'est-ce qu'on priorise pour la session qui vient » (IN2-465-474).*

Aussi, un intervenant des services spécialisés souligne qu'il remet des consignes à l'éducatrice à l'enfance afin qu'elle puisse se préparer à assister au plan d'intervention et d'autres outils lui sont remis; toutefois, celle-ci les adapte à son domaine d'expertise.

*« Quand on fait un plan d'intervention, il y a une feuille de préparation au plan d'intervention qu'elles(ED) remplissent souvent, il y en a qui continuent d'utiliser cette feuille-là quand on se rencontre » (IN4-524-528).*

*« Comment je pourrais dire ça, de rassembler leurs informations n'était pas nécessairement la même que nous autres on avait mise en place. On fonctionne beaucoup avec le PPH<sup>22</sup>, c'est comme un modèle finalement, le processus de productions des handicaps, comme le modèle qui est beaucoup fondé sur les habitudes de vie. Eux autres des fois, elles (ED) fonctionnaient plus par sphères de développement, mais je sais plus comment ils appellent ça. Mais elles ont des différents termes que nous autres, mais dans le fond, pour que les éducatrices sachent plus quoi écrire, ils ont mis leurs thèmes à elles. Finalement, ça se regroupe tout, c'est une question plus de vocabulaire » (IN5-900-908).*

Toujours dans le contexte des outils fournis par le centre de réadaptation, ce même intervenant en constate la pertinence puisqu'ils aident les éducatrices à structurer leur pensée et à obtenir une meilleure implication de leur part.

*« On a fourni un peu des outils pour ça, donner des canevas qu'on leur envoyait pour leur dire, c'est ça les informations pertinentes à leur apporter, pouvez-vous nous remplir ça, vous allez nous les apporter parce que dépendamment des personnalités, on avait des éducatrices qui pouvaient parler pendant des heures comme moi, ou qui au*

---

<sup>22</sup>« Environnement qui permet à l'enfant de réaliser ses activités, ses rôles liés à son groupe d'âge, résultant d'interaction entre les facteurs personnels (déficience ou incapacité et caractéristiques personnelles) et les facteurs environnement, taux (facilitateurs ou obstacles). Absence de mesures adaptées aux conditions particulières liés à la déficience de l'enfant » (Moreau, A.C. Maltais, C. et Herry, Y. 2005, p.9).

*contraire étaient très réservées, pis elles écoutaient tout ça, ils ne disaient presque pas un mot, pis là tu disais à la garderie ça se passe-tu de même, il hochait juste de la tête. Ces outils-là leur ont permis de structurer leur pensée, de trouver leur place là-dedans, aussi dans ces rencontres-là, ça a beaucoup aidé » (IN5-850-869).*

Tout comme les éducatrices, la moitié des intervenants considère que l'observation de leurs interactions avec l'enfant de l'interaction de l'enfant au centre de réadaptation par l'éducatrice est un bon moyen de communication.

*« C'était quand même bien cadré, étant donné qu'elle était venue ici, qu'elle avait vu ma façon de travailler, qu'il y a des choses au début qui avaient peut-être pas tout à fait été comprises » (IN5-227-229).*

Quant aux espaces de négociation, les données d'entrevues des intervenants des services spécialisés corroborent celles des éducatrices à l'enfance. La moitié mentionne qu'ils se rencontrent sur une base régulière. En plus, deux d'entre eux affirment que plus ils se rencontrent plus le lien de confiance s'établit, plus la relation devient facile.

*« J'explique, moi d'habitude je fais du support-conseil, je suis là aux trois mois, ou dans les cas comme PECS<sup>23</sup>, là où il faut vraiment une intervention plus intense, là j'allais à la garderie chaque semaine, alors là, c'est plus facile de se créer un lien parce qu'on se voit chaque semaine » (E3-1160-1172).*

De plus, un intervenant spécifie l'accessibilité au service de garde et la disponibilité de l'éducatrice pour assister aux rencontres. Il ajoute que si les besoins de rencontres avaient été plus grands le service de garde aurait libéré l'éducatrice.

Toutefois, cela semble relatif d'un service de garde à l'autre.

*« Dans le contexte de ED ça a été vraiment super, il n'y a pas eu de problème, elle est venue, et elle aurait eu besoin de venir plus, il lui aurait accordé et elle serait venue, ça s'est vraiment bien passé. Quand on y est allé, elle était toujours ouverte à nous accueillir, et le CPE aussi, ça s'est vraiment bien passé, ça dépend des établissements » (IN5-902-906).*

---

<sup>23</sup>Picture exchange communication system.



La moitié des intervenants soulève le soutien accordé aux éducatrices à l'enfance par le milieu comme étant un élément favorable à la participation aux rencontres avec les partenaires impliqués, notamment l'implication d'une conseillère pédagogique et l'ouverture de l'administration.

*« Souvent, on essaie que l'administrateur ou le conseiller pédagogique soit présent pour supporter l'éducateur, il faut qu'il comprenne que c'est dans son rôle d'aider l'éducateur, qui souvent c'est sa première confrontation avec une équipe multi » (IN6-21-218).*

Les rencontres ont lieu dans les services de garde, et deux intervenants se sont exprimés sur les lieux physiques. Leurs rencontres se tiennent habituellement dans un bureau d'une personne absente, ce qui assure une certaine confidentialité.

*« Y a pas de salle de réunion ou de rencontre formelle, il y a d'autres milieux qu'on prend le bureau de quelqu'un qui est pas là, ça se fait dans le bureau, c'est plus confidentiel » (IN2-590-592).*

➤ Les observations lors des suivis de PI

Selon les trois observations réalisées lors d'un suivi de PI, il apparaît que l'élaboration du PI ainsi que son suivi sont des mécanismes formels de communication bien établis. Toutefois, les intervenants des services spécialisés se présentent aux rencontres de suivi avec un support écrit leur permettant d'effectuer un contrôle des objectifs établis au PI. Cette pratique s'avère cohérente avec l'ensemble des résultats mettant en évidence leur leadership dans le partenariat. En ce sens, la participation des éducatrices à l'enfance s'actualise principalement en répondant aux questions des intervenants. Cependant, pour une observation où l'éducatrice spécialisée à l'emploi du service de garde est présente à la rencontre, celle-ci utilise un support écrit pour faire le suivi. Pour une autre observation, une conseillère pédagogique est présente et sa principale participation consiste à prendre des notes.

Deux des rencontres de suivi de PI se déroulent dans des bureaux disponibles au CPE offrant ainsi un lieu physique favorable aux échanges et ce, en toute confidentialité. Une autre de ces rencontres a lieu dans une salle de jeux non occupée par les enfants. Celle-ci semblait adéquate puisque l'espace est suffisant tout en respectant la tranquillité des lieux. Toutefois, les partenaires bénéficient d'un mobilier adapté aux enfants d'âge préscolaire pouvant peut-être créer un inconfort chez les adultes.

➤ Les questionnaires destinés aux gestionnaires des organisations

Quant aux gestionnaires des CPE, deux d'entre eux ont précisé le contenu de leur politique d'intégration et leur rôle de veiller à son application. L'autre gestionnaire fait référence au protocole d'entente avec les CLSC<sup>24</sup> en soulignant que celui-ci donne une plus grande accessibilité aux intervenants des services spécialisés et leur accorde une place en tant qu'acteur dans le processus d'inclusion de l'enfant ayant des besoins particuliers. Par ailleurs, un gestionnaire d'un CR reconnaît que la mise en place d'une politique d'intégration est une condition facilitant l'établissement d'une collaboration.

*« Une politique d'intégration des enfants à besoins particuliers a été adoptée dans notre centre de la petite enfance pour permettre à tous les enfants qui ont des particularités d'avoir accès à nos services » (Q6-5-7).*

*« Le fait d'avoir une place réservée aux familles vulnérables par le biais d'un protocole d'entente signé avec le CLSC de la Jonquière nous ouvre bien des portes avec tous les intervenants qui gravitent autour de la clientèle 0-5 ans. Nous sentons que nous y avons notre place » (Q3-35-38).*

---

<sup>24</sup>Une entente de concertation CLSC et centres de la petite enfance (CPE) a été mise en place dans le but de permettre une plus grande accessibilité aux enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde. Cela s'est concrétisé par la réservation de places d'une proportion équivalente à 5 % pour des enfants référés par le CLSC ou le CJ (Berger, Héroux & Shéridan, 2005). Par ailleurs, les CPE ne sont pas tenus de réserver cette proportion étant donné leur statut de corporation privée, donc autonome dans le choix de leur clientèle (Gouvernement du Québec, 2002).

*« Notons que la collaboration est plus facile lorsqu'un enfant fréquente un CPE et peut-être plus lorsque celui-ci est doté d'une politique d'intégration-inclusion » (Q1-38-40).*

Les mécanismes formels de communication, comme mentionné dans les entrevues des participants, sont également identifiés par les questionnaires des CPE et des CR, notamment les documents exigés par le MFA, le PSI, le PI, les entretiens téléphoniques, l'observation de l'éducatrice en contexte de thérapie, et l'observation de l'intervenant dans le service de garde, le tout en considérant les besoins ponctuels.

*« Notre politique et processus d'intégration d'enfants à besoins particuliers s'est dotée d'obligations :*

*1) Rencontre entre intervenants et CPE (éducatrice, conseillère pédagogique et moi-même)*

- *Diagnostic*
- *Ses besoins*

*(Durée environ 30 à 45 min)*

*J'ajoute les parents à la rencontre pour vérifier les attentes et établir la collaboration de part et d'autre*

*Pendant cette rencontre, nous remplissons le formulaire d'intégration d'un enfant handicapé (ministère)*

*2) Rencontre entre les parents, intervenants et CPE*

- *Plan de service*
  - *Ses besoins*
  - *Concertation entre les services et les parents (constance)*
- Si besoin, d'autres rencontres seront prévues*

*3) Rencontre pour la réévaluation du dossier (ministère) entre les intervenants, les parents et le CPE à chaque année (Q6-35-52).*

*« La participation au PSI ou discussion de cas. Les contacts téléphoniques ponctuels.*

*Le travail effectué avec l'agente de soutien pédagogique qui nous apparaît facilitant et essentiel.*

*Les documents officiels complétés par nos professionnels*

*-Rapport du professionnel*

*-Recommandations d'équipements spécialisés*

*-etc. » (Q1-59-65).*

*« Les intervenants peuvent être appelés à aller soit au service de garde ou encore l'éducatrice à venir au CRDP dans le cadre d'une rencontre formelle ou d'une observation dans le contexte de thérapie » (Q1-15-17).*

Certaines données issues des questionnaires destinés aux gestionnaires corroborent celles des entrevues des participants, de façon unanime; notamment les gestionnaires des CPE permettent la libération des éducatrices de leur tâche auprès des enfants pour assister aux différentes rencontres avec les intervenants des services spécialisés.

*« Lors des rencontres, nous libérons toujours l'éducatrice pour y participer. Si l'enfant reçoit des services spécialisés auprès de l'ergo, physio, etc., l'éducatrice peut aller assister à une séance. Nous recevons au besoin les intervenants au CPE pour des conseils ou de la stimulation. Ceci permet de créer des liens. En plus, d'un enfant à l'autre ce sont souvent les mêmes intervenants » (Q4-35-39).*

Par ailleurs, un gestionnaire de CR mentionne qu'il est de son rôle de faciliter les rencontres des intervenants spécialisés en leur accordant du temps et de travailler conjointement avec les services de garde pour permettre l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.

*« Le rôle du CR est celui d'être facilitateur afin de permettre aux différents professionnels d'être libérés et conviés à travailler avec les services de garde afin de permettre l'inclusion de nos jeunes aux services de garde, mais aussi dans la poursuite des objectifs liés à la réalisation des différentes habitudes de vie et ce, avec les adaptations nécessaires » (Q1-79-83).*

Le soutien du milieu de garde accordé aux éducatrices pour faciliter l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers est identifié par deux gestionnaires de CPE. Entre autres, la conseillère pédagogique collabore à l'inclusion de l'enfant ayant des besoins particuliers. De plus, un gestionnaire de CR confirme l'apport essentiel de cette ressource.

*« La conseillère pédagogique voit à remplir avec les parents le plan d'intervention, fait un bilan de l'enfant avec les personnes concernées, évalue les besoins matériels et humains exigés » (Q5-60-62).*

*« Le rôle de l'agente de soutien pédagogique est très important puisqu'elle permet de faire le lien entre le service de garde et les intervenants impliqués auprès de l'enfant » (Q1-11-12).*

*« Le travail effectué avec l'agente de soutien pédagogique qui nous apparaît facilitant et essentiel » (Q1-60).*

Aussi, un gestionnaire de CPE soutient les éducatrices à l'enfance en ayant le souci de créer un climat de confiance avec les intervenants des services spécialisés.

*« Mon rôle premier est de faciliter le rapprochement entre celles-ci, d'assurer qu'il y ait un contact qui permettra à l'éducatrice qui vit des difficultés d'être à l'aise pour entrer en contact avec les intervenants » (Q7-53-55).*

En somme, l'aspect organisationnel de ce partenariat s'actualise surtout par la mise en place du plan d'intervention et de son suivi à une fréquence régulière répondant aux besoins des partenaires. Certains intervenants des services spécialisés proposent des moments d'observation aux CPE ou au centre de réadaptation. Aussi, ils peuvent présenter certains outils à l'éducatrice à l'enfance préalables à la participation au PI et des grilles d'observation de l'enfant à des moments stratégiques de son développement. Cependant, le caractère formel de ces mécanismes de communication ne semble pas se manifester. D'autre part, les facteurs tels que la libération des éducatrices et la disponibilité des intervenants des services spécialisés facilitent la mise en place de rencontres formelles entre les partenaires. Aussi, l'implication de la direction ou d'une conseillère pédagogique facilite les rapprochements entre les intervenants des services spécialisés et les éducatrices à l'enfance. Quant à l'environnement physique adéquat, il dépend de chacun des centres de la petite enfance. La figure 16 représente les différents aspects organisationnels, identifiés par les participants, qui sont favorables à l'établissement du partenariat.

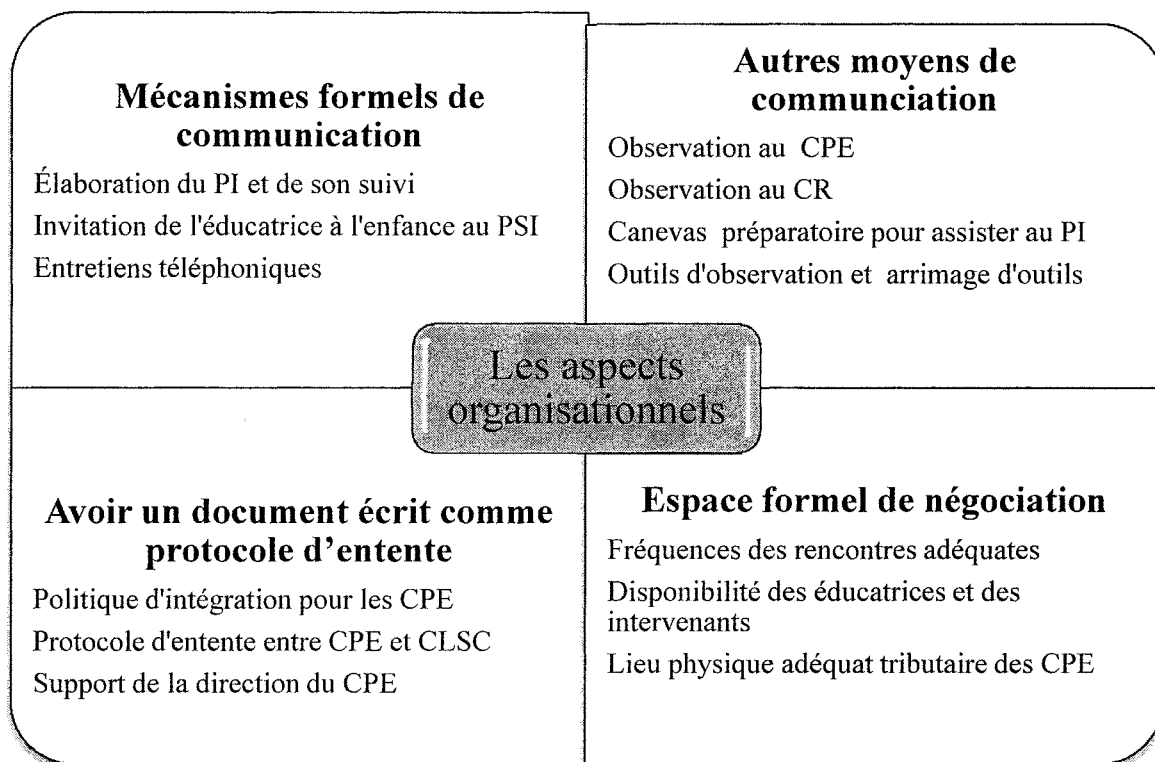


Figure 16. Les aspects organisationnels favorables à l'établissement du partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés

#### 4.8 Les obstacles au partenariat

Plusieurs études (Habermas, 1987; Miron, 1996) s'entendent sur les obstacles les plus fréquents pouvant nuire au développement du partenariat entre les personnes ou les organisations.

La théorie de l'agir communicationnel (Habermas, 1987) permet d'identifier chez les partenaires se positionnant en tant qu'experts les obstacles qui empêchent la construction du partenariat. En ce sens, ils favorisent une communication unilatérale laissant peu de place au dialogue. Saint-Pierre (2004), dans une recension et une synthèse des écrits sur l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde,

énumère quelques études démontrant qu'une perception d'inégalité entre les acteurs concernés par l'inclusion s'avère un obstacle à l'établissement du partenariat. Les résultats de l'étude de Fink et Fowler (1997, citée dans Saint-Pierre 2004) démontrent que les éducatrices à l'enfance voyaient les intervenants spécialisés comme des égaux tout en leur accordant plus de connaissances, d'expérience et d'éducation. Ce type de rapport peut créer des situations où l'un des acteurs ignore les besoins, les informations ou les compétences de l'autre. De plus, les comportements des acteurs qui ont pour effet de déprécier l'autre et d'imposer ses solutions font partie également des conduites contraignantes à l'établissement du partenariat (Miron, 1996).

Précédemment, nous avons abordé la réalité de l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers en mentionnant qu'elle nécessite, de la part des acteurs concernés, une modification et une souplesse dans leurs rôles pour s'adapter à cette réalité. Par exemple, la résistance aux changements (Saint-Pierre, 2004) constitue une entrave au développement d'un milieu relationnel riche et stimulant.

Le principe d'autodétermination qui est « l'habileté à se rendre capable d'assumer la responsabilité de décider, de pouvoir se développer et de jouer son rôle [...] » (Moreau, Maltais, & Herry, 2005, p. 32) laisse peu de place au manque de confiance en soi chez les partenaires, car cela fait obstacle à la participation aux décisions.

La théorie de l'écologie de Bronfenbrenner (1979) rappelle que l'environnement joue et influence nécessairement la situation. Toutefois, l'aspect organisationnel du mésosystème contribuera à l'établissement du partenariat entre les personnes concernées. De fait, le manque de ressources financières et matérielles peut

compromettre la relation par l'insuffisance de temps accordé aux partenaires pour se rencontrer, par l'absence de moyens de communication ainsi qu'un environnement physique non approprié.

➤ Les entrevues avec les éducatrices à l'enfance

Les résultats des données d'entrevues des éducatrices à l'enfance révèlent certains éléments associés à la prétention de détenir le pouvoir en tant que spécialiste ou expert de la part de l'intervenant spécialisé. Entre autres, deux éducatrices mentionnent que dans leurs expériences antérieures, soit avec les mêmes organisations ou autres, elles ne semblaient pas toujours écoutées, confinant à une communication unilatérale. Cependant, cette situation semble s'être améliorée au fil du temps.

*« Ils n'ont pas tenu compte, avec un autre enfant on avait eu justement une réunion comme ça et l'école était là aussi, on avait tout le monde cette fois-là mais CP<sup>25</sup> a été obligée d'intervenir à un moment donné. Hou! Hou! On est là. Il y a beaucoup de travail encore à faire, j'ai l'impression » (E1-498-502).*

*« Il y avait beaucoup de dialogue à sens unique, je me rappelle c'est lointain là, mais je me sentais moins intégrée dans ces réunions-là » (E2-402-404).*

Aussi, la moitié des éducatrices s'est sentie à certains moments dans un rapport d'inégalité vis-à-vis l'intervenant des services spécialisés. Pour l'une d'entre elles, cela s'explique par sa timidité qui nuisait à sa participation active. Toutefois, deux autres éducatrices ont plus l'impression que leur opinion n'est pas considérée, mais l'une d'entre elles spécifie qu'en insistant et en prenant sa place elle vient à être écoutée au sein d'une rencontre multidisciplinaire.

*« Ce qu'on dit est pas vraiment important, je dis ce que j'avais à dire sur cet enfant-là. Je trouvais que ce n'était pas nécessairement tenu en compte en même temps, je le sais aussi que j'ai un DEC que là c'est un psychologue, c'est un orthophoniste qui ont des spécialités, je comprends aussi sauf que moi je pense que je peux amener quand que je*

---

<sup>25</sup> Conseillère pédagogique



*pouvais amener mon vécu. Dans le fond, j'étais la seule à connaître le petit j'étais la seule à le connaître au départ, mais j'ai pris ma place dans cette rencontre multi là, à la fin j'étais très écoutée je pense » (E4-517-525).*

Parfois, les intervenants spécialisés ignorent les besoins des éducatrices à l'enfance, ces dernières expriment toutes au moins une situation à cet effet. Par exemple, elles ont un besoin d'aide spécifique, mais celle-ci ne correspond pas selon l'intervenant à son champ de compétence, aussi le besoin de discuter immédiatement après l'observation de l'enfant dans le service de garde, le besoin de connaître la réadaptation offerte à l'enfant par l'intervenant, et une éducatrice mentionne qu'il serait intéressant d'intégrer ses propres besoins au rapport du professionnel.

