

Observation de pratiques pour développer des habiletés de communication chez les enfants du préscolaire qui ont des incapacités

Observation of practices for developing communication skills in pre-schoolers with developmental delay

Observación de prácticas para desarrollar habilidades de comunicación en niños de preescolar con discapacidades

Francine Julien-Gauthier, Carmen Dionne, Jessy Héroux and Stéphanie Mailhot

Volume 38, Number 1, 2012

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1016751ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1016751ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Julien-Gauthier, F., Dionne, C., Héroux, J. & Mailhot, S. (2012). Observation de pratiques pour développer des habiletés de communication chez les enfants du préscolaire qui ont des incapacités. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 101–134. <https://doi.org/10.7202/1016751ar>

Article abstract

This study aims to identify the strategies used by preschool teachers to facilitate the emergence of early communication skills of children with global developmental delay. Based on interactive observation periods in Quebec preschool settings (multi-case study), the results show the use of 11 pre-linguistic intervention strategies by teachers. The applications of those strategies used are discussed in relation to children's characteristics. Modifications are proposed to increase communication skills among all children and enrich the educational program in preschools.

Observation de pratiques pour développer des habiletés de communication chez les enfants du préscolaire qui ont des incapacités *



Francine Julien-Gauthier
Professeure
Université Laval



Carmen Dionne
Professeure
Université du Québec à Trois-Rivières



Jessy Héroux
Psychologue et praticienne chercheure
Université du Québec à Trois-Rivières



Stéphanie Mailhot
Étudiante
Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ • Cette étude vise à connaître l'utilisation, par les éducatrices au préscolaire, de stratégies d'intervention pour faciliter l'émergence des premières habiletés de communication des enfants qui ont un retard global de développement. Elle est réalisée à partir de périodes d'observation interactives dans les services de garde québécois (étude multicas). Les résultats montrent l'utilisation de 11 stratégies d'intervention prélinguistiques par les éducatrices. Les modalités d'utilisation des stratégies sont discutées en lien avec les caractéristiques des enfants. Des adaptations sont proposées pour faciliter l'apprentissage de la communication chez tous les enfants et enrichir le programme éducatif des services de garde qui les accueillent.

MOTS-CLÉS • observation de pratiques, stratégies d'intervention, communication prélinguistique, préscolaire, incapacités.

* Cette recherche a été subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH, n° 752-2002-1102), le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC, n° 2003-RS-83210) et le Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS).

1. Introduction et problématique

Dans les services de garde québécois, on note une augmentation croissante de la fréquentation des enfants ayant un retard global de développement; ils fréquentent ces milieux dans une plus grande proportion que les enfants sans incapacité (Gouvernement du Québec, 2007). Depuis 1977, un programme de soutien financier est instauré, dont le but est de mettre en place des moyens visant à faire progresser ces enfants et à favoriser leur transition vers le milieu scolaire (Gouvernement du Québec, 2009). En 1991-1992, 622 enfants bénéficiaient de ce programme, et ce nombre est passé à 5 002 en 2009-2010, ce qui représente 2,26 % de tous les enfants qui fréquentent un service de garde (Ministère de la Famille et des Aînés, 2011). Nous nous appuyons ici sur les données préparées par Stéphane Joly, à la Direction du financement du réseau, pour les années antérieures à 2006-2007, et par Paulin Nteziryayo, à la Direction du financement et des immobilisations, pour 2006-2007. Ajoutons que ces données ont été mises à jour par Olivier Brisson, lui aussi à la Direction du financement et des immobilisations, pour 2007-2008, 2008-2009 et 2009-2010.

La fréquentation d'un service de garde facilite le développement et l'apprentissage chez les enfants qui ont un retard global de développement (O'Brien, 2001; Palacio-Quintin et Coderre, 1999); toutefois, des stratégies d'intervention explicites et bien ciblées sont nécessaires pour leur permettre de développer leurs habiletés de communication (Brown, Odom et Conroy, 2001; Warren, Fey et Yoder, 2007). En effet, la communication est un élément fondamental de l'éducation préscolaire de ces enfants et exerce un rôle-clé dans les apprentissages cognitifs et sociaux (Conroy et Brown, 2002; Guralnick, 2001). Il est reconnu que la plupart des problèmes de comportement des enfants qui ont des retards de développement sont occasionnés par des habiletés de communication insuffisantes ou déficitaires (Van der Schuit, Segers, Van Balkom et Verhoeven, 2011). De plus, les problèmes de communication sont souvent associés à des désordres comportementaux et émotionnels (Rinaldi, Rogers-Adkinson et Arora, 2009; Tardif, Coutu, Lavigueur et Dubeau, 2003).

Cette recherche a pour but d'étudier les stratégies d'intervention, dans les services de garde québécois, qui facilitent l'émergence des premières habiletés de communication des enfants qui ont un retard global de développement. Elle fait partie d'une étude plus large au sujet des pratiques éducatives en service de garde, pour développer la communication et les habiletés sociales des enfants (trois à cinq ans) qui présentent un retard global et significatif de développement (Julien-Gauthier, 2008a).

2. Contexte théorique

Selon l'approche écologique, le développement de la communication chez les jeunes enfants est de nature transactionnelle (Bronfenbrenner, 1979, 1996; Peck, 1989, 1993). Il fait appel aux capacités motrices, sensorielles, cognitives et psycho-

logiques de l'enfant et à celles des personnes qui en prennent soin et, plus particulièrement, à son entourage immédiat : il dépend de leur sensibilité aux efforts de communication de l'enfant et de leur capacité à interagir pour favoriser le développement de la communication (Conroy et Brown, 1997 ; Mahoney, 2009). Le réel pouvoir du modèle transactionnel réside dans son effet cumulatif au fil des années : ainsi, dix interactions positives par jour avec l'enfant produisent un total de 10 950 événements positifs en seulement trois ans (Warren, Brady, Sterling, Fleming et Marquis, 2010).

2.1 Définition des concepts

L'expression *retard global de développement* fait référence à la présence, chez l'enfant, d'un retard statistiquement significatif (deux écarts-types sous la moyenne ou son équivalent) dans au moins deux des domaines suivants : motricité globale ou fine, cognition, communication, développement personnel et social, activités de la vie quotidienne (Ordre des psychologues du Québec, 2007).

Le *service de garde* désigne un lieu physique, fréquenté par un groupe d'enfants, sous la responsabilité d'une éducatrice.

La *stratégie d'intervention* fait référence à une action éducative posée par l'éducatrice envers l'enfant, son entourage (pairs ou autres adultes) ou l'environnement. L'action éducative vise l'émergence des premières habiletés de communication de l'enfant qui a un retard global de développement.

L'expression *communication* désigne une action sociale qui vise à interagir avec les autres, à exprimer ses besoins, à demander de l'aide ou à s'affilier. Elle est aussi une action cognitive pour comprendre, s'informer, partager ses perceptions ou ses préoccupations (Allen et Schwartz, 2001 ; Allen, 1992). L'acte de communication est défini comme [...] *un comportement interactif qui se compose d'un geste, d'une vocalisation ou d'une verbalisation et qui s'adresse à une autre personne* (Wetherby et Prizant, 1992).

2.2 Recension des écrits

Cette recension des écrits scientifiques aborde les principaux aspects du développement de la communication prélinguistique chez l'enfant ayant un retard global de développement, dans une perspective écologique. Elle débute par de l'information au sujet des caractéristiques de l'enfant ainsi que sur l'importance de la communication gestuelle. Par la suite, l'impact de la sensibilité de l'entourage sur les tentatives de communication de l'enfant et finalement, l'apport de la fréquentation d'un service de garde éducatif sont abordés.

2.2.1 Un développement plus lent et une capacité d'attention réduite

Chez les enfants qui ont un retard global de développement, les habiletés de communication émergent de la même façon que chez les enfants sans incapacité et suivent une séquence similaire (Nader-Grosbois, 2001, 2006) ; pour la majorité

d'entre eux, le développement langagier correspond au stade de développement cognitif (Galeote, Soto, Checa, Gomez et Lamela, 2008; Van der Schuit, Segers, Van Balkom, Judith et Verhoeven, 2010). Toutefois, ces enfants présentent des caractéristiques qui ont pour conséquence de ralentir ou d'entraver l'acquisition des habiletés de communication (Gerenser et Forman, 2007; O'Brien, 2001; Warren et Yoder, 1998). La connaissance de ces caractéristiques est précieuse pour comprendre les difficultés de l'enfant et pour être en mesure de mieux soutenir le développement de ses habiletés de communication.

Le retard global de développement se caractérise notamment par un développement plus lent. Le développement est d'autant plus lent que les incapacités sont importantes et il demeure incomplet sur plusieurs plans (Allen et Schwartz, 2001; Dionne, Langevin, Paour et Rocque, 1999; Langevin, 1996; Rondal, 2003). Pendant la période prélinguistique, le développement des premières intentions de communication est fortement lié au développement cognitif de l'enfant (Abbeduto et Hesketh, 1997); les retards présents dans ce développement occasionnent des délais dans l'acquisition des premières intentions de communication : régulation émotionnelle, interaction sociale et attention conjointe (Crais, Watson et Baranek, 2009). Les enfants peuvent être plus lents à établir un contact visuel et les délais dans l'apprentissage de comportements sociaux peuvent réduire les interactions avec les adultes qui prennent soin d'eux (Slonims et McConachie, 2006). Ils peuvent manifester moins de comportements de sollicitation de l'adulte, ce qui réduit le nombre d'interactions possibles pour soutenir le développement de la communication (McCathren, 2010). La capacité d'attention réduite a également un impact sur le développement de la communication et les difficultés attentionnelles interfèrent avec cet apprentissage (Connors, 2003). Cependant, les adultes qui prennent soin de l'enfant peuvent l'aider à développer sa capacité d'attention. L'étude de Miller, Ables, King et West (2009) s'est appuyée sur une perspective écologique pour mesurer l'impact du comportement d'un adulte non familier sur la capacité attentionnelle de jeunes enfants (22 jeunes enfants, de huit mois et demi à dix mois, au stade de la communication prélinguistique). La méthodologie utilisée consiste à observer les interactions des enfants avec des adultes familiers et non familiers. Les résultats montrent qu'il est possible d'améliorer la capacité attentionnelle des jeunes enfants : ceux-ci ont des périodes d'attention plus longues et plus intensives lorsque l'adulte manifeste une plus grande sensibilité à leur égard et s'intéresse à l'objet ou l'activité qui les préoccupe. Les enfants accordent peu d'attention à l'adulte qui manifeste des comportements intrusifs ou leur demande de rediriger leur attention vers d'autres éléments.

Les enfants avec des retards de développement ont un déficit de l'attention sélective, c'est-à-dire qu'ils éprouvent de la difficulté à porter leur attention sur l'information pertinente (Allen et Schwartz, 2001). Cette caractéristique a pour effet de réduire la quantité d'informations utiles qu'ils encodent (Gerenser et Forman, 2007). Ces enfants s'engagent dans le processus d'attention conjointe de

façon prolongée et avec plus d'intensité, ce qui peut refléter des niveaux relativement faibles d'exploration visuelle de leur environnement (Abbeduto, Warren et Conners, 2007).

