

Revue internationale de communication et socialisation



Des apprentissages professionnels menant à l'offre d'un service de garde éducatif inclusif (0-5 ans)

Manon Boily, Nathalie Goulet, Sara Lachance, Nawel Hamidi and Marie-Christine Allaire

Volume 10, Number 2, 2023

Égalité des chances et réussite éducative : comment répondre aux besoins des enfants et des familles du 21^e siècle à l'éducation préscolaire ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1110033ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1110033ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

RICS - Université de Sherbrooke

ISSN

2292-3667 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Boily, M., Goulet, N., Lachance, S., Hamidi, N. & Allaire, M.-C. (2023). Des apprentissages professionnels menant à l'offre d'un service de garde éducatif inclusif (0-5 ans). *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(2), 200–226. <https://doi.org/10.7202/1110033ar>

Article abstract

La présente étude avait pour objectif d'identifier les apprentissages que le personnel éducateur d'un centre de la petite enfance (0- 5 ans) déclare avoir faits à la suite d'une formation dispensée au regard de l'intégration sensorielle chez les enfants présentant des caractéristiques d'hyporéactivité et d'hyperréactivité. Une méthodologie qualitative à devis interprétatif a été choisie ; la collecte de données s'est opérationnalisée à l'aide d'un journal réflexif et la mise en place d'un groupe de discussion. Les résultats mettent en évidence des apprentissages qui se sont manifestés par : 1) la mise en place de pratiques professionnelles afin de répondre aux défis des enfants à l'égard de l'intégration sensorielle ; 2) l'utilisation de stratégies sensorielles diverses pour respecter les profils de réaction des enfants ; 3) l'adoption d'attitudes visant à prendre en compte la diversité des enfants à l'égard de l'intégration sensorielle.

© RICS, 2024



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

ÉGALITÉ DES CHANCES ET RÉUSSITE ÉDUCATIVE : COMMENT RÉPONDRE AUX BESOINS DES ENFANTS ET DES FAMILLES DU 21^E SIÈCLE À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE?

DIRECTION :

MANON BOILY ET CHRISTIAN DUMAIS

Volume 10, numéro 2

2023

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



DES APPRENTISSAGES PROFESSIONNELS MENANT À L'OFFRE D'UN SERVICE DE GARDE ÉDUCATIF INCLUSIF (0-5 ANS) **

MANON BOILY, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, CANADA¹

NATHALIE GOULET, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, CANADA

SARA LACHANCE, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, CANADA

NAWEL HAMIDI, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, CANADA

MARIE-CHRISTINE ALLAIRE, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, CANADA

Résumé

La présente étude avait pour objectif d'identifier les apprentissages que le personnel éducateur d'un centre de la petite enfance (0- 5 ans) déclare avoir faits à la suite d'une formation dispensée au regard de l'intégration sensorielle chez les enfants présentant des caractéristiques d'hyporéactivité et d'hyperréactivité. Une méthodologie qualitative à devis interprétatif a été choisie ; la collecte de données s'est opérationnalisée à l'aide d'un journal réflexif et la mise en place d'un groupe de discussion. Les résultats mettent en évidence des apprentissages qui se sont manifestés par : 1) la mise en place de pratiques professionnelles afin de répondre aux défis des enfants à l'égard de l'intégration sensorielle ; 2) l'utilisation de stratégies sensorielles diverses pour respecter les profils de réaction des enfants ; 3) l'adoption d'attitudes visant à prendre en compte la diversité des enfants à l'égard de l'intégration sensorielle.

Mots clés :

Apprentissages professionnels ; éducatrices ; milieu de garde ; éducation inclusive ; hyporéactivité ; hyperréactivité.

¹ Adresse de contact : boily.manon@uqam.ca

**Pour citer cet article :

Boily, M., Goulet, N., Lachance, S., Hamidi, N. et Allaire, M.C. (2023). Des apprentissages professionnels menant à l'offre d'un service de garde éducatif inclusif (0-5 ans). *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(2), 200-226.

1. INTRODUCTION

À l'heure actuelle sur la scène internationale, l'une des plus grandes préoccupations faisant l'objet d'une profonde réflexion dans le monde de la petite enfance, a trait à la prise en compte de la diversité en raison de l'hétérogénéité des enfants présente dans les milieux de garde éducatifs à l'enfance (Boily et Bissonnette, 2021 ; Frisen et al., 2022 ; Pearson et al., 2023 ; Vanderbroeck, 2018). Cette diversité se manifestant sur plusieurs plans (CSÉ, 2017), notamment culturel et linguistique (Gide et al., 2022), économique (Qi et Campbell, 2022) ainsi que développemental (Honig, 2022), amène le personnel œuvrant dans les milieux de l'éducation à réfléchir aux pratiques diversifiées à mettre en place pour offrir à tous les enfants une éducation de qualité (Pearson et al., 2023). Dans cette optique, le personnel éducateur est invité à penser à l'offre d'un soutien au développement des enfants qui respecte leur unicité, c'est-à-dire leurs trajectoires propres, afin de leur permettre d'atteindre leur plein potentiel et ainsi de s'inscrire sur le chemin de la réussite éducative (MEES, 2017 ; 2018).