*« C'est déjà arrivé, entre autres, qu'on avait demandé de l'aide à une personne mais, eux autres, ils s'en venaient pour nous donner de l'aide mais pas ce qu'on avait besoin. Elle était là juste pour observer, quand, moi, j'avais besoin d'aide, des fois, pour des changements de couches ou des choses comme ça, on l'avait rencontrée et, elle nous avait dit clairement que, elle, ce n'était pas dans sa définition [...] elle, elle avait un BAC dans ça et faisait ci et ça, tu sais des choses comme ça » (E1-254-260).*

*« C'est ça, je lui ai demandé ce matin, j'ai hâte qu'il me parle de ses résultats qu'il a vu, juste un feeling, pas qu'il me donne un rapport de ça, je ne sais pas, je voulais qu'il me parle » (E2-424-426).*

*« Nous autres, l'audiologiste, elle ne le voit pas souvent, mais l'orthophoniste, tout se passe avec le parent et l'enfant, moi je suis comme pas au courant de rien, mais c'est moi qui passe le plus d'heures avec lui par semaine, tu comprends » (E5-518-521).*

*« Dans le fond, il faudrait peut-être qu'au départ quand l'intervenant fait un rapport, qu'il ait une place pour que moi aussi je dise mes besoins. Mais je suis consciente aussi que je n'ai pas toujours raison » (E4-324-326).*

Les entrevues avec les éducatrices à l'enfance ne systématisent pas leur manque de confiance. Toutefois, comme vu précédemment, la relation avec l'intervenant des services spécialisés est davantage axée sur les échanges que sur la participation au processus de décision. D'un autre côté, une éducatrice dit vivre un sentiment d'incompétence devant certains partenaires de certaines organisations.

*« Ça arrive parce qu'on n'est pas toujours reconnues parce qu'on est des éducatrices en garderie. Ça, c'est des obstacles qu'on voit des fois » (E1-37-38).*

Un autre obstacle est lié au manque de ressources financières. Deux éducatrices considèrent que l'embauche d'une aide supplémentaire, lorsque l'enfant est moins autonome, aiderait à répondre aux besoins particuliers de l'enfant. Une autre éducatrice affirme qu'un temps de libération supplémentaire serait apprécié pour lui permettre de fabriquer du matériel pour stimuler l'enfant en fonction de ses besoins particuliers et aussi rédiger des rapports ou réfléchir à la concrétisation du PI pouvant ainsi être transféré aux autres éducatrices qui interviennent auprès de cet enfant. Également, deux éducatrices mentionnent le manque de professionnels créant un long moment d'attente pour recevoir des diagnostics.

*« Les seuls obstacles que je pourrais te dire qu'on a rencontrés, pis que ça revient souvent au sein de l'équipe. C'est justement on se dit bon, la lourdeur du handicap versus le nombre d'heures d'aide, c'est tout le temps ça, est-ce qu'on a soulevé [...] c'est des questions d'ordre physique qui peuvent amener à l'épuisement » (E2-275-279).*

*« J'ai écrit beaucoup quand j'ai demandé à être libérée, je m'étais mis une demi-heure ici mais finalement j'ai tellement eu du jus que j'ai voulu en profiter au lieu d'écrire ce qu'elle me disait. C'est tout brouillon, j'aimerais ça me faire des documents, je ne suis pas la seule à intervenir avec cet enfant-là moi je suis ici 32 heures, elle est ici probablement 45, 50 heures par semaine. Je manque de temps pour mettre au propre et communiquer ça aux autres personnes qui interviennent avec elle durant la journée ça c'est un manque » (E4-201-209).*

*« Il manque de ressources même au scolaire pour avoir des diagnostics. C'est clair il faut que ça passe par un pédopsychiatre ou des professionnels qui sont déjà «loadés», il y a un manque de ressources » (E4-701-705).*

➤ Les entrevues avec les intervenants des services spécialisés

Tout comme les éducatrices à l'enfance, les intervenants des services spécialisés rapportent des situations pouvant faire obstacle à leur partenariat. Un intervenant souligne que les éducatrices ne participent pas systématiquement à l'élaboration des stratégies, ce qui crée un rapport d'inégalité. Toutefois pour assurer leur faisabilité, il a

développé le réflexe de demander à l'éducatrice si les interventions sont applicables dans le service de garde.

*« Pas souvent, une jeune éducatrice ne le dirait pas, d'office, une jeune éducatrice ne le dirait pas, elle ne serait pas à l'aise, moi avec le temps, j'ai appris à dire, moi cet enfant-là ce qui fonctionne bien c'est ça, est-ce que c'est applicable, j'ai appris à demander si c'était applicable ou pas » (IN6-670-673).*

Les entrevues des intervenants montrent que parfois les besoins des intervenants peuvent être ignorés. À cet effet, deux intervenants aimeraient que les éducatrices à l'enfance aient les informations justes et complètes de la situation de l'enfant ayant des besoins particuliers. Certaines éducatrices à l'enfance ignorent le diagnostic de l'enfant et de plus, elles ne prennent pas connaissance du dossier de l'enfant soit le plan d'intégration et le rapport du professionnel exigés par le MFA pour l'obtention de la subvention. Par conséquent, elles manquent d'informations leur permettant d'avoir une meilleure compréhension de la situation.

*« Je suis toujours surprise lorsque j'arrive à une première rencontre, et que j'ai rempli le document pour la mesure d'intégration, j'ai expliqué qu'elle était la déficience, que l'éducatrice qui a cet enfant-là dans les groupes et qu'elle ne sait pas qu'est-ce qu'il a, ça me renverse, parce que je me dis avant d'accueillir l'enfant, disons la responsable aurait dû lire le document et le présenter à l'éducatrice, et quand j'ai les grands yeux ouverts d'une éducatrice qui me dit : c'est ça qu'il a? » (IN6-315-319).*

Aussi, lorsqu'il y a un changement d'éducatrice, un intervenant des services spécialisés aimerait être avisé de la situation, car souvent il l'apprend des parents.

*« Tu as mis la mesure en place, peut-être que tu es un an sans avoir de nouvelles, tu penses que ça va bien, pis ça a changé trois fois d'éducateur, tu l'apprends par le parent par après » (IN6-743-741).*

Un autre obstacle relevé à l'analyse des données des entrevues des intervenants des services spécialisés est la résistance de l'éducatrice au changement ainsi que le manque de souplesse dans la modification de son rôle. Les intervenants ont parfois vécu

cette situation au cours des différents partenariats avec différentes éducatrices à l'enfance. À cet effet, un intervenant évoque que certains milieux sont très rigides quant à l'application de leur programme éducatif, parfois les éducatrices sont réticentes à certaines adaptations qui sont à l'encontre des principes d'exploration et de découverte du programme éducatif des services de garde. Notamment, l'intervenant aurait besoin que l'éducatrice offre une stimulation plus ciblée compte tenu des besoins particuliers de l'enfant.

*« Je vous dirais qu'en général ça se passe relativement bien, les CPE qu'on a plus de difficulté sont des CPE qui ont des programmes éducatifs qui concordent pas avec la vision que nous on a de la stimulation du développement de l'enfant. Je vais être bien concrète dans mon affaire il y a des CPE qui ont une approche plus globale, qui sont les jeux libres, dans le contexte d'un développement normal, cette approche-là est une bonne approche. Dans le contexte d'un enfant qui a un retard de développement cette approche-là est une moins bonne approche à notre avis pour tout le monde. C'est une moins bonne approche parce que l'enfant choisit de lui-même de façon très autonome les jeux auxquels il participe il n'est pas confronté à faire des activités qu'il n'a pas envie de faire, alors qu'on sait très bien que les enfants qui ont des retards de développement vont presque systématiquement s'organiser pour détourner les activités où ils ont de la difficulté, donc, c'est un cercle vicieux, ils en font pas, ils ne deviennent pas meilleurs » (IN5-278-285).*

Par ailleurs, la majorité des intervenants ont rencontré des éducatrices qui ont peur et qui craignent les difficultés ou une surcharge de travail amenant ainsi un manque d'ouverture à essayer d'autres interventions.

*« Je trouve ça malheureux pour l'enfant, parce qu'à un moment donné, c'est que tout n'a pas été essayé, on peut s'asseoir ensemble et voir comment on peut, mais tu vois qu'il n'y a pas d'ouverture, Ils trouvent la situation trop difficile, ils ne veulent pas. Il y a des milieux à qui ça fait peur. Ils refusent d'accueillir des enfants avec des différences, mais je veux dire, ça fait encore peur des différences, que ce soit handicapé intellectuel ou trouble envahissant du développement » (IN2-130-138).*

Un autre obstacle mentionné par un intervenant, est lorsque l'éducatrice à l'enfance ne respecte pas son rôle, par exemple, une éducatrice à l'enfance a suscité la

confusion chez les parents en avançant des informations plus pointues relevant de l'expertise de l'intervenant des services spécialisés.

*« Les obstacles d'une certaine façon, je pense c'est totalement humain et normal. Dans le sens que l'éducatrice s'était très impliquée émotionnellement auprès de l'enfant, parce qu'elle s'était donnée comme mission qu'elle (E) allait arriver à l'école et qu'elle allait être prête. Ça faisait que des fois, elle (ED) avançait des informations qu'elle n'avait pas nécessairement la formation professionnelle pour avancer. Un moment donné, elle s'est comme avancée un peu auprès des parents, leur dire, bon peut-être qu'elle aurait besoin d'une évaluation en neuropsychologie, peut-être aussi qu'au niveau des capacités intellectuelles peut-être que c'est pas correct. Ces choses-là j'ai peut-être trouvé ça un peu difficile, parce que d'une certaine façon elle, elle lisait des choses sur Internet, elle rapportait ça aux parents. Ils m'arrivaient avec ça la semaine d'après, penses-tu qu'elle a une déficience intellectuelle, fallait recadrer ces choses-là. Dire, écouter, faites-nous confiance, nous sommes toute une équipe, si elle a besoin on va la faire voir. Je pense que l'éducatrice était super bien intentionnée, mais c'est ça, elle n'avait peut-être pas les connaissances requises pour en parler, et que ça sonnait un peu l'alarme chez les parents des fois de façon prématurée » (IN5-181-220).*

Quant aux ressources humaines matérielles et financières, les intervenants nomment des éléments pouvant faire obstacle à l'établissement du partenariat. Notamment, un intervenant considère que dans certains contextes, l'ajout d'une accompagnatrice dans le groupe qui accueille un enfant ayant des besoins particuliers pourrait aider l'éducatrice à l'enfance et diminuer sa charge de travail; toutefois le manque de financement explique l'absence de cette ressource.

*« J'ai vu une jeune qu'on regardait pour une accompagnatrice parce qu'elle avait beaucoup de besoins, mais autre que la surdité, mais ça ce moment-là ils ne pouvaient pas financer » (IN4-410-412).*

Aussi, deux intervenants considèrent que le déficit ou l'instabilité des intervenants spécialisés dans les établissements empêche d'offrir un meilleur soutien aux éducatrices puisqu'ils ne peuvent accorder autant de disponibilité qu'ils le voudraient.

*« Ce qui n'est pas facilitant c'est que je travaille dans un milieu de jeunes, je suis moi-même la vieille, non, je suis l'expérience, donc, je suis dans un milieu de jeunes et j'ai énormément de changement de chaises, ce qui fait que je travaille avec une physio une*

*journée puis elle est là pour un an, puis elle part il y a quelqu'un d'autre qui arrive, donc, la stabilité du personnel, pour l'instant on a pas de boss, ça c'est la dernière instabilité. Des fois, on a des postes dépourvus de titulaire, donc il n'a pas de remplacement, on n'est jamais remplacé pour nos vacances, congé maternité c'est exceptionnel, quand on est remplacé. On a une charge de cas qui est assez imposante à gérer, la disponibilité qu'on voudrait mettre, on ne peut pas en mettre autant qu'on voudrait pour aller dans le milieu » (IN6-774-785).*

Outre les ressources financières et matérielles, un intervenant des services spécialisés prétend que le manque de soutien des administrateurs des CPE auprès des éducatrices à l'enfance peut s'avérer un obstacle au partenariat. En ce sens, il arrive que les gestionnaires n'assurent pas le suivi du dossier de l'intégration aux éducatrices.

*« Je pense que l'information reste dans le bureau de l'administration, je pense qu'au contraire, l'administrateur a une responsabilité, oui le document de la mesure c'est un document confidentiel, je ne veux pas que l'éducatrice commence à aller crier sur les toits, je pense qu'ils sont sensés nos éducatrices, ils comprennent ce qu'on leur dit, on va t'expliquer ce que l'enfant a, elles sont toujours très contentes d'avoir cette information-là, pis ça leur permet de faire des liens avec ce qu'elles observent chez cet enfant-là. Après ça on dit, compte tenu de ça, bien je t'ai parlé d'où il est rendu dans son développement, c'est pour ça qu'avec lui on va aller rattraper la base » (IN6-341-352).*

Compte tenu de la quantité de dossiers d'enfants à leur charge, deux intervenants ont des difficultés à suivre les recommandations nécessaires pour offrir un suivi de qualité.

*« C'est impensable pour le moment cinq heures. Quand on parle de cinq heures d'intervention par semaine, par enfant, on parle de 4 dossiers par semaine peut-être. Moi présentement, je suis un des éducateurs qui en a le moins et j'en ai 11 » (IN2-308-311).*

Quant à la libération des éducatrices pour assister aux rencontres cela est très variable d'un milieu de garde à l'autre, selon les propos de la moitié des intervenants. En ce sens, certaines éducatrices sont limitées dans leur participation, que ce soit aux rencontres externes ou aux rencontres dans le service de garde.

*« C'est le milieu qui est facilitant, ou plus ou moins facilitant ou plus rigide, il y a, par exemple, que l'éducatrice n'est pas libérée, il y a d'autre qu'elle est libérée automatique, mais elle est libérée mais pour venir au plan d'intervention aussi, mais pas pour qu'on aille faire des rencontres dans le milieu. C'est plus dur pour moi, moi j'aime ça aller dans le milieu, toi tu as tel jeu, tel jeu, tu peux faire telle chose, tu peux modifier telle chose, mais il y en a que c'est non » (IN4-126-132).*

Un intervenant soulève un autre élément pouvant s'avérer nuisible quant à la fréquence des rencontres, notamment la difficulté de coordonner les horaires des partenaires impliqués.

*« Il y a une éducatrice spécialisée qui termine à une certaine heure, donc il y a une contrainte de temps, aussi si on veut rencontrer les gens, il faut y aller quand le groupe dort ou notre horaire est assez chargé aussi, ce qui fait que de se rendre disponible ou d'aménager leur horaire, il faut vraiment vouloir aller en garderie, comme intervenant. Il faut vouloir pour y aller, pas dans ce milieu-là nécessairement, mais pour aménager le temps, jouer dans ton horaire, placer tes clients, pour arriver à le faire, je supporte toutes mes collègues de travail à le faire, mais ça ne se fait pas en criant ciseau, dans notre grande gestion, aménager un horaire » (IN6-162-171).*

Comme, il a été mentionné dans les résultats précédents, l'invitation au PSI et la participation au PI font partie des mécanismes formels de communication, toutefois deux intervenants avancent qu'il apparaît difficile de mettre en place une démarche systématique pour faire un suivi de l'enfant en partenariat compte tenu des différences de fonctionnement d'un milieu de garde à l'autre.

*« Ça peut toujours s'améliorer et comme je parlais tantôt, peut-être uniformiser la façon, j'en ai pas parlé tantôt, mais c'est ça, il y en a qu'une éducatrice spécialisée est engagée par le CPE. Elle fait des choses avec les enfants, et il y en a d'autres que c'est vraiment l'éducatrice qui est libérée c'est vraiment disparate » (IN4-391-405).*

Malgré le fait que les intervenants se disent disponibles, deux intervenants avancent que certaines éducatrices communiquent peu avec eux en pensant qu'elles n'en ont pas besoin. Toutefois, lorsque l'intervenant les rencontre, il s'aperçoit qu'il aurait été pertinent d'avoir un contact plus rapproché.

*« Je leur dis tout le temps qu'ils peuvent m'appeler, mais c'est très rare que j'aie des appels. Mais des fois, je me rends dans le milieu et ils auraient pu m'interpeller finalement, il y a ça qui ne marche pas, mais ils auraient pu m'appeler avant, mais je ne sais pas s'ils n'ont pas le réflexe ou si c'est la peur parce que c'est le centre de réadaptation. On n'est pas dans le milieu, mais je ne sais pas c'est quoi, mais entretemps on a souvent peu de contacts » (IN4-163-169).*

Un dernier obstacle soulevé est identifié uniquement par les intervenants des services spécialisés. Dans la pratique, c'est surtout l'intervenant qui se déplace dans les services de garde, la majorité trouve que les locaux ne sont pas toujours appropriés pour tenir des rencontres. Les lieux ne sont pas toujours propices au respect de la confidentialité; par exemple, les rencontres peuvent se tenir dans la salle du personnel où il y a beaucoup de circulation et parfois même dans une salle en présence des permettant un climat favorable aux échanges.

*« C'est pas partout qu'il a des petits bureaux comme ça pour se rencontrer. Ça, je trouve ça un peu difficile. Il [y] a des fois qu'on est obligé de faire la rencontre dans des bureaux ouverts et ça se promène. Je ne suis pas vraiment installée. Où on était ce matin, c'est comme idéal. Mais ce n'est pas partout qui en a. On aurait besoin de valider des affaires avec l'enfant, on aurait besoin d'un petit local, mais il n'y en a pas, la plupart, il n'y en a pas » (IN1-479-484).*

➤ Les observations lors d'un suivi de l'enfant

Lors des observations, deux éléments mentionnés par les intervenants sont confirmés; notamment une rencontre est planifiée pendant le congé d'une éducatrice, mais elle s'est tout de même jointe aux participants à la dernière minute. Aussi, une rencontre a lieu dans un local destiné aux enfants, toutefois, celui-ci n'était utilisé par aucun groupe d'enfants.

➤ Les questionnaires destinés aux gestionnaires des organisations

Les répondants des questionnaires identifient certains obstacles nommés par les participants des entrevues. Entre autres, deux gestionnaires de CPE mentionnent la



crainte ou la résistance des éducatrices à accueillir un enfant ayant des besoins particuliers. En ce sens, ils précisent toute l'importance de les rassurer en insistant sur le soutien qu'elles auront lors de l'inclusion d'un enfant ayant des besoins particuliers.

*« Résistance face au personnel, peur d'avoir un enfant à besoins particuliers et d'être incapable de fonctionner avec lui ou ses besoins. Il faut démontrer le soutien du CPE et des intervenants CRDP et CRDI » (Q6-18-20).*

Également, tous les gestionnaires de CPE constatent l'insuffisance de ressources financières qui empêche d'ajouter une accompagnatrice à l'éducatrice à l'enfance pour répondre aux besoins réels.

*« C'est sûr que les ressources financières sont très minimes pour dégager les éducatrices, diminution du ratio et pour une accompagnatrice, il faut que les CPE assument les coûts » (Q5-31-33).*

Quant aux ressources humaines des services spécialisés, les gestionnaires de CPE rencontrent des difficultés lorsqu'il y a un trop grand roulement du personnel d'intervention pour un même enfant, et aussi lorsque l'intervenant fait preuve de méconnaissance des programmes du ministère de la Famille et des Aînés en ce qui a trait à l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers dans les CPE.

*«La méconnaissance des intervenants des programmes du ministère de la Famille et des Aînés concernant l'intégration des enfants à besoins particuliers dans les CPE» (Q3-21-23).*

*«Instabilité des intervenants pour un même enfant» (Q3-25).*

Aussi, les gestionnaires de CPE, considèrent que l'attente d'un diagnostic pour l'enfant ayant des besoins particuliers s'avère un moment capital puisqu'il y a peu d'aide offerte aux éducatrices de la part des intervenants des services spécialisés. De plus le temps d'attente peut être très long et ainsi le personnel s'essouffle en épuisant ses ressources.

*« La différence de soutien de première ligne et deuxième ligne. Première ligne souvent au niveau CLSC et l'enfant est en processus de diagnostic, et la deuxième ligne, l'enfant a son diagnostic et le suivi avec le CRDP et CRDI. La zone la plus difficile est les deux. Nous sommes dans l'attente, donc peu d'aide [...] cela peut prendre des semaines et parfois quelques mois. Résultat, le personnel (éducatrice) devient à bout de souffle et le personnel de soutien (conseillère pédagogique et moi-même) est au bout de nos ressources » (Q6-21-27).*

En résumé, les obstacles à l'établissement du partenariat pour les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés se situent à deux niveaux, soit relationnel ou organisationnel. Toutefois, ces obstacles relèvent de plusieurs expériences passées ou présentes. Ils ne sont pas récurrents à chacun des partenariats établis. Chacun des obstacles identifiés semble singulier selon les partenaires, des services de garde et des services spécialisés. Le tableau 12 présente les différents obstacles au partenariat rencontrés par les éducatrices à l'enfance, les intervenants des services spécialisés et les gestionnaires des centres de la petite enfance.