L'enfant ayant un retard global de développement peut éprouver de la difficulté à attirer l'attention de l'adulte, notamment à cause de déficits cognitifs qui font en sorte que ses tentatives de communication restent imprécises ou inhabituelles (Weitzman et Greenberg, 2008). Les difficultés de l'enfant sur le plan de l'initiative (Nader-Grosbois, 2006) le portent à soumettre moins de demandes et, par conséquent, à avoir moins d'occasions d'apprendre à communiquer (Abbeduto et Hesketh, 1997; McCathren, 2010). Selon le modèle transactionnel de développement de la communication, le comportement du jeune enfant a un impact sur celui des personnes qui en prennent soin et réciproquement (Bronfenbrenner, 1979). Le peu d'intentions de communication manifestées par l'enfant qui a un retard de développement a pour conséquence de susciter peu d'interactions de la part des personnes qui l'entourent, réduisant le nombre d'occasions d'apprentissage des bases de la communication (McCathren, 2010). Dans son étude, McCathren (2010) a mesuré l'implantation de stratégies pour développer les habiletés prélinguistiques d'un enfant d'un an dont la mère présentait des incapacités intellectuelles légères. La méthodologie retenue consistait à offrir de la formation à la mère au sujet des stratégies d'intervention prélinguistiques. L'implantation des stratégies a été mesurée lors de périodes d'observation enregistrées sur bande vidéo. Les résultats montrent que les mères qui ont des difficultés cognitives ou d'apprentissage et qui vivent dans un milieu très défavorisé peuvent apprendre des stratégies pour soutenir l'émergence et le développement de la communication de leur enfant. Leurs interventions, effectuées le plus tôt possible dans la trajectoire de l'enfant, contribuent à réduire les difficultés qui peuvent se présenter et sont un gage de réussite scolaire future.

Les déficits sur le plan mnésique, qui caractérisent le retard global de développement (Allen et Schwartz, 2001), mettent en lumière le risque d'estompage des habiletés de communication nouvellement acquises si elles ne sont pas consolidées par une pratique contextuelle et répétée (Langevin, 1996). Dans cette perspective, l'étude de Van der Schuit et ses collaborateurs (2011), réalisée auprès de dix enfants de deux à six ans avec des incapacités sévères sur le plan de la communication, a permis de mesurer les effets d'un programme de deux ans, appliqué à la maison et en service de garde, et axé sur les forces et difficultés des enfants, sur le développement de leurs habiletés de communication. Le programme était élaboré à partir des composantes neurocognitives de la communication : 1) une composante mnésique, qui renferme une base de connaissances lexicales ; 2) une composante unificatrice, qui traite l'information ; et 3) une composante de gestion, qui relie l'expression à l'action. Les données étaient recueillies lors de la passation d'un instrument d'évaluation de la production langagière verbale et non verbale, ainsi que lors d'une entrevue avec les parents des enfants. Les résultats montrent

l'efficacité d'une intervention construite en tenant compte des caractéristiques des enfants qui ont des incapacités, et qui s'adresse à leurs parents et aux intervenants du service de garde. Toutefois, l'évaluation du maintien des effets positifs sur l'enfant montre que les habiletés acquises semblent s'estomper un an après l'interruption du programme. Les auteurs soulignent l'importance de poursuivre les programmes de stimulation de la communication, notamment afin de préparer la transition du jeune enfant des services de garde éducatifs à l'école. Ils rappellent la présence de difficultés de transfert et de généralisation chez les enfants qui ont des incapacités, difficultés largement documentées et qui s'ajoutent aux difficultés de maintien des habiletés de communication acquises lors de la participation au programme.

Les enfants qui ont des incapacités sont motivés et renforcés par leur participation à des activités avec d'autres enfants, qui font que ces enfants manifestent des styles d'interactions où l'aspect social prend une grande place. Cette caractéristique laisse entrevoir la possibilité de s'appuyer sur leur motivation sociale pour les aider à développer leurs habiletés de communication (Tétreault et Beaupré, 2001). Malgré un délai dans l'attention conjointe, essentielle dans l'acquisition des fonctions sociales de la communication, ils sont susceptibles d'initier des demandes d'attention et de répondre à celles qui viennent des autres de la même façon que les enfants sans incapacités (Abbeduto, Warren et Connors, 2007).

2.2.2 Importance de la communication par gestes

L'étude de Crais, Watson et Baranek (2009) montre que la communication par les gestes, par laquelle se manifestent les premiers signes d'intentionnalité, est un domaine relativement fort chez les enfants qui ont des incapacités : pendant le stade prélinguistique, ces enfants produisent près de deux fois plus de gestes que les enfants sans incapacité et disposent de répertoires gestuels plus grands. Dans une étude qui s'appuie sur les travaux de Bruner (1981), ces auteurs soulignent l'importance d'établir le profil gestuel des enfants qui ont des incapacités afin de faciliter le développement des premières habiletés de communication.

Bien qu'ils produisent un nombre important de gestes, les enfants qui ont un retard global de développement peuvent avoir un répertoire de gestes limité ou atypique. L'augmentation du répertoire gestuel peut, d'une part, aider l'enfant à communiquer de façon plus efficace et, d'autre part, permettre aux personnes qui l'entourent de disposer de plus de repères sur lesquels construire le développement des premières habiletés de communication de l'enfant et améliorer leurs interactions avec lui. Les gestes du jeune enfant sont ses premières manifestations de communication intentionnelle et traduisent l'émergence des premières habiletés de communication. Chez les enfants qui ont des incapacités, les gestes prédominant dans l'expression pour une période prolongée et sont une composante importante de l'évaluation de son développement (ou de ses habiletés).

Dans une recherche menée auprès de 372 enfants espagnols de huit à 29 mois, dont 185 présentaient des incapacités, Galeote, Sebastian, Checa, Rey et Soto (2011) ont analysé les relations entre le développement cognitif et les habiletés de communication orales et gestuelles. Dans les écrits scientifiques, ils relèvent des données contradictoires au sujet du développement de la communication des jeunes enfants qui ont des incapacités, et s'appuient sur les résultats d'une recherche précédente (Galeote et collab., 2008). Leur analyse montre que l'utilisation des gestes par les enfants constitue une stratégie d'adaptation à leurs difficultés langagières et que, lorsqu'ils sont en mesure de s'exprimer davantage, l'expression gestuelle diminue. Les auteurs soulignent l'importance d'expliquer aux parents que l'apprentissage de la communication gestuelle, lors de l'émergence des premières habiletés de communication, peut améliorer le développement des premières habiletés langagières de leur enfant et réduire les frustrations.

Dans leur étude, réalisée auprès de 21 enfants trisomiques de deux à sept ans, O'Toole et Chiat (2006) ont cherché à établir des liens entre le fonctionnement symbolique et le développement du langage chez ces enfants. Les résultats mettent en lumière l'apport de la communication gestuelle à l'intervention visant le développement du langage de ces enfants. De plus, ils suggèrent d'encourager et de consolider les habiletés de communication gestuelle, qui facilitent la compréhension des messages en apportant des indices supplémentaires à l'enfant qui a un retard de développement.

2.2.3 Impact de la sensibilité de l'entourage sur le développement de la communication

Bien que les conditions biologiques ou génétiques compromettent la capacité des enfants à apprendre et à se développer, c'est la façon dont les adultes qui en prennent soin interagissent avec eux qui joue le rôle le plus important dans leur apprentissage et leur développement (Conroy et Brown, 1997). En effet, c'est le style d'interaction des parents avec leur enfant qui a un impact déterminant sur le développement de ses habiletés de communication : leur sensibilité au comportement de leur enfant, de même que la fréquence et la pertinence de leurs interactions avec l'enfant (McCathren, 2010; Warren et Brady, 2007; Yoder et Warren, 2004). Les premières habiletés de communication sont apprises dans le contexte des interactions sociales (bidirectionnelles et réciproques) entre l'enfant et ses parents ; ensuite, entre l'enfant et le personnel des milieux préscolaires et, finalement, entre l'enfant et ses pairs (Ohtake, Wehmeyer, Uchida, Nakaya et Yanagihira, 2010; Palacio-Quintin et Coderre, 1999; Van der Schuit et collab., 2010; Warren, Fey et Yoder, 2007).

L'étude de Warren, Brady, Sterling, Fleming et Marquis (2010) a permis de mesurer l'impact de la sensibilité maternelle sur le développement de la communication de jeunes enfants (11 à 48 mois) qui présentaient le syndrome de l'X fragile. Leur recherche s'appuie sur le modèle transactionnel pour comprendre le

développement des premières habiletés de communication des jeunes enfants qui ont des incapacités; elle est réalisée à partir de l'analyse d'enregistrements vidéo, effectués au domicile des parents, et qui ciblent les interactions de la mère avec son enfant. Les résultats montrent que l'exposition à un haut degré de sensibilité maternelle peut avoir un impact significatif sur le développement des habiletés de communication des jeunes enfants qui ont des incapacités.

Lorsque les parents interagissent avec leur enfant qui a des incapacités, ils adaptent leur communication au niveau de développement de leur enfant; toutefois, leurs stratégies ne sont pas toujours appropriées aux caractéristiques de l'enfant (Van der Schuit et collab., 2010). Ces enfants ont besoin d'interventions individualisées qui soient adaptées à leurs forces et difficultés, dans un environnement éducatif varié et stimulant à la maison et dans le service de garde qu'ils fréquentent. Dans une étude menée auprès d'enfants avec des incapacités, qui avaient ou non un langage verbal, ces auteurs ont mesuré l'efficacité d'un programme qui s'inspire de l'approche de *Reggio Emilia*. Cette approche est basée sur l'initiative de l'enfant; celui-ci est au centre de toute activité d'apprentissage et il est encouragé à explorer le monde qui l'entoure. Le programme, d'une durée de deux ans, comprend des activités qui sont réalisées au domicile de l'enfant et dans le service de garde qu'il fréquente. Les résultats montrent des progrès significatifs chez tous les enfants, avec et sans langage verbal.

2.2.4 l'apport de la fréquentation d'un service de garde éducatif

La fréquentation d'un service de garde éducatif a des effets positifs sur le développement des jeunes enfants (Palacio-Quintin et Coderre, 1999). Sur le plan de la communication, l'équipe de Girolametto, Weitzman et Greenberg (2006) ont montré l'efficacité d'un programme de formation des éducatrices en service de garde, qui vise à les aider à faciliter le développement des habiletés de communication des enfants. Le programme *Learning language and loving it* s'appuie sur la théorie sociale interactionniste du développement de l'enfant, selon laquelle l'amélioration de l'environnement éducatif du service de garde fournit à l'enfant davantage d'occasions naturelles d'apprentissage qui soutiennent l'émergence de ses habiletés de communication. La méthodologie utilisée est la recherche-action dans le milieu, qui comprend une alternance des sessions de formation avec les sessions d'application du programme et d'observation des interactions des éducatrices avec les enfants. Les résultats montrent que, à la suite de l'application du programme, les interactions des éducatrices avec les enfants se sont améliorées et que les habiletés de communication des enfants se sont développées lors de leur participation aux activités du service de garde et lors de leurs échanges avec leurs pairs.

Bien que l'efficacité de ce programme auprès des enfants qui ont des incapacités n'ait pas encore été prouvée (Girolametto, Weitzman et Greenberg, 2004; Girolametto et collab., 2006), l'amélioration des habiletés de communication des pairs peut avoir un impact sur le développement des habiletés de communication

des jeunes enfants. Dans leur étude, réalisée auprès de 1 812 enfants dont l'âge moyen est de deux ans et quatre mois et qui fréquentent un service de garde éducatif, Mashburn, Justice, Downer et Pianta (2009) ont mesuré les liens entre les habiletés de communication des enfants et celles de leurs pairs. La méthodologie consistait à évaluer les habiletés de communication des enfants et celles de leurs pairs sur le plan du langage expressif. Les chercheurs ont recueilli des mesures des caractéristiques de l'enfant et de sa famille, du programme éducatif du service de garde ainsi que de la qualité des interactions dans le service de garde. Les résultats montrent que les habiletés langagières des pairs ont un effet significatif sur celles d'un enfant dans le groupe. Ils soulignent l'apport de la richesse de l'environnement éducatif, sur le plan de la communication, au développement de ces habiletés chez l'enfant, tout particulièrement dans les groupes où les stratégies de gestion des comportements étaient appropriées.

