

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Développement, implantation et évaluation d'une approche naturaliste en intervention précoce

Chercheur principal

Carmen Dionne, Université du Québec à Trois-Rivières

Co-chercheur(s)

Jocelyne Moreau, Université du Québec à Trois-Rivières

Sylvie Ouellet, Université du Québec à Trois-Rivières

Céline Chatenoud, Université du Québec à Trois-Rivières

Autre(s) membre(s) de l'équipe

Christine Rivest, Centre de réadaptation DITED (Mauricie Centre-du-Québec)

Louise Labbé, Centre de réadaptation DITED (Mauricie Centre-du-Québec)

Myriam Rousseau, Centre de réadaptation DITED (Mauricie Centre-du-Québec)

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Trois-Rivières

Numéro du projet de recherche

2008-DI-120538

Titre de l'Action concertée

Recherche dans les domaines de la déficience intellectuelle et des TED

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le Curateur public / Le ministère de la Justice / Le ministère de la Santé et des Services sociaux / Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport / Le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale / Le ministère de la Sécurité publique / Le ministère des Transports / L'Office des personnes handicapées du Québec / La Société d'habitation du Québec / Le Fonds de recherche en santé du Québec et le Fonds Québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC)

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----------|
| Article promotionnel..... | 1 |
| Résumé | 3 |
| Rapport de recherche intégral..... | 8 |
| Partie A – Contexte de la recherche..... | 9 |
| Partie B – Pistes de solution en lien avec les résultats, retombées et implications de vos travaux | 13 |
| Partie C – Méthodologie | 18 |
| Partie D – Résultats..... | 19 |
| Partie E – Pistes de recherche..... | 26 |
| Partie F – Références et bibliographie | 27 |
| <i>Annexe A : Contexte théorique.....</i> | <i>29</i> |
| <i>Annexe B : Caractéristiques de l'échantillon.....</i> | <i>32</i> |
| <i>Annexe C : Méthodologie de l'objectif 1.....</i> | <i>34</i> |
| <i>Annexe D : Méthodologie de l'objectif 2.....</i> | <i>49</i> |
| <i>Annexe E : Méthodologie de l'objectif 3.....</i> | <i>56</i> |
| <i>Annexe F : Résultats de l'objectif 1.....</i> | <i>67</i> |
| <i>Annexe G : Résultats de l'objectif 2.....</i> | <i>70</i> |
| <i>Annexe H : Résultats de l'objectif 3.....</i> | <i>79</i> |
| Rapport administratif | 97 |
| Partie 1 – Collaborateurs hors-Québec..... | 98 |
| Partie 2 – Partenaires de recherche | 99 |

| | |
|---|-----|
| Partie 3 – Formation..... | 100 |
| Partie 4 – Diffusion, transfert et valorisation de connaissances..... | 101 |
| Partie 5 – Déroulement des travaux | 108 |
| Partie 6 – Appréciation de la formule « Actions concertées » | 109 |

IDENTIFICATION

1. Carmen Dionne, Université du Québec à Trois-Rivières
2. Jocelyne Moreau et Sylvie Ouellet, Université du Québec à Trois-Rivières et
Céline Chatenoud, Université du Québec à Montréal
3. Christine Rivest, Louise Labbé et Myriam Rousseau, Centre de réadaptation en
déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement de la
Mauricie et du Centre-du-Québec - Institut universitaire (CRDITED MCQ-IU)
4. Université du Québec à Trois-Rivières
5. Développement, implantation et évaluation d'une approche naturaliste en
intervention précoce
6. 2008-DI-120538
7. Recherche dans les domaines de la déficience intellectuelle et des troubles
envahissants du développement
8. Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du
développement de la Mauricie et du Centre-du-Québec - Institut universitaire
(CRDITED MCQ-IU)

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Problématique (pour information complémentaire voir annexe A)

Plusieurs chercheurs (Sandall, Hemmeter, Smith, & McLean, 2005) ont identifié les caractéristiques de programmes de qualité en intervention précoce, notamment l'importance d'intervenir dans les milieux naturels des enfants (approche naturaliste) et de soutenir l'expertise des intervenants. L'intervention dans les milieux de vie des enfants, implique le recours à des approches tirant profit des situations ordinaires (Hancock & Kaiser, 2002; Santos & Lignugaris-Kraft, 1997). Ces approches, dites naturalistes, se distinguent par l'importance d'utiliser le jeu et les routines de la vie quotidienne pour favoriser le développement de l'enfant et s'adaptent facilement aux activités de la famille et des milieux de garde (Dunst et al., 2001). Bien que cette vision de l'intervention fasse l'objet d'un large consensus dans les milieux d'intervention, son opérationnalisation concrète à travers les différentes opérations professionnelles de l'intervenant en centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement (CRDITED) pose différents défis.

Les compétences nécessaires pour soutenir les enfants et les parents nécessitent de questionner la formation et l'accompagnement des intervenants (Lafortune & Turcotte, 2006; Pépin et al. 2006). Les différentes réformes dans les domaines de l'éducation et des interventions éducatives spécifient l'importance de développer un agir compétent à partir d'un référentiel de compétences professionnelles, et ce,

pour l'ensemble des personnels ayant à intervenir auprès des enfants (Lafortune & Turcotte, 2006; Le Bortef, 2000).

Dans un contexte de formation continue, la supervision vise le développement et l'appropriation des nouvelles approches d'intervention et permet de faire une rétroaction sur la pratique réflexive dans l'action (Rousseau & Boutet, 2003). Ainsi l'accompagnement et la formation sous l'angle du développement de compétences professionnelles (Dionne, 1991; Perrenoud, 2001) exige le renouvellement d'une vision de la pratique. L'acquisition de nouvelles façons d'intervenir et de réfléchir sur ses actes professionnels met l'accent sur le processus de changement et l'appropriation des nouvelles connaissances (Gélinas, 2004; Lafortune & Turcotte, 2006).

Dans le domaine de l'intervention précoce, une opérationnalisation des principes de l'approche naturaliste est connue sous l'appellation d'ABI ou « Activity Based Intervention ». L'ABI (Bricker & Cripe, 1992; Pretti-Frontczak & Bricker, 2004) est une approche interactive privilégiant le fait que les objectifs d'intervention sont imbriqués dans les activités quotidiennes de l'enfant, de même que le recours à des contingences naturelles dans le but de favoriser l'acquisition et l'utilisation d'habiletés fonctionnelles chez l'enfant.

L'« Assessment, Evaluation and Programming System for Infants and Children » (AEPS) (Bricker, 2002) est un instrument d'évaluation et d'intervention s'adressant aux jeunes enfants développé à partir de l'approche ABI. Une adaptation et une

traduction francophone de cet instrument est maintenant disponible sous l'appellation « Programme d'évaluation, d'intervention et de suivi » (EIS) (Dionne, Tavares, & Rivest, 2006). L'EIS permet d'évaluer les habiletés fonctionnelles des enfants, de soutenir le processus d'identification des buts et des objectifs d'intervention, de susciter l'implication de la famille et des milieux de garde. Il offre également une gamme de moyens et suggestions d'intervention compatibles avec les activités quotidiennes de l'enfant dans ses milieux de vie.

Globalement, cette recherche vise donc à poursuivre le développement de l'approche naturaliste en intervention précoce dans le cadre des services spécialisés en DI et en troubles envahissants du développement (TED) par l'implantation du Programme EIS - Évaluation, Intervention, Suivi.

Principales questions de recherche et/ou hypothèses

Les principales questions de recherche soulevées dans cette étude se formulent ainsi : comment l'approche naturaliste en intervention précoce peut-elle s'articuler d'une façon optimale dans le cadre des services aux enfants présentant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement ? Quelles sont les conditions requises à l'implantation d'une telle approche ? Dans quelle mesure l'implantation de l'approche naturaliste a-t-elle été réalisée telle que prévue ? Comment les formes novatrices d'accompagnement offertes permettent-elles l'appropriation de l'approche naturaliste ? Quels sont les effets de l'implantation de cette approche sur les pratiques professionnelles ?

Objectifs poursuivis

- 1) Planter l'approche naturaliste en intervention précoce en CRDI et évaluer cette implantation;
- 2) Expérimenter et documenter différentes formes de formation et d'accompagnement auprès des intervenants qui appliquent l'approche;
- 3) Évaluer les effets de l'implantation de l'approche sur les pratiques professionnelles;
- 4) Comparer la mise en œuvre de l'approche naturaliste en intervention précoce auprès des enfants présentant une déficience intellectuelle et auprès des enfants présentant un trouble envahissant du développement.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX

Types d'auditoires

Les types d'auditoire concernés par les résultats de cette recherche sont les intervenants, les gestionnaires cliniques (superviseurs) et les décideurs.

Conclusions

Pour les intervenants, les résultats de cette recherche militent en faveur de l'importance d'adopter une pratique systématique d'évaluation impliquant le milieu familial et le milieu de garde. Cependant, afin de favoriser une plus grande implication et participation de ces milieux de vie, il importe que le processus utilisé par les intervenants prévoit des instrumentations (rapport de la famille, grilles d'observation, etc.) formalisant cette participation. L'adoption d'instruments considérant d'emblée la participation des parents, en début et au fur et à mesure du processus d'intervention permet de concrétiser cette pratique exemplaire. Nos résultats confirment la pertinence, de l'avis même de la majorité des participants, d'utiliser un instrument d'évaluation et d'intervention en rupture avec des évaluations psychométriques outillant peu les intervenants.

En ce qui concerne les gestionnaires cliniques-superviseurs, les conclusions supportent l'importance de l'accompagnement dans un changement de pratique et de la maîtrise des connaissances théoriques liées à ce changement pour une pratique de supervision efficace. Est également soulignée, la nécessité de consolider

leur posture de superviseur dans un modèle interactif-réflexif et de favoriser des échanges entre collègues. Pour les décideurs, les résultats mettent en évidence la pertinence de considérer les conditions d'implantation (notamment : temps, stabilité du personnel), de définir un cadre de supervision de la pratique professionnelle et d'assurer une continuité du transfert des connaissances par des mesures organisationnelles reconnaissant la contribution du personnel superviseur.

Retombées

Les retombées de ce projet sont variées. La recherche permet de dégager les avantages et difficultés liées à l'utilisation du Programme EIS par des intervenants en milieux de réadaptation. Le développement de l'expertise en intervention précoce auprès des enfants présentant une déficience intellectuelle est une contribution centrale. Ce projet contribue à la qualité des services en intervention précoce par l'utilisation de stratégies d'évaluation variées, l'identification de buts et d'objectifs de haute qualité, un suivi plus étroit des progrès de l'enfant ainsi que l'utilisation de stratégies favorisant la participation de la famille et des milieux de garde. Finalement, les contenus développés pourront être réinvestis dans des formations aux intervenants en petite enfance dans le cadre du Plan Universitaire de Formation en Déficience intellectuelle et auprès de d'autres CRDITED.

Au niveau du développement de l'outil, les résultats favorisent une contribution significative aux travaux relatifs à sa révision avec l'équipe de concepteurs notamment en ce qui concerne la fusion des 2 tests 0 à 3 ans et 3 à 6 ans en un seul et l'ajout d'items considérant davantage l'aspect socio-émotionnel.

Par ailleurs, le projet a donné lieu à des retombées spécifiques à la clientèle ayant un TED. Les travaux d'analyse des items du EIS et des outils d'évaluation et de programmation utilisés dans le service TED permettent d'identifier un certain nombre d'habiletés qui n'étaient pas couvertes par les outils en vigueur dans le service. Cet apport est significatif puisqu'il s'agit d'habiletés fonctionnelles utiles à la participation des jeunes enfants dans leur milieu de vie. D'autre part, la formation portant sur l'approche naturaliste et les curriculums du EIS offerte aux intervenants en TED contribue à mieux les outiller pour intervenir dans les milieux de vie des enfants et favorise la généralisation des habiletés acquises.

De plus, de par l'intérêt qu'il porte aux formes novatrices de soutien, ce projet apporte une contribution à l'avancement des connaissances relatives à la communauté de pratique en intervention précoce spécialisée. Il vise à une meilleure articulation des connaissances théoriques vers les pratiques professionnelles par des stratégies de transfert réussies. Un guide d'accompagnement en lien avec les savoirs spécifiques à la supervision établit les balises d'une analyse de la pratique de supervision. Le projet sollicite les éducateurs à investir leur supervision comme un temps de réflexion et d'appropriation de savoirs théoriques, pratiques et à développer leurs compétences. Les superviseurs constatent que les responsabilités sont mieux partagées dans un processus où la planification et le déroulement plus structuré des rencontres amènent des changements : mieux préparées, les éducatrices deviennent plus actives dans la supervision et les superviseuses vivent moins de pression à fournir seuls des réponses. Le cadre réflexif est plus exigeant

par la nécessité de questionner et d'approfondir les éléments, mais il sollicite davantage la recherche de solutions adaptées à la situation et le développement des compétences. Dans un contexte de changement de pratique, la supervision permet d'identifier les défis, d'offrir un soutien et de contribuer à l'appropriation de l'approche naturaliste par les éducatrices. Les superviseurs souhaitent se donner les conditions pour poursuivre cette démarche d'échange et d'apprentissage en groupe. L'identification d'un référentiel de compétences en intervention précoce et l'identification de stratégies de formation et d'accompagnement des intervenants est également une retombée.

Limites et niveau de généralisation des résultats

La richesse de cette recherche réside par l'utilisation de cueilletes de données variées et complémentaires. Leur mise en commun assure une plus grande solidité de l'interprétation des résultats. Cependant, cette recherche partage avec les autres recherches réalisées en contextes réels d'intervention des caractéristiques qu'il importe de considérer. Ainsi, de nombreux changements d'intervenants en cours de processus d'implantation, le petit nombre de participants, notamment en milieu de garde, sont à considérer en tant que limites. Il importe également de reconnaître qu'il s'agit d'une implantation dans un milieu de réadaptation dont les orientations sont très compatibles avec l'instrument et le Programme utilisés.

Messages clés pour les intervenants :

- 1) L'importance des opérations de planification et d'organisation des activités évaluatives et de suivi;

- 2) Le développement des habiletés en observation du développement et du comportement de l'enfant;
- 3) L'implication, dès le départ, des parents dans le processus d'évaluation et d'intervention;
- 4) La nécessité de bien soutenir les parents dans l'ajustement des routines afin de répondre aux besoins développementaux des enfants et aux préoccupations de la famille;
- 5) L'importance du suivi systématique des effets des interventions et le réajustement des cibles.

Messages clés pour les gestionnaires-cliniques (superviseurs) :

- 1) L'importance d'accompagner un changement de pratique par des mesures de soutien;
- 2) La pertinence de soutenir un processus de formation par des activités de transfert des connaissances;
- 3) L'apport positif d'une approche interactive-réflexive dans les supervisions.

Messages clés pour les décideurs :

- 1) L'importance de considérer dans un changement de pratique, le positionnement des décideurs;
- 2) La nécessité de mettre en place des mesures organisationnelles de soutien à l'implantation d'une nouvelle pratique;
- 3) La contribution d'une mobilisation du personnel face à une innovation.

PARTIE C - MÉTHODOLOGIE

Il s'agit d'une recherche/développement se déroulant sur deux ans et utilisant une méthodologie mixte. Aux différentes étapes du projet, les chercheurs ont travaillé dans une perspective interprétative, permettant de recueillir le point de vue des participants et de les considérer comme partenaires de l'implantation du programme EIS. Les participants sont des intervenants et gestionnaires du CRDITED MCQ-IU (n=77), des enfants recevant des services dans les programmes en DI ou en TED, (n=23), leurs parents (n=30) et leur éducateur en milieu de garde (n=22) (voir l'annexe B pour des informations supplémentaires au sujet de l'échantillon).

Les quatre objectifs principaux de recherche impliquent des cueillettes de données multiples par le biais d'instruments permettant à la fois de quantifier et qualifier le phénomène, soit des questionnaires (pour l'obj.1, 2, 3, 4), des prises de notes de terrain (pour l'obj. 1, 2, 4), des entretiens semi-dirigés (pour l'obj. 3, 4), des groupes de discussion (pour l'obj. 2, 4), des fiches réflexives (pour l'obj. 2, 4). Pour des informations supplémentaires consultez les annexes C, D et E.

En ce qui concerne la robustesse des données, un ensemble de précautions ont été prises pour assurer la qualité et la scientificité de la recherche (Laperrière, 1997)¹. Relativement à la validité interne des données, un soin méticuleux a été apporté pour assurer la justesse et la stabilité des liens entre les données empiriques et leur interprétation (discussion entre les chercheurs, redéfinition, retour aux données); voir par exemple, l'annexe H pour les données issues des entretiens. Quant à la validité externe (ou transférabilité), les recherches avec cas multiples permettent d'atteindre une saturation, dégageant ainsi une compréhension riche.

¹ A noter que le traitement et l'analyse de l'ensemble du grand nombre de données associées aux différents objectifs ont été appuyés par des logiciels d'analyse adaptés à leur nature : le logiciel QSR NUDIST VIVO 8 pour les données qualitatives et le logiciel SPSS X pour les données quantitatives.

PARTIE D - RÉSULTATS

Objectif 1 : Il est question de l'implantation de l'approche naturaliste au moyen du programme EIS, de même que de son appréciation par les différents acteurs en DI et en TED. En DI, il a été convenu au sein de l'établissement d'adopter le programme EIS comme principal outil d'évaluation et d'intervention auprès des jeunes enfants. Ainsi, l'ensemble des intervenants à la petite enfance ont reçu une formation complète sur le programme de façon à se l'approprier. De septembre 2008 à mai 2010, 20 éducateurs ont expérimenté l'EIS. Ils ont évalué 32 enfants. La majorité des familles (24) ont contribué à l'évaluation en complétant un portrait des habiletés de leur enfant (rapport de la famille). L'information contenue à l'annexe F donne une vue d'ensemble des avantages et des défis identifiés par les éducatrices, les consultants et les SAC en lien avec l'implantation du programme EIS. Au niveau des avantages, il ressort que l'EIS permet un portrait exhaustif des habiletés fonctionnelles de l'enfant et de ses besoins. Il permet aussi d'assurer l'ensemble du cycle clinique (évaluation-intervention-suivi). De même, la multitude de stratégies d'intervention ajustées au quotidien de l'enfant, la place accordée aux parents dans le processus sont également identifiées comme des points forts. Les défis relèvent principalement de l'appropriation de l'EIS et de l'organisation des services, de même que de certaines caractéristiques du programme. Il s'agit notamment du temps requis pour une utilisation optimale de l'outil et pour assurer la mise à niveau des nouveaux intervenants, de l'intégration de l'EIS avec les outils cliniques déjà en vigueur, de même que de la mise en place de modalités d'utilisation de l'outil en équipe interdisciplinaire. Les participants évoquent également la complexité de l'évaluation du domaine de la communication, l'absence

d'âge de développement résultant de l'évaluation de l'enfant et le fait que l'outil soit organisé en fonction de deux périodes d'âge (naissance à trois ans et trois à six ans), plutôt qu'en une trajectoire continue (naissance à six ans).