Sur le plan développemental, cette diversité peut s'exprimer à travers les rythmes développementaux des enfants et les défis qu'ils ont à relever dans l'un ou plusieurs des aspects reliés à leur développement (Alam et al., 2022 ; Blaurock et Klucznik, 2019 ; Jain et al., 2019 ; ministère de la Famille [MF], 2019 ; Schreier et al., 2019). En fait, plusieurs chercheurs ont souligné des différences à l'égard du processus de l'intégration sensorielle des enfants se manifestant par des réactions diverses aux stimuli provenant de leur environnement (Boily et Abi Nader, 2014 ; Bundy et Lane, 2020 ; Côté, 2016 ; Levit-Binnun et al., 2014) et qui, conséquemment, peuvent influencer sur leur participation aux activités quotidiennes (Li et al., 2022). Au regard de cette diversité et pour s'ouvrir à celle-ci, une avenue semble prometteuse, celle de l'inclusion afin de proposer aux enfants des environnements éducatifs appropriés (Amber et al., 2022) et ainsi veiller à ce que chacun atteigne son plein potentiel (Alam et al., 2022). Cet article expose la façon dont le personnel d'un milieu de garde éducatif à l'enfance a emprunté cette avenue à la suite d'une formation reçue en milieu de travail, afin de répondre à des besoins développementaux spécifiques chez les enfants à l'égard de l'intégration sensorielle.

1.1 La prise en compte de la diversité à l'égard de l'intégration sensorielle

L'intégration sensorielle est un processus qui permet à l'enfant de traiter et d'organiser les informations que son système sensoriel lui transmet afin d'interagir par la suite avec l'environnement, notamment en posant les actions appropriées (Côté, 2016). Toutefois, selon Côté (2016), pour certains enfants, le processus de l'intégration sensorielle n'est pas toujours optimal. Lorsque cela se produit, deux types de comportements peuvent survenir chez les enfants face aux stimuli provenant de l'environnement : une hyporéactivité et une hyperréactivité (Côté, 2016). L'hyporéactivité surviendrait lorsque l'enfant éprouve le besoin d'avoir davantage de stimulations pour réagir aux différents stimuli, car il ressentirait à un niveau moindre l'information sensorielle (sonore, visuelle, etc.) provenant de son environnement (Côté, 2016). Les enfants manifestant un comportement hyporéactif auraient tendance soit à devenir inactifs ou encore, pour contrer leur difficulté à rester connecter à ce qui se passe autour d'eux, ils s'activeraient et s'autostimuleraient (Côté, 2016). Conséquemment, ils seraient plus susceptibles d'éprouver des difficultés sur le plan développemental (Royeen et Lane, 1991 ; Côté, 2016). Cependant, lorsque les personnes qui composent le milieu arrivent à rejoindre les enfants au niveau sensoriel, ils parviennent à s'activer et à avoir une réponse adaptée à leur environnement (Saint-André et al., 2009).

À l'inverse, les enfants manifestant une certaine hyperréactivité vivraient un malaise en lien avec l'intensité de l'information sensorielle ressentie, qui serait à la source d'une agitation, d'une désorganisation, de crises ou

encore la manifestation de gestes inadéquats tels que le fait de frapper un autre enfant (Côté, 2016). Face à une trop grande perception des stimuli provenant de l'environnement les enfants auraient tendance à adopter différents comportements adaptatifs : (1) une réaction de fuite parce qu'ils vivent de l'anxiété ou de la peur ; (2) une manifestation d'irritabilité et de colère entraînant une crise dans laquelle les enfants peuvent frapper leurs amis parce que leur cerveau perçoit les stimuli comme une agression ; (3) une incapacité à réagir où les enfants se figent et cessent leur activité, accompagnée de pleurs ou d'un effondrement (Côté, 2016). Selon Côté (2016), les enfants manifestant une hyperréactivité face aux éléments de l'environnement ont alors besoin d'une période de retour au calme pour réguler leurs comportements. Elle suggère l'adoption de stratégies adaptées visant à diminuer les stimuli sensoriels de l'enfant ainsi que des aménagements particuliers au niveau de l'environnement dans un but de prévenir ces manifestations.

Ces différentes façons d'intégrer les informations sur le plan sensoriel peuvent entraîner des répercussions dans les activités quotidiennes de l'enfant. À cet effet, Li et al. (2022) soulignent que la difficulté d'engagement de l'enfant dans une activité peut émerger du fait qu'il soit surstimulé et que son système relié au traitement sensoriel soit surchargé d'informations, ou qu'il soit sous stimulé de sorte que pour cet enfant le milieu n'offre pas la stimulation appropriée pour lui permettre d'intégrer les informations provenant de son environnement.