2.3 Synthèse des écrits

Les caractéristiques des enfants qui ont des incapacités, dont le développement est plus lent et l'attention réduite, ont pour conséquence de ralentir ou d'entraver le développement de leurs habiletés de communication (Gerenser et Forman, 2007; O'Brien, 2001; Warren et Yoder, 1998). Pour aider ces enfants à développer leurs habiletés de communication, plusieurs stratégies peuvent être mises en place, dont l'exploration et la consolidation des habiletés de communication gestuelle (O'Toole et Chiat, 2006). Dans la perspective écologique retenue pour cette étude, l'émergence des premières habiletés de communication s'appuie sur la sensibilité des personnes de l'entourage vis-à-vis des tentatives de communication de l'enfant ainsi que sur leurs capacités à susciter l'interaction (Conroy et Brown, 1997; Van der Schuit et collab., 2010). En raison de l'importance cumulative, pour tous les enfants, de la stimulation offerte et de l'attention reçue de l'environnement, une intervention le plus tôt possible devrait potentiellement produire de meilleurs résultats (Abbeduto, Warren et Conners, 2007). Sur ce plan, l'apport des services de garde est indéniable: la fréquentation d'un service de garde de bonne qualité permet d'offrir à l'enfant qui présente un retard global de développement la stimulation dont il a besoin (Palacio-Quintin et Coderre, 1999).

2.4 Objectifs de l'étude

Notre étude vise deux objectifs spécifiques :

1. Connaître les stratégies d'intervention prélinguistiques mises en place dans les services de garde;
2. Connaître les modalités d'application (difficultés ou particularités d'implantation) des stratégies d'intervention prélinguistiques observées dans les services de garde.

3. Méthodologie

L'étude des stratégies d'intervention prélinguistiques utilisées par les éducatrices s'appuie sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 1996). La méthode utilisée pour connaître les stratégies d'intervention est l'étude de cas : elle permet d'effectuer une analyse systématique des particularités et de la complexité d'une situation (l'utilisation de stratégies d'intervention sur la communication dans les services de garde) et de connaître les principaux éléments qui composent ou qui guident l'action éducative (Stake, 1995). Elle permet aussi d'identifier les éléments que l'on retrouve dans une plus grande proportion des services de garde par l'observation et l'analyse de plusieurs cas.

Il s'agit ici d'une étude multicas, qui permet de découvrir des convergences entre plusieurs cas, tout en contribuant à l'analyse des particularités de chacun d'entre eux (Karsenti et Demers, 2004). L'étude est réalisée dans une perspective de complémentarité, particulièrement utile en intervention précoce pour mesurer différentes facettes d'un même phénomène (Greene, Caracelli et Graham, 1989). La méthode consiste essentiellement à combiner des données quantitatives avec des données qualitatives dans le but de compléter, d'illustrer ou de préciser les résultats obtenus (Li, Marquart et Zercher, 2000). En conséquence, les instruments utilisés permettent de recueillir des données quantitatives et qualitatives, de façon simultanée et interactive, lors d'un épisode unique de présence dans chacun des milieux.

3.1 Sujets

La technique d'échantillonnage utilisée est un échantillonnage au jugé ou par choix raisonné (Statistique Canada, 2006). Cette forme d'échantillonnage au jugé (par choix raisonné) est une activité reposant sur l'hypothèse selon laquelle la compétence et le jugement personnels peuvent permettre une sélection d'unités typiques ou représentatives de la population cible. La chercheuse a contacté les regroupements de centres de la petite enfance (CPE) québécois et des gestionnaires de centres de réadaptation ainsi que des organismes du milieu associatif qui offrent de l'aide aux parents d'enfants ayant des incapacités. L'utilisation de cette technique d'échantillonnage a permis d'obtenir la participation volontaire de 43 services de garde, dont 35 sont retenus pour l'étude des pratiques éducatives.

L'étude est réalisée dans 35 services de garde, situés dans 10 des 17 régions administratives du Québec, qui correspondent aux trois principaux types de garde utilisés par les familles québécoises : les centres de la petite enfance (CPE), les garderies et les services de garde en milieu familial (Gouvernement du Québec, 2007). Les services de garde participants accueillent sur une base régulière un enfant (de trois à cinq ans) qui présente un retard global de développement intégré dans un groupe.

Les sujets de l'étude sont 34 éducatrices et un éducateur, âgés de 22 à 60 ans, qui accueillent dans leur groupe un enfant qui a un retard global de développe-

ment. Sur le plan de la formation, 22 ont un diplôme d'études collégiales (DEC) en éducation à l'enfance ou dans un domaine connexe, huit ont une attestation ou un certificat en petite enfance et cinq sont titulaires d'un baccalauréat dans le domaine des sciences humaines. Au sujet de l'expérience en milieu préscolaire, 16 personnes possèdent plus de dix ans d'expérience, 16 d'entre elles possèdent moins de cinq ans d'expérience et les trois autres, entre six et sept ans. Quant à leur expérience auprès d'enfants qui ont un retard global de développement, 11 éducatrices possèdent plus de dix ans d'expérience et les autres personnes, moins de cinq ans d'expérience.

Les enfants qui participent à l'étude sont âgés de trois à cinq ans (ils ont entre 36 et 70 mois). Ce sont 18 garçons et 17 filles dont l'âge moyen est de 51 mois, soit quatre ans et trois mois. Ces enfants présentent tous un retard global de développement: dix ont une trisomie 21, neuf ont un retard global de développement et 16 ont un retard global de développement et une incapacité associée (par exemple, une incapacité physique ou sensorielle, un trouble envahissant du développement). Les informations au sujet de la condition des enfants proviennent de l'analyse des documents fournis par le service de garde, dont le Dossier pour l'intégration d'un enfant handicapé en service de garde - évaluation annuelle (Gouvernement du Québec, 2009), complété par un professionnel de la santé.

3.2 Instrumentation

L'instrument d'évaluation utilisé pour connaître les besoins des enfants sur le plan de la communication est la traduction française et l'adaptation de l'*Assessment, evaluation, and programming system for infants and children* (Bricker, 2006). L'instrument a été élaboré selon une approche écologique et développementale (Bricker, 2002) et, dans cette perspective, sa passation doit s'effectuer lors d'activités quotidiennes ou de jeux et dans un contexte familier à l'enfant (Dionne, Bricker, Harguindéguy-Lincourt, Rivest et Tavarès, 2001). L'instrument permet de connaître les besoins de l'enfant ainsi que les principales habiletés qu'il a à acquérir sur le plan de la communication, dans le contexte de l'éducation préscolaire. Les propriétés psychométriques de l'instrument sont le fruit de plus de 20 ans d'études. La fidélité interobservateur est élevée ($r = 0,87$) et les résultats en test-retest indiquent des corrélations variant de 0,77 à 0,95 pour une corrélation moyenne de 0,88. La validité de concomitance de l'instrument est également établie (Dionne et collab., 2001).

L'instrument d'observation utilisé pour identifier la présence de stratégies d'intervention destinées à faciliter l'émergence des premières habiletés de communication est la section *Stratégies prélinguistiques* de la *Grille d'identification de stratégies d'intervention naturalistes pour développer la communication et les habiletés sociales des jeunes enfants* (Julien-Gauthier, 2005). L'instrument a été élaboré dans une perspective écologique, à partir d'une recension de stratégies d'intervention éprouvées auprès des enfants qui ont des incapacités (Julien-

Gauthier, 2008a). Il comprend 65 stratégies d'intervention naturalistes, dont 11 stratégies d'intervention pour développer les premières habiletés de communication. Il permet de noter la présence d'une stratégie dans un milieu préscolaire et d'inscrire des informations au sujet de son utilisation dans le milieu. Une courte description de ces stratégies, révisée à la lumière des résultats d'études récentes, apparaît à l'Annexe 1.

3.3 Déroulement

1. Dans chacun des services de garde, la chercheure consacre une période d'observation de quatre à six heures, au moyen d'une technique d'observation de type interactif. Le rôle de la chercheure est l'observation pour collecter des données tout en étant présente lors des activités (Merriam, 1998). En temps réel, cela correspond à une journée entière, qui se termine par une rencontre avec l'éducatrice.
2. Pendant cette journée, un enregistrement sur bande vidéo de 60 minutes est réalisé. Celui-ci porte sur les activités et les routines du milieu (collation, activités libres et activités structurées) auxquelles participent l'éducatrice et l'enfant ou ses pairs.
3. Les besoins de l'enfant ou les principales habiletés à acquérir, sur le plan de la communication, sont évalués par la chercheure et confirmés par l'éducatrice après la période d'observation interactive.

3.4 Méthode d'analyse des données

Les enregistrements vidéo réalisés dans le service de garde (60 minutes comprenant la collation, des activités libres et des activités structurées) sont visionnés par la chercheure, qui note l'application de stratégies d'intervention prélinguistiques en utilisant la *Grille d'identification de stratégies d'intervention naturalistes pour développer la communication et les habiletés sociales des jeunes enfants* (Julien-Gauthier, 2005). De façon concomitante, des informations au sujet des modalités d'application de chacune des stratégies d'intervention observées sont consignées. Ces informations au sujet des difficultés ou particularités d'implantation des stratégies prélinguistiques dans le service de garde sont complétées par les notes de terrain de la chercheure, recueillies lors de la journée d'observation et d'enregistrement dans chacun des milieux.

Deux semaines plus tard, la chercheure visionne à nouveau l'enregistrement et vérifie les données recueillies au sujet de l'observation des stratégies d'intervention prélinguistiques mises en place dans les services de garde. Les informations au sujet des modalités d'application des stratégies d'intervention sont aussi confirmées ou corrigées.

Lorsque la collecte de données est terminée dans tous les services de garde, la chercheure fait une relecture de l'ensemble des données recueillies lors de sa présence dans les services de garde (évaluations, documents et notes de terrain).

Elle procède, par la suite, à un troisième visionnement des enregistrements vidéo afin de valider les résultats obtenus. Finalement, la chercheure compile les résultats qui concernent les stratégies d'intervention prélinguistiques mises en place dans les services de garde et leurs modalités d'application (difficultés ou particularités d'implantation).

3.5 Considérations éthiques

Le devis de la recherche est approuvé par le comité éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières (N° CER-04-90-05.08) et le comité de déontologie du doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal.

4. Résultats

Les résultats présentés ci-dessous comprennent l'évaluation des habiletés de communication des enfants qui ont un retard global de développement, l'utilisation de stratégies d'intervention prélinguistiques dans les milieux préscolaires qui les accueillent et des informations au sujet des modalités d'utilisation des stratégies par les éducatrices.

Dans le contexte du service de garde, l'évaluation des habiletés de communication des enfants montre que plus du tiers d'entre eux (12/35 enfants, soit 34,3 %) sont au stade du développement des premières habiletés de communication (communication prélinguistique). Bien qu'ils soient âgés de trois à cinq ans, leurs principaux besoins comprennent l'apprentissage de l'interaction avec l'adulte (12,2%), la transition des vocalisations vers les mots (18,4%) et la compréhension des mots et des phrases qui leur sont adressés (18,4%). Ces enfants ont un retard de développement plus sévère que leurs pairs, qui sont au stade de la communication symbolique, et huit d'entre eux présentent des incapacités physiques ou sensorielles associées.