En TED, le programme EIS est considéré comme un outil optionnel et complémentaire à ceux utilisés par les intervenants. La formation, réduite en intensité, a porté principalement sur les curriculums du EIS. Les éducatrices ont identifié des activités utiles à la généralisation des habiletés. Un document a été produit afin d'identifier des recommandations reliées à l'application de ces activités auprès de la clientèle. Cinq éducatrices ont expérimenté des activités issues des curriculums auprès de certains enfants. Avec les psychoéducatrices, la démarche a proposé de comparer les habiletés du EIS à celles d'autres outils d'évaluation utilisés (Vineland-II, PEP 3, BECS et Catherine Maurice). Ces analyses ont permis d'identifier des habiletés fonctionnelles importantes à développer qui n'étaient pas couvertes par les autres outils d'évaluation.

Objectif 2: Les deux processus de formation et d'accompagnement sont étroitement reliés, proposant des plans d'apprentissages (annexe G). Pour la formation, deux modèles ont été expérimentés. Lors de la première année, la formation est répartie sur 9 mois (6 rencontres) sur des contenus de l'approche naturaliste et le programme EIS. Les modalités pédagogiques utilisées sont la présentation magistrale de contenu, des exercices pratiques et des présentations (études de cas) par les éducatrices. Précédemment à chacune des formations, les SAC et consultants sont rencontrés afin de leur permettre une longueur d'avance sur le contenu de formation. Lors de la deuxième année, la formation est plus intensive (4 rencontres sur un mois et demi plutôt que 9 mois) afin de permettre

aux éducatrices d'acquérir les connaissances suffisantes pour poursuivre le cycle clinique avec l'enfant. De plus, certains contenus plus complexes sont approfondis. L'approche pédagogique a été modifiée. En effet, des exercices pratiques furent systématiquement intégrés pour chaque notion théorique présentée. De plus, des activités visant à favoriser le transfert des apprentissages dans la pratique par les SAC ont été intégrées à chaque formation. Enfin, la longueur d'avance des SAC et consultants étant toujours un besoin pour le milieu, une rencontre préalable fut réalisée. En somme, ces modifications au premier modèle de formation ont contribué à une meilleure appropriation des contenus par les éducatrices (formation plus condensée, approfondissement de certains contenus, activités de transfert).

Le processus d'accompagnement des SAC et psychoéducatrices, pour les deux années d'expérimentation, s'est déroulé en 4 étapes (annexe G): 1) élaboration d'un plan d'accompagnement à partir d'entretiens individuels auprès des superviseurs (annexe D); 2) validation du plan d'accompagnement où deux pôles retiennent l'attention: la dimension pédagogique de l'approche naturaliste et du EIS et la dimension réflexive de la supervision; 3) expérimentation de rencontres de groupe à l'aide du guide d'accompagnement; 4) évaluation de l'accompagnement par des groupes de discussion (annexe D) et fiches réflexives (annexe D)

Les principaux résultats de l'évaluation du processus font ressortir des points saillants pour 3 objectifs : 1) *Mettre à jour et acquérir des connaissances spécifiques à la supervision des éducatrices en lien avec l'implantation de l'EIS (savoirs)*. Les contenus du guide d'accompagnement ont été appréciés. Ils ont servi de points de référence à la compréhension des fonctions de la supervision, des rôles et responsabilités des superviseurs ainsi qu'à l'élaboration d'un modèle

pertinent à l'encadrement des rencontres. Ces balises favorisent l'établissement d'un processus de supervision centré sur les besoins des éducatrices et encadré par une méthode interactive-réflexive. Le transfert des apprentissages vise sur l'utilisation de l'outil EIS et l'intervention auprès des familles mais ils doivent être consolidés. 2) *Développer des habiletés d'analyse de leur processus de supervision (savoir faire)*. Les apprentissages concernent particulièrement les rencontres de supervision : la planification d'objectifs réalistes et la préparation par les éducatrices; l'animation et l'utilisation du matériel de supervision par un questionnement ouvert et une préoccupation à la fois de l'évolution des dossiers et le vécu des éducatrices dans leur pratique (expérientiel); l'évaluation des rencontres par un bilan partagé. La pratique réflexive occupe une place importante dans le processus par les fiches réflexives du portfolio pour les superviseurs et comme approche de supervision auprès des éducatrices. Leur questionnement de la pratique a été diversifié et très pertinent, notamment sur la cohérence du processus clinique, les composantes qui interfèrent dans les interventions, la nécessité d'évaluer les façons et les outils pertinents à la pratique, le souci des dimensions personnelles (motivation), professionnelles (sentiment de compétence) et organisationnelles (charge de cas, exigences administratives) du travail des éducatrices. Toutefois, cette nouvelle façon de faire doit être consolidée par les superviseurs et soutenues par des mesures concrètes de l'organisation.

3) *Amorcer un changement dans leur pratique de supervision (savoir-être)*. Le principal changement est la posture du superviseur qui, plutôt que de donner des réponses, est en mesure de mieux questionner et de réfléchir avec l'éducatrice sur le matériel de supervision. Il en résulte une plus grande appropriation du processus,

une mobilisation dans une démarche conjointe de résolution de problèmes et un développement du sentiment de compétence. Des défis demeurent : maintenir une régularité et un cadre réflexif de la supervision dans un horaire de travail chargé, bousculé par les urgences.

Objectif 3 : Des changements dans les discours des parents et éducateurs en milieu de garde à travers le temps (avant et après l'implantation) témoignent des effets suscités par l'utilisation du EIS. *En ce qui concerne les parents des enfants ayant une DI :* des éléments de l'approche naturaliste sont déjà présents chez certains parents avant l'implantation (implication lors de l'évaluation, de la mise en œuvre des moyens à la maison et du suivi des progrès). On relève également, dans le discours de certains parents, le recours à des moyens d'intervention ordinaires qui s'intègrent facilement dans leur quotidien. Par contre, pour d'autres parents, le matériel utilisé n'est pas toujours celui que l'on retrouve dans le quotidien. De même, les activités réalisées avec l'intervenant lors des visites ne sont pas toujours représentatives des apprentissages de la vie quotidienne. Enfin, certains parents évoquent les moyens d'intervention de façon générale, sans description du contexte d'application. Suite à l'implantation, on constate, dans le discours des parents, que l'approche naturaliste est toujours présente, de par leur implication dans les différentes étapes du processus clinique et par l'utilisation de moyens qui s'inscrivent dans la vie de tous les jours. Par ailleurs, on retrouve des changements quant au niveau de précision utilisé par les parents lorsqu'ils parlent de l'intervention. Les parents mentionnent davantage de détails et d'exemples particulièrement en ce qui concerne l'évaluation et l'identification des buts et des moyens. Pour ce qui est de l'évaluation, les parents décrivent de façon précise l'outil

qui leur est destiné (rapport de la famille) en nommant ses composantes. Ils utilisent des termes plus précis pour traiter des objectifs ou des habiletés travaillées avec leur enfant. Aussi, les éléments nommés par les parents sont davantage rattachés au processus clinique et sont racontés selon une suite logique. Les moyens et leurs contextes sont décrits avec plus de précision.

Quant aux milieux de garde fréquentés par les enfants ayant une DI, l'analyse des différents discours indique que sans égard au temps, les éléments de l'approche naturaliste, tels que l'implication dans le processus d'intervention, se présentent de façon variable (implication systématique vs moins formalisée) d'une éducatrice à l'autre. Les changements observés à travers le temps sont également variable d'une éducatrice à l'autre (absence vs présence de changements). Les changements notés consistent en une plus grande fréquence des actions conjointes avec l'éducatrice du CRDITED ainsi qu'une représentation accrue des composantes de l'intervention (évaluation, plan d'intervention).

En ce qui concerne les parents ayant un enfant présentant un trouble envahissant du développement, les changements observés dans leurs discours à travers le temps se rapportent à leur implication, participation et appropriation. En effet, bien que des parents rapportent une collaboration avec l'intervenant au début du processus, celle-ci s'accroît avec le temps (vérification des perceptions du parent, mise en commun pour le PII, suggestions de moyens par le parent, argumentation sur les choix et observations de l'enfant dans le quotidien) et le travail commun s'intensifie. Des préoccupations générales persistent cependant par rapport à l'accès à des services, à des subventions et à d'autres programmes disponibles que le ICI. Les propos des parents gagnent en précision à travers le temps. Une meilleure

connaissance des services et de leur fonctionnement est aussi observée. Les parents sont également plus à même d'identifier les défis liés au développement de leur enfant, leurs attentes et leurs priorités ainsi que les étapes du processus d'intervention. De même, on observe un processus d'autonomisation et d'appropriation chez les parents. On assiste au passage de parent receveur de services à parent qui « a le dernier mot » et s'approprie les succès en « montrant les bons coups ».

Les effets observés au niveau du discours des intervenants en milieu de garde fréquentés par les enfants ayant un TED passent de la description des services du milieu de réadaptation à une identification d'activités communes réalisées conjointement et dans le respect des routines du milieu de garde.

Auprès des parents d'enfants ayant une DI, les résultats provenant des questionnaires traitant de l'implication de la famille témoignent d'une plus grande implication sans pour autant atteindre le seuil de signification. Tous les énoncés du questionnaire (implication dans l'évaluation, choix de buts et objectifs, suivi des buts et objectifs) obtiennent une cote supérieure suite à l'implantation sauf l'énoncé traitant de la compatibilité des moyens d'intervention avec les routines.

Objectif 4 : L'expérience d'utilisation en TED confirme la pertinence du Programme EIS pour l'identification de cibles d'intervention en TED (habiletés fonctionnelles) et de moyens en soutien à la généralisation des habiletés (curriculum d'activités). Ainsi, l'approche s'avère complémentaire au programme d'intervention comportementale intensive (ICI). Soulignons que les effets observés en TED sont sensiblement les mêmes que ceux observés en DI.

PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE

Les nouvelles pistes de recherche seront présentées en fonction des objectifs de la recherche.

Objectif 1 : Une nouvelle édition de l'instrument d'évaluation et du Programme d'intervention est en développement à la lumière, notamment de l'expérience d'utilisation des intervenants. Cette nouvelle édition devra faire l'objet d'études afin de révéifier les propriétés psychométriques de l'instrument en termes de fidélité (consistance interne, fidélité test-retest et inter-juges) et de validité (de construit et concomitante).

Objectif 2 : À partir des acquis d'une supervision individuelle, comment intégrer la pratique réflexive dans l'accompagnement d'un groupe d'éducatrices ? Il pourrait également être pertinent d'expérimenter des formes d'accompagnement qui n'ont pas été retenues par les superviseurs dans le cadre de la présente recherche comme le journal de bord et la communauté de pratique.

Objectif 3 : Il serait pertinent, une fois la nouvelle version de l'EIS disponible, d'évaluer les effets auprès des enfants en termes de gains développementaux dans une perspective longitudinale.

Objectif 4 : Évaluation de l'utilisation des stratégies naturalistes auprès des enfants TED dans un contexte régulier.

PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

- Bricker, D. (2002). *Assessment, evaluation, and programming system for infants and children. Administration guide* (2^e éd., Vol. 1). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bricker, D. (2006). *Programme d'évaluation, d'intervention et de suivi. Tome I : guide d'utilisation et tests : 0 à 6 ans*. Traduction et adaptation auprès d'une clientèle québécoise par C. Dionne, C.-A. Tavarès, & C. Rivest, Montréal, QC: Chenelière McGraw Hill.
- Bricker, D. (2006). *Programme d'évaluation, d'intervention et de suivi. Tome II : curriculum : 0 à 3 ans*. Traduction et adaptation auprès d'une clientèle québécoise par C. Dionne, C.-A. Tavarès, & C. Rivest, Montréal, QC: Chenelière McGraw Hill.
- Bricker, D. (2006). *Programme d'évaluation, d'intervention et de suivi. Tome I : guide d'utilisation et tests : 0 à 6 ans*. Traduction et adaptation auprès d'une clientèle québécoise par C. Dionne, C.-A. Tavarès, & C. Rivest, Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Bricker, D. (2006). *Programme d'évaluation, d'intervention et de suivi. Tome II : curriculum : 0 à 3 ans*. Traduction et adaptation auprès d'une clientèle québécoise par C. Dionne, C.-A. Tavarès, & C. Rivest, Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Bricker, D. (2008). *Programme d'évaluation, d'intervention et de suivi. Tome III : curriculum : 3 à 6 ans*. Traduction et adaptation auprès d'une clientèle québécoise par C. Rivest & C. Dionne, Montréal, QC: Chenelière McGraw Hill.
- Irwin, S. H. (2001). The specialink inclusion practices profile. Dans S. H. Irwin, D. S. Lero, & K. Brophy (Éds), *Inclusion: The next generation in child care in Canada* (Appendix A). Wreck Cove, NS: Breton Books. Disponible sur le site: <http://www.specialinkcanada.org>.
- Kozlowski, S. W. J., & Salas, E. (1997). A multilevel organizational systems approach for the implantation and transfer of training. Dans J. Kevin Ford (Éd.), *Improving training effectiveness in work organization*. Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Landry, R., Lamari, M., & Amara, N. (2001). Extent and determinants of utilization of university research in government agencies. *Public Administration Review*, 63(2), 193-205.
- Lavis, J. N., Robertson, D., Woodside, J. M., McLeod, C. B., & Abelson, J. (2003). How can research organizations more effectively transfer research knowledge to decision makers? *The Milbank Quarterly*, 81(2), 221-248.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paros, Grèce: Éditions d'organisation.

- Meisels, S. J., & Shonkoff, J. P. (2000). Early childhood intervention: A continuing evolution. Dans J. P. Shonkoff, & S. J. Meisels (Éds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 3-31). Cambridge, UK: Cambridge university press.
- Nutley, S., Walter, I., & Davies, Huw, T. O. (2003). From knowing to doing. A Framework for Understanding the Evidence-into-Practice Agenda. *Évaluation*, 9(2), 125- 148.
- Pépin, G., Gascon, H., Beaupré, P., Tétreault, S., Dionne, C., Roy, S.,...Ruel, J. (2006). *Les effets des programmes d'intervention pour les enfants de la naissance à sept ans présentant un retard global de développement et recevant des services d'un centre de réadaptation en déficience intellectuelle (CRDI)*. Rapport adressé à la Fédération des centres de réadaptation en déficience intellectuelle, Université Laval.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, France: ESF
- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2004). *An activity-based approach to early intervention* (3^e éd.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Sandall, S. P., Smith, B. J., McLean, M. E., & Ramsey, A. L. (2002). Qualitative research in early intervention/early childhood special education. *Journal of Early Intervention*, 25(2), 129-36.
- Sandall, S., Hemmeter, M. L., Smith, B. J., & McLean, M. E. (2005). *DEC recommended practices: A comprehensive guide for practical application*. Missoula, MT: Sopris West Ed.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences, documenter le parcours de développement*. Montréal, QC: Chenelière Éducation.

Annexe A : contexte théorique

L'approche naturaliste et le développement des compétences des intervenants

Les besoins visant l'actualisation de la pratique professionnelle pour l'ajuster au paradigme écologique et l'approche naturaliste qui en découle sont aussi mentionnés dans l'étude de Pépin et al. (2006). Par conséquent, les compétences nécessaires pour soutenir les enfants et les parents nécessitent de questionner la formation et l'accompagnement des intervenants (Lafortune & Turcotte, 2006; Pépin et al. 2006). Les différentes réformes dans les domaines de l'éducation et des interventions éducatives spécifient l'importance de développer un agir compétent à partir d'un référentiel de compétences professionnelles, et ce, pour l'ensemble des personnels ayant à intervenir auprès des enfants (Lafortune & Turcotte, 2006; Le Bortef, 2000). Pour ce faire, le portfolio professionnel (Desjardins, 2000), l'analyse des pratiques professionnelles (Blanchard-Laville & Fablet, 1999) et les savoirs d'expérience (Le Bossé et al., 2005; Simard, 2006) sont des avenues à explorer dans le contexte d'un accompagnement de nouvelles formes d'exercice professionnel. Les approches novatrices de formation et d'accompagnement, inspirées de l'éducation expérientielle, ont pour but de donner un sens à l'apprentissage et, surtout, un contrôle sur le processus d'apprentissage que réalise l'intervenant (Côté, 1998). Par une approche centrée sur le processus et le développement de compétences professionnelles, l'intervenant explore des moyens de réfléchir sur sa pratique, d'auto-évaluer ses compétences et de construire son identité professionnelle. De plus, le développement du sentiment d'efficacité personnelle conduit les professionnels à s'investir dans leurs actions, à s'engager face à des objectifs de performance et à soutenir les efforts requis pour les atteindre

(Bandura, 1988; Bandura, 2003; Galand & Vanlede, 2004). L'ensemble de ces dimensions est largement sollicité dans le cadre d'un changement de paradigme de pratiques professionnelles. La supervision, dans un contexte de formation continue, visent le développement et l'appropriation des nouvelles approches d'intervention et permet de faire une rétroaction sur la pratique réflexive dans l'action (Rousseau & Boutet, 2003). En effet, aborder l'accompagnement et la formation sous l'angle de la construction identitaire (Gohier, 2001) et du développement de compétences professionnelles (Dionne, 1991; Perrenoud, 2001) exige le renouvellement d'une vision de la pratique. L'acquisition de nouvelles façons d'intervenir et de réfléchir sur ses actes professionnels met l'accent sur le processus de changement et l'appropriation des nouvelles connaissances (Gélinas, 2004; Lafortune & Turcotte, 2006).