Dans la population, il y aurait une prévalence d'enfants qui rencontreraient des difficultés à l'égard de l'intégration sensorielle à la hauteur de 5% à 15% (Li et al., 2022 citant Dale et al., 2011 et Jaegermann et Klein, 2010). En outre, posséder une connaissance sur le processus de l'intégration sensorielle peut aider l'intervenant à acquérir des notions de base du développement de l'enfant et, à poser des interventions pour réduire les difficultés sur son parcours (Li et al., 2022). De plus, cette connaissance peut engendrer une réponse appropriée aux besoins de l'enfant qui elle, tend à favoriser l'établissement d'une relation de qualité (MF, 2019). En outre, la qualité de la relation qu'un adulte établit avec un enfant vivant une difficulté à l'égard de l'intégration sensorielle, serait un facteur de protection (Li et al., 2022, citant Jaegermann et Klein, 2010). Li et al. (2022) suggèrent alors d'avoir une réflexion sur les besoins spécifiques des enfants en lien avec une éducation qui tienne compte de leur unicité pour répondre à leurs besoins sensoriels divers. L'éducation inclusive pourrait être une avenue intéressante.

1.2 L'inclusion de tous les enfants

Sur le plan international, les recherches ont démontré l'importance d'offrir aux enfants des milieux éducatifs inclusifs (Hau et al., 2022; Sempowicz et Carrington, 2023; Singh et Zhang, 2022) afin que tous, quels que soient leurs particularités et leurs défis, puissent bénéficier de services éducatifs de haute qualité (Hau et al., 2022; Pearson et al., 2023). Dans cette visée, Singh et Zhang (2022) ont souligné qu'il importait de réfléchir à la façon dont l'éducation inclusive était implantée dans les milieux éducatifs en s'intéressant aux pratiques mises de l'avant par les professionnels (Singh et Zhang, 2022). En fait, bien que l'inclusion commence par la reconnaissance des besoins « uniques » des enfants, celle-ci doit se traduire concrètement dans le milieu à travers la pratique quotidienne des professionnels (Singh et Zhang, 2022). Pour ce faire, certains chercheurs ont identifié le développement professionnel en précisant qu'il convient de réfléchir aux pratiques à mettre en place pour tracer la voie de l'éducation inclusive et instaurer une culture inclusive (Sempowicz et Carrington, 2023; Harkness et al., 2022). Toutefois, un regard sur le programme éducatif québécois pour comprendre ce en quoi consiste l'inclusion est nécessaire.

1.3 Quelques visées du programme éducatif québécois quant à l'inclusion

Selon le programme éducatif, proposé par le ministère de la Famille (MF, 2019), l'éducatrice ou l'éducateur a comme rôle de veiller à ce que chaque enfant de son groupe se développe harmonieusement. Ce programme met de l'avant l'inclusion, celle de type social qui se matérialise grâce aux actions posées pour aider l'enfant à s'intégrer au groupe, à prendre sa place, à participer aux activités quotidiennes et à vivre harmonieusement avec les autres. Pour ce faire, les compétences de l'éducatrice ou l'éducateur qui lui permettront d'apporter une réponse adéquate aux besoins des enfants ainsi que sa créativité, notamment pour trouver des stratégies visant à enrayer les obstacles sur le parcours de l'enfant, sont mises de l'avant (MF, 2019 citant Bouchard et Châle, 2010). C'est cette réponse aux besoins des enfants qui est recherchée afin qu'il y ait cette relation dite significative qui favorisera le lien d'attachement sécurisant entre l'éducatrice ou l'éducateur et l'enfant (MF, 2019). Ce lien d'attachement est essentiel dans le développement de l'enfant puisqu'il lui confèrera la sécurité affective dont il a besoin pour explorer le monde qui l'entoure et se développer selon son plein potentiel (MF, 2019). La pratique inclusive se réfère donc premièrement aux actions posées pour inclure l'enfant dans sa communauté, puis deuxièmement à la réponse appropriée aux besoins des enfants et aux stratégies mises en place pour contrer les obstacles sur leur parcours éducatif ; celles-ci menant à l'établissement d'une relation significative avec l'enfant.