La compilation des stratégies d'intervention prélinguistiques mises en place par les éducatrices permet de connaître la présence de ces stratégies, calculée en termes de pourcentage; autrement dit: *Dans quel pourcentage des milieux de garde, l'utilisation d'une stratégie d'intervention éprouvée (ex.: l'élaboration linguistique) est-elle identifiée?* Ces résultats montrent que les 11 stratégies prélinguistiques comprises dans l'instrument sont utilisées dans une proportion variable, de cinq milieux (14 %) à 34 milieux (97 %) pour l'ensemble des milieux préscolaires (Julien-Gauthier, 2008a). Il s'agit, par ordre croissant, en commençant par celles dont la présence est moins grande, de l'imitation motrice contingente, de l'incitatif non verbal (ou délai de réponse), de l'utilisation de routines de jeu ou sociales, de l'incitatif minimal ou discret, de la reconnaissance spécifique, de l'imitation vocale contingente, du modelage de l'expression vocale ou gestuelle, de l'incitatif verbal (ou demande d'être attentif à l'environnement), de la réponse rapide et positive à la demande ou à l'expression de l'enfant, du langage descriptif et de l'élaboration linguistique. Ces résultats sont illustrés à la figure 1.

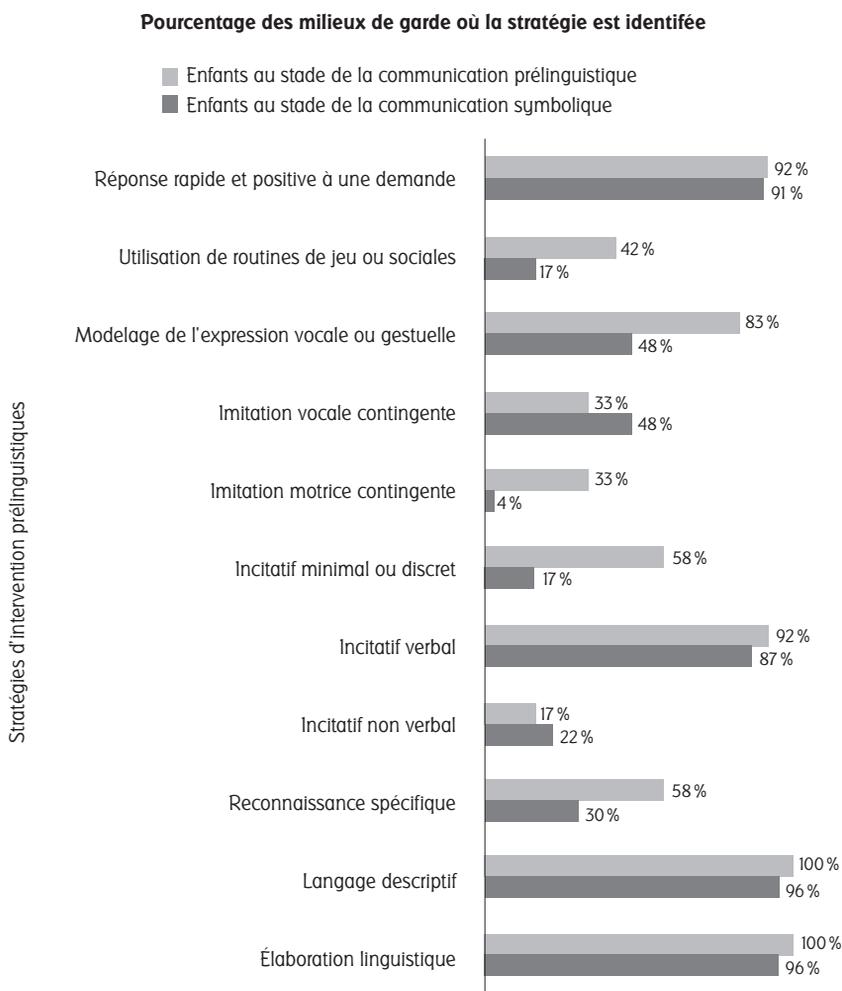


Figure 1. Pourcentage de l'utilisation de stratégies d'intervention prélinguistiques dans les milieux préscolaires, selon les habiletés de communication de l'enfant accueilli

Les données qualitatives recueillies à partir des résultats de la passation de l'instrument d'observation des stratégies prélinguistiques permettent de décrire les modalités d'utilisation des stratégies d'intervention par les éducatrices. Le tableau 1 présente les stratégies prélinguistiques utilisées auprès des enfants qui sont à ce stade de développement, la proportion des services de garde (qui accueillent un enfant au stade de la communication prélinguistique) où ces stratégies sont identifiées ainsi que les difficultés ou particularités observées dans l'application de ces stratégies aux enfants.

Tableau 1

Stratégies d'apprentissage observées dans les milieux qui accueillent un enfant au stade du développement des premières habiletés de communication

Pourcentage	Stratégies d'apprentissage	Difficultés observées lors de l'application des stratégies d'apprentissage prélinguistiques
100 %	Langage descriptif	L'éducatrice s'exprime rapidement, ses phrases sont longues, plus particulièrement lorsqu'elle s'adresse à tous les enfants.
100 %	Élaboration linguistique	L'attention de l'enfant est distraite du jouet ou de l'activité à laquelle l'éducatrice fait référence, ce qui réduit la possibilité de faire un lien entre l'objet ou l'action et le nom qui les désigne.
92 %	Réponse rapide et positive à une demande	Lorsque l'enfant s'exprime de façon non verbale et sans bruit, ses tentatives de communication obtiennent peu ou pas de réponse.
92 %	Incitatif verbal	Lorsque l'éducatrice fait une demande ou pose une question, elle laisse peu de temps à l'enfant pour traiter l'information ou produire une réponse. Les questions ou les demandes faites à l'enfant ne sont pas toujours contingentes.
83 %	Modelage de l'expression vocale ou gestuelle	L'éducatrice modèle des mots, elle n'enseigne pas à l'enfant des gestes significatifs. Elle utilise peu les gestes lorsqu'elle communique avec l'enfant.
58 %	Reconnaissance spécifique	Stratégie utilisée dans le cadre de jeux auxquels l'éducatrice fait participer l'enfant, stratégie peu utilisée quand l'enfant fait une tentative de communication.
58 %	Incitatif minimal ou discret	Stratégie utilisée pendant les repas ou les collations et peu utilisée à d'autres moments pendant la journée
42 %	Utilisation de routines de jeu ou routines sociales	Les routines et jeux sont réalisés avec l'éducatrice responsable ou l'accompagnatrice. Les autres enfants sont invités à participer dans un seul milieu préscolaire.
33 %	Imitation motrice contingente	L'imitation motrice est utilisée lorsque l'enfant reproduit le geste enseigné ou demandé par l'éducatrice. Les comportements de l'enfant ne sont pas reproduits.
33 %	Imitation vocale contingente	L'éducatrice reproduit un son ou une vocalise produits par l'enfant et élabore au sujet de son expression. L'enfant est spectateur passif et n'est pas incité à interagir à son tour.
17 %	Incitatif non verbal (ou délai de réponse)	L'incitatif non verbal est peu utilisé et parfois de façon non contingente.

Les données qualitatives recueillies illustrent aussi des croyances exprimées par les éducatrices au sujet du développement de la communication, qui peuvent restreindre leurs interventions auprès de l'enfant. Voici des exemples de croyances :

- 1) *On a une formation générale, on ne peut pas s'improviser spécialistes de la communication, ce serait risquer de nuire à l'enfant...*
- 2) *Les difficultés de Jérémie, c'est surtout sur le plan cognitif, quand le cognitif sera plus développé, il va commencer à parler comme les autres...*

3) *Quand Nicolas ira voir un orthophoniste, il va apprendre à communiquer plus et ce sera plus facile pour les autres de le comprendre et de jouer avec lui...*

Les notes de terrain de la chercheuse rapportent que les 12 milieux préscolaires qui accueillent un enfant au stade de la communication prélinguistique ont embauché une personne-ressource pour faciliter l'inclusion de l'enfant dans le groupe. Les personnes-ressources aident l'enfant de façon continue dans sept des 12 milieux, à mi-temps (trois à quatre heures par jour) dans quatre milieux et une à deux heures par jour dans un milieu. Les personnes-ressources ont une formation en éducation spécialisée (sept milieux) ou en éducation à l'enfance (cinq milieux). Le rôle de ces personnes consiste à soutenir la participation de l'enfant aux routines et dans les activités tout en l'aidant sur le plan de l'hygiène, des déplacements ou de l'alimentation.

5. Discussion des résultats

La répartition des résultats de l'utilisation de stratégies d'intervention prélinguistiques, dans les services de garde qui accueillent un enfant à ce stade de développement et dans les milieux qui accueillent un enfant à un stade plus avancé (communication symbolique), montre que huit stratégies d'intervention prélinguistiques apparaissent dans une plus grande proportion dans les milieux qui accueillent un enfant au stade prélinguistique. Ces résultats s'apparentent à ceux de Pellegrino et Scopesi (1990), qui notent une différence significative dans la structure du langage adressé aux jeunes enfants dans les milieux préscolaires, et cela, en fonction de leur stade de développement. Ils suggèrent que les éducatrices ont acquis intuitivement, de par leur formation ou leur expérience, des connaissances et des compétences qu'elles appliquent.

Ces résultats mettent aussi en lumière le nombre important de services de garde où sont identifiées des stratégies d'intervention éprouvées pour développer les premières habiletés de communication. Toutefois, les difficultés observées lors de l'application de ces stratégies, qui apparaissent au tableau 1, peuvent en réduire les effets sur le développement de la communication de l'enfant. Des stratégies prélinguistiques sont utilisées de façon inappropriée dans une proportion variable des services de garde, à certaines périodes de la journée ou lors de la réalisation d'activités spécifiques.

Les difficultés observées peuvent être occasionnées par un manque de connaissances, de la part des éducatrices, des caractéristiques des enfants qui ont un retard global de développement ou des particularités de leur éducation. Les modalités d'utilisation de stratégies d'intervention prélinguistiques, dans les milieux qui accueillent un enfant à ce stade de développement, sont présentées et des adaptations sont proposées pour faciliter le développement des premières habiletés de communication.

Lors de l'utilisation de l'élaboration linguistique (stratégie observée dans 100 % des milieux), l'éducatrice doit veiller à ce que l'enfant porte son attention sur

l'objet ou l'activité à laquelle elle fait référence. Le déficit de l'attention sélective (Allen et Schwartz, 2001) et l'empan attentionnel réduit (Tamis-LeMonda, Bornstein et Baumell, 2001) chez ces enfants, ont pour conséquence qu'ils ne vont pas nécessairement porter leur attention sur l'information pertinente. L'éducatrice doit s'assurer que l'attention de l'enfant est bien dirigée et maintenue afin de faciliter la création ou la consolidation de liens entre l'objet auquel elle fait référence et le mot qui le désigne.

L'utilisation du langage descriptif (stratégie observée dans 100 % des milieux) nécessite que l'éducatrice s'exprime lentement, afin que l'enfant ait le temps nécessaire pour encoder l'information produite et faire le lien avec l'activité en cours. Chez les enfants qui ont un retard global de développement, la lenteur sur le plan de l'apprentissage de la communication (Langevin, 1996) comprend une lenteur dans l'encodage des informations qui leur sont transmises (Nader-Grosbois, 2006). L'utilisation du langage descriptif doit ainsi être appliquée en tenant compte du rythme d'encodage de l'enfant, le mot d'ordre étant de ralentir (Ruiter, 2000). L'habileté à ralentir le rythme est reconnue en tant qu'habileté la plus difficile à acquérir lors de l'implantation de programmes de formation à l'intention des parents des enfants qui ont des incapacités (Palacio-Quintin et Coderre, 1999).