L'importance d'évaluer le processus d'implantation

Plusieurs recherches évaluatives de l'efficacité des programmes d'intervention auprès des enfants et leurs familles (Donaldson & Scriven, 2003; Maluccio, Canali, & Vecchiato, 2002;) font ressortir deux points majeurs : 1) l'importance d'étudier les conditions nécessaires à la réussite de ces programmes et les différentes contraintes rencontrées par les acteurs dans leurs pratiques professionnelles, 2) l'importance de comparer de manière continue l'opérationnalisation initiale du programme, sa réalisation tout autant que les modifications survenues en cours de processus. C'est pourquoi, le monitoring de l'implantation de l'approche naturaliste en milieu de pratique s'avère la démarche la plus pertinente afin d'évaluer de manière formative et sommative les divers processus reliés à cette implantation

ainsi qu'à son efficacité. Le modèle d'évaluation participative/collaborative (O'Sullivan, 2004; Rossi, Lipsey, & Freeman, 2004; Suarez-Balcazar & Harper, 2003) suggère que tous les acteurs (intervenants et gestionnaires) soient sollicités dans la planification et l'évaluation de l'implantation d'un programme d'intervention tout comme dans l'évaluation des effets du programme. Dans une perspective formative, les perceptions de ces acteurs contribuent à documenter l'adéquation entre la planification des activités et leur réalisation ainsi que les changements survenus en cours d'implantation. Ce modèle permet de tenir compte à la fois de facteurs individuels (la motivation, le sentiment d'efficacité, le temps) et professionnels (la culture face au développement professionnel, le soutien des collègues, la reconnaissance des compétences) tout autant que l'ensemble des activités de formation et d'accompagnement (pertinence, durée, applicabilité dans le milieu) (Kozlowski & Salas, 1997). Un processus continu de rétroaction (Landry, Lamari, & Amara, 2001) favorise l'appropriation des savoirs par les acteurs (intervenants et gestionnaires) et leur transfert dans leur pratique professionnelle (Tardif, 2006). La perspective sommative permet de préciser par le biais de différentes mesures l'atteinte des résultats et les effets sur les pratiques professionnelles.

Annexe B : caractéristiques de l'échantillon

*Distribution des caractéristiques des enfants participant à la recherche
(N = 23)*

| Sexe | | Diagnostic | | | | | | | | | |
|-------------|-------------|------------|------------|------------|-------------|----------------------------|---------------------|----------------|-----------------------|------------|------------|
| G | F | Asperger | Autiste | DI moy | RGD | Synd. Townes- Brocks | Synd. de West | Trisomie 21 | Trouble autistique | TED | Aucun |
| 13 | 10 | 1 | 2 | 1 | 5 | 1 | 1 | 9 | 1 | 1 | 1 |
| (56,5 %) | (43,5 %) | (4,3 %) | (8,7 %) | (4,3 %) | (21,7 %) | (4,3 %) | (4,3 %) | (39,1 %) | (4,3 %) | (4,3 %) | (4,3 %) |

| Territoire | | | Service DI | | Service TED | | Milieu de vie | |
|---|---|---|-------------|-------------|-------------|-------------|----------------------|------------------------|
| Drummond/ Nicolet- Yamaska/ Bécancour/ Arthabaska/ De l'Érable | Maskinongé/Trois- Rivières/Cap-de- la-Madeleine/ Des Chenaux | Centre-de-la- Maurice/Mékinac/ Haut-Saint- Maurice | Non | Oui | Non | Oui | Famille naturelle | Ressource familiale |
| 11 | 7 | 5 | 5 | 18 | 18 | 5 | 21 | 2 |
| (47,8 %) | (30,4 %) | (21,7 %) | (21,7 %) | (78,3 %) | (78,3 %) | (21,7 %) | (91,3 %) | (8,7 %) |

| Fréquentation service de garde | | | | | |
|---|---------|------------------------|--------------------|------------|----------------------------------|
| Ne fréquente pas de milieu de garde | CPE | CPE milieu familial | Garderie privée | Gardiennne | Service de garde à l'école |
| 5 | 12 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| (21,7%) | (52,2%) | (8,7%) | (4,3%) | (4,3%) | (8,7%) |

| Fréquentation école | | | Niveau scolaire | |
|--------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|-----------------|---------------|
| Ne fréquente pas l'école | Classe régulière et école régulière | Classe spéciale et école régulière | Pré maternelle | Maternelle |
| 15 (65,2%) | 4 (17,4%) | 4 (17,4%) | 2 (8,7 %) | 4 (17,4 %) |

Annexe C : méthodologie de l'objectif 1

Cette annexe présente les différentes collectes de données réalisées pour l'objectif 1 (implanter et évaluer l'implantation) de même que les instruments utilisés.

Questionnaires

« Bilan d'utilisation du EIS ». Ce questionnaire s'adresse aux éducateurs, SAC et consultants du service en DI. Les informations recueillies permettent de documenter l'implantation du programme EIS et son appréciation selon le point de vue de ces derniers. Le questionnaire est complété à la fin de chaque année d'expérimentation.

« Protocole d'évaluation de l'enfant » (grille d'évaluation du programme EIS). Cette grille est complétée par les éducateurs en DI. La grille, de même que la vidéo de l'évaluation, permettent de suivre l'implantation du programme EIS par les éducateurs en DI.

« Utilisation du curriculum EIS ». Ce questionnaire s'adresse aux éducateurs du service en TED. Il permet de documenter l'utilisation des curriculums de l'EIS par ces derniers. Le questionnaire est complété en cours d'année.

Prise de notes de terrain

Des notes sont prises lors des rencontres de coordination avec le milieu par une professionnelle de recherche afin d'identifier les facteurs individuels et organisationnels facilitant ou non la démarche d'implantation de l'approche.

Questionnaire « Bilan d'utilisation du EIS » (objectif 1)

Bilan d'utilisation du EIS

(Octobre 2009 à mai 2010)

Déficience intellectuelle - Éducateurs



▶ **PARTIE 1 : BILAN DES ACTIVITÉS RÉALISÉES AVEC LE EIS**

Évaluation

Depuis octobre 2009, avez-vous évalué un ou des enfant(s) avec le EIS ?

- Oui, combien ? _____
- Non, pour quelle(s) raison(s) ? :

Si vous avez répondu « oui », veuillez compléter la section ci-dessous.
Si vous avez répondu « non », veuillez passer à la section « Intervention » (page 6)

Enfant 1

| | Oui | Non | Commentaires |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------|
| Âge : ___ ans | | | |
| Protocole d'évaluation 0-3 ans | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Protocole d'évaluation 3-6 ans | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Contexte(s) d'évaluation | | | |
| ▪ Dans la famille | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| ▪ Dans le milieu de garde | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| ▪ Dans le milieu scolaire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| ▪ Salle d'observation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Modalité(s) utilisée(s) | | | |
| ▪ Observation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| ▪ Évaluation directe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Utilisation des scénarios d'activités d'évaluation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Si oui, avez-vous apporté des modifications ? Pouvez-vous les décrire s.v.p. ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

Enfant 1 (suite)

| | Oui | Non | Commentaires |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------|
| Réalisation d'une vidéo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Croyez-vous que ce moyen fut aidant? | | | |
| Si oui, pourquoi? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| ----- | | | |
| Consultant(s) impliqué(s) dans l'évaluation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Si oui, lequel ou lesquels ? | | | |
| <input type="checkbox"/> Ergothérapeute | | | |
| <input type="checkbox"/> Orthophoniste | | | |
| <input type="checkbox"/> Psychologue | | | |
| <input type="checkbox"/> Conseiller en apprentissage moteur | | | |
| ----- | | | |
| Utilisation du « Rapport de la famille » | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Si oui, par qui ? | | | |
| <input type="checkbox"/> Père <input type="checkbox"/> Mère <input type="checkbox"/> Autre | | | |
| Comment ? | | | |
| <input type="checkbox"/> Avec votre aide | | | |
| <input type="checkbox"/> Sans votre aide | | | |
| <input type="checkbox"/> En modifiant des énoncés | | | |
| ----- | | | |
| Utilisation de l'outil « Exemples de buts et objectifs de PII ou PSI » | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Si oui, comment ? | | | |
| <input type="checkbox"/> Tel quel (sans modification) | | | |
| <input type="checkbox"/> Avec modifications mineures | | | |
| <input type="checkbox"/> Avec modifications majeures | | | |

Enfant 2

| | Oui | Non | Commentaires |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------|
| Âge : ___ ans | | | |
| Protocole d'évaluation 0-3 ans | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Protocole d'évaluation 3-6 ans | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Contexte(s) d'évaluation | | | |
| <input type="checkbox"/> Dans la famille | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| <input type="checkbox"/> Dans le milieu de garde | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| <input type="checkbox"/> Dans le milieu scolaire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| <input type="checkbox"/> Salle d'observation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

Enfant 2 (suite)

| | Oui | Non | Commentaires |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------|
| Modalité(s) utilisée(s) | | | |
| ▪ Observation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| ▪ Évaluation directe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Utilisation des scénarios d'activités d'évaluation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Si oui, avez-vous apporté des modifications ? (Pouvez-vous les décrire s.v.p. ?) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | | | |
| | | | |
| Réalisation d'une vidéo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Croyez-vous que ce moyen fut aidant? | | | |
| Si oui, pourquoi? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | | | |
| | | | |
| Consultant(s) impliqué(s) dans l'évaluation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Si oui, lequel ou lesquels ? | | | |
| <input type="checkbox"/> Ergothérapeute | | | |
| <input type="checkbox"/> Orthophoniste | | | |
| <input type="checkbox"/> Psychologue | | | |
| <input type="checkbox"/> Conseiller en apprentissage moteur | | | |
| Utilisation du « Rapport de la famille » | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Si oui, par qui ? | | | |
| <input type="checkbox"/> Père <input type="checkbox"/> Mère <input type="checkbox"/> Autre | | | |
| Comment ? | | | |
| <input type="checkbox"/> Avec votre aide | | | |
| <input type="checkbox"/> Sans votre aide | | | |
| <input type="checkbox"/> En modifiant des énoncés | | | |
| Utilisation de l'outil « Exemples de buts et objectifs de PII ou PSI » | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Si oui, comment ? | | | |
| <input type="checkbox"/> Tel quel (sans modification) | | | |
| <input type="checkbox"/> Avec modifications mineures | | | |
| <input type="checkbox"/> Avec modifications majeures | | | |

Enfant 3

| | Oui | Non | Commentaires |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------|
| Âge : ___ ans | | | |
| Protocole d'évaluation 0-3 ans | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Protocole d'évaluation 3-6 ans | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Contexte(s) d'évaluation | | | |
| ▪ Dans la famille | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| ▪ Dans le milieu de garde | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| ▪ Dans le milieu scolaire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| ▪ Salle d'observation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Modalité(s) utilisée(s) | | | |
| ▪ Observation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| ▪ Évaluation directe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Utilisation des scénarios d'activités d'évaluation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Si oui, avez-vous apporté des modifications ? (Pouvez-vous les décrire s.v.p. ?) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | | | |
| | | | |
| Réalisation d'une vidéo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Croyez-vous que ce moyen fut aidant? | | | |
| Si oui, pourquoi? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | | | |
| | | | |
| Consultant(s) impliqué(s) dans l'évaluation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Si oui, lequel ou lesquels ? | | | |
| <input type="checkbox"/> Ergothérapeute | | | |
| <input type="checkbox"/> Orthophoniste | | | |
| <input type="checkbox"/> Psychologue | | | |
| <input type="checkbox"/> Conseiller en apprentissage moteur | | | |
| Utilisation du « Rapport de la famille » | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Si oui, par qui ? | | | |
| <input type="checkbox"/> Père <input type="checkbox"/> Mère <input type="checkbox"/> Autre | | | |
| Comment ? | | | |
| <input type="checkbox"/> Avec votre aide | | | |
| <input type="checkbox"/> Sans votre aide | | | |
| <input type="checkbox"/> En modifiant des énoncés | | | |

Enfant 3 (suite)

| | Oui | Non | Commentaires |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------|
| Utilisation de l'outil « Exemples de buts et objectifs de PII ou PSI » | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Si oui, comment ? | | | |
| <input type="checkbox"/> Tel quel (sans modification) | | | |
| <input type="checkbox"/> Avec modifications mineures | | | |
| <input type="checkbox"/> Avec modifications majeures | | | |

Intervention

Depuis octobre 2009, avez-vous utilisé les curriculums du EIS pour un ou des enfant(s) avec le EIS ?

- Oui
 Non

Si vous avez répondu « oui », veuillez compléter la section ci-dessous.
 Si vous avez répondu « non », veuillez passer à la section « Suivi ».
 (page 7)

Enfant 1

| | Oui | Non | Commentaires |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------|
| ▪ Révision continue du <i>Protocole d'évaluation de l'enfant</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| ▪ Révision trimestrielle du <i>Protocole d'évaluation de l'enfant</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| ▪ Utilisation de la <i>Représentation visuelle des progrès de l'enfant</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

Enfant 2

| | Oui | Non | Commentaires |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------|
| ▪ Révision continue du <i>Protocole d'évaluation de l'enfant</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| ▪ Révision trimestrielle du <i>Protocole d'évaluation de l'enfant</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| ▪ Utilisation de la <i>Représentation visuelle des progrès de l'enfant</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

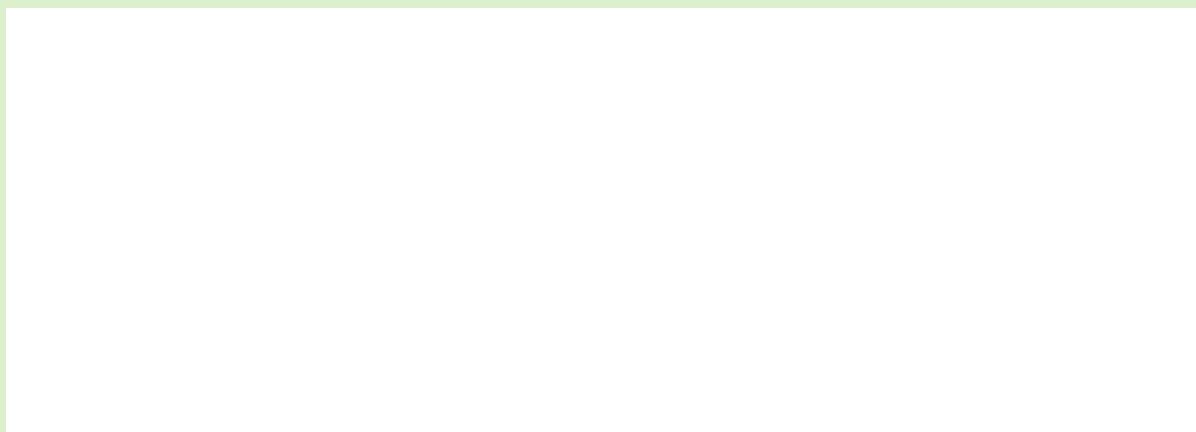
Enfant 3

| | Oui | Non | Commentaires |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------|
| ▪ Révision continue du <i>Protocole d'évaluation de l'enfant</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| ▪ Révision trimestrielle du <i>Protocole d'évaluation de l'enfant</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| ▪ Utilisation de la <i>Représentation visuelle des progrès de l'enfant</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

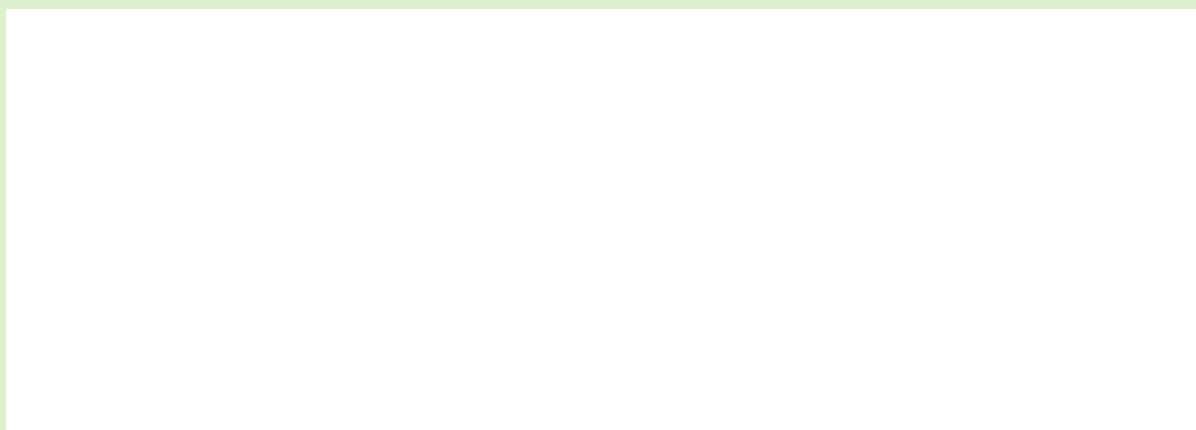
▶ PARTIE 2 : APPRÉCIATION DU EIS

Assises du EIS (approche naturaliste)

Vos principaux défis (ou difficultés) reliés à l'approche naturaliste (c.-à-d. utiliser systématiquement les opportunités naturelles d'apprentissage de la vie d'enfant dans le but de mettre en pratique les objectifs de son PII) :

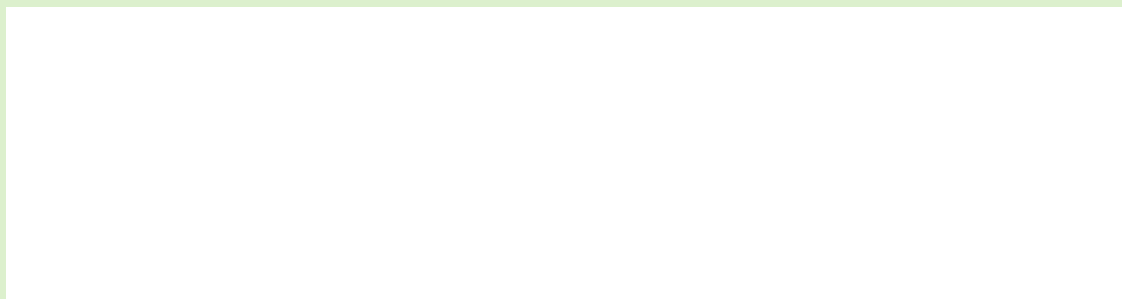


Avantages que vous voyez à l'approche naturaliste :



Évaluation avec le EIS

Principaux défis (ou difficultés) rencontrés ou anticipés dans l'évaluation avec le EIS :



Évaluation avec le EIS *(suite)*

Avantages que je vois à évaluer un enfant avec le EIS :

Intervention avec le EIS

Principaux défis (ou difficultés) rencontrés ou anticipés dans l'utilisation des curriculums du EIS :

Avantages que je vois à utiliser les curriculums du EIS :

Suivi avec le EIS

Principaux défis (ou difficultés) rencontrés ou anticipés dans le suivi avec le EIS :

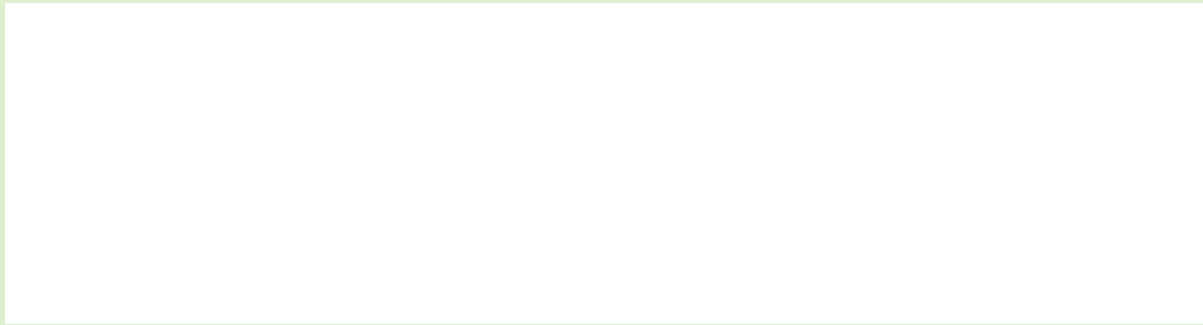
Avantages que je vois à faire le suivi d'un enfant avec le EIS :

En général ...