1.4 Le développement professionnel des éducatrices et éducateurs en milieu de travail

L'une des principales barrières faisant obstacle à la mise en œuvre de pratiques inclusives en milieu de garde éducatif à l'enfance a trait au manque de connaissances du personnel à l'égard des défis particuliers des enfants dont il a la responsabilité et associées à celles-ci, l'absence de programmes de formation qui leur sont offerts (Koliouli et al., 2022). Dans la présente étude, la direction avait souligné les besoins de connaissances et de formation en lien avec les différences qui existaient à l'égard de l'intégration sensorielle des enfants du milieu éducatif. Au Québec, dans le programme collégial en techniques d'éducation à l'enfance (TÉE), représentant la formation initiale de base pour former et qualifier les éducatrices ou éducateurs, il y a, parmi les compétences à développer, celle « 0199 » visant à : « Analyser les besoins particuliers d'un ou d'une enfant » qui peut mener à l'offre d'un ou de plusieurs cours portant sur l'inclusion des enfants à besoins particuliers, ou encore sur l'approche inclusive, l'intervention inclusive, l'éducation inclusive, ou autres. D'autres types de formations, plus courtes, telles que les AEC et les certificats universitaires en petite enfance peuvent aborder dans un, plusieurs, ou tous les cours divers aspects entourant l'inclusion. Toutefois, le processus de l'intégration sensorielle de l'enfant et les profils de réaction aux stimuli de l'environnement ne sont pas systématiquement abordés. Par ailleurs, ce ne sont pas toutes les éducatrices et tous les éducateurs qui ont une formation pour travailler en service de garde éducatif à l'enfance. Dans ces deux cas, des besoins de développement professionnel passant par la formation continue, notamment celle en milieu de travail, sont parfois nécessaires pour favoriser de nouveaux apprentissages. En fait, le développement professionnel est essentiel pour approfondir sa compréhension du développement de l'enfant et soutenir de façon optimale son développement et ses apprentissages dans l'optique de lui offrir un contexte enrichi de qualité où il est amené à vivre de véritables expériences d'apprentissage (Helterbran et Fennimore, 2004).

Dans leurs études précédentes, Boily et Bissonnette (2019 ; 2021) ont mis en évidence les bienfaits des formations en milieu de travail chez le personnel éducateur, notamment à l'égard du développement de la compétence interculturelle. Selon Wadel et Knaden (2022), les organisations en petite enfance devraient être considérées comme étant des lieux favorisant naturellement les apprentissages professionnels en raison de la

réflexion qui peut émaner des expériences quotidiennes vécues par le personnel. Dans cette perspective, des activités de formation en milieu de travail ont été offertes au personnel éducateur ayant comme visée leur développement professionnel.

1.5 Le mandat des directions en milieux éducatifs à la petite enfance

Au Canada, le Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance (CSRHSGE, 2013) stipule que la personne gestionnaire est amenée à exercer certaines habiletés dont celle associée à l'identification des formations qu'elle juge essentielles chez son personnel éducateur en fonction des besoins ciblés. À l'échelle provinciale, au Québec, cette même visée est présente sous la forme d'un mandat, celui de voir au développement des compétences des éducatrices ou éducateurs, en concomitance avec les besoins de formation continue identifiés préalablement et ce, en leur proposant « un plan de développement professionnel » (MF, 2017, p. 4). Dans le cadre de cette recherche, il appert que la direction du milieu de garde éducatif à l'enfance (0-5 ans) avait préalablement identifié des besoins de formation chez son personnel éducateur en lien avec les profils de réaction des enfants reliés à l'hyperréactivité et l'hyporéactivité. L'objectif de la formation était d'amener le personnel éducateur à respecter l'unicité des enfants en mettant en place un environnement qui répondrait aux besoins d'apaisement ou de stimulation adaptée à leur degré d'intégration sensorielle et de proposer des pratiques appropriées aux divers profils d'intégration sensorielle.

À la lumière de la problématique présentée, la question de recherche est la suivante : Quels sont les apprentissages professionnels réalisés par le personnel éducateur à la suite de la formation reçue sur les profils de réaction hyporéactif et hyperréactif des enfants à l'égard de l'intégration sensorielle qui ensuite l'ont conduit à prendre en compte cette diversité dans la pratique et à offrir un milieu éducatif inclusif ?

2. CADRE CONCEPTUEL

Cette partie présente les concepts sous-jacents à l'étude, soit le système sensoriel, le processus de l'intégration sensorielle, le processus de la modulation sensorielle, les profils d'hyperréactivité et d'hyporéactivité, les stratégies sensorielles comme moyen de régulation du système sensoriel ainsi que les outils sensoriels, les fondements de l'éducation inclusive, puis le perfectionnement professionnel et l'apprentissage professionnel découlant de celui-ci.

2.1 Le système sensoriel

Côté (2016) souligne que le système sensoriel est l'assise principale sur laquelle s'appuie le fonctionnement de l'être humain. C'est à travers ce système que l'enfant peut interagir avec son environnement, en captant par ses sens les informations qui lui parviennent et en les acheminant à son système nerveux central afin qu'elles soient traitées. Ce système sensoriel intègre sept sens qui sont la porte d'entrée des informations que l'enfant détecte; le toucher, la vue, l'ouïe, l'odorat et le goût, le mouvement et la proprioception (Côté, 2016). Le développement de l'enfant repose donc sur son système sensoriel, puisque ce sont ses sens, par leurs fonctions spécifiques, qui alimenteront le développement global de ce dernier (Côté, 2016).