Tableau 12

Les obstacles rencontrés dans le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés

Les obstacles identifiés par les éducatrices à l'enfance	Les obstacles identifiés par les intervenants des services spécialisés	Les obstacles identifiés par les gestionnaires des CPE.
<p><b>Niveau relationnel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque d'écoute de l'intervenant.</li> <li>• Sentiment d'incompétence de l'éducatrice.</li> <li>• Manque d'engagement de l'éducatrice.</li> <li>• Ignorance des besoins de l'autre.</li> </ul>	<p><b>Niveau relationnel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les éducatrices manquent de souplesse pour adapter le programme éducatif.</li> <li>• Les éducatrices ont peur de la surcharge de travail.</li> <li>• L'éducatrice ne respecte pas son rôle.</li> <li>• Manque d'engagement de l'éducatrice.</li> <li>• Ignorance des besoins de l'autre.</li> </ul>	<p><b>Niveau relationnel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crainte ou résistance de l'éducatrice à accueillir un enfant ayant des besoins particuliers.</li> <li>• Instabilité des intervenants auprès de l'enfant ayant des besoins particuliers.</li> </ul>
<p><b>Niveau organisationnel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de ressources financières pour accorder une aide supplémentaire à l'éducatrice à l'enfance et pour accorder des libérations supplémentaires.</li> <li>• Manque d'intervenants spécialisés dans les CR.</li> </ul>	<p><b>Niveau organisationnel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de soutien des administrateurs de CPE.</li> <li>• Démarches systématiques difficiles à appliquer compte tenu des fonctionnements différents dans les CPE.</li> <li>• Locaux des rencontres parfois inappropriés.</li> <li>• Manque de ressources financières pour accorder une aide supplémentaire à l'éducatrice à l'enfance et pour accorder des libérations supplémentaires.</li> <li>• Manque d'intervenants spécialisés dans les CR.</li> </ul>	<p><b>Niveau organisationnel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de ressources financières pour accorder une aide supplémentaire à l'éducatrice à l'enfance.</li> <li>• Manque d'aide de la part des intervenants des services spécialisés lors de l'attente d'un diagnostic pour l'enfant ayant des besoins particuliers.</li> </ul>

## CHAPITRE V LA DISCUSSION

### 5.1 L'analyse des résultats

Cette recherche, réalisée auprès de six centres de la petite enfance et deux centres de réadaptation vise l'avancement des connaissances sur les actions mises en œuvre pour développer un partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés dans le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. Elle revêt une grande importance puisque les études québécoises (Julien-Gauthier, 2008; Giuliani, 2008; Deret, 2003) semblent unanimes à reconnaître l'importance de la collaboration et de la concertation entre l'éducatrice à l'enfance et les différents partenaires impliqués dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. Toutefois, la mise en œuvre des actions partenariales établies entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés demeure encore un défi de taille pour les différents acteurs.

Cette recherche s'est réalisée auprès de six dyades composées d'une éducatrice à l'enfance et d'un intervenant des services spécialisés constituant un échantillon représentatif de partenariat puisqu'ils collaborent à favoriser l'inclusion d'un enfant dans un centre de la petite enfance. Afin d'obtenir un portrait complet du partenariat, les groupes de participants se composent d'éducatrices de la petite enfance et

d'intervenants spécialisés détenant différentes expériences dans l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers diversifiés et provenant des centres de la petite enfance, du centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement (CRDITED) et du centre de réadaptation en déficience physique (CRDP).

L'analyse de l'ensemble des résultats de cette recherche fournit des orientations favorables à la mise en œuvre des actions par les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés pour dégager le type de partenariat vécu dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les centres de la petite enfance. Trois méthodes couramment utilisées dans l'approche qualitative ont été combinées afin de faire ressortir les actions mises en œuvre et en dégager le type de partenariat soit : l'entrevue semi-dirigée auprès des éducatrices et des intervenants spécialisés, l'observation d'un suivi de plan d'intervention et un questionnaire aux gestionnaires des organisations concernées. La combinaison de ces méthodes permet une compréhension du partenariat par l'accès à l'expérience des participants.

La discussion des résultats porte sur les actions mises en œuvre par les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés dans l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers afin de dégager le type de partenariat vécu. Pour ce faire, trois niveaux d'engagement dans le partenariat, c'est-à-dire une faible intensité d'engagement (niveau 1), une intensité moyenne d'engagement (niveau 2) et une intensité élevée d'engagement (niveau 3), ont été privilégiés. Afin de mieux comprendre le développement du partenariat, la théorie de l'appropriation des savoirs et de

l'autodétermination (Bouchard & Kalubi, 2006) et les trois modèles éducatifs, peuvent expliquer le niveau de relation entre les partenaires en les situant dans un modèle rationnel, un modèle humaniste et un modèle symbiosynergique. Ces trois paradigmes permettent de comprendre l'évolution ou le degré d'intensité de la relation entre les éducatrices et les intervenants des services spécialisés dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.

De plus, la théorie du modèle écosystémique (Bronfenbrenner, 1979) apparaît pertinente pour avoir une vision plus globale et mieux comprendre la complexité et les influences du développement du partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et les intervenants des services spécialisés dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde. En ce sens, le rôle des partenaires, les habiletés relationnelles, les aspects organisationnels et les obstacles au partenariat feront également l'objet de la discussion.

## 5.2 Le partenariat à faible degré d'intensité d'engagement (niveau 1)

### 5.2.1 Transmettre des informations

Rappelons que les différents auteurs (Deslandes, 2001; Landry, 1994; Merini, 2006) considèrent la transmission d'informations comme étant une action partenariale se situant au niveau 1 de partenariat, c'est-à-dire qu'il y a peu d'engagement de la part des partenaires. Notre étude montre de façon significative la présence de cette action.

D'une part, les intervenants transmettent des informations à l'éducatrice à l'enfance concernant le portrait de l'enfant, les conditions significatives et persistantes liées à la déficience de l'enfant pour les sensibiliser à cette situation et pour situer son niveau de développement. Ces informations communiquées par l'intervenant sont considérées comme étant une action partenariale à faible degré d'intensité; pourtant, elles s'avèrent une responsabilité nécessaire à l'établissement d'un éventuel partenariat de degré plus élevé d'intensité (Deslandes, 2001). En effet, l'éducatrice à l'enfance a besoin de ces connaissances pour s'impliquer, s'adapter et développer son autonomie comme le préconise la théorie de l'appropriation des savoirs et de l'autodétermination (Moreau & Boudreault, 2002).

En sachant que la première étape du processus d'inclusion consiste à faire une première rencontre entre les parents, l'éducatrice à l'enfance et les intervenants des services spécialisés pour élaborer le plan d'intégration exigé par le MFA, il apparaît pertinent que la présentation du profil de l'enfant et les informations spécialisées liées à la déficience de l'enfant doivent s'effectuer à cette étape du processus d'inclusion. Le plan d'intégration sert à évaluer le fonctionnement de l'enfant, à identifier ses besoins particuliers ainsi que les besoins du service de garde et les moyens pour y remédier. De plus, un rapport du professionnel est annexé à ce plan afin de préciser la déficience de l'enfant et les recommandations des aides supplémentaires pour faciliter son intégration dans le service de garde (Gouvernement du Québec, 2010). Cette étape est préalable à la fréquentation de l'enfant dans le service de garde et elle permet l'accessibilité aux

mesures gouvernementales en matière d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.

Toutefois, les données de cette recherche n'établissent pas de lien avec la présence formelle des éducatrices à l'enfance à cette étape puisqu'elles n'ont jamais fait référence aux mesures du MFA. Ces informations sont-elles transmises au fil des rencontres entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés? En effet, il importe de clarifier comment sont transmises ces informations. D'autant plus que l'étude évaluative en matière d'action concertée pour faciliter l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde (Deret, 2003) mentionne que l'étape inaugurale du partenariat se révèle particulièrement cruciale étant donné qu'elle correspond à la prise de conscience de la déficience de l'enfant et de ses besoins. En ce sens, la participation de l'éducatrice à l'enfance à l'élaboration du plan d'intégration du MFA s'avère nécessaire pour la transmission d'informations pertinentes à la connaissance de l'enfant ayant des besoins particuliers.

Cependant, il apparaît clairement que le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers exige, dès le départ, l'expertise de l'intervenant des services spécialisés qui intervient par sa qualité d'expert en matière de ressources spécialisées pour les enfants ayant des besoins particuliers. Notamment, le début de l'association de l'éducatrice à l'enfance et de l'intervenant des services spécialisés reflète davantage le modèle rationnel, signifiant ainsi que le projet initial est d'abord la transmission d'un savoir prédéterminé (Bouchard & Archambeault, 1991). Par conséquent, les



intervenants spécialisés se retrouvent davantage dans une relation plutôt hiérarchique puisqu'ils possèdent une expertise pouvant les placer involontairement dans une position de pouvoir.

Les résultats de cette étude évoquent que les éducatrices à l'enfance transmettent également des informations qui sont davantage reliées au vécu et à l'évolution de l'enfant dans le service de garde. De plus, ces informations sont indispensables puisqu'elles passent plusieurs heures en présence de l'enfant. Toutefois, cette action semble s'actualiser plus spécifiquement à la deuxième étape du processus d'inclusion de l'enfant ayant des besoins particuliers. En effet, l'application du plan d'intégration (étape 2) n'est pas une finalité, car la fréquentation de l'enfant et les observations de l'éducatrice à l'enfance peuvent révéler que la situation initiale est révisée. Nos observations des rencontres d'un suivi de plan d'intervention démontrent que la participation de l'éducatrice à l'enfance dans le suivi du plan d'intervention se résume principalement à parler du vécu de l'enfant au quotidien, informant ainsi l'intervenant de l'évolution de l'enfant.

Même en reconnaissant l'expertise de l'éducatrice à l'enfance, celle-ci doit se doter de moyens permettant de consigner ces observations et d'autres éléments pour établir une base solide de son expertise et de prendre sa place de spécialiste du développement de l'enfant et de l'intervention lorsqu'elle transmet de l'information. À cet effet, Moreau, Maltais, et Herry, (2005), dans l'ouvrage *L'Éducation inclusive au préscolaire*, proposent plusieurs modèles de grilles d'observation reproductibles, adaptées au contexte préscolaire.

Un fait intéressant se dégage aussi de cette étude. En raison de sa position de proximité avec le parent et le contact avec d'autres intervenants spécialisés; l'éducatrice à l'enfance agit parfois comme agent de liaison dans la transmission de certaines informations qui lui sont acheminées par de tierces personnes. En ce sens, elle peut occuper une position stratégique quant à la transmission d'informations. En donnant une vision plus globale à l'intervenant, elle peut ainsi assurer un suivi du développement de l'enfant ayant des besoins particuliers.

Toutefois, ce constat semble démontrer l'absence d'une personne pivot assurant le lien entre les différents intervenants concernés. Dans le même sens que l'étude de Deret (2003), les bénéfices de la présence d'une personne pivot facilite la circulation d'informations mobilisant les efforts de tous autour des besoins de l'enfant. Cependant, ce rôle ne revient pas nécessairement à l'éducatrice à l'enfance, mais il apparaît indispensable qu'une personne assume le leadership pour favoriser les échanges entre les partenaires. Cependant, il s'avère également important de noter ces informations afin de s'assurer de leur transmission à l'ensemble des intervenants. À cet effet, l'élaboration d'un portfolio de l'enfant pourrait être un outil de communication bonifié et consulté par tous les intervenants au dossier et il serait important de nommer une personne pivot pour assurer la circulation de l'information et une meilleure organisation de tous les partenaires autour des besoins de l'enfant.

Sachant que transmettre des informations s'avère une action partenariale nécessaire à établir un éventuel partenariat d'intensité plus élevée, il semble que l'éducatrice à l'enfance doit non seulement transmettre des informations sur le vécu et

l'évolution de l'enfant dans le service de garde, mais encore transmettre des informations issues de son expertise. En ce sens, les informations liées au fonctionnement du service de garde, notamment le programme éducatif du milieu qui précise la structuration des lieux, des activités ainsi que des interventions propres à son milieu de garde sont des éléments nécessaires à l'élaboration du plan d'intégration MFA (étape 1).

Pour ce faire, la participation systématique de l'éducatrice à l'élaboration du plan d'intégration, lieu propice pour transmettre des informations relevant de son champ d'expertise, est incontournable. De plus, un document synthèse expliquant la structuration des lieux et des activités et les interventions à privilégier spécifiques au CPE, pourrait être remis lors de cette première rencontre. Conséquemment, ces pratiques deviendraient complémentaires à l'observation dans le service de garde qui est déjà privilégiée par l'intervenant spécialisé et qui permet d'accroître la compréhension de l'intervenant du fonctionnement du CPE. L'éducatrice à l'enfance pourrait ainsi affirmer son sentiment de compétence, tout en stimulant son engagement dès le début de son partenariat avec l'intervenant des services spécialisés.

De plus, la transmission de ces informations correspond à l'une de ses responsabilités en tant que partenaire dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers (Moreau, Maltais, & Herry, 2005).

En somme les intervenants des services spécialisés et les éducatrices à l'enfance ont des informations à transmettre selon leur expertise respective. Toutefois, le grand besoin des éducatrices à l'enfance de s'approprier un savoir et un savoir-faire provenant

de l'intervenant des services spécialisés atténue toute l'importance des informations à transmettre en tant que spécialiste de l'éducation à l'enfance dans les services de garde. Cette étude démontre bien le potentiel de ces informations pour favoriser la réussite de l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers.

### 5.2.2 Répondre à un besoin d'aide

L'analyse des résultats, montre que l'action partenariale, qui consiste à répondre à un besoin d'aide est très présente dans l'association de l'éducatrice à l'enfance et de l'intervenant des services spécialisés.

Les entrevues avec les éducatrices à l'enfance confirment que les intervenants des services spécialisés répondent à leur besoin d'aide, d'autant plus que cette aide apparaît impérative pour accueillir l'enfant ayant des besoins particuliers. En ce sens, cette étude démontre une importante dominance quant à la nécessité pour l'éducatrice à l'enfance de recevoir de l'aide de l'intervenant des services spécialisés. D'ailleurs, les questionnaires de CPE précisent qu'il faut rassurer les éducatrices plus craintives en insistant sur le soutien qu'elles peuvent obtenir des services spécialisés. Tout comme dans l'étude de Tétreault et Beaupré (2001), il est démontré que les éducatrices à l'enfance sont favorables à l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers compte tenu des bénéfices qu'ils peuvent en retirer. Cependant, cette situation augmente leur stress, c'est pourquoi le soutien constant de l'intervenant spécialisé favorise l'atteinte des objectifs de l'inclusion (Dionne, Julien-Gauthier, & Rousseau, 2006).

Dans le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés, ce dernier fournit l'aide qui répond à différents besoins de l'éducatrice, tels que l'aide pour mieux comprendre la situation de l'enfant, l'aide ponctuelle, l'aide technique et l'aide pour rassurer. L'assistance est qualifiée d'activité collaborative, selon Buysse et Wesley (Saint-Pierre, 2004). Tout comme la transmission d'informations, l'aide apportée par l'intervenant des services spécialisés s'avère nécessaire à l'éducatrice à l'enfance pour s'approprier des savoirs et des savoir-faire pour pouvoir projeter le partenariat à un niveau plus élevé d'intensité d'engagement.

Les données d'entrevues effectuées auprès des intervenants des services spécialisés et des éducatrices à l'enfance montrent aussi le souci de soigner la relation interpersonnelle en faisant preuve d'attitudes positives. Notamment, les intervenants semblent très disponibles pour répondre à un besoin d'aide à l'éducatrice, quelle que soit la nature de l'aide sollicitée.

Quant à l'aide apportée par l'éducatrice à l'enfance à l'intervenant des services spécialisés, les résultats indiquent quelques actions allant dans ce sens. Toutefois, lorsqu'elle est exprimée, elle demeure non négligeable dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. Pour les intervenants des services spécialisés, l'éducatrice à l'enfance est une ressource qui les aide indirectement par son influence auprès des parents et la stimulation quotidienne qu'elle procure à l'enfant. La théorie écologique (Bronfenbrenner, 1979) reconnue pour analyser les influences pouvant agir sur le développement de la personne explique comment les interactions entre le mésosystème et microsystème influencent l'inclusion de l'enfant ayant des besoins

particuliers dans le CPE (Bouchard, Kalubi, & Beckman, 2001). Alors que pour les parents, composante du microsysteme, le fait de constater la vision commune des éducatrices à l'enfance et des intervenants des services spécialisés les mobilise à s'investir davantage dans la thérapie offerte en centre de réadaptation. Aussi, les effets indirects de la concertation entre les partenaires, composante du mésosysteme, se manifestent sur l'apprentissage de l'enfant, son développement et sa réussite, car ils sont au cœur des interventions (Bouchard, Kalubi, & Beckman, 2001).

La stimulation quotidienne de l'éducatrice auprès de l'enfant est également identifiée comme une aide apportée à l'intervenant des services spécialisés, de sorte qu'elle permet des progrès considérables et même de rattraper certains retards de développement pour certains enfants ayant des besoins particuliers. L'éducatrice à l'enfance et le groupe de l'enfant, ainsi que les intervenants des services spécialisés, constituent également des microsystemes. Ces derniers correspondent à l'environnement immédiat interagissant directement auprès de l'enfant. En effet, c'est à ce niveau qu'on retrouve l'application de stratégies qui peuvent favoriser ou non l'inclusion de l'enfant ayant des besoins particuliers dans le service de garde (Bouchard, Kalubi, & Beckman, 2001).

Particulièrement, cette étude démontre la réciprocité de l'aide apportée par chacun des partenaires, comparativement aux autres études québécoises répertoriées qui semblent mettre l'accent sur l'aide spécialisée apportée aux éducatrices. Toutefois, il est important de valoriser les compétences de l'éducatrice à l'enfance issue de son

champ d'expertise, notamment sa capacité d'entrer en relation avec le parent et sa capacité à stimuler le développement de l'enfant.

En ce sens, la formation initiale de l'éducatrice à l'enfance et la formation continue doivent s'assurer de mettre en valeur la relation de réciprocité dans le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés, c'est-à-dire que les partenaires sont complémentaires par rapport au potentiel de chacun compte tenu de ses connaissances, de son savoir-faire et de ses ressources (Moreau, Maltais, & Herry, 2005).

Il apparaît que l'action partenariale de répondre à un besoin d'aide serait plus présente au début de la relation puisque les observations des rencontres du suivi du PI, avec les intervenants des services spécialisés et les éducatrices à l'enfance, ne rapportent aucune donnée relevant d'un besoin d'aide des partenaires.

De fait, le suivi de l'intervention arrive plus tard, nous pouvons croire qu'à cette étape les partenaires ne sont plus dans un modèle rationnel ou dans un partenariat de faible niveau d'intensité. En ce sens, les besoins d'aide se situent davantage au début de la relation, c'est-à-dire à la première et à la deuxième étape du processus d'inclusion. Souvent le début d'une association se situe à un niveau rationnel puisque la demande d'aide initiale exige une expertise de l'un des acteurs, en l'occurrence l'intervenant des services spécialisés (Bouchard & Kalubi, 2006).

L'analyse des résultats de cette étude porte à croire que les actions de transmettre de l'information et répondre à un besoin d'aide, actions partenariales de faible niveau d'engagement, sont présentes dans le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et

l'intervenant des services spécialisés. Pour l'éducatrice à l'enfance, elles s'avèrent nécessaires et même impératives pour l'accueil de l'enfant ayant des besoins particuliers. En effet, elles apparaissent surtout au début de la relation pouvant démontrer que l'adaptation au contexte amène la nuance qui permet de justifier le niveau de l'association des personnes et de comprendre l'évolution de la relation vers l'émergence du partenariat, un concept se référant aux principes d'appropriation des savoirs et d'autodétermination. (Bouchard & Kalubi, 2006). Les besoins des éducatrices à l'enfance déterminent le niveau de partenariat pouvant s'établir entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés dans le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.



Tableau 13  
Les moyens pour optimiser les actions mises en œuvre de niveau 1

Actions partenariales	Moyens à maintenir	Moyens à mettre ne place	Optimisation
Transmettre des informations	L'observation dans le service de garde déjà privilégiée par l'intervenant spécialisé est une pratique qui permet aussi d'accroître sa compréhension du fonctionnement.	<p>Systématisation de la participation à l'élaboration du dossier enfant handicapé MFA (étape 1),</p> <p>Élaborer un document synthèse expliquant la structuration des lieux et des activités et les interventions à privilégier. Le document pourrait être remis lors d'une première rencontre ou à l'élaboration du plan d'intégration du MFA.</p>	<p>Permettre à l'éducatrice :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'informer les personnes ressources des modes d'intervention et de fonctionnement du service de garde.</li> <li>• de consigner ses observations afin de partager son expertise d'observatrice avec les intervenants des services spécialisés.</li> </ul>
		<p>Utiliser des outils et des méthodes pour observer le développement et les progrès de l'enfant.</p> <p>Nommer une personne pivot.</p> <p>Élaboration d'un portfolio de l'enfant. ou un outil de communication qui pourrait être bonifié et consulté par tous les intervenants au dossier.</p> <p>Formation initiale et formation continue.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de noter les informations en provenance d'autres intervenants afin</li> <li>• de transmettre ces informations à l'ensemble des intervenants pour ainsi en faire le suivi.</li> </ul> <p>Mettre en valeur la relation de réciprocité dans le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés,</p>

**Niveau 1**

### 5.3 Le partenariat d'intensité moyenne (niveau 2)

#### 5.3.1 Échanger de part et d'autre pour l'atteinte d'un objectif commun

La concertation, le terme privilégié dans les orientations gouvernementales en matière d'inclusion dans les services de garde, se manifeste clairement dans le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés. C'est-à-dire que les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés accordent une importance à la place des échanges dans leur partenariat. Ils échangent notamment sur la mise en commun du regard porté sur l'enfant, sur le partage de stratégies et d'idées, en lien avec une problématique particulière et aussi ils partagent mutuellement des informations. De sorte que ces échanges leur permettent d'avoir une action concertée, de mettre en commun leur expertise afin de mieux comprendre les comportements de l'enfant et ainsi atteindre les objectifs de l'inclusion ou de l'intervention auprès des enfants ayant des besoins particuliers. Les relations sont plus dynamiques qu'au premier niveau, l'engagement des partenaires s'exprime par des échanges de part et d'autre pour contribuer à l'atteinte d'un objectif.