Mes bons coups ou mes réussites dans mes expériences d'utilisation du EIS :

En général ... (suite)

Mes découvertes : je ressors avec quoi de la démarche d'évaluation, d'intervention et de suivi avec le EIS ?

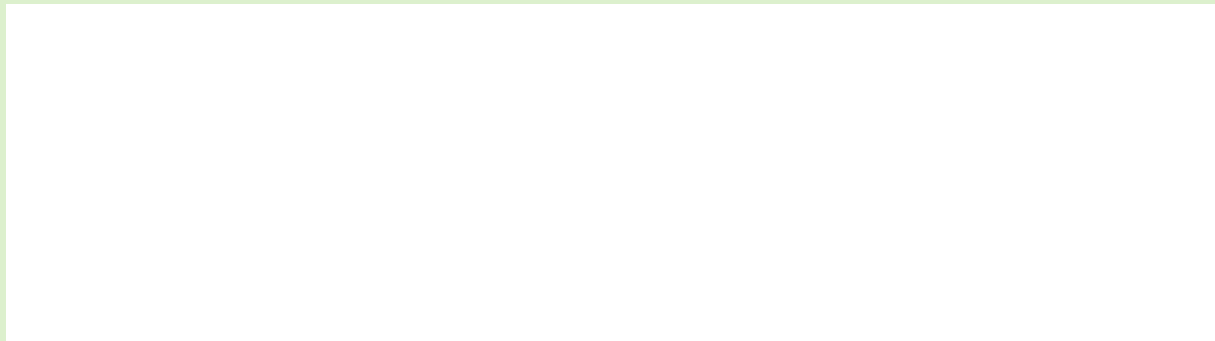


► PARTIE 3 : APPRÉCIATION DE LA FORMATION

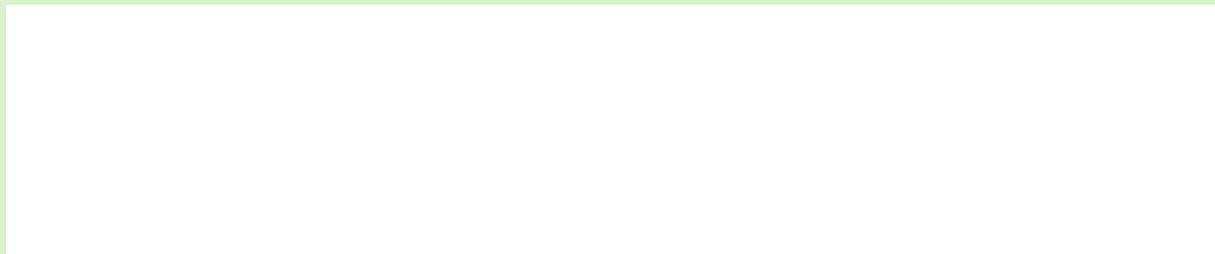
La formation que vous avez reçue sur le EIS est-elle suffisante pour vous permettre d'utiliser l'outil ?

- Oui
- Non
-

Commentaires



Sinon, quels seraient vos besoins de formation et suggestions pour mieux vous approprier le EIS ?



PARTIE 4 : AUTRES COMMENTAIRES

Autres commentaires :



Merci de votre contribution au projet de recherche EIS !

Extrait du Protocole d'évaluation de l'enfant (objectif 1)

Domaine de la motricité fine (0-3 ans)

| | | | | | | | | | |
|---|---------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Période d'évaluation | | | | | | | | | |
| Date de l'évaluation | | | | | | | | | |
| Évaluateur | | | | | | | | | |
| Nom : _____ | PSI/PII | C | N | C | N | C | N | C | N |
| A. Préhension et manipulation | | | | | | | | | |
| 1. Porte simultanément les mains à la ligne médiane de son corps (voir la page 80) | | | | | | | | | |
| 1.1 Tente de frapper un objet avec chaque main | | | | | | | | | |
| 1.2 Effectue des mouvements non coordonnés avec chaque bras | | | | | | | | | |
| 2. Rapproche deux objets l'un de l'autre près de la ligne médiane de son corps (voir la page 80) | | | | | | | | | |
| 2.1 Fait passer un objet d'une main à l'autre | | | | | | | | | |
| 2.2 Tient un objet dans chaque main | | | | | | | | | |
| 2.3 Tend les mains vers un objet et le touche avec chacune d'elles | | | | | | | | | |
| 3. Saisit avec une main un objet de la grosseur de sa main à l'aide des extrémités du pouce, de l'index et du majeur (voir la page 81) | | | | | | | | | |
| 3.1 Saisit avec une main un objet de la grosseur de sa main à l'aide de la paume, du pouce et de l'index | | | | | | | | | |

| | |
|--|---|
| <p>C : Échelle de cotation 2 : remplit le critère de façon constante 1 : remplit le critère de temps à autre 0 : ne remplit pas le critère</p> | <p>N : Notes supplémentaires A : avec de l'aide I : interruption du comportement D : évaluation directe M : modification ou adaptation Q : qualité de la performance R : information rapportée</p> |
|--|---|

Questionnaire « Utilisation du curriculum EIS » (objectif 1)

Nom de l'intervenante : _____

Quel est l'objectif d'intervention pour lequel vous avez utilisé un curriculum du EIS ?

Indiquez par un crochet quelles sections du curriculum 0-3 ans ou 3-6 ans vous avez utilisées ?

Curriculum 0 à 3 ans :

Importance des habiletés _____

Suggestions d'interventions _____

Activités dirigées _____

Aspects à considérer _____

Curriculum 3 à 6 ans :

Activités de routine : _____

Adaptations de l'environnement _____

Activités d'intervention planifiées _____

Décrivez les activités ou stratégies d'intervention tirées du curriculum EIS que vous avez utilisées ? _____

Annexe D : méthodologie de l'objectif 2

Cette annexe présente une description des différentes collectes de données réalisées en lien avec l'objectif 2 (formation et accompagnement) de même que les instruments utilisés.

Objectif 2a : (Formation)

Questionnaires

« Profil professionnel de l'intervenant » (expériences, formation, préconceptions du rôle de l'intervenant). Le questionnaire est complété par les éducateurs du CRDITED MCQ-IU. Les informations recueillies permettent de mieux connaître les caractéristiques de ces deniers. Il s'agit d'une compilation de données descriptives. Le document est complété au début de l'année d'expérimentation.

Prise de notes de terrain

Le déroulement de chacune de chacune des rencontres de formation est observé. Il s'agit d'une observation non-participative afin d'identifier les facteurs individuels et organisationnels facilitant ou non la démarche d'implantation de l'approche.

Objectif 2b : (accompagnement)

Groupes de discussion focalisée

Le groupe de discussion focalisée s'adresse aux superviseurs et aux conseillers aux programmes du CRDITED MCQ-IU. Le groupe de discussion focalisée traite du bilan de la démarche d'accompagnement et est réalisé en fin d'année

Prise de notes de terrain

Le déroulement de chacune des rencontres d'accompagnement est observé. Il s'agit d'une observation non-participative afin d'identifier les facteurs individuels et organisationnels facilitant ou non la démarche d'implantation de l'approche. Les contenus des rencontres permettent d'analyser le processus de supervision des éducatrices.

Questionnaires

Portfolio professionnel des fiches réflexives. Le questionnaire s'adresse aux superviseurs du CRDITED MCQ-IU. Cet instrument constitue une collecte structurée et réflexive de l'expérience de supervision qui nous renseigne sur la perception des différentes dimensions professionnelles comme auto-appréciation du développement professionnel (compétences, motivation, etc.). Cet instrument est complété à la fin de l'année d'expérimentation.

Entretiens

Entretiens semi-dirigés auprès des superviseurs. Les entretiens visent à connaître la perception du rôle de superviseur et les attentes face à la démarche d'accompagnement des éducatrices. Suite à une validation des contenus, les données servent à énoncer les balises du plan d'accompagnement des superviseurs. Les entretiens sont menés par les chercheuses en début d'année.

Canevas des groupes de discussion focalisée sur le bilan et l'analyse de la démarche d'accompagnement (objectif 2b)

La rencontre vise trois objectifs.

1. Réaliser un bilan du plan d'accompagnement (15 minutes)

En référence au guide d'accompagnement, les questions suivantes seront abordées : Selon vous, est-ce que les objectifs sont atteints ? Oui, non, en partie et pourquoi ? Quelle est votre appréciation du contenu du guide (cartable) ? Quelle est votre appréciation des thèmes abordés ? Quelle est votre appréciation des modalités de rencontres ? (pairage des 2 groupes, lieu, durée, fréquence).

2. Dégager une analyse de la démarche (60 minutes)

De manière rétrospective, quelle analyse faites-vous de la démarche d'accompagnement : Au cours de cette démarche, qu'est-ce que j'ai appris ? (des connaissances théoriques, des connaissances sur moi-même comme superviseur, sur les supervisés, face à la supervision); Cette démarche a-t-elle influencé ma pratique de supervision des éducatrices ? Et comment ?

3. Identifier des recommandations (30 minutes)

Pour la prochaine année, quelles seraient mes recommandations face à la poursuite de la démarche ? Quels changements seraient pertinents pour un nouveau groupe de superviseurs ?

Portfolio professionnel des fiches réflexives (objectif 2b)

Fiche 1 : Mes motivations à réfléchir sur ma pratique. Questions : Quels sont les avantages à réfléchir sur votre pratique ? Quelles sont les questions pertinentes à se poser pour porter un regard réflexif sur sa pratique ? Quels sont les défis que vous rencontrerez à pratiquer cette réflexion sur votre pratique ? Quels seraient vos moyens pour relever ces défis ?

Fiche 2 : Ma réflexion dans l'action. Questions : Décrivez une situation dans laquelle vous vous êtes interrogé lors d'une action que vous avez posée ? Quelles sont les questions qui vous sont venues en tête ? Qu'est-ce que cette réflexion vous a apporté ? A entraîné pour votre action ?

Fiche 3 : Ma réflexion sur l'action. Questions : Décrivez une situation que vous avez discutée en supervision, ou avec une collègue ou encore en discussion clinique ? Quelles ont les questions qui ont été posées ? Qu'est-ce que cette réflexion vous a apporté ? A entraîné pour votre action ? Généralement, êtes-vous une personne qui réfléchit davantage de manière rétrospective ou prospective ? Pourquoi ?

Fiche 4 : Mon niveau de maturité professionnelle. Questions : Dans l'ensemble des tâches professionnelles que vous exercez, choisissez cinq tâches pour lesquelles vous identifiez le niveau de motivation et d'engagement ainsi que le niveau de

habiletés. Quelle est votre analyse de ce résultat ? Quels sont les liens qui se dégagent entre votre engagement et vos habiletés ?

Fiche 5 : Mes sources de motivation. Questions : De façon générale, sur une échelle de 1 (très faible) à 10 (très élevée), comment situerez-vous votre motivation actuelle face à votre travail ? Est-ce que cette appréciation correspond à votre motivation au cours de la dernière année ? Si oui, qu'est-ce qui a soutenu votre motivation ? Est-ce que votre motivation a changé au cours de la dernière année ? Comment interprétez-vous ce changement ? De façon générale, qu'est-ce qui vous motive le plus ? Ces sources de motivations sont-elles extrinsèques ou intrinsèques ? Comment expliquez-vous ces sources de motivation ? En lien avec votre personnalité, Avec vos tâches dans le travail, Avec votre organisation en général ?

Fiche 6 : Mon autoévaluation du sentiment d'efficacité personnelle. Questions : Suite au test, quels sont vos constats face à votre résultat ? Identifiez 3 énoncés où votre sentiment d'efficacité est le plus positif ? Identifiez 3 énoncés où votre sentiment d'efficacité est le plus négatif ? Quelle conclusion apportez-vous à cet exercice ? Quelles seraient les pistes de développement personnel et professionnel qui vous sembleraient intéressantes à explorer ?

Canevas de l'entretien de recherche initial auprès des superviseurs (objectif 2b)

Partie 1 : perception de votre rôle comme superviseur (e)

Question 1 : De façon générale, parles moi de toi comme superviseur ?

Question 2 : Depuis combien d'années, exerces-tu ce rôle de superviseur ? Dans quel service ? Auprès de combien de personnes? Quelle est leur formation ?

Question 3 : Considérant l'implantation de l'approche naturaliste et du EIS dans ton service, comment vois-tu ton rôle dans l'accompagnement des intervenants ?

Partie 2 : les défis liés à ce rôle

Question 4 : Dans le cadre de l'implantation du EIS, quels sont les défis que tu rencontres dans ce rôle d'accompagnateur ?

Partie 3 : attentes et besoins à l'égard des chercheuses

Question 5 : Face à ces défis, quelles seraient tes attentes à l'égard des chercheuses ?

Question 6 : Est-ce que tu peux nommer des moyens qui seraient aidants pour toi dans cette situation ?

Question 7 : Si des mesures étaient mises en place pour soutenir dans votre rôle d'accompagnateur, comment vois-tu ces mesures ? Y auraient-ils des rencontres de superviseurs par problématique (DI ou TED) ou ensemble ?

Question 8 : Y a-t-il d'autres commentaires qui te semblent pertinents suite à cet échange ?

Question 9 : Que penses-tu de cet entretien ?

Question 10 : nous recueillons les points de vue individuels mais souhaitons vous soumettre une synthèse afin de valider notre compréhension. Seriez-vous disponible pour cet exercice ? En rencontre, par courriel ?

Annexe E : méthodologie de l'objectif 3

Cette annexe présente une description des différentes collectes de données réalisées en lien avec l'objectif 3 (évaluation des effets), des instruments utilisés et des méthodes d'analyse en ce qui concerne les entretiens.

Entretiens

Entretiens semi-dirigés auprès des parents. Les entretiens sont analysés en fonction de : 1) la connaissance de l'enfant et de ses besoins, 2) l'implication du parent dans le processus d'intervention, 3) la reconnaissance de ses forces et besoins comme parent et 4) le sentiment d'efficacité du parent. Les entretiens sont réalisés en début d'année et ce, auprès des mêmes parents.

Entretiens semi-dirigés auprès d'éducateurs en milieu de garde. Les entretiens sont analysés en fonction de : 1) la connaissance de l'enfant et de ses besoins, 2) son implication dans le processus d'intervention, 3) la reconnaissance de ses forces et besoins comme éducateur en milieu de garde et 4) le sentiment d'efficacité de l'éducateur en milieu de garde. Les entretiens sont réalisés en début d'année et ce, auprès des mêmes éducateurs en milieu de garde.

Questionnaires

« Participation de la famille » (Labbé & Dionne, 2006). Le questionnaire s'adresse aux parents. Il s'agit d'une échelle de type Likert comprenant 35 items qui permet de qualifier l'implication du parent dans les différentes étapes du processus d'intervention. Le questionnaire est complété en début de chacune d'année.

« Participation de l'enfant en milieux de garde/scolaire » (Simoneau & Dionne, 2006). Le questionnaire s'adresse aux éducateurs en milieu de garde. Il s'agit d'une échelle de type Likert comprenant 46 items regroupés en sept dimensions (fonctionnement dans le groupe, activités extérieures, relations avec les pairs, adaptation de l'équipement et du matériel, interventions spécialisées, adhésion aux valeurs inclusives, collaboration parents et milieu de garde). Le questionnaire est complété en début de chaque année.

« Caractéristiques de l'enfant et de sa famille ». Le questionnaire est rempli par les éducateurs du CRDITED MCQ-IU. Les caractéristiques de l'enfant et de sa famille sont considérées en tant que covariables et sont utilisés pour vérifier si les effets affectent particulièrement certains sous-groupes. Il s'agit d'une compilation de données descriptives. Le questionnaire est complété en début de chaque année.