La stratégie qui consiste à répondre rapidement et de façon positive à une demande de l'enfant (stratégie observée dans 92 % des milieux) est utilisée par l'éducatrice lorsque l'enfant tente de s'exprimer ou d'attirer son attention en produisant des sons, des vocalisations ou en faisant du bruit. Lorsqu'il s'exprime de façon non verbale, il réussit difficilement à capter son attention ou à susciter une réponse de sa part, et ses tentatives de communication demeurent sans réponse. Les premières habiletés de communication se manifestent surtout de façon non verbale dans l'interaction de l'enfant avec son environnement, et ce mode relationnel permet d'établir les bases de la communication (Van der Schuit et collab., 2010). L'enfant a besoin que l'éducatrice soit attentive à ces premiers signes de communication et lui réponde rapidement, afin de saisir graduellement tout le pouvoir de la communication. L'expression gestuelle ou les vocalises deviennent alors pour lui une façon de répondre à ses besoins et de susciter une réponse de la part des adultes (O'Brien, 2001). De plus, l'attention portée aux expressions gestuelles contribue de façon marquée au développement du langage et à la consolidation de l'ensemble des habiletés d'expression (Goldstein, 2008). La sensibilité des personnes de son environnement permet à l'enfant, au stade des premières habiletés de communication, d'accroître son empan attentionnel ou sa capacité de maintenir son attention et a un impact positif sur l'ensemble de son développement (Guralnick, Neville, Hammond et Connor, 2008; Tamis-LeMonda et collab., 2001).

L'éducatrice utilise l'incitatif verbal (stratégie observée dans 92 % des milieux) pour faire une demande ou pour poser une question à l'enfant. Elle doit alors

s'assurer de respecter le rythme d'encodage de l'enfant et, autant que possible, d'intervenir de façon contingente. Les enfants qui sont au stade prélinguistique et ont un retard global de développement sévère ou des incapacités associées ont un rythme d'encodage de l'information plus lent, et ils ont besoin de plus de temps pour produire une réponse. De plus, il est important que les demandes faites à ces enfants soient contingentes, en raison des difficultés qu'ils éprouvent lorsqu'ils doivent changer l'objet de leur attention (Yoder, Kaiser, Alpert et Fisher, 1993). De plus, la sensibilité de l'éducatrice et ses aptitudes à intervenir de façon contingente (suivre l'initiative de l'enfant) facilitent le développement de la capacité d'attention de celui-ci (Conners, 2003).

Le modelage de l'expression vocale ou gestuelle (stratégie observée dans 92 % des milieux) permet à l'enfant d'apprendre à faire des demandes ou des commentaires. L'observation dans les services de garde montre que les éducatrices n'enseignent pas de gestes significatifs aux enfants et en utilisent peu lorsqu'elles s'adressent à eux. Pour les enfants qui sont au stade du développement des premières habiletés de communication, il s'agit d'un apprentissage fondamental. L'apprentissage des gestes précède celui des mots : pour l'enfant, il est plus facile d'interpréter des gestes parce qu'il s'agit d'une forme de communication plus concrète et significative pour lui (Van der Schuit et collab, 2011). L'éducatrice peut également combiner les gestes à la parole lorsqu'elle s'adresse à l'enfant, puisque l'utilisation de gestes significatifs augmente la compréhension de ce dernier (Gerenser et Forman, 2007). L'utilisation de gestes soutient en effet le développement des habiletés de communication des enfants qui ont un retard global de développement, même après l'apparition du langage (Crais et collab., 2009). Sur le plan de leur éducation, l'utilisation de gestes ou de signes est perçue en tant que soutien à l'amélioration de la communication plutôt qu'en tant que moyen alternatif (Jarrold et Baddeley, 1997).

Lorsque l'éducatrice initie des jeux interactifs avec l'enfant, elle utilise la reconnaissance spécifique (stratégie observée dans 58 % des milieux). La reconnaissance spécifique permet de multiplier les occasions de signifier à l'enfant que son comportement est bien compris, stimulant ainsi l'émergence des habiletés de communication chez celui-ci. Cette stratégie, particulièrement recommandée pour soutenir l'émergence de la communication, est peu utilisée quand l'enfant tente de communiquer et n'a pas été observée lorsque ses tentatives de communication sont non verbales. Les enfants dont la déficience est plus sévère ou qui ont des incapacités associées reçoivent peu de stimulation contingente, ce qui occasionne des attitudes passives et les rend plus résistants lors des apprentissages (Hutto, 2003). Ils ont besoin de plus d'occasions et de plus de temps pour apprendre et consolider leurs apprentissages (Dunst, Trivette, Raab et Masiello, 2008). La reconnaissance spécifique a un effet encourageant et augmente les manifestations de communication des enfants ; elle contribue également à construire leur compréhension de l'interaction et du pouvoir de la communication pour agir sur l'environnement (Dunst, Raab, Hawks, Wilson et Parkey, 2007).

Lors des repas ou collations, même s'il est fréquent que l'éducatrice utilise un incitatif minimal ou discret (stratégie observée dans 58 % des milieux), l'utilisation de cette stratégie n'a toutefois pas été notée à d'autres moments de la journée. Cette stratégie d'apprentissage fait largement référence à l'aménagement du matériel ou de l'environnement immédiat de l'enfant pour susciter la communication ou l'interaction (Julien-Gauthier, 2008b; Roper et Dunst, 2003). Elle permet de rendre l'environnement plus riche en occasions de communiquer et en stimulation contingente, ce qui facilite également le développement de la capacité d'attention de l'enfant (Connors, 2003). L'utilisation de l'incitatif minimal, stratégie observée lors des repas ou collations, devrait être poursuivie au cours des activités et routines quotidiennes, car cette stratégie augmente les occasions de développer les habiletés de communication de l'enfant.

L'utilisation de routines de jeu ou sociales pour consolider les habiletés de communication (stratégie observée dans 58 % des milieux) permet de faciliter l'apprentissage par des jeux interactifs avec l'enfant. Cette stratégie est observée surtout dans les activités individuelles avec l'éducatrice ou la personne-ressource. Or, l'enfant qui a un retard global de développement est attiré par les autres enfants : il les regarde, leur sourit, tend à s'en approcher ou à les imiter. Les autres enfants, âgés aussi entre trois et cinq ans, ont un développement cognitif suffisant pour aider l'enfant à communiquer. Ils peuvent apprendre à établir un contact visuel, à capter l'attention de l'enfant, à décrire leur jeu dans des mots qu'il peut comprendre et à répondre à ses manifestations de communication verbales ou non verbales (Brown et Conroy, 2002). De plus, les enfants sans incapacités sont capables d'adapter leur communication au niveau de compréhension des enfants qui ont un retard global de développement : ils utilisent un langage moins complexe sur le plan de la syntaxe, font davantage de demandes d'agir et moins de demandes ou d'échanges d'informations (Roberts, Bailey et Nychka, 1991). La présence et l'intérêt des autres enfants ont une grande valeur pour celui qui a un retard global de développement et stimulent le développement de ses habiletés (Boulet, 1993; Ionescu, Jourdan-Ionescu, Despins, Boulet, Couture et Roy, 1995). De plus, les autres enfants peuvent non seulement faciliter l'émergence de la communication, mais aussi lui servir de modèles dans son interaction avec l'environnement.

L'imitation motrice contingente (stratégie observée dans 33 % des milieux) est utilisée dans moins du tiers des services de garde et de façon partielle, c'est-à-dire que l'éducatrice imite le comportement de l'enfant lorsque celui-ci reproduit le geste enseigné dans le cadre d'un jeu ou d'une interaction. Cette stratégie est particulièrement efficace pour susciter l'initiative chez l'enfant qui a un retard de développement, et dont les difficultés sur le plan de l'initiative (Nader-Grosbois, 2006) ralentissent l'émergence des habiletés de communication (Abbeduto et Hesketh, 1997). L'adulte qui imite de façon exacte, réduite ou amplifiée le comportement de l'enfant immédiatement après sa production s'assure ainsi de suivre

l'initiative de l'enfant (McCathren, 2000, 2010). Il peut l'inviter à imiter à son tour un comportement qu'il produit lui-même, lui permettant ainsi de diversifier ses propres comportements de jeu (O'Brien, 2001). De plus, cette stratégie permet à l'enfant de contrôler le rythme de l'interaction, ce qui est particulièrement important pour ceux dont les incapacités sont plus sévères (McCathren, 2000).

L'imitation vocale contingente (stratégie observée dans 33 % des milieux) peut offrir sensiblement les mêmes avantages que l'imitation motrice. L'adulte imite alors la production de l'enfant en reproduisant exactement, de façon partielle ou plus élaborée ses vocalises. L'imitation vocale a un effet encourageant pour l'enfant et lui permet aussi de diversifier ses productions verbales (vocalises) (O'Brien, 2001). L'imitation vocale encourage aussi l'enfant à s'exprimer à son tour et l'aide à développer une forme d'alternance vocale, laquelle est un précurseur à la communication verbale, avant que l'enfant soit capable d'utiliser des mots (McCathren, 2000). Pour que l'imitation vocale soutienne le développement des premières habiletés de communication, l'éducatrice doit s'assurer que celle-ci est subordonnée à l'expression de l'enfant tout en respectant son rythme d'encodage de l'information (Ruiter, 2000). L'imitation vocale contingente a aussi un effet de renforcement chez l'enfant et est appropriée tant pour les enfants au stade de la communication prélinguistique que pour ceux qui en sont au stade de la communication symbolique (O'Brien, 2001).

L'incitatif non verbal ou délai de réponse (stratégie observée dans 17 % des milieux) est une stratégie d'apprentissage observée dans seulement deux services de garde. Il s'agit d'apprendre à l'enfant à initier la communication et, de façon concomitante, à développer ses habiletés sur le plan de l'attention et de l'initiative. L'incitatif non verbal suit une progression de moindre à plus intrusive, qui sollicite l'enfant à l'étape où il se trouve pour l'amener à une étape plus avancée. Ainsi l'éducatrice peut montrer à l'enfant un objet attrayant ou dont il a besoin, puis attendre qu'il manifeste une demande de façon verbale ou non verbale. En l'absence de communication de la part de l'enfant, elle s'en approchera, l'incitera par le regard ou par un geste, pour finalement modeler le geste (la demande) avec l'enfant et lui remettre l'objet. L'éducatrice s'assure ainsi de respecter le rythme d'apprentissage de l'enfant, et les incitatifs sont estompés aussitôt que possible. Elle répond de façon contingente et les expressions de l'enfant sont suivies de conséquences positives : accès à l'objet demandé, reprise de l'activité, feedback au sujet de son comportement de communication ou élaboration des vocalises qu'il a produites (Yoder et collab., 1995). Cette stratégie d'apprentissage permet de tenir compte de la progression de l'enfant et l'aide à consolider ses habiletés à initier l'interaction, qui sont ainsi exercées en contexte.

La présence de croyances limitatives, rapportées par les éducatrices, peut avoir un impact sur l'utilisation de stratégies d'apprentissage pour développer les habiletés de communication de l'enfant. Pour agir sur les croyances des éducatrices, la formation est une avenue à privilégier. En effet, pour bien comprendre le fonc-

tionnement de l'enfant, une formation au sujet des caractéristiques du retard global de développement est nécessaire, de même qu'une sensibilisation à l'importance de leur rôle auprès de l'enfant. La formation peut aussi comprendre l'adaptation des activités éducatives et des routines quotidiennes, notamment l'intégration au programme éducatif de stratégies d'apprentissage pour faciliter l'émergence des premières habiletés de communication des enfants.

6. Conclusion

Cette étude visait à connaître l'utilisation, par les éducatrices en service de garde, de stratégies d'intervention pour faciliter l'émergence de la communication chez les enfants qui ont un retard global de développement. La méthodologie de l'étude de cas a été privilégiée, chacun des milieux de garde étant un cas où la chercheure, lors d'une période d'observation interactive d'une journée, recueillait des données au sujet de l'utilisation, par les éducatrices, de stratégies pour développer la communication et du mode d'application de ces stratégies (à partir d'un enregistrement vidéo de 60 minutes).