2.2 Le processus de l'intégration sensorielle

L'intégration sensorielle, concept élaboré par l'ergothérapeute Ayres dans les années 70 a trait à la façon dont la personne, en l'occurrence son système nerveux, traite les informations sensorielles provenant de son environnement (Zimmer et al., 2012). Selon Miller et al., (2007), ce concept a fait l'objet d'une étude méticuleuse de la part d'Ayres qui cherchait à établir des liens entre le processus de traitement de l'information sensorielle et le comportement des enfants, les apprentissages réalisés et les difficultés qu'ils pouvaient vivre au quotidien. Ayres a défini l'intégration sensorielle comme étant un processus neurologique qui intègre et organise les informations provenant des sens, et planifie puis produit les actions qui seront mises en branle (Bundy et Lane, 2020 citant Ayres, 1972).

Par ailleurs, Bundy et Lane (2020) ont identifié trois postulats sur lesquels se base la théorie de l'intégration sensorielle : 1. l'apprentissage découle de l'habileté de la personne à traiter et à intégrer les informations captées par ses sens et à les utiliser pour planifier et organiser le comportement qui suivra ; 2. une diminution de la capacité de la personne dans le traitement et l'intégration des informations captées par ses sens peut entraîner chez elle des difficultés à produire des actions appropriées, ce qui, conséquemment, peut interférer sur le plan de ses apprentissages et du comportement ; 3. lorsque l'on place l'enfant dans un contexte où il a un défi qu'il peut relever sur le plan sensoriel (percevoir et intégrer l'information), il s'ensuit une amélioration du traitement du système nerveux central, ce qui conséquemment contribue à de meilleurs apprentissages et à la mise en branle de comportements adéquats.

Pour Scholl (2007) deux difficultés peuvent survenir dans le traitement de l'information sensorielle. Les difficultés peuvent premièrement émerger au moment où l'enfant doit détecter les stimuli provenant de son environnement par l'entremise de ses sens. Dans un deuxième temps, elles peuvent survenir dans la réponse (celle du corps) apportée à ces informations détectées préalablement. En somme, les difficultés peuvent survenir lors de l'entrée de ces informations, et donc dans la façon dont les sens de l'enfant les décodent et les traitent ainsi que dans la réponse qu'il donnera à la suite du traitement de l'information, celle-ci ayant trait à la réaction du corps face à ces stimuli. Ces processus sont importants puisqu'ils peuvent interférer dans le développement des habiletés de l'enfant et le restreindre dans sa participation aux activités normalement vécues par les enfants du même âge (Scholl, 2007).

2.3 Le trouble de la modulation sensorielle

Par ailleurs, selon Ayres, des dysfonctions au niveau de l'intégration sensorielle apparaissent lorsque les neurones, qui sont reliés aux différents sens, ne fonctionnent pas de façon efficiente, ce qui engendre alors des déficits sur le plan des apprentissages (Zimmer et al., 2012). Ces dysfonctions peuvent provenir d'un problème sur le plan de la modulation sensorielle (Bundy et Lane, 2020). Celle-ci réfère aux difficultés qu'éprouve une personne à apporter une réponse adéquate dans une situation en fonction de l'entrée sensorielle correspondant à la nature d'un objet, son intensité et l'information véhiculée (Miller et al., 2007). Pour Ayres (1979), la modulation est définie comme étant un type de régulation du système nerveux central qui cherche à s'autoréguler face aux activités qu'il génère (Bundy et Lane, 2020). Côté (2016), explique que le « trouble du traitement de l'information sensorielle » (TTIS) n'est pas intégré dans le DSM 5 édité en 2013. Toutefois, il est présent dans le manuel de classification diagnostique américain produit par l'organisme ZÉRO TO THREE qui réunit de nombreux professionnels s'intéressant au développement de l'enfant de sa naissance à 3 ans et largement documenté dans la littérature (Côté, 2016).

Dans ce cadre, Miller et al., (2007) ont identifié certains profils en lien avec le trouble de la modulation sensorielle dont l'hyperréactivité sensorielle et l'hyporéactivité sensorielle. Ces profils réfèrent à différents seuils de réactivité aux stimuli provenant de l'environnement. Dans le contexte de cette étude, à l'instar de Côté (2016), ce sont ces deux profils, soit celui d'hyperréactivité et celui d'hyporéactivité qui sont retenus.

2.3.1 L'hyperréactivité

Selon Miller et al., (2007), l'enfant ayant le profil de réaction « hyperréactif » a un seuil de réactivité aux stimuli trop bas, ce qui fait en sorte qu'il ressent trop fortement les stimuli de l'environnement ou perçoit une trop grande quantité d'informations. Selon Côté (2016), la perception des stimuli de l'environnement de façon intense et sur une longue période et, associée à celle-ci, une réaction « exagérée » ou « excessive » (frapper, fuir, se figer) sont des éléments caractéristiques de l'hyperréactivité. L'enfant étant dans un état de surcharge d'informations, n'arrive plus à se contrôler, il se désorganise, s'agite, court dans tous les sens, devient anxieux, etc., et a surtout besoin d'être apaisé (Côté, 2016).