Grille d'entretien s'adressant aux parents (objectif 3)

| Questions générales | Sous-questions, si le parent n'aborde pas de lui-même |
|--|--|
| De manière générale, trouvez-vous que c'est une année particulière pour votre enfant ? Y a-t-il eu des moments marquants au travers desquels vous êtes passés ou des expériences particulières ? | |
| ENFANT | |
| Les services offerts à votre enfant par les professionnels qui l'entourent vous semblent-ils adaptés à ses besoins particuliers ? De quelle manière ? | |
| | Est-ce que vous avez l'impression que les professionnels ont développé un regard différent du vôtre sur votre enfant ? |
| | Est-ce que les besoins spécifiques, les forces et les faiblesses de votre enfant ont-ils été évalués ? Si, oui, comment ? Q3 |
| | Y a-t-il un plan d'intervention individualisé (PII) qui a été développé à son égard ? De quel type ? Q6 |
| | Ce plan est-il évolutif, est-il révisé de temps en temps ? Q7 |
| | Globalement, recevez-vous assez d'information concernant votre enfant en particulier et les services qui lui sont adressés ? |
| RELATION PARENTS-PROFESSIONNELS | |
| Parlez-nous de votre relation avec les intervenants principaux de votre enfant ? Comment interagissez-vous avec eux ? | |
| | Est-ce que vous avez l'impression qu'ils considèrent les besoins particuliers, les caractéristiques spécifiques de votre famille au-delà de ceux de votre enfant ? Q13 |
| | Est-ce qu'ils vous demandent de participer , de vous impliquer dans les services? Si oui, comment, à quel niveau (enfant, institutionnel, domicile) ? Leurs propositions de participation vous suffisent-elles ? |
| | Est-ce que vous avez l'impression que vous les aidez dans leur compréhension de votre enfant et de sa prise en charge ? Si oui, par exemple ? Q4 |
| | Les intervenants vous apprennent-ils des choses ? Quel genre ? Q11 |
| | Pensez-vous qu'il peut y avoir des moments plus faciles ou plus difficiles entre parents et intervenants ? En avez-vous vécus ? |

| | |
|--|---|
| FONCTIONNEMENT DES SERVICES | |
| Est-ce vous recommanderiez ces services éducatifs à d'autres parents ? Si oui, pourquoi ? | |
| | Avez-vous suffisamment de possibilités de contacts avec les intervenants ? et sont-ils assez longs ? |
| | Que pensez-vous de la formation des intervenants ? |
| | Le travail des différents professionnels vous semble-t-il coordonné ? Par exemple ? |
| LIENS AVEC LA COMMUNAUTE | |
| Est-ce que les services que vous recevez favorisent vos liens avec des ressources dans la communauté extérieure ? Si oui, de quelle manière ? | |
| | Les professionnels vous aident-ils pour des démarches administratives ou pour des services à l'extérieur du CRDI ? Par exemple ? Q14 |
| | L'intervenant de votre enfant vous a-t-il permis de contacter et connaître d'autres parents ? |

**Grille d'entretien s'adressant aux éducateurs en milieu de garde
(objectif 3)**

| Questions générales | Sous-questions, si le parent n'aborde pas de lui-même |
|---|---|
| De manière générale, trouvez-vous que c'est une année particulière pour X ? Y a-t-il eu des moments marquants au travers desquels vous êtes passés ou des expériences particulières ? | |
| ENFANT | |
| Les services offerts à X par les professionnels du CRDI vous semblent-ils adaptés à ses besoins particuliers ? De quelle manière ? | |
| | Est-ce que vous avez l'impression que les intervenants ont développé un regard différent du votre sur l'enfant X? |
| | Est-ce que les besoins spécifiques, les forces et les faiblesses de X ont-ils été évalués ? Si, oui, comment ? Q3 |
| | Y a-t-il un plan d'intervention individualisé (PII) qui a été développé à son égard ? De quel type ? Q6 |
| | Ce plan est-il évolutif, est-il révisé de temps en temps ? Q7 |
| | Globalement, recevez-vous assez d'information concernant X en particulier et les services qui lui sont adressés? |
| RELATION ENTRE INTERVENANTS | |
| Parlez-nous de votre relation que vous avez avec les intervenants principaux de l'enfant X? Comment interagissez-vous avec eux ? | |
| | Est-ce que vous avez l'impression qu'ils considèrent les besoins particuliers, les caractéristiques spécifiques de votre milieu de garde au-delà de ceux de l'enfant ayant des besoins particuliers?Q13 |
| | Est-ce que les professionnels vous demandent de participer, de vous impliquer dans le programme d'intervention ou plan d'intervention ? Si oui, comment, à quel niveau (enfant, institutionnel, domicile) ? Leurs propositions de participation vous suffisent-elles ? |
| | Est-ce que vous avez l'impression que vous les aidez dans leur compréhension de X? Si oui, par exemple ?Q4 |
| | Les professionnels vous apprennent-ils des choses ? Quel genre ?(Q11) |
| | Pensez-vous qu'il peut y avoir des moments plus faciles ou plus difficiles entre intervenants ? En avez-vous vécus ? |
| | |

| | |
|--|--|
| FONCTIONNEMENT DES SERVICES | |
| Est-ce vous recommanderiez ces services éducatifs à d'autres parents ou milieux de garde? Si oui, pourquoi ? | |
| | Avez-vous suffisamment de possibilités de contacts avec les intervenants ? et sont-ils assez longs ? |
| | Que pensez-vous de la formation ou qualification des intervenants ? |
| | Le travail des différents intervenants vous semble-t-il coordonné ? Par exemple ? |
| | |
| LIENS AVEC LA COMMUNAUTE | |
| Est-ce que les services que vous recevez favorisent vos liens avec des ressources dans la communauté extérieure ? Si oui, de quelle manière ? | |
| | Les intervenants vous aident-ils pour des démarches administratives ou pour des services à l'extérieur du CRDI ? Par exemple ?Q14 |

Questionnaire « Participation de la famille dans le processus d'intervention » (objectif 3)

Participation de la famille dans le processus d'intervention

Évaluez les affirmations en utilisant l'échelle suivante :

| | | | | | |
|----------------------------------|-------|---|-------------------------------|--|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | | N.A |
| Complètement en désaccord | | | Complètement en accord | | Non applicable |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|----|
| 1. J'ai l'occasion de discuter de mes attentes avec les intervenants concernant l'évaluation de mon enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 2. Je participe activement aux démarches d'évaluation. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 3. Les intervenants m'aident à identifier mes besoins et priorités concernant le développement de mon enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 4. Les informations que j'amène sur le fonctionnement de mon enfant à la maison sont considérées par les intervenants. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 5. Les intervenants rapportent les résultats de l'évaluation de façon à ce qu'ils soient compréhensibles et utiles à ma famille. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 6. J'ai identifié conjointement avec l'intervenant les buts et objectifs d'intervention privilégiés pour mon enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 7. Les intervenants et ma famille revoient les progrès de mon enfant au moins à tous les 90 jours afin d'adapter ou de modifier les stratégies ou les moyens utilisés. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 8. Les intervenants et ma famille évaluent et reconsidèrent les moyens utilisés de façon à répondre aux besoins et aux changements de mon enfant et de ma famille. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 9. J'ai identifié conjointement avec l'intervenant les moyens d'intervention privilégiés pour mon enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 10. Les moyens d'intervention que l'on me suggère sont facilement compatibles avec les routines quotidiennes. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 11. L'intervenant m'a permis d'apprendre de nouveaux moyens pour favoriser le développement et le bien-être de mon enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 12. Je suis plus conscient des bons coups que je réalise pour aider mon enfant à se développer. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 13. Je peux parler avec l'intervenant de moi, de ma famille aussi bien que de mon enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 14. L'intervenant m'a soutenu dans mes démarches pour faire appel à d'autres ressources dans la communauté. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |

**Questionnaire « Portrait de la participation de l'enfant en milieu de garde »
(objectif 3)**

| |
|--|
| Portrait de la participation de l'enfant en milieu de garde |
|--|

Évaluez les affirmations en utilisant l'échelle suivante :

| | | | | |
|--------------------------------------|----------|-----------------------------------|-----------------------|------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | N.A |
| | | | | |
| Complètement en désaccord | | Complètement en accord | Non applicable | |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|----|
| 1. X a un horaire qui diffère des autres enfants. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 2. X participe à l'ensemble des activités de son groupe. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 3. X interagit avec plusieurs autres membres du personnel. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 4. L'éducatrice responsable du groupe connaît aussi bien X que les autres enfants. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 5. De nombreux efforts sont faits pour encourager les interactions entre enfants durant les jeux libres. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 6. Des activités d'apprentissage coopératif sont utilisées. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 7. Les équipements et le matériel sont personnalisés pour satisfaire les besoins de X (ex. : utilisation de pictogrammes). | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 8. L'équipement adapté et spécialisé de X est intégré à toutes les activités régulières. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 9. Les consignes utilisées et les modes de communication sont adaptés aux besoins de X | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 10. La plupart des interventions spécialisées (ex. : psychoéducation, ergothérapie) se font dans le cadre des activités de groupe. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 11. Les objectifs par les plans d'intervention individualisés sont enchâssés dans les activités de groupe régulières. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 12. Les objectifs des plans d'intervention individualisés sont connus par le personnel autre que l'accompagnateur ou l'éducateur spécialisé de manière à ce que le personnel puisse contribuer à leur réalisation. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 13. En général, l'emphase est mise sur l'appréciation de la différence plutôt que sur la conformité à une seule norme. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 14. Les parents participent activement à l'élaboration des Plans d'intervention personnalisés de leur enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 15. Il y a cohésion entre les interventions faites en milieu de garde et celles faites à la maison. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 16. L'éducatrice responsable du groupe de X est impliquée activement dans l'évaluation de l'enfant réalisée avec le CSDI MCQ. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|----|
| 17. L'éducatrice responsable du groupe de X participe activement au recueil des observations sur le fonctionnement de l'enfant réalisé par l'intervenant du CSDI MCQ. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 18. L'éducatrice responsable du groupe de X participe activement au choix des objectifs des Plans d'intervention individualisés (PII). | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 19. L'éducatrice responsable du groupe de X participe activement au choix de moyens et stratégies d'intervention découlant des PII. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 20. L'éducatrice responsable du groupe de X est impliquée dans le réajustement constant des PII et des moyens d'intervention. | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |

Questionnaire « Caractéristiques de l'enfant et de la famille » (objectif 3)



Date : _____

Caractéristiques de l'enfant et de sa famille

1. Numéro de dossier :
 2. Date de naissance de l'enfant :
 3. Âge de l'enfant :
 4. Diagnostic :
 5. District :
 6. Sexe :
 7. Reçoit des services en déficience intellectuelle du CSDI MCQ :
 8. Reçoit des services du SRPTED du CSDI MCQ :
 9. Depuis quand la famille reçoit des services du CSDI :
-

10. Milieu de vie :

1. Famille naturelle
2. Ressource de type familial
3. Ressource intermédiaire

11. Reçoit des services de garde :

1. En CPE
2. En garderie privée
3. En CPE milieu familial
4. Gardienne
5. Service de garde de l'école

- Temps plein
 Temps partiel

Si temps partiel, indiquez le nombre d'heures :

Nom du service de garde fréquenté : _____

Nom de l'éducatrice en service de garde : _____

12. Fréquente l'école

1. Classe régulière dans une école régulière
2. Classe spéciale dans une école régulière
3. Classe spéciale dans une école spéciale

- Temps plein
 Temps partiel

Si temps partiel, indiquez le nombre d'heures :

13. Niveau scolaire :

1. Pré-maternelle
2. Maternelle
3. 1^{ère} année
4. 2^e année
5. 3^e année

Depuis, le début du suivi par le CSDI MCQ, l'enfant et la famille ont reçu des services de combien d'intervenants/éducateurs : _____

Annexe F : résultats de l'objectif 1

Données sur l'utilisation du EIS selon les éducateurs, SAC et consultants en DI

(Synthèse des données obtenues au questionnaire « Bilan d'utilisation du EIS » en mai
2009 et mai 2010)

| Utilisations du EIS | Synthèse années 1 et 2 |
|---|---|
| Période d'utilisation du EIS | Sept. 2008 à mai 2009 pour Centre-du-Québec Oct. 2009 à mai 2010 pour Mauricie |
| Nombre d'enfants évalués | 32 enfants |
| Âge moyen | 4 ans |
| Lieux d'évaluation | <ul style="list-style-type: none"> • 20 enfants (63%) ont été évalués dans deux ou trois milieux, soit: <ul style="list-style-type: none"> - Famille - Milieu de garde - Milieu scolaire - Salle d'observation • 11 enfants (34%) évalués dans la famille uniquement • 1 enfant (3%) évalué en milieu de garde uniquement |
| Modalités d'évaluation | <ul style="list-style-type: none"> • Observation et évaluation directe • Utilisation des Scénarios d'activités d'évaluation pour 9 enfants (28%) • Réalisation d'une vidéo pour 16 enfants (50%) |
| Implication des consultants dans l'évaluation | <ul style="list-style-type: none"> • Les consultants ont été impliqués dans l'évaluation de 10 enfants (31%) |
| Rapport de la famille | <ul style="list-style-type: none"> • Le Rapport de la famille a été complété par 24 familles (75%). Une aide a été apportée par l'intervenant pour 10 d'entre-elles (31%) |
| Utilisation des exemples de buts et objectifs du EIS dans l'élaboration des PII | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des exemples de buts et objectifs du EIS a été utilisé pour 23 enfants (72%) |
| Utilisation des Curriculums d'activités du EIS | <ul style="list-style-type: none"> • Les curriculums ont été utilisés pour l'élaboration de stratégies d'intervention dans les PII de 22 enfants (69%), pour donner de l'info. à 13 familles (41%) et à 6 milieux de garde (19%) |
| Suivis réalisés avec l'EIS | <ul style="list-style-type: none"> • Révision continue du Protocole d'évaluation de l'enfant pour 10 enfants (31%) • Représentation visuelle des progrès de l'enfant pour 9 enfants (28%) |

Données sur les défis et les avantages liés à l'utilisation du EIS selon les éducateurs, SAC et consultants en DI (objectif 1)

| Défis liés à l'utilisation du EIS | |
|---|---|
| <p>Défis relevant de l'appropriation du Programme EIS et de l'organisation des services</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Temps requis par les éducateurs pour s'approprier l'EIS et l'utiliser toutes ses composantes de façon optimale • Temps limité des consultants pour s'approprier l'EIS, l'administrer en collaboration avec l'éducateur, analyser les vidéos et partager l'information entre intervenants • Temps nécessaire aux rencontres d'appropriation en groupe • Mise en place des modalités de travail en interdisciplinarité • Intégration du programme EIS avec les autres outils de suivi clinique en vigueur dans le service • Assurer la formation des nouveaux intervenants dans un contexte où le roulement de personnel est important |
| <p>Défis relevant des caractéristiques du Programme EIS et de l'approche naturaliste</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Recours à l'observation comme modalité d'évaluation (grande quantité d'aspects à observer) • Organisation des protocoles d'évaluation en fonction de deux périodes d'âge (naissance à 3 ans et 3 à 6 ans) plutôt qu'en une trajectoire continue (naissance à 6 ans) • Complexité de l'évaluation du domaine de la communication • Absence de certains aspects concernant la relation parent / enfant, de même que d'aspects psychologiques et émotifs du développement de l'enfant • Certains objectifs sont moins bien gradués • Absence de repères en termes d'âge de développement • Priorisation des objectifs d'intervention parmi plusieurs possibilités • Adoption d'une approche moins directive avec l'enfant • Difficulté d'application de l'approche dans certaines familles où l'enfant bénéficie de peu de stimulation, où les parents sont peu mobilisés et où il y a peu d'interactions parents-enfant |