Par contre, l'aspect relatif à l'atteinte des objectifs partagés par tous sous-entend que la concertation nécessite, au préalable, un échange d'idées pour s'entendre sur l'objectif (Bouchard, Pelchat, & Boudreault, 1996). Le degré d'intensité dans ce mode de collaboration se caractérise davantage par l'action de s'entendre entre les collaborateurs, ce qui exige un certain niveau d'engagement. En ce sens, les résultats de cette étude ne reflètent aucune donnée indiquant qu'il y a eu au préalable une entente sur les objectifs à atteindre, pourtant, on aurait pu prétendre que la concertation entre les

éducatrices et les intervenants des services spécialisés s'actualise par des échanges pour s'entendre sur les buts et les objectifs du plan d'intégration exigé par le ministère de la Famille et des Aînés.

À cet effet, il arrive que les gestionnaires n'assurent pas le suivi du dossier de l'intégration aux éducatrices. Certains intervenants constatent parfois que les éducatrices à l'enfance n'ont pas les informations justes et complètes de la situation de l'enfant ayant des besoins particuliers. Ainsi, certaines éducatrices à l'enfance ignorent le diagnostic de l'enfant et de plus, elles ne prennent pas connaissance du dossier de l'enfant, soit le plan d'intégration et le rapport du professionnel exigés par le MFA pour l'obtention de la subvention. Par conséquent, elles manquent d'informations leur permettant d'avoir une meilleure compréhension de la situation. En effet, ces constats réitérent notre questionnement quant à la présence de l'éducatrice à l'enfance à l'élaboration du plan d'intégration du MFA. Pourtant sa contribution à cette étape s'avère un moment déterminant pour à son implication future dans le partenariat, de sorte qu'elle peut s'approprier plusieurs informations pertinentes, telles que la prise de conscience de la déficience de l'enfant et de ses besoins. Mais encore, par son expertise et sa connaissance du fonctionnement du service de garde, elle peut contribuer à déterminer des objectifs réalistes pour répondre aux besoins particuliers de l'enfant, tout en ayant un sentiment de compétence.

D'ailleurs, selon Moreau, Robertson et Ruel (2005), la réciprocité sociale demeure un critère important de la concertation de sorte que les collaborateurs ont le sentiment d'un partage réel dans la relation pour avoir ainsi des chances égales de

participer aux échanges. Donc, la participation de l'éducatrice, dès la première étape, lui permettrait d'être proactive dans les échanges futurs avec l'intervenant des services spécialisés évitant ainsi le rapport d'inégalité du fait que la majorité des échanges est amorcée par l'intervenant des services spécialisés.

Toutefois, en cours de processus, plusieurs activités favorables aux échanges entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés sont mises en place et s'avèrent significatives dans la relation partenariale. Notamment, le déplacement de l'éducatrice à l'enfance au centre de réadaptation pour vivre une séance de thérapie individuelle avec l'enfant et l'intervenant des services spécialisés ainsi que la présence de ce dernier dans le service de garde pour observer l'enfant dans son milieu naturel, sont des occasions qui ont suscité des échanges entre eux pour l'atteinte de l'objectif de l'inclusion.

En effet, ce partage réciproque d'expériences, entre l'éducatrice à l'enfance et les intervenants des services spécialisés, s'actualise par l'observation de modèles et par la découverte de nouvelles stratégies d'apprentissage lors de l'intervention éducative auprès de l'enfant ou par la participation à des activités (Moreau & Boudreault, 2002).

Toutefois, la prépondérance qui émane de nos observations lors des rencontres d'un suivi du plan d'intervention montre que la majorité des échanges est initiée par l'intervenant des services spécialisés. Cela pourrait supposer que l'éducatrice s'implique peu, notamment, elle semble en attente en ce qui a trait au déroulement de la rencontre. Par conséquent, elle introduit peu d'échanges par rapport à des situations vécues, à ses questionnements ou aux stratégies à adopter. Tout comme les résultats de

l'étude de Fink et Fowler (1997, citée dans Saint-Pierre 2004), les éducatrices à l'enfance semblent accorder plus de connaissance et d'expérience aux intervenants des services spécialisés.

En effet, cette tendance pourrait s'expliquer par l'absence de notes manuscrites de l'éducatrice à l'enfance laissant ainsi la place à l'intervenant en lui concédant une position plus hiérarchique favorisant des relations verticales. En ayant un support écrit des observations réalisées, des questionnements, des évaluations des stratégies expérimentées, et des propositions de stratégies futures, cela placerait l'éducatrice à l'enfance dans une relation plus égalitaire pouvant ainsi partager et mettre à contribution son expertise de la connaissance de l'enfant, de la dimension sociale du développement de l'enfant et son expertise du vécu quotidien de l'enfant.

En ce sens, il apparaît favorable d'utiliser des instruments communs d'évaluation, d'intervention et de suivi du progrès de l'enfant afin de s'assurer la continuité entre l'éducatrice à l'enfance et les intervenants des services spécialisés (Dionne, Julien-Gauthier, & Rousseau, 2006) permettant ainsi de mettre à contribution les expertises des partenaires. De plus, les recherches sur l'appropriation des savoirs et des savoir-faire entre les intervenants et les parents (Boudreault, Kalubi, Sorel, Beaupré, & Bouchard, 1998) confirment l'apport positif de l'utilisation d'un outil commun pour l'évaluation du développement de l'enfant. De sorte que l'éducatrice à l'enfance développerait un sentiment de compétence et de confiance en ses ressources en tant qu'experte du vécu quotidien de l'enfant dans un groupe, ce qui favoriserait son implication et éviterait de la placer dans une position d'attente. Plusieurs modèles d'outils intéressants ont déjà été

élaborés pour l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers, pensons à Guiliani (2008) dans le cadre du Projet CAPE qui consistait à soutenir les milieux de garde pour répondre aux besoins des enfants ayant des défis particulier et à Moreau, Maltais, et Herry, (2005) dans leur ouvrage *L'Éducation inclusive au préscolaire*.

Par ailleurs, l'intervenant des services spécialisés devient le maître d'œuvre en raison de son rôle d'intégrer les objectifs d'apprentissage du milieu de garde dans le plan d'intégration. Nos résultats indiquent sa place prépondérante durant l'élaboration et le suivi du PI. Toutefois, la place de l'éducatrice devrait s'actualiser par le souci de l'arrimage des objectifs du service de garde et des objectifs du PI. À cet égard, il semble que la participation des services de garde à l'atteinte des objectifs et aux activités est de plus en plus significative avec l'acquisition de plusieurs expériences en matière d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers.

### 5.3.2 L'un des partenaires agit comme un guide

Les compétences spécialisées de l'intervenant apparaissent, sans aucun doute, comme un élément considérable pour l'éducatrice à l'enfance. Cette étude met en exergue que cette dernière s'attend nécessairement à ce que l'intervenant la guide puisqu'elle lui reconnaît détenir des compétences qu'elle ne possède pas. D'autre part, l'intervenant affirme faire preuve de guidance par sa qualité de spécialiste. En ce sens, son implication se réalise dans le partage d'une expertise nécessitant son savoir-faire comme complément à la situation initiale (Merini, 2006). Entre autres, les intervenants des services spécialisés sont des partenaires indispensables puisqu'ils détiennent une

expertise spécifique en fonction de la déficience diagnostiquée chez l'enfant. À cet effet, les résultats montrent comment l'intervenant agit pour guider l'éducatrice à l'enfance.

Tout d'abord, les intervenants des services spécialisés guident les éducatrices à l'enfance en clarifiant le but de l'intégration, notamment permettre la participation sociale de l'enfant dans le groupe pour délester l'éducatrice d'une responsabilité trop lourde. C'est ainsi que l'action pédagogique dans le service de garde ne vise pas à remplacer les mesures spécialisées dont l'enfant aurait besoin, ni à déplacer la prise en charge spécialisée dans un milieu régulier, mais plutôt à rechercher un partenariat mettant à contribution les expertises pour favoriser le plus grand nombre d'interactions possibles de l'enfant auprès de son groupe (Chatelanat & Grivel, 2008). Donc, certaines éducatrices ont peut-être de la difficulté à mettre leur rôle en perspective, ce qui les conduit à mettre en doute leurs compétences. Elles croient peut-être qu'elles ont une responsabilité de rééducation, ce qui ne relève pas de leur champ d'expertise. À cet égard, les gestionnaires des CPE auraient intérêt à clarifier les attentes quant au rôle de l'éducatrice à l'enfance auprès de l'enfant ayant des besoins particuliers lors d'une rencontre préalable à la fréquentation de l'enfant et ainsi susciter un sentiment de compétence par rapport à la contribution de son expertise en matière de service de garde notamment, la gestion de la vie collective, la connaissance des besoins de l'enfant, la gestion de l'organisation physique, etc.

Ensuite, les activités favorables aux échanges s'avèrent également des lieux qui permettent à l'intervenant de guider l'éducatrice à l'enfance. De plus, les résultats

confirment l'importance de maintenir ces activités puisque l'intervenant tient compte de la réalité du milieu et s'assure que les approches s'intègrent naturellement dans les jeux et les routines de l'enfant pour ainsi s'adapter aux activités régulières du service de garde (Dionne, Julien-Gauthier, & Rousseau, 2006). Aussi, l'observation de l'enfant dans son milieu de garde permet à l'intervenant de partir de faits vécus pour suggérer des interventions.

En outre, l'observation de modèles offre la découverte de nouvelles stratégies d'apprentissage lors de l'intervention éducative auprès de l'enfant (Moreau & Boudreault, 2002). Les intervenants des services spécialisés et les éducatrices à l'enfance reconnaissent les bienfaits de ces activités sur leur relation. D'ailleurs, les partenaires les qualifient d'efficaces et elles semblent contribuer à l'émergence du partenariat. Notamment, elles leur permettent de s'approprier des savoirs de l'autre, de favoriser une meilleure connaissance de la réalité de chacun des partenaires tout en préservant l'autonomie professionnelle et l'espace d'intervention de leur domaine respectif et ce, afin de ne pas glisser dans une relation porteuse de situations de pouvoir (Pelletier, 1997).

Encore une fois, le rôle de guide de l'intervenant revêt une grande importance, car l'encouragement et la valorisation rassurent l'éducatrice à l'enfance. Les résultats confirment qu'elles ont besoin d'être validées dans leurs interventions et de sentir l'approbation de l'intervenant. Toutefois, cette constatation pourrait aussi expliquer un manque de confiance chez l'éducatrice à l'enfance malgré la reconnaissance de son expertise par l'intervenant. Par ailleurs, ce dernier guide l'éducatrice à l'aide de



recommandations ou de suggestions afin de lui laisser le soin de décider de son application. Néanmoins, certains cas étudiés dans l'étude de Deret (2003) démontrent qu'il arrive que certains intervenants spécialisés se positionnent en expert plutôt qu'en partenaire.

Ensuite, l'intervenant guide l'éducatrice en stimulant la réflexion pour mieux l'aider à juger de la situation en fonction des besoins du contexte de son CPE. Donc, cela permet à l'éducatrice de développer une plus grande autonomie pour prendre les décisions et adapter ses interventions en tenant compte de la réalité de son milieu. L'intervenant agit comme un guide qui accompagne l'éducatrice à l'enfance dans sa décision tout en respectant ses choix en démontrant de la confiance en son savoir-faire (Bouchard & Kalubi, 2006). Ceci pourrait apparaître comme une forme de reconnaissance des compétences de l'éducatrice.

Les résultats de cette étude indiquent de façon significative des actions partenariales caractérisant un partenariat de niveau 2, c'est-à-dire un niveau d'engagement moyen de la part des partenaires. Ainsi, les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés accordent une place aux échanges dans leur partenariat et de plus, la mise en place d'activités contribue à stimuler leurs échanges. Aussi, l'intervenant des services spécialisés agit comme un guide auprès de l'éducatrice à l'enfance; cette action partenariale revêt un caractère très important pour développer un sentiment de confiance chez l'éducatrice. Le souci de l'intervenant de laisser l'éducatrice prendre ses décisions démontre qu'il lui laisse de la place en évitant de jouer à l'expert et en favorisant des relations verticales. Toutefois, la grande confiance

que l'éducatrice accorde à l'intervenant et le désir qu'il la guide en vertu de sa qualité d'expert, lui laisse ainsi peu de place pour mettre à contribution ses propres compétences dans sa relation partenariale.

Tableau 14

Les moyens pour optimiser les actions mises en œuvre de niveau 2

	Actions partenariales	Moyens à maintenir	Moyens à mettre en place	Optimisation
<b>Niveau 2</b>	Échanger de part et d'autre		Systématisation de la participation à l'élaboration du dossier enfant handicapé MFA (étape 1).	Les partenaires s'entendent sur des objectifs communs.  Arrimage des objectifs du CPE plan d'intégration.
		Rencontre préalable avec l'éducatrice à l'enfance et la directrice pour la préparer à l'inclusion de l'enfant ayant des besoins particuliers.		Clarification des rôles de chacun des partenaires.  Sentiment de compétence chez l'éducatrice à l'enfance. Contribution de son expertise en matière de service de garde.  Les éducatrices détiennent les informations nécessaires à l'inclusion.
		Observation de l'éducatrice lors d'une thérapie individuelle au centre de réadaptation. Maintenir l'observation de l'intervenant spécialisé au service de garde. Plan d'intervention.		Échanges entre les partenaires pour l'atteinte de l'objectif de l'inclusion.  Partage réciproque d'expériences, entre l'éducatrice à l'enfance et les intervenants des services spécialisés.  Observation de modèles. Découverte de nouvelles stratégies d'apprentissage.
	L'un des partenaires agit comme guide		Utilisation d'instruments communs <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observations réalisées.</li> <li>• Questionnements.</li> <li>• Évaluations des stratégies expérimentées.</li> </ul> Proposition d'objectifs futurs ou de défis à relever.	Contribution des expertises des partenaires.  Sentiment de compétence et de confiance tant qu'experte du vécu quotidien de l'enfant dans un groupe.

#### 5.4 Le partenariat d'intensité élevée (niveau 3)

#### 5.5 Le respect des personnes

Les résultats de cette étude confirment que la relation entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés est empreinte de respect mutuel. Plusieurs études (Briggs, 1996; Buterill, O'Hanlon & Book, 1992; Dunst et al., 2000 cités dans Boisvert & Vincent, 2002) s'entendent sur l'importance de développer un climat de confiance entre les partenaires et pour ce faire, le respect mutuel demeure garant de la réussite du partenariat. Ce respect s'étend aux compétences et expertises de chacun afin d'agir dans la complémentarité pour le développement d'une relation constructive, ainsi qu'aux croyances et aux opinions de chacun.

D'une part, l'éducatrice à l'enfance attribue à l'intervenant des services spécialisés des compétences spécifiques à son domaine. Ainsi, elle le trouve compétent quant à la connaissance du développement de l'enfant et à l'évaluation du développement de l'enfant. D'autre part, l'intervenant exprime aussi une reconnaissance des compétences de l'éducatrice à l'enfance, notamment sa compétence dans la gestion de la vie collective, et dans la stimulation du développement de l'enfant et dans sa capacité à adapter son intervention. Donc, la notion de réciprocité dans le respect des compétences réside dans le partenariat entre l'éducatrice et l'intervenant des services spécialisés, caractéristique d'un partenariat de niveau 3.

Non seulement le respect des compétences, mais également le respect des différences de chacun se manifeste dans leur relation. À ces différences, les partenaires

ajoutent leur apport respectif au bénéfice de l'enfant; ainsi la notion de complémentarité revêt toute son importance. À titre d'exemple, l'intervenant et l'éducatrice ont des tâches complémentaires, l'un lié à l'évaluation et l'autre lié à l'observation de l'enfant ayant des besoins particuliers dans son milieu naturel. Par contre, le rôle de guide de l'intervenant semble quand même assez présent puisqu'il oriente et fait davantage de recommandations laissant ainsi le soin à l'éducatrice de faire ses choix.

Par le fait même, les compétences et les différences des partenaires sont respectées de façon réciproque et elles deviennent complémentaires dans le processus d'inclusion de l'enfant ayant des besoins particuliers dans le service de garde.

#### 5.5.1 S'enrichir des connaissances de l'autre

Les résultats de cette étude mettent en évidence que l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés s'enrichissent mutuellement de leur expertise. Toutefois, la contribution s'exprime différemment tant chez les éducatrices que chez les intervenants. D'un côté, certaines éducatrices acquièrent des connaissances issues de l'expertise de l'intervenant pour l'enfant ayant des besoins particuliers, qui sont par ailleurs tout aussi profitables pour d'autres enfants de leur groupe dans d'autres situations quotidiennes.

Également, leur pratique est enrichie par la vision d'ensemble de l'intervenant, par l'apport de nouveaux trucs et outils pour améliorer son intervention ainsi que d'un bagage sur le plan matériel.

D'un autre côté, les intervenants enrichissent leur pratique grâce à l'expertise des éducatrices parce qu'elles possèdent une bonne connaissance de l'enfant leur permettant de valider leur évaluation de l'enfant, c'est-à-dire vérifier si les acquis sont généralisés dans le quotidien. À cet égard, certains des intervenants précisent que les éducatrices dressent un portrait assez objectif de l'enfant ayant des besoins particuliers puisque l'aspect émotif ne vient pas influencer leur perception comme cela peut se produire avec les parents.

Aussi, l'expérience de l'éducatrice bonifie leur pratique. En ce sens, une réussite réalisée dans le service de garde peut devenir une recommandation efficace auprès des parents. En plus, l'association de l'intervenant des services spécialisés avec l'éducatrice à l'enfance contribue à renforcer son lien de confiance avec le parent.

Tous ces constats démontrent la réciprocité dans la reconnaissance des compétences et l'enrichissement mutuel qui profite aux éducatrices à l'enfance et aux intervenants spécialisés dans l'actualisation de leur partenariat. En ce sens, pour Mérini (2006), le degré de collaboration le plus intense se manifeste lorsque les compétences de chacun sont à la disposition de la résolution du problème collectif, tout en créant une synergie entre les acteurs pour mettre en œuvre de nouvelles façons de faire.

Cependant, dans cette étude, il n'apparaît pas nécessairement que la reconnaissance réciproque des compétences de chacun des partenaires vise un rapport égalitaire et un pouvoir partagé dans la décision, mais plutôt un apport dans leur pratique respective.

D'ailleurs, les éducatrices ne semblent pas participer systématiquement à l'élaboration de stratégies, ce qui crée un rapport d'inégalité. Toutefois, pour s'assurer leur faisabilité, les intervenants ont développé le réflexe de demander à l'éducatrice si les interventions sont applicables dans le service de garde.

À cet égard, nos observations des suivis de PI indiquent que les éducatrices sont rarement à l'origine des échanges. Ce constat pourrait expliquer que le degré d'engagement moyennement élevé de l'éducatrice est peut-être dû à un manque de conscientisation quant à son apport auprès de l'intervenant des services spécialisés. De plus, l'éducatrice doit prendre sa place en apportant son expertise et ses compétences qui sont, sans aucun doute reconnues, par les intervenants des services spécialisés.

Dans le même sens que l'étude des pratiques éducatives en milieu de garde (Julien-Gauthier, 2008), il semble que les éducatrices à l'enfance croient que leurs compétences sont limitées pour développer la communication et les habiletés sociales des enfants ayant des besoins particuliers, et cela risque de nuire à leur engagement dans le soutien au développement de l'enfant ayant des besoins particuliers. Il est important de clarifier dès le début du processus d'inclusion, que le rôle des éducatrices à l'enfance est de faire tout le nécessaire pour favoriser la plus grande participation sociale de l'enfant plutôt que d'assumer seulement un rôle de rééducation.

À cet égard, il est important de réitérer que la participation systématique de l'éducatrice au PI du MFA et à la préparation du plan d'intervention et de son suivi en utilisant des outils communs s'avèrent des moyens utiles pour s'autodéterminer, c'est-à-dire s'engager plus intensément dans la relation en participant aux décisions.

Inspiré de la théorie de l'agir communicationnel de Habermas (1987), le fait de s'enrichir des compétences de l'autre s'articule par la reconnaissance des expertises. Mais en plus au niveau 3 de partenariat, les partenaires sont amenés à accepter de remettre en question des automatismes développés dans le passé en modifiant leur vécu pour construire une nouvelle proposition pour atteindre l'objectif recherché (Bouchard & Kalubi, 2003).

A cet effet, les éducatrices semblent ouvertes à se remettre en question quant à leur intervention auprès de l'enfant ayant des besoins particuliers. Aussi, elles verbalisent leur confiance envers l'intervenant des services spécialisés. Elles soulignent qu'il leur amène d'autres perspectives dans des situations où elles ne semblent plus avoir de solution. De plus, elles aiment les conseils, ce qui les force à se remettre en question. Encore une fois, ces constats réaffirment que les éducatrices à l'enfance accordent une grande confiance à l'intervenant des services spécialisés.

Toutefois, aucune donnée en provenance des différents moyens de collecte de données n'indique des situations où l'intervenant des services spécialisés s'est remis en question. Le peu d'initiative de l'éducatrice et sa perception de l'intervenant comme étant l'expert pourraient expliquer ce constat. Dans le même sens que l'étude de Fink et Fowler (1997) citée dans Saint-Pierre, (2004), il est démontré que les éducatrices à l'enfance voient les intervenants spécialisés comme des égaux, toutefois elles leur accordaient plus de connaissances, d'expériences et d'éducation. Ainsi, ce rapport d'inégalité se manifeste plus souvent dans l'attribution du statut inférieur aux généralistes par rapport à celui des spécialistes (Saint-Pierre, 2004).



Bref, dans cette étude certains constats font référence à la reconnaissance réciproque des compétences de l'éducatrice à l'enfance et de l'intervenant des services spécialisés, le rapport égalitaire apparaît timidement dans les propos des participants et au demeurant, peu d'investissement des partenaires à la prise de décision pour arriver à un projet commun semble s'actualiser. En effet, l'éducatrice à l'enfance devrait davantage être consciente de l'apport de son champ d'expertise, qui est, sans aucun doute, hautement considéré par l'intervenant des services spécialisés.