2.3.2 L'hyporéactivité

D'après Miller et al., (2007), l'enfant ayant un profil de réaction « hyporéactif » a un seuil de réactivité aux stimuli trop élevé ce qui l'amène à percevoir difficilement les stimuli de l'environnement, car ceux-ci ne parviennent pas aisément à ses sens. En conséquence, l'enfant peine à percevoir l'information par ses sens, ce qui peut l'amener à se désintéresser rapidement d'une activité (St-André et al., 2009). Côté (2016) souligne que l'hyporéactivité est en quelque sorte une « sous réaction » aux divers stimuli présents dans l'environnement. Elle se manifeste chez l'enfant d'une part, par une difficulté à percevoir les stimuli qui arrivent au cerveau et d'autre part, parce que l'information se rend plus lentement au cerveau. Côté (2016) précise que deux comportements peuvent se produire : 1) l'enfant part à la recherche de stimulation, ce qui l'amène à bouger sans cesse et à jouer avec les choses à sa portée, notamment pour ressentir les choses; 2) l'enfant présente un état de dormance et se fatigue rapidement des activités qu'il entreprend parce qu'il ne capte pas bien les stimuli; il quitte donc l'activité en cours.

2.4 Les stratégies sensorielles et les outils sensoriels

Côté (2016) recommande le recours à des stratégies sensorielles pour soutenir les enfants ayant des défis particuliers sur le plan de l'intégration sensorielle. Elle précise que l'utilisation de stratégies permet de préserver l'estime de soi de l'enfant, car celles-ci sont perçues comme faisant partie de la routine quotidienne. Parmi les stratégies qu'elle propose, le recours à la musique pour détendre, mais aussi pour maintenir la concentration de l'enfant ; des stratégies pour favoriser certaines formes d'attention (état d'éveil, attention soutenue, sélective, partagée et l'orientation de l'attention) ; des stratégies faisant appel à des mécanismes inconscients (ex : poser la main sur l'épaule de l'enfant); des stratégies associées à l'utilisation des aliments ainsi que l'aménagement de la salle en fonction des stimuli soit visuels, tactiles, vestibulaires et auditifs.

Le recours aux outils est également utilisé afin de réguler le système sensoriel. Par exemple, l'utilisation d'un toutou lourd ainsi que la couverture lourde peuvent calmer l'enfant lors de la sieste et l'aider à s'endormir, mais ils doivent être utilisés uniquement en regard d'une procédure à suivre (voir Côté, 2016) et pour la couverture lourde, sur recommandation d'un ergothérapeute (Côté, 2016). D'autres outils sensoriels peuvent être utilisés tels que des balles texturées, un paravent, etc. (Côté, 2016).

2.5 Les fondements de l'éducation inclusive en service de garde éducatif à l'enfance

Pour Bancroft et Underwood (2015) une inclusion de qualité concerne d'une part, l'accès aux services de garde éducatifs à l'enfance et d'autre part, la participation maximale de tous les enfants aux programmes et à l'ensemble des activités proposées dans le milieu. Pour le personnel éducateur, il s'agit de mettre en valeur la diversité en favorisant chez tous les enfants les amitiés et en soutenant les progrès de tous sur le plan développemental (Bancroft et Underwood, 2015). En ce sens, pour vivre l'inclusion, les enfants doivent expérimenter la majeure partie des activités offertes dans le milieu afin qu'ils puissent développer un sentiment d'appartenance et sentir qu'ils font partie à part entière de la société, de la communauté (Wertlieb, 2018). Parmi les éléments qui favorisent l'inclusion dans un milieu éducatif à l'enfance, Koliouli et al., (2022) ont identifié l'aménagement de l'espace associé à un équipement adéquat et des pratiques inclusives de type spécifiques. Quant aux principes servant de guide pour vivre l'inclusion, Bancroft et Underwood (2015) soulignent les suivants : 1) avoir pour tous les enfants, des attentes élevées ; 2) faire en sorte que la différence serve de contexte d'apprentissage ; 3) reconnaître la différence, ne pas la rendre invisible et travailler autour d'elle ; 4) mettre en valeur l'identité des enfants en misant sur leurs capacités afin qu'ils soient fiers d'eux-mêmes ; 5) considérer que l'inclusion est une réussite lorsque tous les enfants participent à la vie du groupe en mettant chacun d'eux à l'abri de toute forme de discrimination.