L'analyse des résultats indique que les stratégies sont utilisées dans un nombre important de milieux de garde. Elle montre que les éducatrices au préscolaire contribuent à l'émergence et à la consolidation des habiletés prélinguistiques des enfants qui ont un retard global de développement. Toutefois, les résultats indiquent aussi les difficultés observées dans l'utilisation de stratégies d'intervention auprès des enfants qui ont des retards sévères ou des incapacités associées. Sur ce plan, la nécessité de former les éducatrices au sujet du développement de la communication des jeunes enfants est soulignée (Japel, Tremblay et Côté, 2005). Les professionnels des milieux scolaire et de la santé reconnaissent la nécessité de la formation des éducatrices et identifient la compétence des éducatrices, en tant que principal facteur de réussite de l'inclusion (Boudreault, Moreau et Kalubi, 2001 ; Hestenes et Carroll, 2000).

Pour développer les habiletés de communication, une évaluation développementale dans les milieux de vie de l'enfant offre de nombreux avantages : 1) sensibilisation à l'importance de stimuler la communication ; 2) évaluation centrée sur les capacités de l'enfant, qui permet l'utilisation de stratégies d'apprentissage pour faciliter l'inclusion de celui-ci ; 3) actions éducatives facilement applicables en contexte (Julien-Gauthier, 2008a). À des fins d'intervention, il importe de choisir un instrument d'évaluation utile et qui mise sur le développement d'habiletés fonctionnelles au quotidien. *L'Évaluation Intervention Suivi* (Bricker, 2006) est une illustration de ce type d'instrument, puisqu'il présente des caractéristiques, identifiées par Bagnato, Neisworth et Munson (1997) et Bagnato, Neisworth et Pretti-Frontczak (2010), qui permettent de mettre en relation les résultats à l'évaluation.

L'influence bénéfique du soutien social sur la capacité de l'enfant à surmonter les difficultés ou les événements stressants est reconnue (Cantin et Boivin, 2005).

Les avantages de l'utilisation de stratégies d'apprentissage pour faciliter les interactions entre l'enfant et ses pairs et l'établissement de liens d'amitié sont indéniables. L'utilisation de stratégies d'apprentissage qui visent à apprendre aux pairs des façons de soutenir le développement de la communication de l'enfant doit être encouragée. Enfin, la participation de l'enfant aux jeux et routines avec ses pairs permet d'accroître les occasions de communication et d'interaction.

Cette recherche comporte des limites : s'ils témoignent de l'utilisation de stratégies d'intervention éprouvées, les résultats ne nous renseignent pas sur la fréquence ni sur l'intensité de l'utilisation de stratégies reconnues pour leur efficacité auprès des enfants qui présentent un retard global de développement ou de leurs pairs. La fréquence se définit comme le nombre de fois qu'une stratégie d'intervention est utilisée (par exemple, l'élaboration linguistique est identifiée cinq fois dans une période d'observation d'une heure) ; l'intensité se définit comme le nombre de fois que l'utilisation d'une stratégie d'intervention pour développer la communication est identifiée (par exemple, 12 stratégies d'intervention – pas nécessairement différentes – pour développer la communication sont identifiées dans une période d'observation d'une heure). La méthode utilisée ne permet pas de mesurer ces aspects : lors de la collecte des données, la présence d'une stratégie d'intervention dans un service de garde est notée et ses modalités d'utilisation sont décrites, peu importe le nombre de fois qu'elle est observée.

D'autre part, bien qu'elles ne soient pas identifiées en tant que stratégies d'intervention prélinguistiques, d'autres stratégies d'intervention donnent des résultats positifs pour soutenir l'émergence des premières habiletés de communication. Ainsi la description de plusieurs stratégies prélinguistiques évoque l'utilisation de gestes significatifs, qui constituent en eux-mêmes une stratégie à promouvoir dans les milieux préscolaires (Crais et collab., 2009). Dans une étude auprès de jeunes enfants (15 à 36 mois) dans un milieu préscolaire inclusif, DiCarlo, Stricklin, Banajee et Reid (2001) montrent que l'apprentissage et l'utilisation du langage gestuel a un impact positif sur tous les enfants, et occasionne une augmentation des interactions non verbales entre l'éducatrice et tous les enfants.

L'utilisation de la communication imagée permet à l'enfant d'améliorer ses habiletés de communication (Ohtake et collab., 2010). L'utilisation d'un système de communication par échange d'images (PECS) auprès d'enfants de trois à six ans qui présentent des incapacités sévères a donné des résultats positifs (Scwhartz, Garfinkle et Bauer, 1998). Même chez les enfants qui n'avaient pas acquis un langage verbal, on a observé une augmentation de la communication qui a persisté dans le temps et s'est généralisée à d'autres milieux.

L'utilisation d'une technologie de communication assistée par ordinateur (de type synthétiseur) auprès d'enfants de cinq et six ans qui présentaient des incapacités sévères dans un milieu scolaire a montré des effets positifs sur l'apprentissage de la communication, effets supérieurs à l'apprentissage scolaire conven-

tionnel (Schery et O'Connor, 1992). Les effets de l'apprentissage sont également perceptibles dans les interactions sociales des parents et des intervenants avec des enfants qui échangent davantage avec eux.

Enfin, les résultats de cette recherche montrent que les pratiques éducatives pour développer la communication et les habiletés sociales de l'enfant sont indissociables des pratiques éducatives privilégiées dans les services de garde. Ils confirment la nécessité d'enrichir le programme éducatif pour développer les habiletés de l'enfant, dans le respect des valeurs, de la culture, des priorités et des façons de faire du milieu. Pour les professionnels, il importe de développer, avec le personnel de ces milieux, des stratégies d'intervention qui s'appuient sur l'utilisation d'activités éducatives réalisées en contexte auprès de l'enfant ou de ses pairs. Il faut viser une utilisation optimale des routines et des activités privilégiées dans le milieu pour soutenir le développement des habiletés de l'enfant (Dunst, Bruder, Trivette et Hamby, 2006). L'étude de Girolametto, Weitzman et Greendberg, 2006) rapporte que la formation des éducatrices pour faciliter la communication en service de garde a donné des résultats positifs pour les enfants sans incapacités, alors que, pour les enfants qui ont un retard global de développement, d'autres recherches sont nécessaires. Celles-ci pourraient viser l'adaptation et l'enrichissement du programme éducatif privilégié dans les services de garde afin d'en accroître l'efficacité auprès de l'enfant qui présente un retard de développement sévère ou des incapacités associées.

Chez les enfants qui ont un retard global de développement, les années qui précèdent l'entrée à l'école sont déterminantes pour une adaptation scolaire et sociale réussie (Justice, Mashburn, Hamre et Pianta, 2008). L'étude de Savoie et Gascon (2008) suggère que de nombreux problèmes d'adaptation scolaire et sociale peuvent être associés à des difficultés de communication. Dans cette perspective, le développement des premières habiletés de communication est un atout précieux pour permettre aux enfants de réussir cette étape.

La présente étude laisse entrevoir des pistes de recherche futures. Ainsi, le développement d'activités de formation des éducatrices qui accueillent les enfants qui ont un retard global de développement est à privilégier. Selon une recherche récente, le retard ou le trouble de langage constitue la difficulté identifiée chez le plus grand nombre d'enfants ayant des incapacités dans les services de garde québécois (74 %), soit 2 643 enfants en 2004-2005 (Gouvernement du Québec, 2009). Sur ce plan, la nécessité de donner aux éducatrices une formation au sujet du développement cognitif et langagier des jeunes enfants est documentée (Clarke-Stewart, Vandell, Burchinal, O'Brien et McCartney, 2002; Japel et collab., 2005). Toutefois, le fait d'informer le personnel des services de garde ne conduit pas nécessairement à l'apprentissage d'habiletés spécifiques chez les enfants (Tate, Thompson et McKechar, 2005). Une information pertinente et de la rétroaction sont les composantes essentielles de la formation du personnel des services de garde, car elles permettent la consolidation de stratégies d'intervention éprouvées

et l'enrichissement du programme éducatif offert aux enfants (Buisse et Hollingsworth, 2009; Joyce et Showers, 2002). La méthodologie de la recherche-action est suggérée pour l'implantation de programmes de formation dans les services de garde. Cette approche de recherche s'inspire des travaux de Lewin (1946), repris par plusieurs auteurs (Dolbec et Clément, 2004; Lavoie, Marquis et Laurin, 1996; Reason et Bradbury, 2001; Wicks et Reason, 2009). Il s'agit d'une approche de recherche à caractère social, associée à une stratégie d'intervention, et qui évolue dans un contexte dynamique.

L'expérimentation de l'intégration de stratégies d'intervention qui font appel aux compétences des enfants sans incapacité reste aussi à explorer (Keller et Honing, 1993; Visoky et Poe, 2000); ces stratégies sont d'autant plus efficaces que les enfants ont un effet renforçant chez leurs pairs avec incapacités, et bien souvent, un intérêt pour aider l'autre (Julien-Gauthier, Villeneuve et Mailhot, 2011).

Annexe

Description des stratégies d'apprentissage prélinguistiques comprises dans l'instrument

1. *Le langage descriptif* consiste à utiliser les mots appropriés pour décrire l'objet utilisé ou l'action à laquelle l'enfant participe. L'utilisation de cette stratégie l'aide à faire des liens entre le mot, l'expression et l'objet ou l'action (McCathren, 2000; 2010). Mettre l'accent sur l'augmentation de la mémoire auditive est recommandé pour améliorer le développement du langage (Gerenser et Forman, 2007).
2. *L'élaboration linguistique* va au-delà du langage descriptif, elle consiste à développer des idées au sujet de la signification de la vocalisation de l'enfant, de la manifestation d'un intérêt ou d'un élément qui semble le préoccuper en tentant de bien saisir son intention (McCathren, 2000, 2010; Warren et Yoder, 1998). Elle permet de fournir des rétroactions (feedbacks) sémantiques significatives (Kaiser et Trent, 2007).
3. *La réponse rapide et positive* à une demande ou à l'expression de l'enfant consiste à donner rapidement suite à l'action de l'enfant, qu'il s'agisse de lui donner l'attention demandée, l'objet convoité ou d'être attentif à ce qui le préoccupe (Warren et Yoder, 1998; Yoder et Warren, 2004).
4. *L'incitatif verbal* peut être une question posée à l'enfant qui fait une demande, tente d'atteindre un objet ou de réaliser une action (McCathren, 2000; 2010). Il peut aussi s'agir d'un incitatif pour amener l'enfant à être attentif à l'éducatrice ou à un élément de l'environnement (Warren et Yoder, 1998).
5. *Le modelage de l'expression verbale ou gestuelle* consiste à faire la démonstration de l'utilisation de mots ou de gestes conventionnels pour l'enfant (ex. : nommer le jouet demandé, pointer les objets ou les activités qui ont lieu, hausser les épaules et incliner ou tourner la tête) et des vocalises qui sont en lien avec eux (McCathren, 2000; 2010; Warren et Yoder, 1998).