#### 5.5.2 S'engager dans le partenariat

À la lumière de nos résultats, il apparaît que le projet commun de l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés est l'inclusion de l'enfant ayant des besoins particuliers dans le service de garde. La présence d'échanges, de concertation et de coopération est manifeste dans l'atteinte des objectifs de ce projet commun. Pour ce faire, l'élaboration du plan d'intervention et de son suivi, l'observation de l'éducatrice durant une thérapie individuelle au centre de réadaptation, l'observation de l'intervenant des services spécialisés au service de garde font partie des activités mises en place et qui sont bénéfiques pour l'établissement de leur partenariat. Ainsi, cette relation se caractérise par des interactions formelles, fréquentes et continues (Landry, 1994), dans la mesure où les partenaires se concertent et coopèrent dans le but d'atteindre les objectifs d'un projet commun qualifiant alors le degré le plus élevé d'intensité.

Toutefois, aucune donnée n'indique que l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés aient décidé préalablement, par consensus, des objectifs à

atteindre ainsi que des actions à entreprendre (Saint-Pierre, 2004). Plutôt, l'engagement des éducatrices semble se concrétiser en apportant des observations sur les comportements de l'enfant. Elles considèrent qu'elles apportent une perspective différente, et à la fois utile, pour permettre une évaluation plus juste de la part des intervenants spécialisés. De plus, la contribution des éducatrices à l'enfance s'articule aussi par le partage des réussites vécues, notamment une stratégie ou un truc qui a bien fonctionné et des réussites vécues par l'enfant. Également, elles adaptent leur intervention au contexte et aux besoins de l'enfant.

Quant à l'intervenant des services spécialisés, son engagement consiste à faire notamment des liens avec son programme d'intervention et la routine du service de garde, des liens avec le niveau de développement et les observations de l'éducatrice, et des recommandations en donnant des pistes de stratégies d'intervention.

Dans le même sens que l'étude des pratiques éducatives en milieu de garde (Julien-Gauthier, 2008) il est indispensable pour les intervenants spécialisés de développer avec les éducatrices à l'enfance des stratégies en utilisant de façon optimale les routines et les activités privilégiées dans le service de garde. À cet égard, la mise à contribution des talents personnels des acteurs influence implicitement les relations partenariales (Merini, 2006). Enfin, il y a un partage des tâches entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés, en tenant compte des expertises de chacun (Clément, Ouellet, Coulombe, Côté, & Bélanger, 1995).

Cependant, nos données indiquent que l'intervenant des services spécialisés apporte aussi sa contribution en fixant les objectifs en fonction des besoins particuliers.

En conséquence, il apparaît que l'une des caractéristiques du niveau d'intensité élevé de partenariat, le pouvoir partagé dans la décision, ne semble pas s'appliquer à la détermination des objectifs. Pourtant, les compétences liées au champ d'expertise de l'éducatrice à l'enfance permettent de croire qu'elle est qualifiée pour participer aux décisions du plan d'intervention et ainsi développer une relation égalitaire pour équilibrer le partage du savoir et du savoir-faire entre les intervenants des services spécialisés et les éducatrices à l'enfance (Bouchard, Pelchat, & Boudreault, 1996).

Par conséquent, il faut comprendre que le sentiment de compétence de l'éducatrice en services de garde doit être développé afin de contribuer par ses connaissances et son expertise au développement des enfants ayant des besoins particuliers. En ce sens, l'appropriation des savoirs nécessite l'implication des partenaires, et ceux-ci doivent acquérir des connaissances et des compétences leur permettant de s'adapter, de développer leur autonomie et de s'autodéterminer (Moreau & Boudreault, 2002). À ce propos, les éducatrices expriment un intérêt pour en connaître davantage, elles font preuve d'ouverture et de curiosité et d'ailleurs, pour elles, inclure des enfants avec des besoins particuliers répond à un besoin de cheminement personnel et professionnel. Il arrive aussi qu'elles s'informent auprès de l'intervenant des services spécialisés en le questionnant pour s'approprier son savoir.

Par contre, cette étude renseigne peu sur le fait que l'éducatrice à l'enfance pourrait se documenter pour acquérir des connaissances l'aidant à développer sa confiance. Il semble que l'intervenant est sa principale source d'information. De même, quelques intervenants prétendent que certaines éducatrices à l'enfance ignorent le

diagnostic de l'enfant et, de plus, elles ne prennent pas connaissance du dossier de l'enfant soit le plan d'intégration et le rapport du professionnel exigés par le MFA pour l'obtention de la subvention. Non seulement l'absence de participation au plan d'intégration du MFA, mais le manque de connaissances du contenu de celui-ci a été soulevé par les intervenants des services spécialisés comme pouvant limiter la compréhension de la situation de l'enfant ayant des besoins particuliers.

Encore une fois, nous insistons sur la participation à la rencontre pour l'élaboration du plan d'intégration du MFA puisqu'il s'avère un lieu propice pour s'approprier l'information importante nécessaire à la compréhension des besoins particuliers de l'enfant.

Par ailleurs, la contribution des éducatrices s'actualise aussi par leur participation active lors de réunions avec les intervenants spécialisés en donnant leur opinion; toutefois, leurs expériences cumulées en matière d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers semblent augmenter leur participation active. Néanmoins, l'autodétermination (Boudreault, Kalubi, Sorel, Beaupré, & Bouchard, 1998) ramène à l'importance, pour chacun des partenaires, de préciser son rôle et son implication dans la relation en sachant que chacun est responsable de déterminer son engagement, de préciser ses besoins et ses objectifs dans la relation. Ce principe fait davantage référence au pouvoir partagé entre les acteurs.

L'analyse des résultats indique que les intervenants des services rencontrent parfois de la résistance au changement de la part de l'éducatrice ainsi qu'un manque de souplesse dans la modification de son rôle. Ils ont parfois vécu cette situation au cours

des différents partenariats avec différentes éducatrices à l'enfance. À cet effet, un intervenant évoque que certains milieux sont très rigides dans l'application de leur programme éducatif. Les éducatrices sont réticentes à faire certaines adaptations pour l'enfant ayant des besoins particuliers puisqu'elles ne respectent pas les principes d'exploration et de découverte du programme éducatif des services de garde du MFA. Notamment, l'intervenant aurait besoin que l'éducatrice offre une stimulation plus ciblée compte tenu des besoins particuliers de l'enfant.

Ce constat indique que chacun semble demeurer sur ses positions. Selon Habermas (1987), la dimension implicite telle que les valeurs, les croyances, la culture et les savoir-faire des individus, composantes de leur monde vécu des pratiques, influence leur conduite dans la relation (Bouchard & Kalubi, 2003). En conséquence, les partenaires doivent accepter de remettre en question les automatismes développés par le passé, nécessitant de l'ouverture à l'autre, en modifiant leur monde vécu pour construire une nouvelle proposition à la lumière de l'objectif poursuivi. En ce sens, les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés auraient intérêt à discuter de cet aspect et ensemble, trouver des solutions qui pourraient à la fois répondre aux besoins des partenaires et ainsi s'inscrire dans le modèle symbiosynergique correspondant à un niveau d'engagement élevé (niveau 3). Notamment, ce serait de faire une utilisation positive des différences pour produire quelque chose de nouveau tout en créant la synergie dans la relation partenariale (Bouchard & Archambeault, 1991).

Mais en même temps, cette étude démontre la reconnaissance réciproque des compétences des partenaires comme pouvant enrichir les pratiques de chacun, sans que ces compétences soient toutefois nécessairement à la disposition de la résolution du problème collectif. En effet, le niveau 3 de partenariat se situe dans l'action et non dans le projet, mais à la fois dans une action commune et négociée aidant ainsi à construire le rapport entre les identités en cause (Merini, 2001). Alors, cela implique pour les éducatrices et les intervenants d'accepter dès le départ de déconstruire la situation pour la reconstruire, cela nécessite donc des confrontations ou des conflits, nécessaires à l'établissement du partenariat (Dhume, 2002). L'aspect de la négociation fait partie intégrante du partenariat (Pelletier, 1997). Pour atteindre ce niveau d'engagement, il faut que l'éducatrice à l'enfance ait confiance en ses compétences, participe activement à chacune des étapes du processus d'inclusion et se dote des différents moyens énumérés dans cette étude .

Cette étude démontre la mise en œuvre de certaines actions permettant l'émergence d'un partenariat de niveau 3. En ce sens, les éducatrices et les intervenants font preuve d'un respect mutuel, tant des compétences que des différences de l'autre, chacun prétend s'enrichir des connaissances de l'autre et mettre à contribution ses compétences au profit de l'inclusion de l'enfant ayant des besoins particuliers. Toutefois, le défi pour ces partenaires se situe dans leur engagement; il faut créer la synergie entre les partenaires, c'est-à-dire que les compétences de chacun soient à la disposition de la résolution du problème collectif pour implanter de nouvelles façons de

faire et ainsi valoriser le pouvoir partagé dans la prise de décision (Merini, 2006; Bouchard & Kalubi, 2006).

En effet, les moyens identifiés pour optimiser les niveaux 1 et 2 de partenariat sont également utiles pour mettre en commun les ressources de chacun de partenaires favorisant un consensus dans la prise de décision dans le but de résoudre un problème collectif.

Mais certaines questions demeurent : les éducatrices à l'enfance ont-elles davantage besoin d'être guidées (niveau 2) et les intervenants considèrent-ils que leur rôle s'apparente davantage à un rôle de consultant (niveau 2) pour atteindre les objectifs de l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers?

Tableau 15  
Les moyens pour optimiser le partenariat de niveau 3

Actions partenariales	Moyens à maintenir	Moyens à mettre en place	Optimisation
Respecter les personnes		Rencontre préalable avec l'éducatrice à l'enfance et la directrice pour la préparer à l'inclusion de l'enfant ayant des besoins particuliers.	
S'enrichir des connaissances de l'autre	<p>Maintenir l'observation de l'éducatrice lors d'une thérapie individuelle au centre de réadaptation.</p> <p>Maintenir l'observation de l'intervenant spécialisé au service de garde.</p> <p>Élaboration du plan d'intervention et son suivi</p>	<p>Élaborer un document synthèse expliquant la structuration des lieux et des activités et les interventions à privilégier. Ce document pourrait être remis lors d'une première rencontre ou lors de l'élaboration du plan d'intégration du MFA.</p> <p>Participation systématique de l'éducatrice à l'enfance à l'élaboration du dossier enfant handicapé MFA (étape1).</p>	Permettre aux éducatrices à l'enfance et à l'intervenant des services spécialisés de mettre en commun leurs savoir-faire et leurs ressources et utiliser leurs différences de façon positive afin de créer quelque chose de nouveau (Bouchard & Archambault, 1991 p.415). Les acteurs seraient donc considérés comme égaux dans la prise de décision en ayant un apport tout aussi important dans l'atteinte de l'objectif.
S'engager dans le partenariat		<p>Utiliser des instruments communs.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observations réalisées.</li> <li>• Questionnements.</li> <li>• Évaluations des stratégies expérimentées.</li> <li>• Proposition d'objectifs futurs ou de défi à relever.</li> </ul> <p>Élaboration d'un portfolio de l'enfant.</p>	

**Niveau 3**



## 5.6 Les rôles des partenaires

L'examen des rôles des partenaires à la lumière du *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde* (2001), apporte un éclairage sur le type de partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés. Par la transmission d'informations, les intervenants des services spécialisés assument leur rôle de sensibilisation aux besoins particuliers de l'enfant auprès de l'éducatrice (Gouvernement du Québec, 2001). Ces connaissances sont favorables pour l'éducatrice à l'enfance dans son rôle d'accueillir l'enfant ayant des besoins particuliers et faciliter son inclusion dans le groupe (Moreau, Maltais, & Herry, 2005).

Outre les rôles liés à l'intervention directe, l'éducatrice à l'enfance doit s'engager dans la démarche d'inclusion. Elle associe cet engagement à sa motivation et aux défis à relever en matière d'inclusion. De plus, cet engagement se manifeste avant tout par l'observation de l'enfant, l'expérimentation, l'exploration de stratégies inclusives ainsi que par l'assistance au plan d'intervention.

Quant à leur collaboration avec les spécialistes, les éducatrices paraissent principalement graviter autour d'informations provenant de leurs observations de l'enfant. Par contre, selon le Gouvernement du Québec (2001), on s'attend à ce que la collaboration tende également à déterminer des mesures de soutien à l'enfant.

Quant aux rôles des intervenants des services spécialisés, ces derniers accordent une grande importance à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention. À cet égard, les éducatrices à l'enfance leur concèdent cette responsabilité. Le leadership de

l'intervenant est très apparent dans la relation compte tenu de la position d'attente de l'éducatrice à l'enfance, qui est aussi très collaboratrice dans les échanges amorcés principalement par l'intervenant. À la lumière de ces constats, le partenariat établi entre les intervenants et les éducatrices pourrait encore une fois laisser croire que leur type de partenariat se situe dans un partenariat de niveau d'engagement moyennement élevé.

### 5.7 Les qualités relationnelles des partenaires

Les résultats en lien avec les qualités relationnelles de ces partenaires mettent en lumière l'aspect positif de la relation. Tant chez les éducatrices que chez les intervenants, on se reconnaît des qualités considérées favorables au partenariat comme celles énoncées dans la littérature. En ce sens, cette relation est empreinte de confiance et de respect mutuels qui se manifeste notamment par l'ouverture, la capacité d'adaptation et la disponibilité de chacun.

Aussi, l'éducatrice à l'enfance reconnaît la capacité d'écoute chez l'intervenant des services spécialisés, et cela semble également cohérent avec les actions partenariales des niveaux 1 et 2, c'est-à-dire que l'intervenant répond à un besoin d'aide de l'éducatrice à l'enfance et qu'il agit régulièrement comme un guide dans ce partenariat.

De plus, cette étude dégage des qualités relationnelles reconnues comme étant significatives dans la relation entre l'éducatrice et l'intervenant, mais peu élaborées dans la littérature sur le partenariat. Entre autres, la passion de l'intervenant des services

spécialisés, la créativité et la curiosité de l'éducatrice à l'enfance ainsi que l'humour, le dynamisme et l'intérêt ajoutent de la valeur au partenariat.

La littérature (Boisvert & Vincent, 2002; Moreau, Maltais, & Herry, 2005; Merini, 2006) précise que l'établissement du partenariat nécessite le développement d'habiletés sociales indispensables à la communication, plusieurs qualités relationnelles ont donc été identifiées. De cette étude émerge une qualité spécifique attribuée à l'intervenant des services spécialisés : il doit être un bon vulgarisateur. Compte tenu de son expertise spécialisée, il s'avère important de vulgariser le langage issu de sa spécialité pour transmettre l'information. Les intervenants doivent donc adapter leur langage spécialisé pour favoriser la compréhension de l'éducatrice à l'enfance.

L'examen des résultats identifie la présence de qualités relationnelles qui montrent que tout est en place pour créer la synergie entre les partenaires; cependant leur engagement semble plutôt s'actualiser par des échanges mutuels : action partenariale du deuxième niveau de partenariat.

#### 5.8 L'aspect organisationnel

L'investigation des résultats concernant l'aspect organisationnel du partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés montre encore la présence d'éléments favorables pouvant élever le niveau d'engagement des partenaires. Entre autres, certains mécanismes formels de communication sont en place tels que l'élaboration et le suivi du plan d'intégration. Toutefois, la procédure de celui-ci semble relever de l'intervenant des services spécialisés. Il apparaît donc opportun de favoriser

une démarche commune pour ainsi laisser davantage de place à l'éducatrice à l'enfance dans l'élaboration et le suivi.

À cet effet, des modèles sont proposés par Moreau, Maltais et Herry (2006) où le canevas considère les besoins de l'enfant dans une perspective écologique permettant la participation systématique de l'éducatrice aux décisions, ce qui favorise la contribution de sa créativité reconnue par l'intervenant des services spécialisés. Par ailleurs, à la lumière de ces modèles, les partenaires pourraient développer leurs propres outils correspondant à leurs besoins respectifs, tout en étant dans une dynamique de partenariat de niveau élevé d'intensité.

Aussi, la participation de l'éducatrice à l'enfance au plan de services individualisés (rencontre multidisciplinaire) est de plus en plus exigée par les centres de réadaptation lui accordant ainsi une forme de reconnaissance de ses compétences. Ces rencontres semblent davantage correspondre à une source d'informations pour les éducatrices à l'enfance puisque leur participation s'actualise beaucoup par l'écoute plutôt que par une participation active.

En ce sens, il est souhaitable, qu'il y ait des outils préparatoires, tels qu'une grille d'observation permettant d'identifier les forces de l'enfant, les besoins particuliers dans le service de garde ou des défis à relever. Toutefois, certains intervenants remettent des outils ou des canevas préparatoires pour guider les éducatrices, ce qui correspond à une action partenariale de niveau 2.

Cette étude met en lumière la pertinence d'utiliser des instruments communs d'évaluation, d'intervention et de suivi du progrès de l'enfant afin de s'assurer de la

continuité entre l'éducatrice à l'enfance et les intervenants des milieux spécialisés (Dionne, Julien-Gauthier, & Rousseau, 2006) permettant de mettre à contribution les expertises des partenaires pour équilibrer le partage du savoir et du savoir-faire entre les intervenants des services spécialisés et les éducatrices à l'enfance. Il faut comprendre que le sentiment de compétence de l'éducatrice en services de garde doit être développé pour ainsi contribuer par ses connaissances et son expertise au développement des enfants ayant des besoins particuliers.

Par ailleurs, d'autres moyens sont mis en place pour favoriser le partenariat; les observations au CPE par l'intervenant, et les observations au CRDP par l'éducatrice ont déjà été identifiées comme des activités favorables pour échanger, quoiqu'étant des actions partenariales de niveau 2, cela s'avère non négligeable pour développer un sentiment de compétence chez l'éducatrice pouvant lui permettre un engagement plus significatif.

L'actualisation du partenariat nécessite avant tout de mettre en place une organisation favorable aux échanges, ainsi le développement des compétences organisationnelles est un préalable essentiel à son développement. Cet aspect du partenariat relève habituellement des gestionnaires des différentes organisations d'où sont issus les partenaires. Ceux-ci ont la responsabilité de créer un espace de négociation par une instrumentation où chacun peut prendre part aux décisions et permettre leur opérationnalisation. Structurer un système de communication, autant interne qu'externe et octroyer des rencontres formelles aux partenaires permettant le suivi des décisions en constituent des exemples (Merini, 2006). À cet égard, les

éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés bénéficient d'une fréquence de rencontres qu'ils jugent suffisamment adéquate. Toutefois, il arrive que les lieux physiques ne soient pas toujours confortables puisque les rencontres ont lieu dans les CPE. Les locaux disponibles ne sont pas toujours adéquats, notamment en ce qui a trait au mobilier ou au respect de la confidentialité.

### 5.9 Les obstacles au partenariat

Les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés ont tendance à mener des actions partenariales qui relèvent davantage des niveaux 1 et 2 d'intensité d'engagement. Il apparaît dans cette étude que plusieurs éléments sont en place pour que leur partenariat s'élève à un niveau d'intensité d'engagement plus élevé. En ce sens, la présence d'un respect entre les personnes, c'est-à-dire le respect des compétences et des différences de l'autre et la reconnaissance de l'expertise de l'autre comme enrichissement, est confirmée. Toutefois, les compétences de chacun ne semblent pas à la disposition de la résolution du problème collectif pour permettre une synergie entre les acteurs et créer de nouvelles façons de faire (Merini, 2006). Il est donc judicieux de porter un regard sur les obstacles que révèlent les résultats de cette étude.

Premièrement, un rapport d'inégalité se manifeste entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés; cela semble s'expliquer par de mauvaises expériences antérieures avec d'autres organisations, un manque d'expérience dans l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers et un manque de confiance.

Toutefois, la reconnaissance des éducatrices par les intervenants spécialisés a été mentionnée à maintes reprises. Ont-elles le sentiment qu'elles doivent être compétentes dans le champ d'expertise d'une spécialité? Alors, il apparaît important de clarifier le rôle de l'éducatrice qui n'est pas un rôle de rééducation, ni de transfert de la prise en charge spécialisée dans un milieu régulier, mais plutôt, en partenariat avec l'intervenant des services spécialisés, de développement des approches qui s'intègrent naturellement dans les jeux et les routines de l'enfant pour s'adapter aux activités régulières du service de garde (Dionne, Julien-Gauthier, & Rousseau, 2006). En ce sens, son expertise devient un apport essentiel à l'inclusion.

Outre la compréhension de son rôle, il apparaît important de réitérer toute l'importance de l'utilisation des outils communs pour la préparation, l'élaboration et le suivi du PI afin de développer un sentiment de compétence chez l'éducatrice à l'enfance et favoriser un rapport d'égalité dans la prise de décision.

À certains moments, les éducatrices à l'enfance semblent avoir des besoins d'aide qui demeurent non comblés sous prétexte que l'intervenant ne détient pas cette expertise. À cet égard, les acteurs sont invités au changement en travaillant ensemble pour résoudre le problème et développer des compétences dans les intérêts de la situation en cause, tout en créant la synergie, caractéristique d'un niveau d'engagement élevé. Par leurs différences d'expertises, les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés s'associent dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde pour contribuer à leur développement.

Le même constat a déjà été discuté lorsque l'intervenant des services spécialisés prétend que l'éducatrice à l'enfance manque parfois de souplesse quant à l'adaptation du programme éducatif des CPE ou à la crainte de la surcharge de travail que pourrait occasionner l'accueil d'un enfant ayant des besoins particuliers dans son groupe.