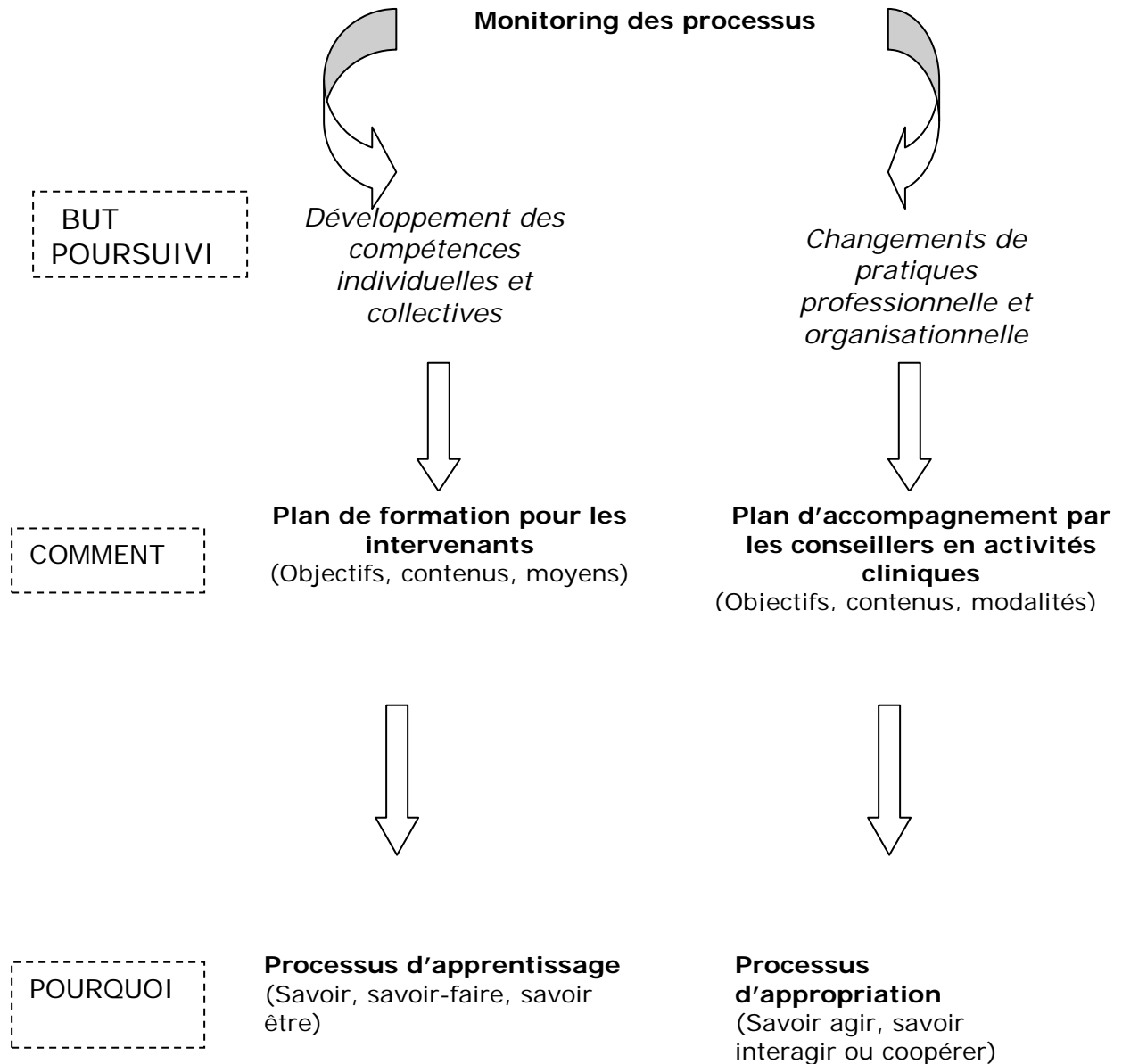
Avantages liés à l'utilisation du EIS

- L'approche mise sur les intérêts de l'enfant et laisse plus de place à la liberté et à la spontanéité chez ce dernier
- L'évaluation donne une vue d'ensemble des habiletés de l'enfant, de ses forces et de ses faiblesses
- L'évaluation permet d'identifier des objectifs d'intervention précis; aide à l'élaboration d'un programme de stimulation et un PI ajustés aux besoins de l'enfant; résulte en un portrait plus réaliste des habiletés fonctionnelles de l'enfant
- Lors de l'évaluation, l'enfant est comparé à lui-même plutôt qu'à un groupe normatif
- L'évaluation permet de voir les progrès de l'enfant et de mettre en lumière les progrès minimes faits par certains enfants ayant des retards plus importants
- Le Rapport de la famille aide à prioriser ce que les parents désirent travailler avec leur enfant; favorise leur implication dans le processus de priorisation
- Le programme aide à la formulation d'objectifs d'intervention précis
- Les objectifs et les activités d'intervention sont reliés au quotidien de l'enfant
- Le programme favorise l'interdisciplinarité; il permet un langage commun et /ou un point de référence entre les membres de l'équipe afin de fixer les objectifs et pistes d'intervention
- Les curriculums sont utiles et bien documentés; les moyens d'intervention sont concrets et faciles à réaliser; donnent aux parents un sentiment d'accomplissement, de réussite et de compétence
- L'utilisation des routines quotidiennes à des fins d'apprentissage ou de consolidation d'habiletés est facilitante pour les familles et les milieux de garde
- Les curriculums permettent de se recentrer sur l'utilisation de routines et de jeux déjà présents dans la vie de l'enfant et offrent la possibilité de travailler plusieurs domaines de développement simultanément dans le cadre d'une même activité
- L'outil d'évaluation permet d'assurer une mise à jour continue et un suivi plus structuré de l'enfant. Donne des informations à jour sur les habiletés de l'enfant aux différents milieux (CPE / famille)
- Le programme est complet et couvre l'ensemble du cycle clinique (évaluation / intervention / suivi)
- Le programme est appuyé sur des recherches et fait l'objet d'ajustements

Annexe G : résultats de l'objectif 2

DEUX PROCESSUS INTERRELIÉS DE L'IMPLANTATION DE L'APPROCHE NATURALISTE

Objectif 2 : Expérimenter les différentes formes de formation et d'accompagnement



Données sur la formation EIS en DI (objectif 2)

| Formation DI | Données année 1 Centre-du-Québec | Données année 2 Mauricie |
|-----------------------------------|--|--|
| Période couverte par la formation | <ul style="list-style-type: none"> Sept. 2008 à mai 2009 | <ul style="list-style-type: none"> Oct. 2009 à déc. 2009 |
| Intervenants formés | <ul style="list-style-type: none"> 13 éducateurs 2 SAC 1 conseiller aux programmes 5 consultants (orthophoniste, ergothérapeute, psychologue, conseiller en apprentissage moteur) <p>Total : 21 interv.</p> | <ul style="list-style-type: none"> 7 éducateurs 2 SAC 1 conseiller aux programmes 5 consultants (orthophoniste, ergothérapeute, psychologue, conseiller en apprentissage moteur) <p>Total : 15 interv.</p> |
| Durée de la formation | <ul style="list-style-type: none"> 6 demi-journées avec l'ensemble des intervenants, réparties sur 9 mois 5 rencontres préalables à chacune des formations avec SAC, conseiller aux programmes et consultants | <ul style="list-style-type: none"> 3 1/2 jours avec l'ensemble des intervenants, répartis sur 1 1/2 mois 1 journée de formation préalable à l'ensemble de la formation avec SAC, conseiller aux programmes, coordonnateur et consultants |
| Contenus | <ul style="list-style-type: none"> Assises théoriques du EIS Le programme EIS | <ul style="list-style-type: none"> Assises théoriques du EIS Le programme EIS |
| Modalités pédagogiques | <ul style="list-style-type: none"> Théorie - Pratique | <ul style="list-style-type: none"> Théorie -Pratique - Transfert dans la pratique |
| Attentes / participants | <ul style="list-style-type: none"> Chaque éduc. évalue un enfant et réalise une vidéo qui témoigne de l'évaluation | <ul style="list-style-type: none"> Chaque éduc. évalue un enfant et réalise une vidéo qui témoigne de l'évaluation Chacun des SAC anime l'activité de transfert avec son équipe dans le but de transposer les contenus de formation dans la pratique |

Données sur la formation EIS en TED (objectif 2)

| Formation TED | Données année 1 Centre-du-Québec | Données année 2 Mauricie |
|-----------------------------------|--|--|
| Période couverte par la formation | <ul style="list-style-type: none"> • Une demi-journée en sept. 2008 et une demi-journée en janvier 2009 | <ul style="list-style-type: none"> • Une demi-journée en décembre 2009 |
| Intervenants formés | <ul style="list-style-type: none"> • 12 éducateurs • 3 psychoéducateurs • 1 conseiller aux programmes <p>Total : 16 interv.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • 26 éducateurs • 6 psychoéducateurs • 1 conseiller aux programmes <p>Total : 33 interv.</p> |
| Durée de la formation | <ul style="list-style-type: none"> • 2 demi-journées avec l'ensemble des intervenants • Parallèlement à la formation, 4 rencontres de travail avec les psychoéducateurs et conseiller aux programmes ont été réalisées | <ul style="list-style-type: none"> • Une demi-journée avec l'ensemble des intervenants • Parallèlement à la formation, 3 rencontres de travail avec les psychoéducateur et conseiller aux programmes ont été réalisées |
| Contenus | <ul style="list-style-type: none"> • Le programme EIS (en survol) • Les curriculums d'activités | <ul style="list-style-type: none"> • Les assises théoriques du EIS (en survol) • Le programme EIS (en survol) • Les curriculums d'activités |
| Modalités pédagogiques | <ul style="list-style-type: none"> • Théorie - Pratique | <ul style="list-style-type: none"> • Théorie - Pratique |
| Attentes / participants | <ul style="list-style-type: none"> • Expérimentation des curriculums du EIS | <ul style="list-style-type: none"> • Expérimentation des curriculums du EIS |

Processus d'expérimentation de l'accompagnement (objectif 2)

Première étape: ÉLABORATION DU PROJET D'ACCOMPAGNEMENT DES SUPERVISEURS

But visé : Identifier les mesures d'accompagnement pertinentes au soutien des changements de pratiques professionnelles des superviseurs par le développement de leur agir compétent auprès des éducatrices spécialisées.

Thèmes abordés : conception de la supervision et du rôle de superviseur, les défis reliés à leur rôle face à l'implantation de l'EIS, les attentes et les mesures d'accompagnement souhaitées, leurs perceptions des défis des éducatrices spécialisées.

Deuxième étape: VALIDATION DU PROJET D'ACCOMPAGNEMENT

Validation du projet d'accompagnement selon 4 modalités : individuel, en sous-groupes TED et DI; validation du plan d'accompagnement auprès du comité d'actualisation et du groupe de superviseurs.

- Validation individuelle du contenu de la transcription de leur entretien
- Validation de sous-groupes DI/TED (projet d'accompagnement proposant une synthèse des entretiens à partir des thèmes et proposition de mesures d'accompagnement)
- Validation collective du plan d'accompagnement (mandat, objectifs, modalités, contenus et calendrier)
- Validation collective du plan d'accompagnement (mandat, objectifs, modalités, contenus et calendrier)

PLAN D'ACCOMPAGNEMENT

Objectifs spécifiques : 1) décrire et analyser le processus de supervision de la pratique professionnelle associé à l'implantation du EIS en proposant une mise à jour des connaissances reliées à la supervision; 2) décrire et analyser les changements de pratique professionnelle des éducatrices associés à l'implantation du EIS en développant une pensée réflexive des superviseurs.

Moyens : guide d'accompagnement proposant 1) des contenus sur les thèmes suivants: supervision, résistance au changement, pratique réflexive, transfert des apprentissages, journal de bord; 2) des fiches réflexives pour l'autoévaluation de leur profil professionnel : sentiment d'efficacité personnelle, motivation, pratique réflexive, compétences professionnelles, niveaux de maturité professionnelle. La grille de matériel de supervision qui a permis de distinguer et de relier les dimensions méthodologiques et expérientielles de la supervision.

Troisième étape: RÉALISATION DU PROJET D'ACCOMPAGNEMENT DES SUPERVISEURS

1. Contexte

À la suite des entretiens individuels et de la validation en sous équipes des superviseurs DI et TED, un plan d'accompagnement a été élaboré précisant les différentes composantes du volet accompagnement de la recherche.

2. Mandat

Le volet accompagnement vise à soutenir les changements de pratiques professionnelles et organisationnelles par le développement d'un agir compétent des superviseurs auprès des éducatrices.

3. Objectifs généraux

L'accompagnement fait référence entre autres au développement de compétences, à la supervision comme rétroaction sur la pratique réflexive dans l'action et au renouvellement d'une vision de la pratique (changement de paradigme). Les objectifs de ce plan d'accompagnement visent à

- Décrire et analyser le processus de supervision de la pratique professionnelle associée à l'implantation du EIS en proposant une mise à jour des connaissances reliées à la supervision;
- Décrire et analyser les changements de pratique professionnelle des éducatrices associés à l'implantation de l'EIS en développant une pensée réflexive des superviseurs.

4. Objectifs spécifiques:

Mettre à jour et acquérir des connaissances spécifiques à la supervision des éducatrices liée à l'implantation de l'EIS (savoirs) ; Développer des habiletés d'analyse de leur processus de supervision (savoir-faire) ; Amorcer un changement dans leur pratique de supervision (savoir-être)

5. Moyens d'accompagnement

Le « *Guide d'accompagnement à la supervision* » est composé de textes pertinents en référence à des concepts tels que la supervision, la pratique réflexive, le transfert des connaissances et l'accompagnement du changement. La planification et l'animation des rencontres sont en lien avec une approche interactive-réflexive : des fiches de préparation et de suivi de la supervision, des fiches réflexives sur la

démarche, retour sur les textes, illustration par les superviseurs, retour sur les rencontres, apprentissages réalisés et suggestion de documentation complémentaire, journal de bord (prises de notes de leur pratique de supervision. La forme est présentée dans un cartable mais son contenu sera complété au fur et à mesure de la démarche à la fois par les superviseurs et les chercheuses.

6. Thèmes

Différents thèmes seront abordés avec les superviseurs en lien avec les deux dimensions retenues pour l'accompagnement : dimension pédagogique et dimension réflexive. Il s'agit de : rôle et responsabilité des superviseurs, fonctions de la supervision, animation du processus de supervision, stratégies de développement des compétences, élaboration et expérimentation d'outils de supervision, appropriation et ajustement des outils de supervision en fonction de l'EIS et transfert d'apprentissage des contenus de formation dans la supervision.

Quatrième étape: ÉVALUATION DE L'ACCOMPAGNEMENT DES SUPERVISEURS

En cours de démarche : prise de notes des échanges et des réflexions comme notes de terrain des chercheurs. En fin de processus, la collecte de données par groupes de discussion vise l'analyse de la démarche (apprentissages, défis, prises de conscience, retombées pour la pratique de supervision), le bilan de l'accompagnement (atteinte des objectifs spécifiques, appréciation des moyens) et les recommandations. Les fiches réflexives présentent l'autoévaluation des superviseurs sur différentes dimensions (motivation, maturité professionnelle, etc.)

GRILLE DE CODIFICATION DES GROUPES DE DISCUSSION (objectif 2)

En utilisant le logiciel N Vivo 8, la grille de codification mixte proposait des catégories et rubriques correspondants aux questions tandis que les sous-rubriques ont émergées de la codification des transcriptions des rencontres pour chacun des groupes : DI (an 1), DI (an2) et TED (an1).

| RUBRIQUES | SOUS-RUBRIQUES |
|--|--|
| Catégorie 1 plan d'accompagnement | |
| Cette catégorie regroupe les unités de sens se rapportant au plan d'accompagnement. | |
| Objectifs. Les participants mentionnent avoir atteint ou non les objectifs du plan en relation avec les sous thèmes proposés | An1 DI : Connaissance acquise; transfert ; utilisation EIS; démarche; organisation An2 DI : supervision facilitée, diversité des thèmes; attitudes supervisées et superviseurs; utilisation EIS; An2 TED : |
| Guide. Les participants décrivent leurs perceptions du contenu du guide du volet accompagnement | An1 DI : Texte; utilisation; organisation An2 DI : contenu; utilisation questionnement; appropriation An2 TED : appropriation; contenu; utilisation; temps |
| Thèmes. Les participants décrivent leurs perceptions des thèmes abordés dans le guide du volet accompagnement | An1 DI : Approfondir davantage; manque de temps pour le transfert; collégialité; utilisation situation réelle aidante; gestion du changement An2 DI : échanges; réflexion; fréquence insuffisante; animation facilitant; utilisation situation réelle aidante An2 TED : ajout de thèmes comme communication en supervision |
| Rencontres. Les participants mentionnent leurs perceptions quant aux modalités des rencontres du volet accompagnement | An1 DI : Échanges positifs; nouvelles rencontres; supervisés; connaissance An2 DI : échanges; réflexion; fréquence insuffisante; animation facilitant; utilisation situation réelle aidante An2 TED : fréquence; présence; transfert pratique; supervisions informelles; approche réflexive; uniformité; attitudes supervisées et superviseurs |
| Catégorie 2 Démarche | |
| Cette catégorie regroupe les unités de sens se rapportant au processus de supervision de la pratique professionnelle associée à l'implantation de l'EIS. | |
| Apprentissages. Les | An1 DI : Objectifs; prendre le temps Supervisé |

| | |
|--|--|
| participants mentionnent les apprentissages qu'ils ont faits au cours de cette démarche. | <p>superviseur pratique réflexive, avantage</p> <p>An2 DI : attitudes, rôle et place des supervisées; prises de conscience, rôle et réflexions des superviseurs; apport de la supervision</p> <p>An2 TED : réalité terrain, collégialité; mode réflexion non solution; profil personnalité; temps</p> |
| EIS. Les participants se prononcent afin de vérifier si la promotion du programme EIS doit être faite dans les années subséquentes. | <p>An1 DI : démarche personnelle autres rencontres prétexte aux rencontres TED</p> <p>An2 DI : attitudes, rôle et place des supervisées; prises de conscience, rôle et réflexions des superviseurs; apport de la supervision</p> <p>An2 TED : outil EIS; transfert pratique; utilisation autres outils</p> |
| <p>Catégorie 3 Recommandation</p> <p>Cette catégorie regroupe les unités de sens en lien avec les recommandations pour les années subséquentes.</p> | |
| Année suivante. Les participants émettent leurs recommandations face à la poursuite de la démarche pour la prochaine année. | <p>An1 DI : Thèmes; organisation-planification ;</p> <p>An2 DI : besoin aide-support; temps; connaissance de soi; formation; besoins superviseurs</p> <p>An2 TED</p> |
| Groupe pratique réflexive Les participants se prononcent afin de déterminer s'il serait opportun d'intégrer le groupe actuel au GPR l'année prochaine. | <p>An1 DI : Structure; temps; uniformisation</p> <p>An2 DI : aucun</p> <p>An2 TED : aucun</p> |
| <p>Catégorie 4 Commentaire sur le bilan</p> <p>Cette catégorie regroupe les unités de sens relatives aux commentaires des participants à la suite du bilan.</p> | |
| | <p>An1 DI : Changement; pratique réflexive; temps; développement de connaissance compétence; motivation</p> <p>An2 DI : cohérence; regard sur la pratique; u démarche, attentes organisation; continuité; facilitateurs</p> <p>An2 TED : continuité; position superviseurs</p> |

Annexe H : Résultats de l'objectif 3

Légende de la grille de codification : catégories, rubriques et sous-rubriques de codes

I. Catégorie Enfant

La première catégorie de la grille de codification regroupe les US qui se rapportent à l'enfant, comme par exemple des propos concernant son parcours par rapport aux services, ses forces et ses faiblesses ou encore les moyens mis en place pour l'aider dans son développement.