6. *L'incitatif non verbal* (ou délai de réponse) consiste à montrer à l'enfant un objet pour lequel il a de l'intérêt, dont il a besoin ou qu'il aimerait avoir. L'éducatrice attend un moment pour que l'enfant exprime, par une vocalise ou par une expression non verbale, qu'il désire cet objet (McCathren, 2000). S'il ne manifeste aucun comportement, elle posera sur l'enfant un regard plus directif, s'approchera de lui en lui montrant l'objet et s'il ne communique toujours pas, elle se rendra tout près de lui et modèlera le comportement attendu avant de lui donner l'objet (Yoder, Kaiser, Goldstein, Alpert, Moussetis et Kaczmarek, 1995).
7. *La reconnaissance spécifique* consiste à signifier par un mot ou par un geste à l'enfant que son comportement (ex. : salutation, expression de sentiments, commentaire non verbal), son intention ou sa tentative de communication ont été compris. L'éducatrice doit cependant être attentive à ne pas interrompre l'expression de l'enfant ou le distraire de son intention initiale (Warren et Yoder, 1998).
8. *L'incitatif minimal* (ou discret) est une stratégie d'apprentissage appliquée en mettant à la disposition de l'enfant des objets ou en créant des situations susceptibles de favoriser la communication spontanée et l'interaction. Pendant le jeu parallèle, l'éducatrice réagit naturellement aux comportements de communication de l'enfant par des commentaires ou en développant des idées à partir de son expression. Elle tend à susciter ou à maintenir l'interaction en multipliant les occasions (par exemple, arranger le matériel de façon à ce que l'enfant doive initier la communication, aménager l'environnement de façon à provoquer un effet d'entraînement) tout en évitant d'utiliser des incitatifs explicites ou verbaux (Salmon, Rowan et Mitchell, 1998).
9. *L'imitation motrice contingente* consiste, pour l'adulte, à produire une imitation exacte, réduite ou amplifiée du comportement moteur de l'enfant immédiatement après sa production. Il peut également s'agir d'imiter une expression non verbale ou gestuelle produite par l'enfant (McCathren, 2010; Rondal, 2003). Par la suite, l'adulte peut inviter l'enfant à imiter à son tour le comportement qu'il produit, lui offrant ainsi l'occasion de diversifier ses propres comportements de communication ou d'interaction à travers un jeu (McCathren, 2000; Warren et Yoder, 1998).
10. *L'imitation vocale contingente* consiste, pour l'éducatrice, à imiter la production de l'enfant en reproduisant exactement, de façon partielle ou plus élaborée, ses vocalises (McCathren, 2000, 2010; Salmon, Rowan et Mitchell, 1998; Warren et Yoder, 1998). Elle peut prendre plusieurs formes : immédiate, différée, exacte, partielle, modifiée, spontanée ou incitée (Speidel et Nelson, 1989). L'imitation vocale encourage l'enfant à prendre son tour et l'aide à développer une forme d'alternance vocale, qui est un précurseur de la conversation verbale, avant que l'enfant soit capable d'utiliser des mots (McCathren, 2000, 2010; Rondal, 2003; Warren, 2000). Elle est appropriée tant pour les enfants au stade de la

communication prélinguistique que symbolique et peut offrir sensiblement les mêmes avantages que l'imitation motrice contingente à l'ensemble des enfants: avoir le même effet encourageant ou renforçant, leur permettre de diversifier leurs productions vocales et accroître les occasions de pratiquer leurs habiletés de communication (O'Brien, 2001).

11. *L'utilisation de routines de jeu ou de routines sociales* consiste à faire avec l'enfant des jeux répétitifs, prévisibles, à tour de rôle ou des rituels. Une structure prévisible de routines sociales peut aider l'enfant à apprendre et à se souvenir d'habiletés nouvelles. De plus des variations dans la routine, même petites, peuvent produire chez l'enfant un effet de nouveauté qui suscite l'émergence de la communication intentionnelle (McCathren, 2010; Warren et Yoder, 1998).

ENGLISH TITLE • Observation of practices for developing communication skills in pre-schoolers with developmental delay

SUMMARY • This study aims to identify the strategies used by preschool teachers to facilitate the emergence of early communication skills of children with global developmental delay. Based on interactive observation periods in Quebec preschool settings (multi-case study), the results show the use of 11 pre-linguistic intervention strategies by teachers. The applications of those strategies used are discussed in relation to children's characteristics. Modifications are proposed to increase communication skills among all children and enrich the educational program in preschools.

KEY WORDS • observation of practices, intervention strategies, communication, pre-linguistic skills, preschool, disabilities.

TÍTULO • Observación de prácticas para desarrollar habilidades de comunicación en niños de preescolar con discapacidades

RESUMEN • Este estudio tiene por propósito conocer la utilización que hacen las educadoras de preescolar de estrategias de intervención para facilitar el surgimiento de las primeras habilidades de comunicación en los niños que presentan un retraso global del desarrollo. El estudio está realizado a partir de periodos de observación interactivos en las guarderías escolares quebequenses (estudio multi-casos). Los resultados muestran la utilización de 11 estrategias de intervención prelingüísticas por las educadoras. Se analizan las modalidades de utilización de las estrategias con relación a las características de los niños. Se proponen adaptaciones para facilitar el aprendizaje de la comunicación en todos los niños y enriquecer el programa educativo de las guarderías escolares donde están acogidos.

PALABRAS CLAVES • observación de prácticas, estrategias de intervención, comunicación prelingüística, preescolar, discapacidades

Références

- Abbeduto, L. et Hesketh, L. J. (1997). Pragmatic development in individuals with mental retardation: learning to use language in social interactions. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 3, 323-333.
- Abbeduto, L., Warren, S. F. et Conners, F. A. (2007). Language development in down syndrome: from the prelinguistic to the acquisition of literacy. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13, 247-261.
- Allen, E. K. (1992). *The exceptional child: mainstreaming in early childhood education* (2^e édition). Albany, New York: Delmar.
- Allen, E. K. et Schwartz, I. S. (2001). *The exceptional child: inclusion in early childhood education*. Albany, New York: Delmar.
- Bagnato, S. J., Neisworth, J. T. et Munson, S. M. (1997). *Linking assessment and early intervention: an authentic curriculum-based approach*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Bagnato, S. J., Neisworth, J. T. et Pretti-Frontczak, K. (2010). *Linking authentic assessment and early childhood intervention: best measures for best practices*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Boudreault, P., Moreau, A. C. et Kalubi, J.-C. (2001). L'inclusion des enfants qui ont un retard de développement au préscolaire: une préoccupation pancanadienne. Dans J.-C. Kalubi, J.-M. Bouchard, J.-P. Pourtois et D. Pelchat (Dir.): *Partenariat, coopération et appropriation des savoirs*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Boulet, M.-F. (1993). *L'intégration en milieu préscolaire des enfants avec retard de développement*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Bricker, D. (2006). *Programme EIS. Évaluation Intervention Suivi* (traduit par Dionne, Tavares et Rivest). Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Bricker, D. (2002). *Assessment, evaluation and programming system for infants and children, volume 2* (2^e édition). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). Le modèle « Processus-Personne-Contexte-Temps » dans la recherche en psychologie du développement: principes, applications et implications. Dans R. Tessier et G. Tarabulsy (Dir.): *Le Modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Brown, W. H., Odom, S. L. et Conroy, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in early childhood special education*, 21(3), 162-175.
- Bruner, J. (1981). The social context of language acquisition. *Language and communication*, 1(2/3), 155-178.
- Buysse, V. et Hollingsworth, H. L. (2009). Program quality and early childhood inclusion: recommendations for professional development. *Topics in early childhood special education*, 29(2), 119-128.

- Cantin, S. et Boivin, M. (2005). Les parents et le groupe de pairs comme sources potentielles de soutien social lors de la transition scolaire primaire-secondaire. *Revue de psychoéducation*, 34(1), 1-19.
- Clarke-Stewart, A. K., Vandell, D. L., Burchinal, M. R., O' Brien, M. et McCartney, K. (2002). Do regulable features of child-care homes affect children's development? *Early childhood research quarterly*, 17(1), 52-86.
- Conners, F. A. (2003). Phonological working memory difficulty and related interventions. Dans J. A. Rondal et S. Buckley (Dir.): *Speech and language intervention in down syndrome*. London, United Kingdom: Whurr Publishers Ltd.
- Conroy, M. A. et Brown, W. H. (2002). Preschool children. Putting research into practice. Dans H. Goldstein, L. A. Kaczmarek et K. M. English (Dir.): *Promoting social communication. children with developmental disabilities from birth to adolescence*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Conroy, M. A. et Brown, W. H. (1997). Promoting language for children with developmental delays in inclusive settings: effective strategies for early childhood educators. Dans W. H. Brown et M. A. Conroy (Dir.): *Including and supporting preschool children with developmental delays in early childhood programs*. Little Rock, Arizona: Southern early childhood association.
- Crais, E., Watson, L. R. et Baranek, G. T. (2009). Use of gesture development in profiling children's prelinguistic communication skills. *American journal of speech-language pathology*, 18, 95-108.
- DiCarlo, C. F., Stricklin, S., Banajee, M. et Reid, D. H. (2001). Effects of manual signing on communicative verbalizations by toddlers with and without disabilities in inclusive classrooms. *Journal of the association for persons with severe handicaps (JASH)*, 26(2), 120-126.
- Dionne, C., Langevin, J., Paour, J. L. et Rocque, S. (1999). Le retard du développement intellectuel. Dans E. Habimana, L. S. Éthier, D. Petot et M. Tousignant (Dir.): *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent. Approche intégrative*. Montréal, Québec: Gaëtan Morin éditeur.
- Dionne, C., Bricker, D., Harguindéguy-Lincourt, M. C., Rivest, C. et Tavarès, C. (2001). Présentation d'un outil d'évaluation et d'intervention pour jeunes enfants: système intégré d'évaluation de l'enfant, d'évaluation de l'intervention et de programmation (AEPS). *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 12(1), 21-29.
- Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zack (Dir.): *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M. et Hamby, D. W. (2006). Everyday activity settings, natural learning environments, and early intervention practices. *Journal of policy and practices in intellectual disabilities*, 3(1), 3-10.
- Dunst, C. J., Raab, M., Hawks, O., Wilson, L. L. et Parkey, C. (2007). Relative efficiency of response-contingent and response-independent stimulation on child learning and concomitant behavior. *Behavior Analyst Today*, 8(2), 226-236.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., Raab, M. et Masiello, T. L. (2008). Early child contingency learning and detection: research evidence and implications for practice. *Exceptionnality*, 16, 4-17.

- Galeote, M., Sebastian, E., Checa, E., Rey, R. et Soto, P. (2011). The development of vocabulary in Spanish children with Down syndrome: comprehension, production, and gestures. *Journal of intellectual and developmental disability*, 36(3), 184-196.
- Galeote, M., Soto, P., Checa, E., Gomez, A. et Lamela, E. (2008). The acquisition of productive vocabulary in Spanish children with Down syndrome. *Journal of intellectual and developmental disability*, 33(4), 292-302.
- Gerenser, J. et Forman, B. (2007). Speech and language deficits in children with developmental disabilities. Dans J. W. Jacobson, J. A. Mulick et J. Rojahn (Dir.): *Handbook of intellectual and developmental disabilities*. New York, New York: Springer Publishing Co.
- Girolametto, L., Weitzman, E. et Greenberg, J. (2004). The effects of verbal-support strategies on small-group peer interactions. *Language, speech, and hearing services in schools*, 35, 254-268.
- Girolametto, L. et Weitzman, E. (2007). Promoting peer interaction skills: professional development for early childhood educators and preschool teachers. *Topics in language disorders*, 27(2), 93-110.
- Girolametto, L., Weitzman, E. et Greenberg, J. (2006). Facilitating language skills. Inservice education for early childhood educators and preschool teachers. *Infants and young children*, 19(1), 36-49.
- Goldstein, M. H. (2008). Social feedback to infants babbling facilitates rapid phonological learning. *Psychological science*, 19(515-523).
- Gouvernement du Québec (2007). *La participation sociale des personnes handicapées: les activités éducatives pour la petite enfance*. Drummondville, Québec: Office des personnes handicapées du Québec.
- Gouvernement du Québec (2009). *Évaluation de l'allocation pour l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde (AIEH)*. Québec, Québec: Ministère de la Famille et des Aînés.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. et Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.
- Guralnick, M. J. (2001). Social competence with peers and early childhood inclusion: need for alternative approaches. Dans M. J. Guralnick (Dir.): *Early childhood inclusion: focus on change*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A. et Connor, R. T. (2008). Mothers' social communicative adjustments to young children with mild developmental delays. *American journal on mental retardation*, 113(1), 1-18.
- Hestenes, L. L. et Carroll, D. E. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early childhood research quarterly*, 15(2), 229-246.
- Hutto, M. D. (2003). Latency to learn in contingency studies of young children with disabilities or developmental delays. *Bridges*, 1(2), 1-16.
- Ionescu, S., Jourdan-Ionescu, C., Despains, S., Boulet, M.-F., Couture, G. et Roy, B. (1995). L'intégration précoce en garderie. Dans S. Ionescu (Dir.): *La déficience intellectuelle. Pratiques de l'intégration*. Paris, France: Éditions Nathan.