D'autre part, des obstacles de niveau organisationnel ont aussi été répertoriés. Par exemple, le manque de ressources financières limite l'aide apportée aux éducatrices soit par l'ajout d'une ressource auprès du groupe ou par des libérations supplémentaires. À cet égard, ces éléments permettraient à l'éducatrice à l'enfance de mieux se préparer à l'élaboration du plan d'intégration, par l'organisation des observations, des besoins particuliers de l'enfant et des défis à relever. Elle pourrait jouer un rôle plus actif et avoir un apport plus significatif afin d'équilibrer le partage du savoir et du savoir-faire avec les intervenants des services spécialisés.

Pour les intervenants des services spécialisés, le manque de ressources dans les établissements occasionne une charge de travail plus élevée et ils ont l'impression de ne pas offrir le soutien nécessaire. En ce sens, les éducatrices à l'enfance mentionnent également cet obstacle, toutefois, elles se sentent pénalisées surtout dans l'attente d'un diagnostic. Cette situation s'avère problématique pour les centres de la petite enfance puisque durant cette période aucun soutien n'est apporté de la part d'intervenant de services spécialisés. Ce constat corrobore les résultats de l'étude sur l'évaluation de l'action concertée pour faciliter l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde (Deret, 2003), démontrant que cette période d'attente est perçue comme un obstacle au partenariat.



Le soutien des directions est un élément non négligeable, car celles-ci ont la responsabilité de mettre en place un espace de négociation par une instrumentation, où chacun peut prendre part aux décisions, et de permettre leur mise en application. Structurer un système de communication, tant interne qu'externe, et favoriser des rencontres formelles entre partenaires pour assurer le suivi des décisions en constituent de bons exemples (Merini, 2006).

En ce sens, les administrateurs ont la responsabilité de s'assurer que les éducatrices soient présentes à toutes les étapes du processus d'inclusion de l'enfant, et à ce propos quelques intervenants ont souligné le manque de connaissance du dossier de l'enfant handicapé, élaboré à la première étape. Il apparaît fondamental d'intégrer l'éducatrice à l'enfance puisqu'elle pourra développer son sentiment de compétence dès le départ, par sa contribution en tant que spécialiste de la petite enfance dans un contexte d'éducation préscolaire plus particulièrement dans les services de garde.

## CONCLUSION

Rappelons que les services de garde à l'enfance au Québec sont reconnus comme étant un milieu propice à la prévention et au dépistage des problèmes de développement et des problèmes sociaux. En 1986, le Québec s'est doté d'une politique d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde dont l'un des objectifs est de soutenir les services de garde dans leur responsabilité d'intégrer des enfants handicapés tout en maintenant un service de garde de qualité (Québec, 1986, p. 22). Le *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du Québec* (Gouvernement du Québec, 2001) réaffirme l'importance de soutenir les services de garde dans leurs responsabilités en matière d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers, en précisant la teneur de l'approche intersectorielle dans une perspective de concertation et de collaboration.

L'expérience et les pratiques des éducatrices à l'enfance et des intervenants des services spécialisés en matière de partenariat dans le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde permettent d'identifier plusieurs actions partenariales mises en œuvre. De plus, en portant un regard microscopique sur leur relation, nous avons dégagé les types de partenariat manifestés dans cette dyade.

Compte tenu de la confusion entre les types de collaboration et la notion de partenariat, la littérature fait référence à plusieurs dénominations pour distinguer les

différents types de partenariat qualifiant ainsi la relation entre les acteurs associés. Toutefois, les auteurs s'entendent pour catégoriser les types de partenariat en fonction du degré d'engagement des partenaires dans la relation. En ce sens, les actions mises en œuvre sont regroupées par niveaux de partenariat, allant d'un niveau de faible intensité d'engagement, d'un niveau d'intensité d'engagement moyennement élevé à un niveau élevé d'intensité d'engagement.

Tout d'abord, cette étude montre que des actions telles que transmettre de l'information et répondre à un besoin d'aide, qui sont des actions partenariales de faible niveau d'engagement, sont présentes dans le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés. C'est principalement l'intervenant des services spécialisés qui intervient en sa qualité d'expert. Pour l'éducatrice à l'enfance, ces actions s'avèrent nécessaires, et même impératives, pour l'accueil de l'enfant ayant des besoins particuliers. En effet, elles apparaissent surtout au début de la relation pouvant démontrer que l'adaptation au contexte amène la nuance qui permet de justifier le niveau de l'association des personnes et de comprendre l'évolution de la relation vers l'émergence du partenariat.

L'analyse des résultats de cette étude indique aussi de façon significative des actions partenariales caractérisant un partenariat de niveau 2, c'est-à-dire un niveau d'engagement moyen de la part des partenaires. Les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés accordent ainsi une place aux échanges dans leur partenariat. De plus, des activités significatives, telles que l'élaboration et le suivi d'un plan d'intervention, l'observation au centre de réadaptation et l'observation au CPE,

sont mises en place et contribuent à stimuler les échanges entre eux. Aussi, l'intervenant des services spécialisés agit comme un guide auprès de l'éducatrice à l'enfance, et cette action partenariale revêt un caractère très important pour développer un sentiment de confiance chez l'éducatrice. Le souci de l'intervenant des services spécialisés de laisser l'éducatrice à l'enfance prendre ses décisions démontre qu'il lui concède de la place en évitant de jouer à l'expert, ce qui favorise des relations plus égalitaires. Toutefois, la grande confiance que l'éducatrice à l'enfance accorde à l'intervenant, ainsi que le désir qui la guide compte tenu de son domaine d'expertise, cède beaucoup de place à l'intervenant spécialisé dans la relation.

Les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés ont tendance à mener des actions partenariales qui relèvent davantage des niveaux un et deux d'intensité d'engagement. Toutefois, il semble que plusieurs éléments sont en place pour que leur partenariat s'élève à un niveau d'intensité d'engagement plus élevé. En ce sens, le respect des compétences et des différences de chacun semble respecté. De plus, la reconnaissance réciproque de l'expertise de l'autre comme étant un enrichissement de leur pratique respective est confirmée. Toutefois, les compétences de chacun ne semblent pas à la disposition de la résolution du problème collectif pour créer une synergie entre les acteurs afin d'implanter de nouvelles façons de faire (Merini, 2006). À cet effet, il importe de développer des moyens pour optimiser le partenariat vers un niveau d'intensité d'engagement élevé tant chez les éducatrices à l'enfance que chez les intervenants des services spécialisés.

### Implication pour la pratique

La connaissance des actions partenariales dans les services de garde ouvre la voie au partage et à l'expertise pouvant contribuer à l'amélioration des services et des interventions éducatives en matière d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.

En ce sens, le défi des éducatrices à l'enfance et des intervenants des services spécialisés demeure avant tout de créer une relation égalitaire par la mise à contribution des compétences de chacun des partenaires à chacune des étapes du processus d'inclusion de l'enfant ayant des besoins particuliers afin de favoriser leur participation au processus de décision. Étant donné que l'intervenant des services spécialisés semble, selon les perceptions nommées par les éducatrices, occuper une position plus hiérarchique par rapport à l'éducatrice à l'enfance, il s'avère important de développer un sentiment d'autoefficacité personnel chez l'éducatrice à l'enfance afin de la rendre consciente de son apport dans le partenariat.

Comme l'inclusion est un processus qui exige un investissement de la part des acteurs impliqués, atteindre le but de l'inclusion nécessite différentes étapes telles que : 1) rédaction du plan d'intégration et du rapport du professionnel; 2) inclusion et application du plan d'intégration et; 3) suivi et révision. À chacune de ces étapes, l'étude sur le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés révèle certaines pistes d'amélioration pour atteindre un niveau de partenariat optimisé.

### Étape 1 : Rédaction du plan d'intégration et du rapport du professionnel

Tout d'abord, il apparaît important de clarifier les rôles de chacun. Notamment, l'éducatrice à l'enfance, en partenariat avec l'intervenant des services spécialisés, doit développer des approches qui s'intègrent naturellement dans les jeux et les routines de l'enfant pour ainsi s'adapter aux activités régulières du service de garde (Dionne, Julien-Gauthier, & Rousseau, 2006). Tandis que l'intervenant des services spécialisés assume la rééducation de l'enfant, lui concédant ainsi la prise en charge spécialisée. Une rencontre préalable avec la directrice du CPE et l'éducatrice à l'enfance s'avère nécessaire pour préparer cette dernière à l'inclusion de l'enfant ayant des besoins particuliers en précisant les rôles de chacun des partenaires. Ceci permet de susciter un sentiment de compétence quant à la contribution de son expertise en matière de service de garde, entre autres, la gestion de la vie collective, la connaissance des besoins de l'enfant, la gestion de l'organisation physique, etc. Aussi, la direction des services de garde doit s'assurer que les rôles de chacun des partenaires sont clairement identifiés dans la politique d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. Mais encore, à la première rencontre du processus d'inclusion, la direction se doit de rappeler les rôles quant à l'implication de chacun des partenaires.

Aussi, à la première étape du processus d'inclusion, l'éducatrice à l'enfance devrait participer systématiquement à l'élaboration du plan d'intégration exigé par le MFA pour s'approprier des informations concernant le portrait de l'enfant et les conditions significatives et persistantes liées à ses besoins particuliers afin de favoriser son autonomie.

Également, elle doit transmettre des informations relevant de son champ d'expertise, afin d'accroître la compréhension de l'intervenant des services spécialisés quant au fonctionnement du CPE. De plus, un document synthèse expliquant la structuration des lieux et des activités, et les interventions spécifiques à privilégier au CPE, pourrait être remis lors d'une première rencontre.

En effet, la transmission d'informations par l'intervenant spécialisé et par l'éducatrice à l'enfance s'avère incontournable à la rédaction du plan d'intégration (MFA) pour définir des mesures réalisables qui répondent aux besoins particuliers de l'enfant. Aussi, ce lieu est propice aux échanges permettant aux partenaires de s'entendre sur des objectifs communs tout en s'assurant d'une action concertée. La participation active des partenaires à cette première étape du processus d'inclusion met en valeur, dès le début de l'association, la relation de réciprocité dans le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés, c'est-à-dire que les partenaires sont complémentaires par rapport au potentiel de chacun et compte tenu de leurs connaissances, de leur savoir-faire et de leurs ressources (Moreau, Maltais, & Herry, 2005).

#### Étape 2 : L'inclusion et l'application du plan d'intégration

À la deuxième étape du processus, c'est-à-dire l'inclusion proprement dite, l'éducatrice à l'enfance tient un rôle de premier plan puisqu'il s'agit de mettre en place les moyens pour répondre aux besoins particuliers de l'enfant, les moyens correspondant aux besoins du service selon le plan d'intégration (MFA) et les recommandations identifiées dans le rapport du professionnel. Cette étape n'est pas une

finalité, car la fréquentation de l'enfant et les observations de l'éducatrice à l'enfance peuvent suggérer que la situation initiale est révisée.

À cet égard, il apparaît important que l'éducatrice à l'enfance puisse bien documenter toutes les informations nécessaires pour cette inclusion. Pour ce faire, elle doit utiliser des outils et des méthodes pour observer le développement et les progrès de l'enfant et ainsi partager son expertise d'observation et d'intervention avec les intervenants des services spécialisés. Conséquemment, l'éducatrice prendra sa place en apportant son expertise et ses compétences qui sont, sans aucun doute reconnues, par les intervenants des services spécialisés.

Étape 3 : Élaboration du plan d'intervention (application-suivi et ajustement au besoin)

À l'élaboration d'un plan d'intervention, la mobilisation des différents acteurs autour de l'enfant devient importante pour cerner la problématique et fixer des objectifs afin de concevoir des stratégies d'intervention. Cette étape permet de constater les progrès de l'enfant et de le soutenir de façon constante dans son développement. Cette recherche a relevé des activités significatives pour créer des moments d'échange entre l'éducatrice et l'intervenant des services spécialisés dans l'intérêt de l'enfant ayant des besoins particuliers. Notamment, l'observation par l'éducatrice lors d'une thérapie individuelle au centre de réadaptation et l'observation de l'intervenant spécialisé au service de garde doivent être maintenues puisqu'elles semblent contribuer à l'émergence du partenariat en permettant l'appropriation des savoirs, tout en procurant une meilleure connaissance de la réalité des partenaires. Ces activités suscitent des échanges favorables à l'atteinte de l'objectif de l'inclusion. En effet, ce partage réciproque d'expériences, entre l'éducatrice à l'enfance et les intervenants des services



spécialisés, s'actualise par l'observation de modèles et par la découverte de nouvelles stratégies d'apprentissage lors de l'intervention éducative auprès de l'enfant (Moreau & Boudreault, 2002).

Aussi, l'éducatrice à l'enfance occupe une position stratégique quant à la transmission d'informations. En raison de sa position de proximité avec le parent et le contact avec d'autres intervenants spécialisés, elle agit parfois comme agent de liaison dans la transmission de certaines informations qui lui sont acheminées par de tierces personnes. En ce sens, il s'avère également important de noter ces informations afin de s'assurer de leur transmission à l'ensemble des intervenants pour ainsi en faire le suivi et obtenir à la fois un portrait global de l'enfant. À cet égard, un portfolio de l'enfant pourrait être monté et bonifié par tous les intervenants au dossier servant à la fois d'outil d'observation et de communication qui pourrait être consulté régulièrement.

En effet, la reconnaissance réciproque de l'expertise de l'autre comme étant un enrichissement de leur pratique respective est confirmée dans cette recherche. Mais encore, les compétences de chacun doivent être à la disposition de la résolution du problème collectif pour créer une synergie entre les acteurs afin d'implanter de nouvelles façons de faire (Merini, 2006). Pour optimiser le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés, d'autres moyens devront être mis en place pour tendre vers un partenariat de niveau d'intensité élevé d'engagement.

En ce sens, il est primordial de concrétiser le partenariat par l'utilisation d'un outil commun pour la préparation, l'élaboration et le suivi du plan d'intervention en s'assurant qu'il réponde aux besoins de chacun des champs d'expertise des partenaires.

De sorte que l'éducatrice à l'enfance développera un sentiment de compétence et de confiance en ses ressources en tant qu'experte du vécu quotidien de l'enfant dans un groupe, ce qui, en bout de ligne, favorisera son implication et lui évitera de se placer dans une position d'attente. Conséquemment, elle pourra participer au processus de décision quant au choix des objectifs à privilégier et aux stratégies à mettre en place lors de l'élaboration ou du suivi du plan d'intervention. Plusieurs modèles d'outils intéressants ont déjà été élaborés pour l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers, donc la formation initiale et continue des éducatrices à l'enfance est la façon la mieux adaptée pour leur acquisition.

Compte tenu de l'investissement exigé pour l'accueil d'un enfant ayant des besoins particuliers, il faut, sans aucun doute, réserver du temps à l'éducatrice pour structurer son travail. En effet, elle doit bénéficier de périodes de libération de sa tâche auprès des enfants afin d'actualiser les moyens énumérés pour un niveau d'engagement optimisé dans le partenariat avec l'intervenant des services spécialisés.

Finalement, les différents moyens énumérés à chacune des étapes du processus d'inclusion de l'enfant ayant des besoins particuliers dans les services de garde vont permettre aux éducatrices à l'enfance et à l'intervenant des services spécialisés de mettre en commun les connaissances, les savoir-faire et les ressources de chacun, d'utiliser leurs différences de façon positive et de créer quelque chose de nouveau (Bouchard & Archambeault, 1991). Les acteurs sont considérés comme égaux dans la prise de décision en ayant un apport tout aussi important dans l'atteinte de l'objectif qui introduit un partenariat de niveau d'intensité élevé d'engagement.

De plus, la formation initiale de l'éducatrice à l'enfance doit mettre en valeur son apport à l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers, en insistant sur sa contribution en tant que spécialiste de la petite enfance dans un contexte d'éducation préscolaire plus particulièrement dans les services de garde. Sans oublier les éducatrices qui œuvrent déjà dans les CPE, car encourager la formation continue, nous apparaît comme un moyen pour contribuer à développer son sentiment de compétence.

#### Limites de la recherche

Il faut être prudent dans l'interprétation des résultats, car cette recherche comporte certaines limites. Tout d'abord, le nombre restreint de participants et les résultats font référence à des pratiques singulières des intervenants et des éducatrices provenant d'une seule région du Québec, soit le Saguenay–Lac-Saint-Jean.

Quant à la méthode de collecte de données, les observations de suivi au PI n'ont pu être réalisées auprès de toutes les dyades. Pour différentes raisons incontrôlables, trois observations ont été effectuées puisque certains participants n'étaient plus disponibles en raison des délais engendrés par les demandes de certifications éthiques du CRDITED et du CRDP.

Une autre limite peut résider dans la nature du matériel de collecte de données qui a généré beaucoup d'informations, ce qui a obligé le chercheur à faire une sélection des données lui apparaissant pertinentes pour répondre à la question de recherche à lumière du cadre théorique.

#### Recherches futures

L'étude sur le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés dans un contexte d'inclusion des besoins particuliers démontre

l'importance de l'utilisation systématique d'outils communs pour la préparation, l'élaboration et le suivi du plan d'intervention. Ce constat semble être un critère favorable vers l'émergence d'un niveau d'intensité élevé d'engagement. À cet effet, il serait pertinent de faire une recherche-action qui permettrait aux acteurs de mettre en commun leur matériel, d'expérimenter les outils existants, et ainsi co-construire de nouveaux outils ou instruments répondant davantage au besoin du contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde et ce, pour les différentes étapes d'inclusion.

Tout comme l'étude de l'évaluation de l'action concertée de Deret (2003), cette recherche constate l'absence de service spécialisé lorsque l'enfant fréquentant le service de garde est dans l'attente d'un diagnostic. Les besoins d'aide de l'éducatrice semblent tout aussi importants de la part des services spécialisés. Cette situation a été identifiée comme problématique tant par les gestionnaires des CPE que les éducatrices. D'où l'importance de se questionner sur les mesures à mettre en place pour soutenir les services de garde dans le maintien de l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans l'attente d'un diagnostic.

Dans le même sens que l'étude sur les pratiques éducatives en milieu de garde de Julien-Gauthier (2008), il apparaît opportun d'étudier comment enrichir le programme éducatif privilégié dans les services de garde afin de maximiser son efficacité auprès de l'enfant ayant des besoins particuliers et intégrer des stratégies d'intervention spécifique dans les différents moments de vie de l'enfant au CPE.

Le chercheur n'a sélectionné aucune information relevant des services de garde en milieu familial puisque les éducatrices participantes provenaient des centres de la petite enfance. Toutefois, les intervenants ont mentionné plusieurs préoccupations concernant les expériences avec des responsables de service de garde en milieu familial. En ce sens, il serait pertinent d'étudier le partenariat en contexte de service de garde en milieu familial puisqu'il relève d'une réalité très différente de celle des éducatrices à l'enfance œuvrant dans les CPE.

Finalement, la formation initiale des éducatrices à l'enfance a une responsabilité importante quant à la valorisation du rôle de l'éducatrice à l'enfance dans l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde. Il serait intéressant de voir comment le programme de formation les prépare à cette éventualité.

En somme, l'étude sur le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés dans le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans des centres de la petite enfance documente les actions partenariales mise en place et alimente la réflexion quant au défi de l'engagement des partenaires.

## RÉFÉRENCES

- Baillargeon, M. (1986). *Entrez dans la ronde... l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde*. Sainte-Foy: Les publications du Québec.
- Berger, D., Héroux, L., & Sherdian, D. (2005). La profession en mutation: la politique familiale de 1997. In D. Berger, L. Héroux, & D. Sheridan, *L'éducation à l'enfance une voie professionnelle à découvrir* (pp. 50-52). Montréal: Gaétan Morin.
- Bernard, C. (2006). *Avis sur l'accès des enfants ayant des limitations fonctionnelles aux services de garde à l'enfance*. Commission des droits de la personnes et des droits de la jeunesse, Québec.
- Bigras, N. (2010). Comprendre les perspectives des parents sur la qualité des services pour favoriser la collaboration famille en services de garde. In G. Cantin, N. Bigras, & L. Brunson. *Services de garde et soutien à la parentalité. La coéducation est-ce possible?* (pp. 37-58). Québec: Les presses de l'université du Québec.
- Bigras, N., & Cantin, G. (2008). *Les services de garde éducatifs à la petite enfance. Recherches, réflexions et pratiques*. Québec: Presses de l'Univeristé du Québec.
- Blondin, D. (2004, novembre 26). L'observation en situaiton en milieu primaire: dépasser les contraintes et enrichir la recherche. *Recherche qualitative*, pp. 18-37.
- Boisvert, D., & Vincent, S. (2002). La communication: pour relever le défi du partenariat. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 13(numéro spécial Actes du colloque: Recherche et défi 2002), pp. 57-61.
- Bouchard, J.-M., & Archambeault, J. (1991). Famille et modèles éducatifs: modes d'exercice du pouvoir. In G. Pronovost, *Comprendre la famille: Actes du 1 er symposium de la recherche sur la famille* (pp. 409-431). Sainte-Foy: Les Presses de l'université du Québec.
- Bouchard, J.-M., & Kalubi, J.-C. (2001). Relations famille et professionnels: passage obligé ou piège? In J.-C. Kalubi, J.-M. Bouchard, J.-P. Pourtois, D. Pelchat, & P. Beaupré, *Partenariat, coopération et appropriation des savoirs* (pp. 165-176). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Bouchard, J.-M., & Kalubi, J.-C. (2003). Les difficultés de communication entre les intervenants et les parents d'enfants vivant avec des incapacités. *Éducation et francophonie*, XXXI(1).
- Bouchard, J.-M., & Kalubi, J.-C. (2006, mai). Partenariat et recherche de transparence. Des stratégies pour y parvenir. *Informations sociales*(133), pp. 50-57.
- Bouchard, J.-M., Kalubi, J.-C., & Beckman, P. (2001). Regard sur les difficultés de communciation entre les parents et les intervenants. In J.-C. Kalubi, J.-M. Bouchard, J.-P. Pourtois, D. Pelchat, & P. Beaupré, *Partenariat, coppération et appropriation des savoirs* (pp. 165-176). Sherbrooke: Éditions CRP.