Cinq rubriques de codes ont été générées dans cette première grande catégorie, impliquant pour chacune d'entre elles une arborescence ou sous-rubriques de codes. De façon consensuelle (accord entre les codeurs), si certaines US ne trouvaient leur place dans une sous-rubrique spécifique de code, elles étaient associées à la rubrique seule. Ces différentes rubriques et sous-rubriques de codes de la catégorie « Enfant » sont présentées en détails ci-dessous :

1. La rubrique « **Anamnèse** » a permis de grouper tous les éléments importants pour comprendre le parcours individuel ou l'histoire personnelle de l'enfant et sa famille. Elle est segmentée en 6 sous-rubriques :
 - **1a. « Affect »**, qui touche les US où la personne interviewée a parlé de l'enfant avec émotion (pensée teintée d'affection);
 - **1b. « Entrée.CPE »**, regroupe les US se rapportant à une entrée à la garderie ou centre de la petite enfance.
 - **1c. « Entrée.Eco. »**, regroupe les US se rapportant à une entrée à l'école pour l'enfant.
 - **1d. « Déména. »**, lorsque la personne interviewée mentionne un déménagement au cours de l'année.
 - **1e. « Chgt.Prof. »**, regroupe les US dans lesquels la personne interviewée mentionne un changement au sein de l'équipe d'intervention autour de l'enfant, soit au sein du CPE, du CRDI ou au sein de l'école.
 - **1f. « Fam.multi. »**, touche les US dans lesquels la personne interviewée évoque la fratrie.

- **1g. « *Enf.uni.* »,** touche les US dans lesquelles la personne interviewée parle du fait que son enfant est un enfant unique (pas de frères et sœurs).
 - **1h. « *Couple* »,** est attaché aux US où la personne interviewée parle spécifiquement du couple et de son fonctionnement.
 - **1i. « *Santé* »** attache tous les US qui abordent des aspects de santé de l'enfant.
2. La rubrique « ***Évaluation*** » a été empruntée dès que la personne interviewée parle de l'évaluation telle qu'effectuée par l'intervenant du CRDI, effectuée en CPE ou à la maison. Il pouvait s'agir autant la cueillette d'information, que des résultats de l'évaluation, informant sur les forces, sur les faiblesses, les besoins de l'enfant dans les différents domaines². Une arborescence de codes a été créée permettant de regrouper des US touchant spécifiquement à un domaine ou l'autre du développement de l'enfant en sous-rubriques :
- **2a. « *Eva.motfine* »** ou les US rattachés à une évaluation de la motricité fine de l'enfant, comme par exemple : la préhension et manipulation, l'utilisation fonctionnelle de la motricité fine, la coordination motrice bilatérale, la préécriture, etc.
 - **2b. « *Eva.motglo* »** ou les US rattachés à une évaluation de la motricité globale de l'enfant, comme par exemple : le mouvement, la locomotion en position ventrale et dorsale, l'équilibre en position assise, l'équilibre et mobilité, les habiletés de jeu, etc.
 - **2c. « *Eva.adapt* »** ou les US rattachés à une évaluation des habiletés adaptatives de l'enfant, comme par exemple, les conduites liées à l'alimentation, l'hygiène personnelle, l'habillement et déshabillage, etc.
 - **2d. « *Eva.cogni* »** ou les US rattachés à une évaluation des compétences cognitives de l'enfant, comme par exemple, associées à la permanence de l'objet, les liens de cause à effet, l'imitation, la résolution de problèmes, les interactions avec des objets, les habiletés préscolaires, la mémoire des

² A noter également qu'au cours de la codification, un nœud libre, **23. « *Acteva* »** a été créé en plus de la catégorie évaluation. Il s'est agi de regrouper plus spécifiquement des contenus de verbatim se rapportant à une activité d'évaluation professionnelle, telle que menée par un intervenant dans un setting d'évaluation spécifique, par exemple : activité d'évaluation associée à l'utilisation du Brigance (cf. la description des nœuds libres ci-après)

événements, la résolution de problèmes, les habiletés prémathématiques, etc.

- **2e.** « *Eva.comm* » ou les US rattachés à une évaluation des compétences de l'enfant à communiquer, comme par exemple : le prélangage, la transition vers les mots, la compréhension de mots et de phrases, la production de mots et de phrases, ses interactions de communication, etc.
 - **2f.** « *Eva.soc* » ou les US rattachés à une évaluation des habiletés sociales de l'enfant, comme par exemple, ses interactions avec des adultes connus de l'enfant, ses interactions avec l'environnement, ses interactions avec les pairs et avec les autres, sa participation au milieu éducatif ou de vie, ses connaissances de soi et des autres, etc.
- 3.** La rubrique « *Buts* » relève des séquences des verbatim dans lesquels la personne interviewée parle des différents aspects des buts et objectifs d'intervention. *Les sous-rubriques* ont été utilisés si les buts étaient décrits en fonction d'un domaine en particulier, soit :
- **3a.** « *But.motfine* », regroupe des US se rapportant à des buts dans le domaine de la motricité fine, soit par exemple : la préhension et manipulation, l'utilisation fonctionnelle de la motricité fine, la coordination motrice bilatérale, la préécriture.
 - **3b.** « *But.motglo* » regroupe des US se rapportant à des buts dans le domaine de la motricité globale, soit par exemple touchant au mouvement et locomotion en position ventrale et dorsale, à l'équilibre en position assise, à l'équilibre et la mobilité, aux habiletés de jeu, etc.
 - **3c.** « *But.adapt* » regroupe des US se rapportant à des buts dans le domaine des comportements adaptatifs, comme les conduites liées à l'alimentation, l'hygiène personnelle, l'habillement et déshabillage, etc.
 - **3d.** « *But.cogni* » regroupe des US se rapportant à des buts dans le domaine cognitif, soit par exemple la causalité, l'imitation, la résolution de problèmes, les interactions avec des objets, les habiletés préscolaires, etc.

- **3e.** « *But.comm* » regroupe des US se rapportant à des buts dans le domaine de la communication, comme par exemple, le prélangage, la transition vers les mots, la compréhension de mots et de phrases, la production de mots et de phrases, les interactions de communication, etc.
 - **3f.** « *But.soc* » regroupe des US se rapportant à des buts dans le domaine de la socialisation, comme par exemple, les interactions avec des adultes connus de l'enfant, les interactions avec l'environnement, les interactions avec les pairs et avec les autres, la participation, la connaissance de soi et des autres, etc.
- 4.** La rubrique « *Moyen activités* » cible les paragraphes où les personnes interviewées ont décrit les moyens, les activités ou de l'information sur les activités proposées (ou services) par l'intervenant dans un contexte d'intervention individuelle. Ces US ont été séparées en trois sous-rubriques de codes, soit :
- **4a.** « *Moy.ind.* » touche aux moyens mis en place dans une activité individuelle avec l'enfant, comme par exemple, un travail à table.
 - **4b.** « *Moy.grpe* » touche aux moyens mis en place dans un contexte d'intervention de groupe.
 - **4c.** « *Moy.serv.* » touche aux services (moyens) proposés par l'intervenant ou d'autres professionnels dans différents contextes que ceux du CPE ou de la maison, comme par exemple des activités de l'orthophoniste ou de l'éducateur physique, etc.
- 5.** La rubrique « *Suivi* » décrit les US se rapportant aux éléments de progression de l'enfant et de son suivi d'intervention.
- **5a.** La sous-rubrique « *SPI* » a permis de regrouper les séquences de suivi rattachée directement à un plan d'intervention ou un plan de service ou encore à la réunion associée à l'élaboration de ce plan.

II. Catégorie Relation parent-professionnels

Quatre rubriques de codes en arborescence ont été créées pour le deuxième versant de la grille de codification touchant à la relation entretenue entre les professionnels et les parents ou les éducateurs des jeunes enfants concernés. Ces rubriques vont par pair antithétiques de codes et comprennent 16 sous-rubriques totales décrites comme suit :

6. La rubrique « **Sati.Par** » permet de repérer les occasions où le parent interviewé fait référence à des satisfactions générales par rapport aux interventions professionnelles. Les US se rapportant à une satisfaction des parents par rapport à un intervenant ou un autre ont été rattachées à quatre sous-rubriques plus spécifiques, soit:
 - **6a. « Satipar.cr »** lorsque la satisfaction du parent se rapporte à l'intervenant de l'enfant attaché au CRDITED, dans lequel l'expérimentation de l'EIS avait ou pas encore lieu.
 - **6b. « Satipar.cpe »**, lorsque la satisfaction du parent se rapporte à l'éducatrice du CPE.
 - **6c. « Satipar.cons »**, lorsque la satisfaction du parent se rapporte à un professionnel-consultant, soit ergothérapeute, orthophoniste, psychologue, etc.
 - **6d. « Satipar.éco »**, lorsque la satisfaction du parent se rapporte au personnel de l'école (enseignante, directrice, etc.).

7. La rubrique « **Insati.Par** » et sous rubrique de code **7a. à 7d** se constituent en une structure de code en opposition à la rubrique précédente, soit l'insatisfaction des parents par rapports aux différents intervenants avec qui ils ont à interagir (7a.Insati.par.CR, 7b.Insati.par.CPE, 7c. Insati.par.cons, 7d. Insati.par.eco).

8. La rubrique « **Collab.Par.** » permet de regrouper différents éléments de textes relevant de quatre facettes différentes mais complémentaires du partenariat entre parents et professionnels.

- **8a.** La première sous-rubrique : « *Consu.par.* » est utilisé pour les US dans lesquelles le parent est mentionné comme un consultant aux décisions prise par l'équipe (soit concernant les objectifs, ou encore les moyens mis en place). Dans un même élan, cette rubrique permet de regrouper également les US dans lesquelles il est mentionné de l'information donnée aux parents ou encore une bonne communication avec le parent, comme avec les autres membres de l'équipe.
 - **8b.** La sous-rubrique « *Educ.par* » sert à décrire les séquences de texte où le parent reçoit des conseils ou de l'éducation parentale de la part des intervenants. Ces derniers aident le parent en donnant des outils spécifiques, sans qu'il soit nécessairement impliqué dans la mise en place de ce soutien.
 - **8c.** La sous-rubrique « *Implica.par* » est réservée pour des US dans lesquelles le parent est décrit ou se décrit comme un membre impliqué à part entière dans l'équipe éducative et permettant d'offrir de l'aide aux intervenants. Par exemple, le parent peut donner des trucs maison au personnel éducatif.
 - **8d.** La sous-rubrique « *famille* » répertorie les US, qui sont associées à une forme d'intervention spécifiques des professionnels vis-à-vis des parents qui prend en compte non seulement les besoins de la famille mais aussi ceux de l'enfant.
- 9.** La rubrique « *Mqe.collab.par* » ou manque de collaboration est construite sur la même structure que la précédente et reprenant la même arborescence mais dans un sens contraire, soit :
- **9a.** « *PasConsu.* », où le parent mentionne n'être pas assez consulté ou informé en tant que membre de l'équipe autour de l'enfant.
 - **9b.** « *PasEduc.Parent* », quand le parent ne reçoit pas assez d'aide pour l'éducation auprès de son enfant.
 - **9c.** « *PasImplica.Parent* », si il y a une mention ou un sentiment d'un manque d'implication du parent.

- **9d. « PasFamille »**, si les besoins de la famille ne sont pas suffisamment pris en compte dans l'intervention.

III. Catégorie Environnement

La troisième catégorie de code permet de repérer les US faisant référence aux relations de l'enfant avec l'environnement externe au milieu familial, soit le CPE ou encore des points de services dans la communauté. Elle est constituée de 6 rubriques, comprenant de 2 à 7 sous-rubriques en arborescence.

- 10.** La première rubrique « **Trav.milieu éducatif** » a été séparée en deux sous-rubriques, soit 10a. « Trav,educ.cpe » et 10b. « Trav.educ.éco ». Marque les passages où l'éducateur ou l'enseignant font part de leur travail ou de leur manière respective d'appréhender l'enfant ayant des besoins particulier.
- 11.** La deuxième rubrique « **Collab.prof.** » permet de retrancher toutes les US associées à une collaboration entre les professionnels de l'éducation du CPE ou de l'école et l'intervenant du CRDITED. Elle est séparée en une arborescence permettant de regrouper les US spécifiques à un ou l'autre des professionnels, soit :
 - **11a. Collab.prof-cpe**, pour les US se rapportant au travail de collaboration entre l'éducateur du jeune enfant et l'intervenant du CRDITED.
 - **11b. Collab.prof-eco pour** les US se rapport au travail de collaboration entre l'intervenant du milieu scolaire et l'intervenant du CRDITED.
- 12.** La rubrique « **Mqe.collab.prof** » se constitue en opposition structurelle à la rubrique précédente et regroupent les US associées à un manque de collaboration entre les acteurs de l'éducation et l'intervenant du CRDITED. Plus précisément, les sous-rubriques 11c « Mqe.collab.prof-cpe » et 11d « Mqe.collab.prof-eco. » réfèrent au manque de collaboration entre les professionnels de l'éducation : éducateur ou enseignant et l'intervenant du CRDITED.

13. La rubrique « **Coordi.inter** » se rapporte aux US parlant de la coordination entre les intervenants du CRDITED, les consultants ou les autres ressources formelles de services. Elle permet aussi de marquer les séquences de textes associées à l'interdisciplinarité. Cette rubrique a été divisée en huit sous-rubriques spécifiques à chacune des professions abordées par les participants dans les verbatim, soit :

- **13a.** « **Coordi.phys** » se rapporte à des éléments de coordination interprofessionnelle avec l'éducateur physique ou le physiothérapeute.
- **13b.** « **Coordi.ergo.** » se rapporte à des éléments de coordination interprofessionnelle avec l'ergothérapeute.
- **13c.** « **Coordi.ortho** », se rapporte à des éléments de coordination interprofessionnelle avec l'orthophoniste.
- **13d.** « **Coordi.med** » se rapporte à des éléments de coordination interprofessionnelle avec le médecin ou le personnel médical.
- **13e.** « **Coordi.éco** » se rapporte à des éléments de coordination interprofessionnelle avec le personnel de l'école.
- **13f.** « **Coordi.psy** » se rapporte à des éléments de coordination interprofessionnelle avec le psychologue.
- **13g.** « **Coordi.cpe** » se rapporte à des éléments de coordination interprofessionnelle avec l'éducateur du CPE.
- **13h.** « **Coordi.dpj** » se rapporte à des éléments de coordination interprofessionnelle avec une personne ressource de la DPJ.

14. La rubrique « **Eva.cons.** » correspond aux US qui se rapportent à des évaluations effectuées par un consultant et est divisée dans une arborescence reprenant la structure de la rubrique précédente construite en fonction des différents professionnels présents pour l'enfant, soit; 14a « **eva.phy** » pour les éléments d'évaluation concernant l'éducateur physique, à 14h « **eva.dpj** » pour des éléments d'évaluation effectués par une personne de la DPJ.

15. La rubrique « **Lien.commu.** » n'a pas d'arborescence et se rapporte aux US, où l'interviewer parle du réseau informel de soutien (dans la communauté) ou encore des efforts d'implication de changement dans la société.
16. Enfin, la dernière rubrique de la catégorie « liens environnement », soit « **Fact.temps** » a été réservée dès que la personne interviewée fait part d'un aspect temporel influençant le projet des éléments d'évaluation, d'intervention ou de suivi pour l'enfant. Par exemple, lorsqu'un parent parle d'horaire ou de l'organisation de l'espace ou de services pour son enfant. Afin de séparer les temps associés à différents intervenants 6 sous-catégories de codes ont été créés, soit :
- **16a.** « **Tx.pres.renc.enft-par-cpe** », utilisé lorsque la personne interviewée parle du taux de présence ou de rencontre de l'enfant ou du parent avec le CPE.
 - **16b.** « **Tx.pres.renc.enft-par-eco** », utilisé lorsque la personne interviewée parle du taux de présence ou de rencontre de l'enfant ou du parent avec l'école.
 - **16c.** « **Tx.pres.renc.enft-par-cr** », utilisé lorsque la personne interviewée parle du taux de présence ou de rencontre de l'enfant ou du parent avec le CR.
 - **16d.** « **Tx.pres.renc.enft-par-cons** », utilisé lorsque la personne interviewée parle du taux de présence ou de rencontre des différents consultants avec l'enfant ou les parents.
 - **16e.** « **Tx.pres.renc.entre-cons** », utilisé lorsque La personne interviewée parle du taux de présence ou de rencontre entre les différents consultants (par exemple ; rencontre entre l'orthophoniste et l'éducatrice en CPE).
 - **16f.** « **Tx.pres.renc.enft-par-cr_cpe** », utilisé lorsque la personne interviewée parle du taux de présence ou de rencontre avec l'enfant ou les parents et le CR dans le milieu du CPE.

- **16g.** « *Tx.pres.renc.enft-par-cr_eco* », utilisé lorsque la personne interviewée parle du taux de présence ou de rencontre avec l'enfant ou les parents et le CR dans le milieu scolaire.

IV. Catégorie des nœuds libres

Cette dernière catégorie de nœuds a été créée en sus des nœuds de la grille de codification. Ils sont au nombre de sept, soit :

- 17.** « *Specifi.eis* » permettant de labéliser des éléments de texte directement liés à l'approche naturaliste et à la mise en action de l'EIS. Par exemple ce nœud a été utilisé si le mode d'évaluation mentionné par l'interviewé faisait penser à des propositions de l'approche naturaliste, comme une évaluation faite sur la base d'un scénario d'activités, ou encore dans une routine de l'enfant.
- 18.** « *Norme* » utilisé lorsque la personne interviewée compare l'enfant avec d'autres enfants (norme développementale).
- 19.** « *Choix parent* », marquant des US dans lesquels la personne interviewée mentionne quelque chose qui réfère à la décision du ou des parents.
- 20.** « *Forma.interv* », utilisé lorsque la personne interviewée parle de la formation des intervenants.
- 21.** « *Écrits* », lorsque la personne interviewée mentionne quelque chose d'écrit.
- 22.** « *Poubelle* », constituée d'US inclassables, mais pouvant être potentiellement intéressantes.
- 23.** « *Actéva* » utilisé à chaque fois qu'une activité d'évaluation formelle et dans un contexte particulier est mentionné par le participant.