- Japel, C., Tremblay, R. E. et Côté, S. (2005). La qualité, ça compte! Résultats de l'étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde. *Choix IRPP*, 11(4).
- Jarrold, C. et Baddeley, A. D. (1997). Short-term memory for verbal and visuospatial information in Down syndrome. *Cognitive neuropsychiatry*, 2(2), 101-122.
- Joyce, B. et Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria, Virginie: Association for supervision and curriculum development.
- Julien-Gauthier, F. (2005). *Grille d'identification de l'utilisation par l'éducatrice de stratégies d'intervention éprouvées*. Trois-Rivières, Québec: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Julien-Gauthier, F. (2008a). *Étude des pratiques éducatives en milieu de garde pour développer la communication et les habiletés sociales des enfants (3-5 ans) qui présentent un retard global et significatif de développement*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières/Université du Québec à Montréal, Trois-Rivières/Montréal.
- Julien-Gauthier, F. (2008b). L'organisation des milieux de garde québécois, facilitateur du développement des enfants qui ont des besoins particuliers. Dans N. Bigras et G. Cantin (Dir.): *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec. Recherches, réflexions et pratiques*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Julien-Gauthier, F., Villeneuve, M. et Mailhot, S. (2011). *Réussir l'inclusion sociale de l'enfant qui a un retard global de développement*. Communication présentée au 79^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instructions in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early child research quarterly*, 23, 51-68.
- Kaiser, A. P. et Trent, J. A. (2007). Communication intervention for young children with disabilities. Naturalistic approaches to promoting development. Dans S. L. Odom, R. Horner, M. E. Snell et J. Blacher (Dir.): *Handbook of developmental disabilities*. New York, New York: Guilford Press.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.): *La recherche en éducation: étapes et approches* (3^e édition). Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Keller, D. et Honing, A. S. (1993). Curriculum to promote positive interactions of preschoolers with a disabled peer introduced into the classroom. *Early childhood development and care*, 96, 27-34.
- Langevin, J. (1996). Ergonomie et éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 7, 135-150.
- Lavoie, L., Marquis, D. et Laurin, P. (1996). *La recherche-action: théorie et pratique*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problem. *Journal of social issues*, 2, 34-46.
- Li, S., Marquart, J. M. et Zercher, C. (2000). Conceptual issues and analytic strategies in mixed-method studies of prechool inclusion. *Journal of early intervention*, 25(2), 116-132.

- Mahoney, G. (2009). Relationship focused intervention (RFI): enhancing the role of parents in children's developmental intervention. *International journal of early childhood special education*, 1(1), 79-94.
- Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T. et Pianta, R. C. (2009). Peer effects on children's language achievement during pre-kindergarten. *Child development*, 80(3), 686-702.
- McCathren, R. B. (2000). Teacher-implemented prelinguistic communication intervention. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 15(1), 21-29.
- McCathren, R. B. (2010). Case study: parent implemented prelinguistic milieu teaching with a high risk dyad. *Communication disorders quarterly*, 31(4), 243-252.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2^e édition). San Francisco, California: Jossey-Bass publishers.
- Miller, J. L., Ables, E. M., King, A. P. et West, M. J. (2009). Different patterns of contingent stimulation differentially affect attention span in prelinguistic infants. *Infant behavior and development*, 32, 254-261.
- Ministère de la Famille et des Aînés (2001). *Statistiques au sujet de la fréquentation des enfants handicapés dans les services de garde du Québec (État de l'occupation et des présences réelles)*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Nader-Grosbois, N. (2001). Profils longitudinaux cognitifs et communicatifs d'enfants à retard mental. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 12(2), 145-179.
- Nader-Grosbois, N. (2006). *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant. Du normal au pathologique*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- O'Brien, M. (2001). Inclusive child care for infants and toddlers. Dans M. J. Guralnick (Dir.): *Early childhood inclusion: focus on change*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Ordre des psychologues du Québec (2007). *Lignes directrices pour l'évaluation du retard mental*. Montréal, Québec: Ordre des psychologues du Québec.
- O'Toole, C. et Chiat, S. (2006) Symbolic functioning and language development in children with Down syndrome. *International journal of language et communication disorders*, 41(2), 155-171.
- Ohtake, Y., Wehmeyer, M., Uchida, N., Nakaya, A. et Yanagihara, M. (2010). Enabling a prelinguistic communicator with autism to use picture card as a strategy for repairing listener misunderstandings: a case study. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 45(3), 410-421.
- Palacio-Quintin, E. et Coderre, R. (1999). *Les services de garde à l'enfance: influence des différents types de garde sur le développement de l'enfant*. Trois-Rivières, Québec: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Peck, C. A. (1989). Assessment of social communicative competence: Evaluating environments. *Seminars in speech and language*, 10(1), 1-15.
- Peck, C. A. (1993). Ecological perspectives on the implementation of integrated early childhood programs. Dans C. A. Peck, S. L. Odom et D. Bricker (Dir.): *Integrating young children with disabilities into community programs*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Company.

- Pellegrino, M. L. M. et Scopesi, A. (1990). Structure and fonction of baby talk in a day-care centre. *Journal of child language*, 17, 101-113.
- Reason, P. et Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research: participative inquiry and practice*. New York, New York: SAGE publications.
- Rinaldi, C., Rogers-Adkinson, D. et Arora, A. (2009). An exploratory study of the oral language and behavior skills of children with identified language and emotional disabilities in preschool. *International journal of early childhood special education*, 1(1), 32-45.
- Roberts, J. E., Bailey, D. B. et Nychka, H. B. (1991). Teachers' use of strategies to facilitate the communication of preschool children with disabilities. *Journal of early intervention*, 15(4), 358-376.
- Rondal, J. A. (2003). Prelinguistic training. Dans J. A. Rondal et S. Buckley (Dir.): *Speech and language intervention in Down syndrome*. London, United Kingdom: Whurr Publishers Ltd.
- Roper, N. et Dunst, C. J. (2003). Communication intervention in natural learning environments. Guidelines for practice. *Infants and young children*, 16(3), 215-226.
- Ruiter, I. D. (2000). *Allow me! A guide to promoting communication skills in adults with developmental delays*. Toronto, Ontario: The Hanen Center.
- Salmon, C. M., Rowan, L. E. et Mitchell, P. R. (1998). Facilitating prelinguistic communication: Impact of adult prompting. *Infant-toddler intervention*, 8(1), 11-27.
- Savoie, V. et Gascon, H. (2008). Nature et intensité des comportements-défis d'élèves du primaire ayant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, 80-95.
- Schery, T. K. et O'Connor, L. C. (1992). The effectiveness of school-based computer language intervention with severely handicapped children. *Language, speech, and hearing services in schools*, 23(1), 43-47.
- Slonims, V. et McConachie, H. (2006). Analysis of mother-infant interaction in infants with down syndrome and typically developing infants. *American journal on mental retardation*, 111(4), 273-289.
- Speidel, G. E. et Nelson, K. E. (1989). *The many faces of imitation in language learning*. New York, New York: Springer-Verlag.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Statistique Canada (2006). *Glossaire*.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H. et Baumell, L. (2001). Material responsiveness and children's achievement or language milestones. *Child development*, 72(3), 748-767.
- Tardif, G., Coutu, S., Lavigueur, S. et Dubeau, D. (2003). Retards de développement et problèmes d'adaptation sociale chez les jeunes enfants, 1. Un survol de la documentation. *La revue canadienne de la petite enfance*, 9(2), 97-107.
- Tate, T. L., Thompson, R. H. et McKerchar, P. M. (2005). Training teachers in an infant classroom to use embedded teaching strategies. *Education and treatment of children*, 28(3), 206-221.

- Tétreault, S. et Beaupré, P. (2001). *Projet d'accompagnement destiné aux enfants présentant des limitations fonctionnelles importantes et fréquentant un service de garde de la région de Québec*. Québec, Québec: Université Laval et Régie régionale de la santé et des services sociaux de Québec.
- Van der Schuit, M., Segers, E., Van Balkom, H., Judith, S. et Verhoeven, L. (2010). Immersive communication intervention for speaking and non-speaking children with intellectual disabilities. *Augmentative and alternative communication*, 26(3), 203-220.
- Van der Schuit, M., Segers, E., Van Balkom, H. et Verhoeven, L. (2011). Early language intervention for children with intellectual disabilities: a neurocognitive perspective. *Research in developmental disabilities*, 32, 705-712.
- Visoky, A. M. et Poe, B. D. (2000). Can preschoolers be effective peer models? An action research project. *Teaching exceptional children*, 83(2), 68-73.
- Warren, S. F. (2000). The future of early communication and language intervention. *Topics in early childhood special education*, 20(1), 33-37.
- Warren, S. F. et Brady, N. C. (2007). The role of maternal responsibility in the development on children with intellectual disabilities. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13, 330-338.
- Warren, S. F., Brady, N. C., Sterling, A., Fleming, K. et Marquis, J. (2010). Maternal responsibility predicts language development in young children with fragile X syndrome. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 115(1), 54-75.
- Warren, S. F., Fey, M. E. et Yoder, P. J. (2007). Differential treatment intensity research: a missing link to creating optimally effective communication interventions. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13, 70-77.
- Warren, S. F. et Yoder, P. J. (1998). Facilitating the transition from preintentional to international communication. Dans A. Wetherby, S. F. Warren et J. Reichle (Dir.): *Transitions in prelinguistic communication*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Weitzman, E. et Greenberg, J. (2008). *Apprendre à parler avec plaisir. Comment favoriser le développement social et langagier des enfants dans le contexte des centres de la petite enfance*. Toronto, Ontario: Centre Hanen.
- Wetherby, A. M. et Prizant, B. M. (1992). Profiling young children's communicative competence. Dans S. Warren et J. Reichle (Dir.): *Causes and effects in communication and language intervention, volume 1*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Wicks, P. G. et Reason, P. (2009). Initiating action research. Challenges and paradoxes of opening communicative space. *Action research*, 7(3), 243-262.
- Yoder, P., Kaiser, A. P., Alpert, C. et Fisher, R. (1993). Following the child's lead when teaching nouns to preschoolers with mental retardation. *Journal of speech and hearing research*, 36, 158-167.
- Yoder, P. J., Kaiser, A. P., Goldstein, H., Alpert, C., Moussetis, L. et Kaczmarek, L. (1995). An exploratory comparison of milieu teaching and responsive interaction in classroom applications. *Journal of early intervention*, 19(3), 218-242.
- Yoder, P. J. et Warren, S. F. (2004). Early predictors of language in children with and without down syndrome. *American journal on mental retardation*, 109(4), 285-300.

Correspondance

Francine.Julien-Gauthier@fse.ulaval.ca

Carmen.Dionne@uqtr.ca

jessy_heroux_csdi@ssss.gouv.qc.ca

stephanie.mailhot1@uqtr.ca;

Contribution des auteures

Francine Julien-Gauthier: 79%

Carmen Dionne: 12%

Jessy Héroux: 7%

Stéphanie Mailhot: 2%

Ce texte a été révisé par Sandra Najac.

Texte reçu le : 30 décembre 2010

Version finale reçue le: 25 juin 2012

Accepté le: 26 septembre 2012