- Bouchard, J.-M., Pelchat, D., & Boudreault, P. (1996). Les parents et les intervenants: perspectives théoriques. *Apprentissage et socialisation*, 17(1 et 2).
- Boudreault, P., Kalubi, J.-C., Sorel, L., Beaupré, P., & Bouchard, J.-M. (1998). Recherches sur l'appropriation des savoirs et savoirs faire entre les intervenants et les parents. In L. S. Éthier, & J. Alary, *Comprendre la famille: Actes du 4e symposium québécois de la recherche sur la famille* (pp. 316-330). Québec: Les presses de l'université du Québec.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard university Press.
- Chatelanat, G., & Grivel, P. (2008). L'inclusion préscolaire: sens et contresens d'une action associative. In G. Pithon, C. Asdih, & S. Larivée, *Construire une communauté éducative. Un partenariat-école-famille-association* (pp. 111-127). Bruxelles: Édition DeBoeck Université.
- Clément, M., Ouellet, F., Coulombe, L., Côté, C., & Bélanger, L. (1995). Le partenariat de recherche: éléments de définition et ancrage dans quelques études de cas. *Service social*, 44(2), pp. 147-164.
- Daunais, J. (1993). L'entetien non directif. In B. Gauthier, *De la problématique à la collecte des données* (pp. 273-293). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Deret, A. (2003). *Évaluation de projet pilote pour évaluer l'action concertée pour faciliter l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde*. Rapport de recherche, Institut national de la recherche scientifique. Urbanisation, culture et société.
- Desjardins, G. (1991). *Faire garder ses enfants au Québec... une histoire toujours en marche*. Québec: Les publications du Québec.
- Deslandes, R. (2001). A vision of home-school partnership: tree complementary conceptual frameworks. In F. Smit, K. Wolf, & Slegers, *A bridge to the futur: collaboration between families parents schools and communities. Parent participation*. (pp. 11-24). ITS, Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen.
- Deslauriers, J., & Mayer, R. (2000). L'observation directe. In R. Maye, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, D. Turcotte, & col, *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp. 135-157). Montréal: Gaétan Morin éditeur.
- Deslauriers, J.-P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de la recherche qualitative. In j. Poupart, & col, *La recherche qualittive. Enjeux épistémologiques* (pp. 85-111). Boucherville: Gaétan Morin éditeur.
- Dhume, F. (2002). Qu'est-ce que le partenariat? Contribution à la construction d'un espace de sens. *La bibliothèque partenaire, actes des journées d'études de l'ADBDP*. Amiens.
- Dionne, C., & Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dionne, C., Julien-Gauthier, F., & Rousseau, N. (2006). Le développement des pratiques inclusives en milieu de garde. In C. Dionne, & N. Rousseau, *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Montréal: Presses de l'université du Québec.
- Doré, R. (2000). Thématique: intégration et inclusion. Retrieved octobre 19, 2009, from L'adaptation scolaire et sociale de la langue française: [www.adaptationscolaire.net/themes/fs\\_themes.htm](http://www.adaptationscolaire.net/themes/fs_themes.htm)

- Drouin, P.-A., & Lafortune, L. (2006). *Intervenir auprès des élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement*. Québec: Presses de l'université du Québec.
- Emond, I. (2007). *La participation sociale des personnes handicapées au Québec: les activités éducatives pour la petite enfance*. Proposition pour une politique gouvernementale, Office des personnes handicapées du Québec, Drummundiville.
- Fortier, S., Dugas, C., & Dionne, C. (2006). Projet d'inclusion dans un centre de la petite enfance en utilisant une approche psychomotrice. In C. Dionne, & R. Nadia, *Transformations des pratiques. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Giuliani, L. (2008). Projet cape. Soutien auprès des milieux de garde pour répondre aux besoins des enfants ayant des défis particuliers. In N. Bigras, & G. Cantin, *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec. Recherches, réflexions et pratiques*. Québec: Les presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec. (1986). *Politique d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde*. (O. d. l'enfance, Ed.) Québec.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde*. Ministère de la famille et de l'enfance, Québec.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Protocole CLSC-CPE. Guide d'implantation, entente-cadre et protocole-type*. Ministère de la famille et de l'enfance, Québec.
- Gouvernement du Québec. (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde au Québec*. Québec: Ministère de la Famille et des Aînés.
- Gouvernement du Québec. (2007). *Plan d'action 2002-2008 du Ministère de la Famille et des Aînés à l'égard des personnes handicapées*. Ministère de la Famille et des Aînés, Québec.
- Gouvernement du Québec. (2009). *À part entière: pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*. (O. d. Québec, Ed.) Drummondville.
- Gouvernement du Québec. (2009). *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. Québec: Les publications du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2010). *Dossier pour l'intégration d'un enfant handicapé en service de garde. Information générale et marche à suivre*. Québec: Ministère de la Famille et des Aînés.
- Habermas, J. (1987). *La théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- Irwin, S. H., Lero, D. S., & Brophy, K. (2004). *Intégration: La prochaine génération de services de garde à l'enfance au Canada. Les faits saillants*. Rapport de recherche, Trait d'union, Nouvelle Écosse.
- Jaccoud, M., & Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. In J. Poupard, & col, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 211-249). Boucherville: Gaétan Morin éditeur.
- Julien-Gauthier, F. (2008). Facilitateurs des enfants ayant des besoins particuliers. In N. Bigras, & G. Cantin, *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec. Recherches, réflexions et pratiques*. Québec: Presses de l'université du Québec.



- Karensti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et recherche*. Sherbrooke: Éditions CRP.
- Lalonde-Graton, M. (2002). *Des salles d'asile aux centres de la petite enfance. La petite histoire des services de garde au Québec*. Sainte-Foy: Les presses de l'Université du Québec.
- Landry, C. (1994). Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. In *École et entreprise vers quel partenariat?* Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S., Kalubi, J.-C., & Terrisse. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion: entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), pp. 525-543.
- Martineau, S. (2005, novembre 26). L'observation en situation: enjeux, possibilités et limites. *Recherche qualitative, Hors série(2)*, pp. 18-37.
- Mayer, R., & St-Jacques, M.-C. (2000). L'entrevue de recherche. In R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, D. Turcotte, & col, *Méthode en intervention sociale* (pp. 115-133). Montréal: Gaétan Morin éditeur.
- Merini, C. (2001). *Le partenariat: Histoire et essai de définition*. Actes de la journée nationale de L'OZP, Observatoire des zones prioritaires, Paris.
- Merini, C. (2006). Nature et limites des partenariats éducatifs. *Laboratoire Processus d'action des enseignants déterminants et impacts de L'IUFM D'auvergne*. Auvergne.
- Merini, C., & De Peretti, C. (2002). Partenariat externe et prévention en matière de substances psychactives: dans quelle position l'école met-elle ses partenaires? *Santé Publique(14)*, pp. 147-164.
- Miron, J.-M. (1996). Partage du pouvoir entre chercheurs, éducatrices et parents dans le cadre d'une recherche émergente: enjeux et stratégies. *Apprentissage et socialisation*, 17(3), pp. 49-59.
- Moreau, A. C., & Boudreault, P. (2002). *Stratégies d'inclusion. Guide pour les parents et le personnel préscolaire visant à favoriser l'émergence d'une communauté inclusive*. (U. d. Groupe de recherche Vison-Inclusion, Ed.) Hull.
- Moreau, A., Maltais, C., & Herry, Y. (2005). *L'éducation inclusive au préscolaire*. Anjou: Les éditions CEC inc.
- Moreau, C., Robertson, A., & Ruel, J. (2005). De la collaboration au partenariat: Analyse et recensions antérieures et prospectives en matière d'éducation inclusive. *Éducation et Francophonie*, XXXIII(2).
- Pelletier, G. (1997). Le partenariat: Du discours à l'action. *Revue des échanges*, 14(3).
- Pires, J. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. In J. Poupart, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169). Boucherville: Gaétan Morin éditeur.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques, méthodologiques. In J. Poupart, & col, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Boucherville: Gaétan Morin éditeur.
- Gouvernement du Québec, G. d. (1986). *Politique d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde*. Québec: Office des services de garde à l'enfance.

- Saint-Pierre, M.-H. (2004). *L'intégrtion des enfants handicapés dans les services de garde. Recension des écrits*. Québec: Emploi et Solidarité Sociale et Famille.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interpréative en éducation. In T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation: étapes et approches*. (pp. 109-121). Sherbrooke: Éditions CRP.
- Tétrault, S., & Beaupré, P. (2001). *Projet d'accompagnement destiné aux enfants présentant des limitations fonctionnelles importantes et fréquentant un service de garde dans la région de Québec*. Université Laval et Régie régionale de la santé et des services sociaux de Québec, Québec.

ANNEXE 1- LETTRES POUR LE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS

Jonquière, 11 septembre 2010

Aux gestionnaires des Centres de la petite enfance

**Objet : Participation à un projet de recherche**

Madame,  
Monsieur,

Je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi et enseignante au Cégep de Jonquière dans le programme des Techniques d'éducation à l'enfance. Je m'intéresse à l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde et plus particulièrement au partenariat entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés. La réalisation de mon projet de recherche nécessite la participation des services de garde et des services spécialisés.

Voici quelques éléments d'informations qui vous permettront d'apprécier la nature du projet et sa pertinence dans l'évolution des types de collaboration des différents partenaires impliqués dans l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers.

Cette recherche a pour objectifs :

1. D'identifier les actions mises en œuvre pour établir un partenariat entre les éducatrices et les spécialistes dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde éducatifs.
2. D'observer et analyser les actions mises en œuvre par les éducatrices et les spécialistes afin de dégager le type de partenariat établi dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde éducatifs.

Pour réaliser cette recherche universitaire, j'ai besoin de votre participation et celle des éducatrices à l'enfance qui accueillent un enfant ayant des besoins particuliers dans son groupe.

Les activités liées à la recherche consistent à :

1. Réaliser avec les directions des services de garde et des services spécialisés, les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés, une première rencontre pour présenter le projet de recherche, les objectifs et les différentes phases de réalisation et de travail.

2. Distribuer un questionnaire aux directions des organismes concernés pour connaître les conditions organisationnelles en place pour favoriser la collaboration des éducatrices à l'enfance et des intervenants des services spécialisés.
3. Réaliser une entrevue semi-dirigée individuelle avec des éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés, d'une durée d'une heure, afin de connaître les actions mises en œuvre pour établir un partenariat entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés.
4. Observer deux rencontres entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés afin de comprendre la dynamique de la relation partenariale.  
Première rencontre : Élaboration d'un plan d'intervention  
Deuxième rencontre : Suivi au plan d'intervention

L'ensemble de ses activités devra être réalisé entre le mois d'octobre et le mois de décembre dans un horaire qui vous convient. De plus, toutes les données recueillies seront traitées avec le plus grand soin et la confidentialité la plus stricte sera respectée.

Si vous manifestez un intérêt à participer à ce projet de recherche « ***Le partenariat entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés dans le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde*** », veuillez indiquer, à la page suivante, votre intérêt ou non à participer à ce projet de recherche.

Espérant que nous pourrions collaborer éventuellement pour ainsi partager notre intérêt et nos expertises pour l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.

Je demeure disponible pour des informations supplémentaires, veuillez agréer mes sentiments les meilleurs.

Chantale Poiré,  
Étudiante à la maîtrise  
Téléphone : 418-548-4422  
Courriel : p.chantale@videotron.ca

**Directrice de maîtrise**  
Manon Doucet, Ph.D  
Université du Québec à Chicoutimi  
Département des sciences de  
l'éducation et de psychologie  
555, boul. de l'université  
Chicoutimi, Québec  
G7H 2B1  
Téléphone : 418-545-5011, poste 5324  
Télécopieur : 418-545-5411  
Courriel : Manon\_Doucet@uqac.ca

## Formulaire de participation

À retourner à l'adresse courriel [p.chantale@videotron.ca](mailto:p.chantale@videotron.ca) avant le 24 septembre 2010.

Nous avons un intérêt à participer au projet de recherche : **le partenariat entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés dans le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.**

Nom du CPE :

Nom du gestionnaire :

Nom de l'éducatrice à l'enfance :  
(qui accueille un enfant ayant des besoins particuliers)

Téléphone :

Adresse courriel :

Jonquière, 11 septembre 2010

Au coordonnateur de service à l'enfance

**Objet : Participation à un projet de recherche**

Madame,  
Monsieur,

Je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi et enseignante au Cégep de Jonquière dans le programme des Techniques d'éducation à l'enfance. Je m'intéresse à l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde et plus particulièrement au partenariat entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés. La réalisation de mon projet de recherche nécessite la participation des services de garde et des services spécialisés.

Voici quelques éléments d'informations qui vous permettront d'apprécier la nature du projet et sa pertinence dans l'évolution des types de collaboration des différents partenaires impliqués dans l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers.

Cette recherche a pour objectifs :

1. D'identifier les actions mises en œuvre pour établir un partenariat entre les éducatrices et les spécialistes dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde éducatifs.
2. D'observer et analyser les actions mises en œuvre par les éducatrices et les spécialistes afin de dégager le type de partenariat établi dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde éducatifs.

Pour réaliser cette recherche universitaire, j'ai besoin de la participation des responsables et des intervenants des services qui interviennent auprès d'un enfant ayant des besoins particuliers fréquentant un service de garde.

Les activités liées à la recherche consistent à :

1. Réaliser avec les directions des services de garde et des services spécialisés, les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés, une première rencontre pour présenter le projet de recherche, les objectifs et les différentes phases de réalisation et de travail.

2. Distribuer un questionnaire aux directions des organismes concernés pour connaître les conditions organisationnelles en place pour favoriser la collaboration des éducatrices à l'enfance et des intervenants des services spécialisés.
3. Réaliser une entrevue semi-dirigée individuelle avec des éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés, d'une durée d'une heure, afin de connaître les actions mises en œuvre pour établir un partenariat entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés.
4. Observer deux rencontres entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés afin de comprendre la dynamique de la relation partenariale.  
 Première rencontre : Élaboration d'un plan d'intervention  
 Deuxième rencontre : Suivi au plan d'intervention

L'ensemble de ses activités devra être réalisé entre le mois d'octobre et le mois de décembre dans un horaire qui vous convient. De plus, toutes les données recueillies seront traitées avec le plus grand soin et la confidentialité la plus stricte sera respectée.

Si vous manifestez un intérêt à participer à ce projet de recherche « ***Le partenariat entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés dans le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde*** », veuillez indiquer, à la page suivante, votre intérêt ou non à participer à ce projet de recherche.

Espérant que nous pourrions collaborer éventuellement pour ainsi partager notre intérêt et nos expertises pour l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.

Je demeure disponible pour des informations supplémentaires, veuillez agréer mes sentiments les meilleurs.

Chantale Poiré,  
 Étudiante à la maîtrise  
 Téléphone : 418-548-4422  
 Courriel : p.chantale@videotron.ca

**Directrice de maîtrise**  
 Manon Doucet, Ph.D  
 Université du Québec à Chicoutimi  
 Département des sciences de  
 l'éducation et de psychologie  
 555, boul. de l'université  
 Chicoutimi, Québec  
 G7H 2B1  
 Téléphone : 418-545-5011, poste 5324  
 Télécopieur : 418-545-5411  
 Courriel : Manon\_Doucet@uqac.ca



## Formulaire de participation

À retourner à l'adresse courriel [p.chantale@videotron.ca](mailto:p.chantale@videotron.ca) avant le 24 septembre 2010.

Nous avons un intérêt à participer au projet de recherche : **le partenariat entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés dans le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.**

Nom de l'organisation :

Nom du responsable du service concerné:

Nom de l'intervenant :

Téléphone :

Adresse courriel :

ANNEXE 2 - FORMULAIRES DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS

Centre de santé et de services sociaux  
de Chicoutimi

Centre hospitalier affilié universitaire régional

## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

**Titre du projet :**

Le partenariat entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés dans le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde

**Chercheure responsable :**

Manon Doucet, Ph.D  
Université du Québec à Chicoutimi  
Département des sciences de l'éducation et de psychologie

**Cochercheure :**

Chantale Poiré  
Université du Québec à Chicoutimi  
Étudiante à la maîtrise en éducation

### Préambule

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres du personnel affectés au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

### Nature et objectifs du projet de recherche

Les Centres de la petite enfance qui accueillent un enfant ayant des besoins particuliers et les services spécialisés, sont invités à participer à une recherche

universitaire qui vise le développement des connaissances sur le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et les intervenants des services spécialisés dans le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde à l'enfance. Cette recherche est menée par Madame Chantale Poiré (étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAC) sous la supervision Manon Doucet (Directrice de maîtrise à l'UQAC).

Ce projet de recherche consiste à :

1. Identifier les actions mises en œuvre pour développer un partenariat entre les éducatrices et les spécialistes dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde éducatifs.
2. Observer et analyser les actions mises en œuvre par les éducatrices et les spécialistes afin de dégager le type de partenariat établi dans le processus d'inclusion des enfants

La réalisation de cette recherche nécessite la participation d'un minimum de six(6) dyades composées d'une éducatrice à l'enfance qui inclut un enfant ayant des besoins particuliers dans son groupe et un intervenant d'un service spécialisé (CRDP ou CRDITED) qui collabore à l'inclusion de cet enfant.

#### **Déroulement du projet de recherche**

Pour étudier les actions partenariales dans le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde, il s'avère nécessaire que l'étudiante-chercheure;

- s'entretienne avec les éducatrices et les intervenants des services spécialisés sous la forme d'une entrevue individuelle;
- observe une ou deux rencontres entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés pour l'élaboration et le suivi du plan d'intégration.

De plus, un questionnaire sera distribué aux directions des organismes concernés.

#### **Description des méthodes de collecte de données**

<b>Méthodes de collecte de données</b>	<b>But</b>	<b>Fréquence/durée</b>	<b>Lieu</b>	<b>Autres modalités</b>
<b>Entrevue individuelle avec les éducatrices et les intervenants des services spécialisés</b>	Identifier les actions à caractère humain et organisationnel de la relation entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés.	Une entrevue d'une durée d'environ une heure.	Sur le lieu de travail des participants à un moment qui convient au participant entre le mois de janvier 2011 et juin 2011.	Entrevue semi-dirigée enregistrée dans un format audio. Ces enregistrements ne pourront être consultés que par l'équipe de recherche.
<b>Observations des partenaires dans</b>		Observation d'une rencontre	À déterminer	Les observations seront enregistrées

<b>un contexte d'élaboration et de suivi d'un plan d'intervention</b>		en fonction des disponibilités des intervenants à prévoir entre le mois de janvier 2011 et juin 2012.	avec les participants.	dans un format audio. Ces enregistrements ne pourront être consultés que par l'équipe de recherche.
<b>Questionnaires aux directions des organismes concernés</b>	Connaître les conditions organisationnelles en place pour rapprocher les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés.	Un questionnaire à compléter qui nécessite environ 20 minutes. Un délai d'un mois sera accordé pour remettre le questionnaire complété entre le mois de janvier 2011 et le mois de juin 2012.		Le questionnaire est conçu sous forme de questions ouvertes.

### **Collaboration du sujet au projet de recherche**

La collaboration des participants implique la participation à une rencontre pour l'élaboration d'un plan d'intervention et/ou à une rencontre pour le suivi du plan d'intervention d'un enfant ayant des besoins particuliers dans un service de garde à l'enfance. Aussi la participation à une entrevue individuelle de type semi-dirigée avec l'étudiante-chercheure pour identifier et pour expliciter les différentes actions mises en œuvre pour développer un partenariat afin de mettre en évidence les approches privilégiées, les conceptions et les valeurs qui sous-tendent ces approches et ces savoirs-agir.

### **Risques et inconvénients associés au projet de recherche**

Pour les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés, l'enregistrement de leur propos dans un format audio ne cause aucun inconvénient ou aucun risque. Toutefois, certains ajustements devront être pris en considération pour tenir compte du temps accordé aux libérations des éducatrices à l'enfance et aux intervenants des services spécialisés.

### **Avantages associés au projet de recherche**

Il se peut que vous retiriez un bénéfice personnel de votre participation à ce projet de recherche, mais on ne peut vous l'assurer. Nous croyons que pour les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés, c'est l'occasion d'échanger et de réfléchir sur leurs actions éducatives en matière d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers et ainsi contribuer à leur développement professionnel. Par ailleurs, la connaissance des actions partenariales dans les services de garde ouvre la voie au partage et à l'expertise pouvant ainsi contribuer à l'amélioration des services et des interventions éducatives en matière d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde. Les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances dans ce domaine.

**Participation volontaire et possibilité de retrait**

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision au chercheur responsable du projet ou à l'un des membres du personnel affecté au projet.

Le chercheur responsable du projet de recherche, le Comité d'éthique de la recherche du Centre de santé et de services sociaux de Chicoutimi ou l'organisme subventionnaire peuvent mettre fin à votre participation, sans votre consentement, si de nouvelles découvertes ou informations indiquent que votre participation au projet n'est plus dans votre intérêt, si vous ne respectez pas les consignes du projet de recherche ou s'il existe des raisons administratives d'abandonner le projet.

Si vous vous retirez ou êtes retiré du projet, l'information déjà obtenue dans le cadre de ce projet sera conservée aussi longtemps que nécessaire pour rencontrer les exigences réglementaires.

Toute nouvelle connaissance acquise durant le déroulement du projet qui pourrait affecter votre décision de continuer d'y participer vous sera communiquée sans délai verbalement et par écrit.

**Confidentialité**

Durant votre participation à ce projet, le chercheur responsable ainsi que son personnel recueilleront et consigneront dans un dossier de recherche les renseignements vous concernant. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet seront recueillis.