Traitement et analyse du matériel oral : entretiens avec les parents et les éducateurs du jeune enfant (objectif 3)

Comme évoqué au sein du rapport la présente annexe permet de donner un exemple de type de précautions prises pour assurer la scientificité de notre démarche. Il permet de suivre les étapes de l'analyse des données issues des témoignages des parents et des éducateurs du CPE effectuées par le biais de ce logiciel QSR NUDIST VIVO 8. Ce logiciel classé dans la catégorie des « générateurs d'hypothèse » (traduction libre de « Code-based theory builders », (Weitzman & Miles, 1995), permettant un travail en équipe, nous est apparu tout à fait adapté pour une recherche à visée exploratoire. Outre les possibilités d'analyses interindividuelles, le logiciel présente également l'intérêt de comparer des groupes de sujets entre eux sur de mêmes thématiques (logiciel orienté vers des analyses transversales des données ou qui permet de comparer l'ensemble des réponses des sujets sur des thèmes principaux). Ces étapes sont au nombre de quatre : 1. Préparation du matériel : entrée et séquençage en US, 2. Codage et catégorisation, 3. Validité interne de la grille de codification, 4. Analyse des données

1. Préparation du matériel

L'ensemble du contenu des entretiens effectués auprès des parents (n=21) et des éducateurs des jeunes enfants (n=17) aux trois temps de la démarche d'implantation du EIS a été transcrit et nettoyé (normalisation grammaticale et orthographique) en vue de leur entrée dans le logiciel. Ces mêmes entrevues ont été segmentées en Unités de Sens (US), correspondant aux passages significatifs apportant de l'information par rapport aux questions posées dans le guide d'entretien et qui font l'objet d'un codage systématique. Il s'agit en effet d'une ou de plusieurs phrases énoncées par les parents ou par les éducateurs des CPE, portant sur la même idée (les propos de l'interviewer ne sont retenus que pour contextualiser le sens des propos des participants). La majorité des US s'est avérée avoir la taille d'un paragraphe (soit une ou plusieurs phrases), ce qui correspond à des segments relativement larges (contexte étendu) par rapport à d'autres choix de chercheurs qui se centrent sur un mot, voire un énoncé ou des segments plus courts.

2. Codage et catégorisation

L'exploitation du matériel a été effectuée en deux étapes successives : soit une lecture flottante du corpus puis l'élaboration d'une grille d'analyse de contenu. La première étape permettant d'enrichir la seconde.

En ce qui a trait à la lecture flottante, le travail a été effectué au semestre d'hiver 2010 en équipe de trois : dont la chercheuse principale, une chercheuse invitée et une professionnelle de recherche. Il s'est agi après une première lecture de l'ensemble à disposition des verbatim des parents et de ceux des éducateurs des CPE en vue d'une discussion sur les thèmes émergents. De cette étape a émergé une première répartition des US en trois grandes catégories : 1) la première catégorie regroupant les US touchant l'enfant (par exemple, le type d'évaluation proposée ou les moyens mis en place), 2) la deuxième, celles touchant sa famille ou la relation entre les parents de l'enfant et les intervenants (la satisfaction du parent mais aussi certains conflits) 3) la troisième, celles touchant les différentes relations entre les professionnels collaborant en équipe pour le développement de l'enfant (par exemple la coordination entre le service d'orthophonie et le CRDI, la formation des intervenants, ou la fréquence de rendez-vous). Certaines US non catégorisables ont également été repérées, comme celles touchant les émotions des parents vis-à-vis de son enfant, des aspects de changements associées aux cycles de vie des familles ou encore certains aspects temporels.

En ce qui a trait à la deuxième étape, l'équipe a procédé de façon plus déductive en retournant au questionnement spécifique de recherche et aux éléments théoriques associés à la mise en place de l'approche naturaliste. En d'autres termes, il a été question de rendre plus systématique notre regard en fonction des particularités majeures associées aux effets d'une approche naturaliste en IP, soit de façon résumée ici : 1) une prise en compte importante et détaillées des forces et besoins de l'enfant (aspect d'évaluation) en vue d'une intervention ciblée et continue (aspect d'intervention et Suivi), 2) la reconnaissance des forces du parent dans tout le processus d'Évaluation, Intervention et Suivi ; son implication dans le processus en vue d'augmenter son sentiment d'efficacité ainsi que la prise en compte des

besoins de tous les membres de la famille en plus de ceux de l'enfant, 3) la reconnaissance des forces de l'éducateur du jeune enfant du CPE dans le processus d'Évaluation, Intervention et Suivi, son implication dans le processus en vue d'augmenter son sentiment d'efficacité ainsi que la prise en compte des forces du réseau pour mettre en place une intervention de qualité (pertinence écologique).

Finalement au terme de ces deux étapes, une grille de codification ou une matrice conceptuelle (Huberman & Miles, 1991) a été construite divisées en trois catégories majeures, en 23 rubriques de codes associées à ces catégories. Des sous rubriques (n final=70) ont également été générées selon les besoins de l'équipe, le logiciel permettant d'introduire une structure hiérarchique et en arborescence. Également, un certain nombre de nœuds libres, n'appartenant ni à l'une, ni à l'autre des trois catégories ont été conservés en marge de la grille de codification. Au total, l'ensemble des verbatims a été traité dans 23 rubriques de codes associées à l'implantation de l'EIS. Outre ces rubriques, une autre forme particulière de descripteurs a été utilisée dans le cadre de l'analyse des propos des parents et des éducateurs du jeune enfant : les attributs de nœuds³. Ils ont servi à effectuer des comparaisons entre individus sur la base de leurs caractéristiques propres, comme par exemple, le temps de l'entretien, le type de déficience, l'âge, de l'enfant, etc. Il s'agissait de penser aux variables d'influence interindividuelles qui pouvaient avoir un effet sur les propos des participants.

3. Validité interne de la grille de codification

Une fois la grille construite et les attributs de codes générés, un premier groupe d'entretiens disponibles au temps 1 de la recherche (n=8) a été codé par trois personnes différentes (une professionnelle de recherche, une étudiante au troisième cycle et une chercheure). Les passages de texte apportant de l'information ont été sélectionnés et labellisés sous l'un ou l'autre, voire plusieurs des codes. Le travail s'est effectué sur la base d'une codification mixte dans la mesure où les trois codeurs se sont concentrés à chercher les correspondances dans le texte entre les Unités de Sens et la grille préétablie, et ils ont aussi ajouté de nouveaux code en

³ Les attributs de nœuds sont des étiquettes (avec des valeurs) utilisables dans le logiciel, en plus des nœuds, et qui caractérisent un document et non des séquences ou Unité de Sens dans ce document.

fonction des besoins (Van der Maren, 1995). Cette forme de codification a semblé tout à fait convenir pour deux raisons. D'une part, étant donné le nombre relativement grand de codes et d'autre part, le fait que le matériel suscite en cours de codification et après avoir discuté en équipe le besoin d'ajouter des codes supplémentaires, soit sous forme de nœuds libre ou dans les sous-rubriques de nœuds hiérarchisés.

Deux voies ont été choisies pour vérifier la pertinence des codes établis: l'une intracodeur et l'autre intercodeur. Tout d'abord, l'équipe effectuée un codage inverse pour différentes rubriques et sous rubriques, grâce à la fonction « Recherche par Noeud » du logiciel. Ce type d'exercice permet d'obtenir la liste des citations associées à un code et de voir la cohérence interne de tous les segments reliés à ce code. Aussi, les membres de l'équipe ont discuté dans certaines catégories, tous les extraits attachés à certaines rubriques ou sous rubriques pertinentes. Par exemple, tous les extraits de textes, rattachés à la rubrique évaluations ont été relus afin de vérifier la consistance entre les différents propos retenus. De manière générale, force a été de constater une bonne cohérence entre les différents passages regroupés dans chacune des sous rubriques. Un problème a cependant été dévoilé : la multitude de codes d'une même sous rubrique, attribuée parfois aux mêmes Unités de Sens ou encore le regroupement d'un grand nombre d'unité de sens sous une unique rubrique. Afin de palier à ce problème, un certain nombre de code ont été rajoutés ⁴(par exemple évaluation formelle dans la rubrique évaluation) et les extraits ont été relu et recodé en n'utilisant qu'un seul des deux codes, soit celui le plus représentatif de la séquence.

Ensuite, un contre-codage sur deux documents (un parent et un éducateur du jeune enfant) par les trois codeurs a été effectué. Les différents codeurs impliqués se sont réunis au préalable pour relire et échanger sur la grille d'analyse ainsi que sur les différentes catégories, rubriques et sous rubriques la composant. Cet exercice a dévoilé un problème de longueur des Unités de Sens codées. De manière générale, chaque codeur codait plus ou moins largement. Par ailleurs, l'équipe a été confrontée à problème de codage multiple précédemment évoqué, où une Unité de

⁴ Dans le cadre du projet EIS, on utilise un codage de type mixte, soit des nœuds libres et des nœuds en arborescence, avec la possibilité d'enlever ou de rajouter des codes au fur et à mesure de nos expériences sur les verbatim.

Sens est codée avec plusieurs codes d'une même sous rubrique. Décision a alors été prise pour la suite du codage d'éviter au maximum cette situation en faisant des choix plus tranchés d'un code par Unité de Sens pertinente et en choisissant une sous rubrique du code qui représentait le mieux l'US en question.

Au final, la répartition du nombre d'Unité de Sens codées soit par des nœuds libres soit hiérarchisés en fonction de la grille est présentée en page suivante.

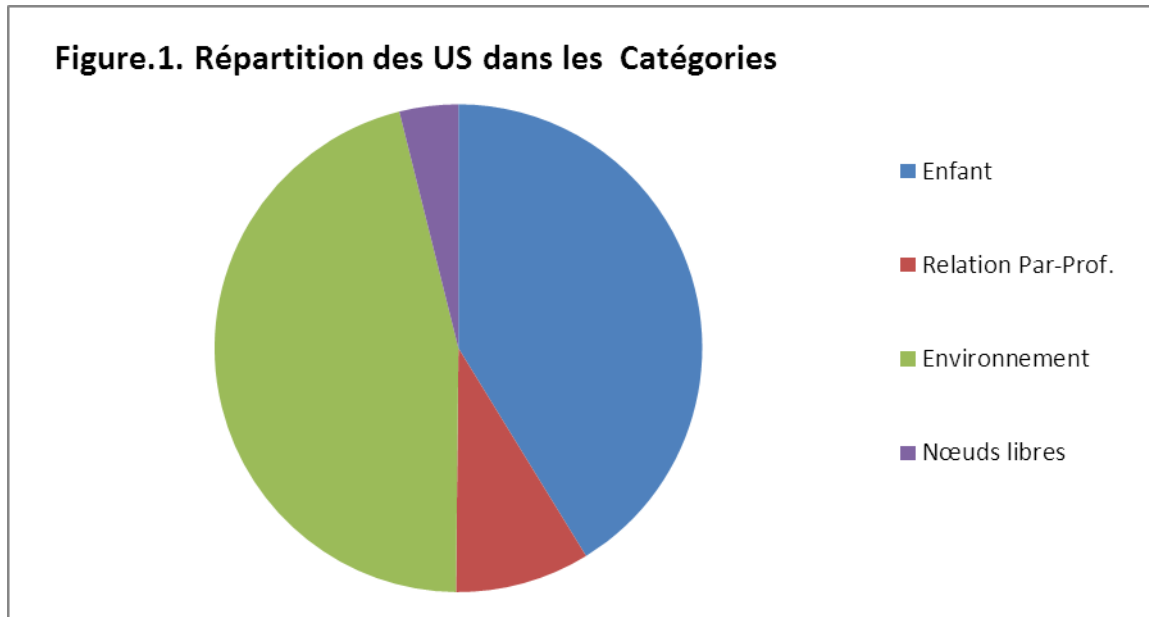
4. Codage et répartition des Unités de Sens selon la grille de codification

| Catégories | N= | Rubriques | N= | Sous-rubriques | N= |
|------------------------------|-------------|--------------------------|------------|----------------------------|------------|
| I. Enfant | 4079 | 1. Anamnèse | 153 | 1a. Affect | 184 |
| | | | | 1b. Entrée.CPE | 20 |
| | | | | 1c. Entrée.Éco. | 80 |
| | | | | 1d. Déména. | 8 |
| | | | | 1e. Chgt.Prof. | 154 |
| | | | | 1f. Fam. Multi. | 75 |
| | | | | 1g. Enf.Uni. | 0 |
| | | | | 1h. Couple | 25 |
| | | | | 1i. Santé | 91 |
| | | | | 2. Évaluation | 342 |
| | | 2b. Eva.Motglo. | 51 | | |
| | | 2c. Eva.Adapt. | 100 | | |
| | | 2d. Eva.Cogni. | 62 | | |
| | | 2e. Eva.Comm. | 74 | | |
| | | 2f. Eva.Soc. | 47 | | |
| | | 3. Buts | 135 | 3a. But. Motfine | 70 |
| | | | | 3b. But.Motglo. | 64 |
| | | | | 3c. But.Adapt. | 147 |
| | | | | 3d. But.Cogni. | 43 |
| | | | | 3e. But.Comm. | 101 |
| 3f. But.Soc. | 61 | | | | |
| 4. Moyen.Activités | 438 | 4a. Moy.Ind. | 340 | | |
| | | 4b. Moy.Grpe | 86 | | |
| | | 4c. Moy.Serv. | 450 | | |
| 5. Suivi | 464 | 5a. Spi | 186 | | |
| II. Relation famille | 884 | 6. Sati.Par | 10 | 6a. Satipar.CR | 205 |
| | | | | 6b. Satipar.CPE | 22 |
| | | | | 6c. Satipar.Cons. | 40 |
| | | | | 6d. Satipar.Éco. | 22 |
| | | 7. Insati.Par | 2 | 7a. Insatipar.CR | 33 |
| | | | | 7b. Insatipar.CPE | 3 |
| | | | | 7c. Insatipar.Cons. | 39 |
| | | | | 7d. Insatipar.Éco. | 40 |
| | | 8. Collab.Par. | 24 | 8a. Consu.Par. | 113 |
| | | | | 8b. Éduc.Parent | 120 |
| | | | | 8c. Implica.Parent | 158 |
| | | | | 8d. Famille | 32 |
| | | 9. Mqe.collab.par | 2 | 9a. PasConsu. | 6 |
| | | | | 9b. PasÉduc.Parent | 1 |
| 9c. PasImplica.Parent | 10 | | | | |
| 9d. PasFamille | 2 | | | | |

| | | | | | |
|---|------------|---|------------|----------------------------------|------------|
| III. Relations à l'environnement, collaboration Milieu | à 4545 | 10.Trav.Milieu.éducatif | 0 | 10a. Trav.Éduc-CPE | 324 |
| | | | | 10b. Trav.Éduc-Éco | 49 |
| | | 11.Collab.Prof | 61 | 11a. Collab.Prof-CPE | 426 |
| | | | | 11b. Collab.Prof-Éco. | 64 |
| | | 12.Mqe.collab.Prof | 12 | 12a. Mqe.Collab.Prof-CPE | 29 |
| | | | | 12b. Mqe.Collab.Prof-Éco. | 14 |
| | | 13.Coodi.Inter | 13 | 13a. Coordi.Phys. | 84 |
| | | | | 13b. Coordi.Ergo. | 175 |
| | | | | 13c. Coordi.Ortho. | 149 |
| | | | | 13d. Coordi.Med. | 75 |
| | | | | 13e. Coordi.Éco. | 162 |
| | | | | 13f. Coordi.Psy. | 15 |
| | | | | 13g. Coordi.CPE | 466 |
| | | | | 13h. Coordi.DPJ | 24 |
| | | 14. Éva.cons | 42 | 14a. Éva.Phys. | 14 |
| | | | | 14b. Éva.Ergo. | 36 |
| | | | | 14c. Éva.Ortho. | 14 |
| | | | | 14d. Éva.Med. | 33 |
| | | | | 14e. Éva.Éco. | 19 |
| | | | | 14f. Éva.Psy. | 15 |
| | | | | 14g. Éva.CPE | 46 |
| | | | | 14h. Éva.DPJ | 2 |
| | | 15. Lien.commu | 531 | | |
| 16. Fact.temps | 116 | 16a. Tx.Pres.Renc.Enf-Par-CPE | 140 | | |
| | | 16b. Tx.Pres.Renc.Enf-Par-Éco. | 76 | | |
| | | 16c. Tx.Pres.Renc.Enf-Par-CR | 469 | | |
| | | 16d. Tx.Pres.Renc.Enf-Par-Cons. | 288 | | |
| | | 16e. Tx.Pres.Renc.Entre-Cons. | 59 | | |
| | | 16f.Tx.Pres.Renc.Enf-Par.CR-CPE | 421 | | |
| | | 16g.Tx.Pres.Renc.Enf-Par.CR-Éco. | 82 | | |
| Nœuds libres | | | | | |
| | | 17. Spécificité EIS | 33 | | |
| | | 18. Norme | 16 | | |
| | | 19. Choix Parent | 19 | | |
| | | 20. Formation.Interv. | 33 | | |
| | | 21. Écrits | 8 | | |
| | | 22. Poubelle | 110 | | |
| | | 23. Actéva | 117 | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

La description détaillée des différents codes se trouve à l'annexe suivant.

Ce tableau permet de constater la répartition différentielle des US retenues et codées. En tout 9 894 passages ont été labélisés avec des descripteurs repartis pour 41.2% dans la première catégorie (enfant), 8.9% dans la deuxième (relation partenariale), 45.9% dans les relations à l'environnement et 3.9% dans les nœuds libres. La figure 1 présente cette répartition des différents passages.



4. Analyse des données

Suite à la répartition des US dans notre grille de code, la démarche de description et d'analyse des données et l'établissement des résultats a été effectuée en équipe de cinq. Le corpus a été interrogé aux moyens des différents outils de recherches disponibles dans Nvivo : recherche textuelle, requête sur ou de comparaison d'encodage, etc. Principalement, il s'agit de créer des requêtes d'encodage matricielle permettant de comparer des US de sens codées simultanément par des codes différents et au regard du vécu des parents et des éducateurs aux différents temps de la recherche.

Une série d'entretiens correspondant aux trois temps de la recherche ont été prioritairement retenus, ce qui constitue des cas complets pour une analyse en profondeur. Puis ont été analysés pour précisions, nuances, repérage de contradictions des cas partiels afin d'établir le portrait global du phénomène étudié. Enfin de retour sur des entretiens spéciaux ont été effectués pour renforcer les analyses.