Les rencontres entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants spécialisés ainsi que les entrevues individuelles seront enregistrées dans un format audio. Les bandes de format audio seront conservées sous clé à l'université dans le laboratoire de Madame Manon Doucet (Directrice de la maîtrise), et ce, pour une durée de 7 ans. Le verbatim de ces séances de travail sera retranscrit en préservant l'origine de ces informations à partir d'un code connu essentiellement de l'étudiante-chercheuse et de la directrice de maîtrise. Le consentement des sujets sera obtenu par le biais de la signature d'une déclaration de consentement et les données recueillies pourront être utilisées dans un autre projet de recherche, le cas échéant, feront l'objet d'une nouvelle demande d'approbation éthique par le comité éthique de la recherche.

Tous les renseignements recueillis demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des renseignements, vous ne serez identifié que par un numéro de code. La clé du code reliant votre nom à votre dossier de recherche sera conservée par le chercheur responsable.

Le chercheur responsable du projet utilisera les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet décrits dans le formulaire d'information et de consentement.

Les données pourront être publiées dans des revues spécialisées ou faire l'objet de discussions scientifiques, mais il ne sera pas possible de vous identifier. Également, les données du projet pourraient servir pour d'autres analyses de données reliées au projet ou pour l'élaboration de projets de recherches futurs. Par ailleurs, vos renseignements personnels, tels que votre nom ou vos coordonnées, seront conservés

pendant sept (7) ans après la fin du projet par le chercheur responsable et seront détruits par la suite.

À des fins de surveillance et de contrôle, votre dossier de recherche pourra être consulté par une personne mandatée par le Comité d'éthique de la recherche du Centre de santé et de services sociaux de Chicoutimi ou par une personne mandatée par des organismes publics autorisés. Toutes ces personnes et ces organismes adhèrent à une politique de confidentialité.

À des fins de protection, notamment afin de pouvoir communiquer avec vous rapidement, vos noms et prénoms, vos coordonnées et la date de début et de fin de votre participation au projet seront conservés pendant un an après la fin du projet dans un répertoire à part maintenu par le chercheur responsable ou par l'établissement.

Vous avez le droit de consulter votre dossier de recherche pour vérifier les renseignements recueillis et les faire rectifier au besoin, et ce, aussi longtemps que le chercheur responsable du projet ou l'établissement détienne ces informations. Cependant, afin de préserver l'intégrité scientifique du projet, vous pourriez n'avoir accès à certaines de ces informations qu'une fois votre participation terminée.

### **Compensation**

Vous ne recevrez aucune compensation pour votre participation au projet de recherche.

### **Indemnisation en cas de préjudice et droits du sujet de recherche**

Si vous deviez subir quelque préjudice que ce soit dû à votre participation au projet de recherche, vous recevrez tous les soins et services requis par votre état de santé, sans frais de votre part.

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, l'organisme subventionnaire ou l'établissement de leur responsabilité civile et professionnelle.

### **Identification des personnes-ressources**

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relier à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur responsable du projet de recherche, les cochercheurs ou avec les infirmières de recherche aux numéros suivants :

Chercheure principale : Manon Doucet au 418-542-5011 poste 5324

Cochercheure : Chantale Poiré 418-548-4422  
(les jours ouvrables)

Pour toute question concernant vos droits en tant que sujet participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes ou des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec le commissaire local aux plaintes et à la qualité des services du Centre de santé et de services sociaux de Chicoutimi, au numéro suivant: 418- 541-7026.

### **Surveillance des aspects éthiques du projet de recherche**

Le Comité d'éthique de la recherche du Centre de santé et de services sociaux de Chicoutimi a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi. De plus, il

approuvera au préalable toute révision et toute modification apportée au formulaire d'information et de consentement et au protocole de recherche.

Pour toutes les questions reliées à l'éthique, concernant vos droits ou concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du comité, Madame Christine Gagnon au 418-541-1234 poste 3294.



## Consentement

### Titre du projet :

Le partenariat entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés dans le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde

### I. Consentement du sujet

J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement. Je reconnais qu'on m'a expliqué le projet, qu'on a répondu à mes questions et qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision.

Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

Nom et signature du sujet de recherche

Date

### II. Signature de la personne qui a obtenu le consentement si différent du chercheur responsable du projet de recherche.

J'ai expliqué au sujet de recherche les termes du présent formulaire d'information et de consentement et j'ai répondu aux questions qu'il m'a posées.

Nom et signature de la personne qui obtient le consentement

Date

### III. Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie qu'on a expliqué au sujet de recherche les termes du présent formulaire d'information et de consentement, que l'on a répondu aux questions que le sujet de recherche avait à cet égard et qu'on lui a clairement indiqué qu'il demeure libre de mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.

Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche

Date

### **Étude sur le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et les intervenants des services spécialisés (CRDITED) dans le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde à l'enfance**

Les Centres de la petite enfance qui accueillent un enfant ayant des besoins particuliers et les services spécialisés, sont invités à participer à une recherche universitaire qui vise le développement des connaissances sur le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et les intervenants des services spécialisés dans le contexte

d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde à l'enfance. Cette recherche est menée par Madame Chantale Poiré (étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAC) sous la supervision Manon Doucet (Directrice de maîtrise à l'UQAC).

## Description du projet

Ce projet de recherche consiste à :

1. Identifier les actions mises en œuvre pour développer un partenariat entre les éducatrices et les spécialistes dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde éducatifs.
2. Observer et analyser les actions mises en œuvre par les éducatrices et les spécialistes afin de dégager le type de partenariat établi dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.

Pour étudier les actions partenariales dans le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde, il s'avère nécessaire que l'étudiante-chercheure;

- s'entretienne avec les éducatrices et les intervenants des services spécialisés sous la forme d'une entrevue individuelle;
- observe une ou deux rencontres entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés pour l'élaboration et le suivi du plan d'intégration.

De plus, un questionnaire sera distribué aux directions des organismes concernés.

### Description des méthodes de collecte de données

Méthodes de collecte de données	But	Fréquence/durée	Lieu	Autres modalités
Entrevue individuelle avec les éducatrices et les intervenants des services spécialisés	Identifier les actions à caractère humain et organisationnel de la relation entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés.	Une entrevue d'une durée d'environ une heure	Sur le lieu de travail des participants	Entrevue semi-dirigée enregistrée dans un format audio.  Ces enregistrements ne pourront être consultés que par l'équipe de recherche.

<b>Observations des partenaires dans un contexte d'élaboration et de suivi d'un plan d'intervention</b>		Observations d'une ou deux rencontres en fonction des disponibilités des intervenants	À déterminer avec les participants	Les observations seront enregistrées dans un format audio. Ces enregistrements ne pourront être consultés que par l'équipe de recherche.
<b>Questionnaires aux directions des organismes concernés</b>	Connaître les conditions organisationnelles en place pour rapprocher les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés.	Un questionnaire à compléter qui nécessite environ 20 minutes.		Le questionnaire est conçu sous forme de questions ouvertes.

### **Retombées de la recherche**

La connaissance des actions partenariales dans les services de garde ouvre la voie au partage et à l'expertise pouvant ainsi contribuer à l'amélioration des services et des interventions éducatives en matière d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.

### **Avantages et bénéfices**

Pour les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés, c'est l'occasion d'échanger et de réfléchir sur leurs actions éducatives en matière d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers et ainsi contribuer à leur développement professionnel. Toutefois, certains ajustements devront être pris en considération pour tenir compte du temps accordé aux libérations des éducatrices à l'enfance et aux intervenants des services spécialisés.

### **Inconvénients et risques**

Pour les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés, l'enregistrement de leur propos dans un format audio ne cause aucun inconvénient ou aucun risque. Toutefois, certains ajustements devront être pris en considération pour tenir compte du temps accordé aux libérations des éducatrices à l'enfance et aux intervenants des services spécialisés.

### **Engagement de confidentialité**

Les informations recueillies sont de nature confidentielle et les données seront traitées par Chantale Poiré (l'étudiante-chercheure) de façon à protéger l'anonymat des participants. Toutefois, en vertu de la *Loi sur la protection de la jeunesse*, l'équipe de recherche est dans l'obligation de divulguer toute situation susceptible de porter atteinte à un mineur.

Les rencontres entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants spécialisés ainsi que les entrevues individuelles seront enregistrées dans un format audio. Les bandes de format audio seront conservées sous clé à l'université dans le bureau de Madame Manon Doucet (Directrice de la maîtrise), et ce, pour une durée de 7 ans. Le verbatim de ces séances de travail sera retranscrit en préservant l'origine de ces informations à partir d'un code connu essentiellement de l'étudiante-chercheure et de la directrice de maîtrise. Le consentement des sujets sera obtenu par le biais de la signature d'une déclaration de consentement et les données recueillies pourront être utilisées dans un autre projet de recherche, le cas échéant, feront l'objet d'une nouvelle demande d'approbation éthique par le comité éthique de la recherche.

### **Modalités relatives à la participation des éducatrices à l'enfance et des intervenants des services spécialisés**

La participation à ce projet de recherche est volontaire, tout participant peut en tout temps cesser d'y participer, et ce, sur un simple avis verbal et sans avoir à fournir de raisons ou à donner d'explications, et ce, sans préjudice. Dans ce cas, toutes les données seront détruites.

De plus, l'ensemble des données codifiées et des analyses sera soumis aux participants pour avis et modifications éventuelles.

Tout participant peut obtenir, avant et pendant l'étude, les réponses aux questions qu'il peut avoir à poser à la responsable de la recherche.

## Consentement des participants

Après avoir pris connaissance du projet : le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et les intervenants des services spécialisés dans le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde à l'enfance, par la présente, je donne mon consentement à participer à cette recherche.

À titre d'éducatrice à l'enfance \_\_\_\_\_

À titre d'intervenant des services spécialisés \_\_\_\_\_

Je consens :

- à participer à une rencontre pour l'élaboration d'un plan d'intervention et/ou à une rencontre pour le suivi du plan d'intervention d'un enfant ayant des besoins particuliers dans un service de garde à l'enfance;
- à participer à une entrevue individuelle de type semi-dirigée avec l'étudiante-chercheuse, à identifier et à expliciter les différentes actions mises en œuvre pour développer un partenariat afin de mettre en évidence mes approches privilégiées, mes conceptions et mes valeurs qui sous-tendent ces approches et ses savoirs-agir;
- que mes propos soient enregistrés lors des rencontres (format audio) pour l'élaboration et le suivi du plan d'intervention ainsi que lors de l'entrevue individuelle semi-dirigée (format audio). Ces enregistrements ne pourront être consultés que par l'étudiante-chercheuse et la directrice de recherche;
- que mes propos soient retranscrits aux fins d'analyse et de diffusion;
- que les données de recherche pourront être utilisées dans le cadre d'un autre projet de recherche, le cas échéant, feront l'objet d'une nouvelle demande d'approbation éthique par le comité d'éthique de la recherche. L'original des données colligées sera conservé à l'université au bureau de la directrice de recherche, Manon Doucet, sous clef pour une période de sept (7) ans à compter de septembre 2011.

J'ai été informé (e) que pendant les entrevues semi-dirigées, l'étudiante-chercheuse posera des questions ouvertes sur ma pratique et sur les éléments explicatifs concernant les actions mises en œuvre pour établir un partenariat avec les acteurs concernés.

J'ai également été informé (e) que l'étudiante-chercheuse effectuera des analyses des actions mises en œuvre à l'établissement d'un partenariat avec les acteurs concernés par l'inclusion de l'enfant ayant des besoins particuliers et que toutes les informations que je fournirai demeurent confidentielles et mon identité ne sera jamais révélée.

J'ai pu poser mes questions et j'ai obtenu les renseignements nécessaires pour me permettre de comprendre le projet de recherche et la nature de ma participation. Une copie de ce formulaire de consentement m'a été remise. J'ai pris connaissance de ces informations et déclarations et j'accepte librement de participer à la recherche.

Nom et prénom du participant : \_\_\_\_\_

Fonction : \_\_\_\_\_

Nom de l'organisme : \_\_\_\_\_

Adresse : \_\_\_\_\_

No de téléphone : \_\_\_\_\_

Courriel : \_\_\_\_\_

Signature du participant \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

(Vous avez un délai de deux semaines pour remettre le formulaire à l'étudiante chercheure)

**Responsable du projet :**

Chantale Poiré, Étudiante à la Maîtrise en éducation

Téléphone : 418-548-4422

Courriel : p.chantale@videotron.ca

Signature \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Manon Doucet, Ph.D

Université du Québec à Chicoutimi

Département des sciences de l'éducation et de psychologie

555, boul. de l'université

Chicoutimi, Québec

G7H 2B1

Téléphone : 418-545-5011, poste 5324

Courriel : Manon\_Doucet@uqac.ca

Signature \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Pour toute question concernant l'éthique de la recherche à l'université, vous êtes invité(e) à communiquer avec la coordonnatrice du comité éthique de la recherche :

Julie Potvin

Université du Québec à Chicoutimi

555, boul. de l'université

Chicoutimi, Québec

G7H 2B1

Téléphone : 418-545-5011 poste 2493

Courriel : [julie\\_potvin@uqac.ca](mailto:julie_potvin@uqac.ca)

No d'approbation de Comité d'éthique de la recherche à l'UQAC : 602.288.01

Ce projet a été soumis et approuvé par le comité d'éthique de la recherche conjoint destiné aux Centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement (CÉRC/CRDITED). Pour toute question, vous êtes invités à communiquer avec :

Karoline Girard

3090, rue Faucher

Trois-Rivières (Québec) G8Z 1M3

Téléphone : 819-376-3984, poste 235

[Karoline\\_Girard\\_csdi@ssss.gouv.qc.ca](mailto:Karoline_Girard_csdi@ssss.gouv.qc.ca)

No d'approbation du Comité d'éthique de la recherche conjoint destiné aux Centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement : CÉRC-0086

### Consentement des parents

Après avoir pris connaissance du projet : le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et les intervenants des services spécialisés dans le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde à l'enfance, par la présente, je donne mon consentement à participer à cette recherche.

- J'accepte que l'éducatrice à l'enfance transmette des informations concernant mon enfant à l'étudiante-chercheuse lors des observations des partenaires à l'élaboration du plan d'intervention. Toutefois, le contenu de ses informations ne fera pas l'objet de la présente recherche.

Nom de l'enfant : \_\_\_\_\_

Nom du CPE : \_\_\_\_\_

Signature d'un parent \_\_\_\_\_

Date :

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

(Vous avez un délai de deux semaines pour remettre le formulaire à l'étudiante chercheuse)

#### Responsable du projet :

Chantale Poiré, Étudiante à la Maîtrise en éducation

Téléphone : 418-548-4422

Courriel : p.chantale@videotron.ca

Signature \_\_\_\_\_

Date :

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

#### Directrice de maîtrise

Manon Doucet, Ph.D

Université du Québec à Chicoutimi

Département des sciences de l'éducation et de psychologie

555, boul. de l'université

Chicoutimi, Québec

G7H 2B1

Téléphone : 418-545-5011, poste 5324

Courriel : Manon\_Doucet@uqac.ca

Signature \_\_\_\_\_

Date :

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Pour toute question concernant l'éthique de la recherche à l'université, vous êtes invité(e) à communiquer avec la coordonnatrice du comité éthique de la recherche :

Julie Potvin

Université du Québec à Chicoutimi



555, boul. de l'université  
Chicoutimi, Québec  
G7H 2B1  
Téléphone : 418-545-5011 poste 2493  
Télécopieur : 418-545-5411  
Courriel : julie\_potvin@uqac.ca

No d'approbation de Comité d'éthique de la recherche à l'UQAC : 602.288.01

Ce projet a été soumis et approuvé par comité d'éthique de la recherche conjoint destiné aux Centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement (CÉRC/CRDITED). Pour toute question, vous êtes invités à communiquer avec :

Karoline Girard  
3090, rue Faucher  
Trois-Rivières (Québec) G8Z 1M3  
Téléphone : 819-376-3984, poste 235  
Karoline\_Girard\_csdi@ssss.gouv.qc.ca

No d'approbation de Comité d'éthique de la recherche conjoint destiné aux Centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement : CÉRC-0086

ANNEXE 3 - CANEVAS D'ENTREVUE

## **CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE AVEC L'ÉDUCATRICE À L'ENFANCE OU L'INTERVENANT DES SERVICES SPÉCIALISÉS**

Le canevas d'entrevue est le même pour l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés. La nomination du participant sera adaptée selon le cas d'une éducatrice à l'enfance ou d'un intervenant des services spécialisés.

### **Partenariat**

1. Qu'est-ce que le partenariat pour vous?  
Comment le définissez-vous?
2. Décrivez la relation partenariale que vous vivez actuellement avec l'intervenant des services spécialisés ou l'éducatrice à l'enfance? Comment celle-ci se vit-elle?
3. Quels sont les apports positifs de cette relation?
4. Quels sont les obstacles que vous rencontrez?
5. Selon vous, quels seraient les défis à relever pour améliorer cette relation?
6. Est-ce que vous avez vécu d'autres situations de partenariat dans le contexte de service de garde? En quoi sont-elles semblables et en quoi sont-elles différentes?
7. Selon votre expérience, qu'est-ce qui justifie l'importance d'établir une relation partenariale avec un intervenant des services spécialisés ou une éducatrice à l'enfance?

### **Rôles et compétences des partenaires**

8. Comment voyez-vous votre rôle, en tant qu'éducatrice à l'enfance ou intervenant des services spécialisés, dans le contexte d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers?
- Comment voyez-vous votre rôle d'éducatrice ou d'intervenant des services spécialisés en général?
  - Quelle est votre perception de l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde?
  - Quelles sont vos réussites en matière d'inclusion?
  - Quels sont les obstacles que vous avez rencontrés en matière d'inclusion?
  - Quels sont les défis que vous voulez relever en matière d'inclusion?
9. Comment voyez-vous le rôle de l'intervenant des services spécialisés ou l'éducatrice à l'enfance?
- Quelles sont les compétences que vous lui reconnaissez?
  - Selon vous, est-ce qu'il (elle) aurait à améliorer certaines compétences?
10. Qu'est-ce que vous connaissez de la réalité de l'intervenant des services spécialisés ou de l'éducatrice à l'enfance?
11. Avez-vous l'impression d'apporter quelque chose à l'intervenant des spécialisés ou de l'éducatrice à l'enfance sur le plan professionnel?
12. Qu'est-ce que cela vous apporte de travailler avec l'éducatrice à l'enfance ou avec l'intervenant des services spécialisés sur le plan professionnel?

### **Qualités et attitudes des partenaires**

13. Selon vous quelles sont les qualités qui aident à développer une relation positive avec les collaborateurs? Lesquelles possédez-vous?
14. Selon vous quelles sont les attitudes qui aident à développer une relation positive avec les collaborateurs? Lesquelles possédez-vous?
15. Quelles sont les qualités que vous appréciez le plus chez l'intervenant des services spécialisés ou l'éducatrice à l'enfance?
16. Quelles sont les attitudes que vous appréciez le plus chez l'intervenant des services spécialisés ou l'éducatrice à l'enfance?

### **Aspect organisationnel**

17. Quelles sont les conditions mises en place qui vous aident à développer le partenariat entre les éducatrices à l'enfance ou les intervenants des services spécialisés?

### **Fin de l'entrevue**

18. Comment avez-vous vécu cette expérience d'entrevue? Avez-vous des questions ou des commentaires?

ANNEXE 4 - OUTIL D'OBSERVATION



<b>Les conduites à caractère humain</b>		<b>Les conduites à caractère organisationnel</b>	
<b>Éducatrice à l'enfance</b>	<b>Intervenant des services spécialisés</b>	<b>Éducatrice à l'enfance</b>	<b>Intervenant des services spécialisés</b>



ANNEXE 5 - QUESTIONNAIRES AUX ORGANISATIONS PARTICIPANTES

## QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX DIRECTIONS DES ORGANISATIONS PARTICIPANTES

Cette recherche sur le partenariat entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés est menée par Chantale Poiré, étudiante à la maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi, sous la direction de Manon Doucet enseignante au département des sciences de l'éducation et de la psychologie.

Les objectifs de cette recherche sont :

1. Identifier et expliciter les actions mises en œuvre pour développer un partenariat entre les éducatrices et les spécialistes dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde éducatifs.
2. Observer et analyser les actions mises en œuvre par les éducatrices et les spécialistes afin de dégager le type de partenariat établi dans le processus d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde.

En tant que représentant de la direction, nous sollicitons votre participation pour nous aider à connaître les conditions organisationnelles mises en place dans votre établissement pour rapprocher les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés. À cet effet, un questionnaire comportant quatre (4) questions ouvertes a été construit. Une fois le questionnaire complété, vous le retournez à l'adresse suivante :

Chantale Poiré

2364 rue Bourdeau

Jonquière (Québec) G7S 3N2

Les questionnaires complétés et retournés seront conservés sous clé et seulement l'étudiante-chercheuse et la directrice de maîtrise y auront accès. Dans les documents produits en lien avec la présente recherche, les résultats seront présentés et en aucun temps les informations ne permettront de retracer l'identité des répondants. **La confidentialité des données recueillies et l'anonymat vous sont assurés.**

### **Consentement :**

C'est en toute connaissance des objectifs de cette recherche que j'accepte de compléter, en tout ou en partie, ce questionnaire. En le complétant, j'autorise l'utilisation de son contenu pour les fins de cette recherche.

Le questionnaire doit être rempli au crayon à l'encre. Répondez-le plus honnêtement possible, en vous référant à vos croyances et à vos expériences professionnelles en la matière.

**Question no.1**

Comment voyez-vous votre implication dans l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde? Comment cela se passe-t-il?

**Question no.2**

Quels sont les obstacles les plus fréquents que vous rencontrez?

**Question no.3**

Quelles sont les actions mises en place pour favoriser le rapprochement des éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés par votre organisation (exemple mécanisme formel ou informel)?

**Question no.4**

Comment percevez-vous votre rôle dans le partenariat entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants des services spécialisés?

**Nous apprécions grandement votre précieuse collaboration.**