En outre, en milieu éducatif, l'éducation inclusive peut se percevoir à travers l'offre d'un environnement adapté aux besoins de tous les enfants (Andrys, 2019). Dans cette ligne de pensée, le concept d'éducation inclusive se définit comme étant « un processus continu de transformation des milieux d'apprentissage en vue de prendre en compte la diversité des besoins et d'éliminer l'exclusion » (Potvin, 2014, p.189). Dans le contexte de l'étude ayant trait aux enfants hyperréactifs et hyporéactifs et à leurs façons d'intégrer et traiter les informations provenant de leur environnement, l'inclusion est celle visant à offrir aux enfants un soutien approprié à leur développement par l'offre de stratégies éducatives adaptées à leurs différences à l'égard de l'intégration sensorielle (Côté, 2016). Dans cette étude, le terme « éducation inclusive » a trait à une éducation qui se veut accessible à tous les enfants, notamment en prenant en compte leurs diversités à l'égard de l'intégration sensorielle, et à cet égard en leur proposant un environnement éducatif qui répond à leurs besoins et des pratiques appropriées au développement de leur plein potentiel. En outre, l'éducation inclusive fait aussi référence au fait que l'enfant puisse participer pleinement à toutes les activités du milieu et s'y sente bien.

2.6 Le développement professionnel : un processus d'apprentissage

Le terme « développement professionnel » est généralement utilisé pour les professionnels de la petite enfance qui désirent augmenter leurs connaissances sur les enfants et approfondir leur expertise afin d'intervenir adéquatement auprès d'eux et leurs familles (Gomez et al., 2019). Le développement professionnel peut être abordé sous deux angles : 1) développemental où une succession d'étapes se présente sur le parcours professionnel de l'individu ; 2) axé sur la professionnalisation, en référence à un processus d'apprentissage où les savoirs et les compétences à développer sont alimentés par la réflexion afin d'amener le professionnel à exercer sa profession de façon optimale (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Cette étude se situe dans l'approche de la professionnalisation : la perspective du développement professionnel associé aux apprentissages professionnels (Waters et al., 2019 cités par Wadel et Knaden, 2022) qui découlent d'activités réalisées dans le milieu de travail afin d'augmenter les connaissances du personnel et susciter le développement de leurs pratiques (Darling Hammod et al., 2009, cités par Wadel et Knaden, 2022). Par ailleurs, combiné à une pratique dont l'accent est mis sur les besoins des enfants, celui-ci peut mener à une plus grande expertise chez le personnel travaillant dans le milieu de la petite enfance (Helterbran et Fennimore, 2004).

En fait, plusieurs auteurs relient le développement professionnel à un processus d'apprentissage (Danis et Solar, 1998; Clement et Vandenberghe, 2000; Campbell et McNamara, 2010). Toutefois, l'apprentissage et le développement sont deux concepts interreliés « puisque le développement commande des apprentissages et que les apprentissages interviennent dans le développement » (Danis et Solar, 1998, p.13). Pour Barbier (2011), dans le contexte de la vie sociale, « avoir appris, c'est faire les choses autrement, qu'il s'agisse d'activités mentales, discursives, physiques, ou des trois à la fois, cas le plus fréquent » (p. 51). Il relie les apprentissages réalisés sur le plan social à des « transformations d'habitudes, d'activités valorisées par le/les sujet(s) concernés et/ou par son/leur environnement » (p. 51).

Dans le domaine de la petite enfance, Edwards et Nuttal (2009) expliquent que l'apprentissage professionnel est estimé dans le sens d'une contribution aux compréhensions professionnelles permettant aux professionnels de développer leurs représentations sur les enfants et l'enfance afin de relever les défis qui s'imposent, notamment en raison des complexités associées à de nouvelles fonctions dans le milieu de la petite enfance. Par ailleurs, lorsqu'il est question d'examiner les apprentissages professionnels émergeant d'un programme offert, Friedmon (2012) souligne qu'il importe de s'attarder, entre autres, aux connaissances acquises, puis aux attitudes découlant de celles-ci, et enfin au changement de comportements et de pratiques dans le milieu. Ainsi, au regard du cadre conceptuel priorisé, l'objectif de recherche est le suivant : Examiner les apprentissages professionnels réalisés chez le personnel éducateur à la suite de la formation offerte en milieu de travail au regard de l'intégration sensorielle chez les enfants présentant des caractéristiques d'hyporéactivité et d'hyperréactivité. En outre, dans le cadre de cette étude, sont considérés les apprentissages reliés à l'acquisition de nouvelles pratiques, stratégies et attitudes supportées par des valeurs qui prennent en compte la diversité des enfants sur le plan de l'intégration sensorielle ainsi qu'à la mise en œuvre d'interventions apportées sur l'environnement pour amener des changements, dans le but d'adapter l'environnement éducatif à la diversité des besoins des enfants.

3. MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à l'objectif de la recherche et saisir la portée qu'ont eue les ateliers de formation dispensés par une ergothérapeute afin de favoriser les apprentissages professionnels des éducatrices ou éducateurs, une méthodologie de recherche qualitative et interprétative a été choisie. La recherche de type qualitatif met l'accent sur la compréhension d'un phénomène social alors que l'angle interprétatif permet de saisir le sens que les acteurs donnent à leur vécu (Savoie-Zajc, 2000). En outre, cette recherche visait à comprendre la portée des ateliers dispensés par une ergothérapeute auprès des éducatrices ou éducateurs en milieu de travail en termes d'apprentissages professionnels (pratiques professionnelles, stratégies, attitudes, valeurs) qui sous-tendent la prise en compte de la diversité des réactions des enfants sur le plan de l'intégration sensorielle. Pour s'assurer de la rigueur de la recherche, la triangulation des méthodes (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) a été priorisée. Ainsi, trois collectes de données ont eu lieu sur une période d'une année, et ce, à l'aide du journal réflexif utilisé une semaine après la formation, puis un mois plus tard ainsi qu'à la mise en place d'un groupe de discussion une année plus tard. De plus, un aller-retour entre la collecte de données, les analyses réalisées et les résultats présentés aux participant.es de façon individuelle et collective a été privilégié afin d'avoir une compréhension claire des données. Lors de ce processus d'itération, les participant.es à la recherche ont été sollicité.es afin de donner leur avis sur les résultats d'analyses, ce qui offre au chercheur l'occasion de recueillir de nouvelles données (Mukamurera et al., 2006).

3.1 Participant.es

Six éducatrices ou éducateurs ont participé aux ateliers de formation organisés par la direction du CPE et dispensés par une ergothérapeute sur l'hyporéactivité et l'hyperréactivité. Précisons qu'elles.ils se sont intégrés.de façon volontaire à la recherche. Ces éducatrices ou éducateurs travaillent auprès d'enfants âgés de trois mois à quatre ans. Elles.ils ont entre 26 et 45 ans et possèdent entre 3 et 25 ans d'expérience en milieu de garde. La majorité du personnel éducateur (5) travaille dans ce service de garde depuis l'ouverture, soit 2 ans au moment de l'étude, alors qu'une seule y travaille depuis 1 année. Quatre éducatrices ou éducateurs possèdent un diplôme d'études collégiales en Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE), celui-ci représentant 3 années d'études. Parmi ces quatre éducatrices ou éducateurs deux ont poursuivi leurs études et ont obtenu un certificat universitaire en soutien pédagogique. Les deux autres éducatrices ou éducateurs qui complètent le groupe, possèdent un baccalauréat de niveau universitaire par cumul de trois certificats. La première de celles-ci a obtenu trois certificats dont l'un en intervention précoce, l'un en psychoéducation et un autre en déficience intellectuelle et trouble du spectre de l'autisme. La seconde possède trois certificats dont l'un en éducation en milieu de garde (formation initiale), l'un en soutien pédagogique et un troisième en perfectionnement.

3.2 Contexte de l'étude

L'étude s'est déroulée dans un Centre de la petite enfance. Dans le cadre de celle-ci, une ergothérapeute a offert des ateliers sur une journée en misant sur la réflexion des éducatrices ou éducateurs pour faire émerger de nouvelles pratiques à mettre en œuvre dans le respect des profils des enfants à l'égard de l'intégration sensorielle. Pour dispenser cette formation, l'ergothérapeute s'est premièrement intéressée aux préoccupations des éducatrices ou éducateurs et à leurs expériences en milieu de travail. Elle voulait ainsi s'assurer qu'il y ait un bon transfert des connaissances puisque les éducatrices ou éducateurs étaient très motivés.és à réinvestir sur le terrain les apprentissages émergeant de la formation. Lors de cette journée de formation, les groupes de discussion, le partage et la réflexion ont été priorisés comme modes d'apprentissage dans le cadre des ateliers offerts afin de co-construire de nouvelles pratiques. Dans cette optique, l'ergothérapeute a présenté plusieurs stratégies, des outils à utiliser selon les profils d'intégration sensorielle des enfants et a proposé des environnements à mettre en place pour les respecter. De façon spécifique, les activités de perfectionnement ont été offertes afin d'aider les éducatrices ou éducateurs à mieux comprendre le fonctionnement du système sensoriel des enfants de zéro à cinq ans ainsi que certaines problématiques engendrées par des difficultés en lien avec l'intégration sensorielle. Les activités ont donc porté sur les réactions explosives ou apathiques des jeunes enfants ainsi que sur les stratégies sensorielles à mettre en place pour soutenir le développement des enfants en tenant compte de leur diversité à l'égard de l'intégration sensorielle. De plus, les caractéristiques des enfants hyporéactifs et hyperréactifs ont été examinées en lien avec diverses stratégies à mettre en place pour les soutenir adéquatement et s'assurer que l'inclusion soit au centre des interventions du personnel. Par ailleurs, cette formation a été présentée à toute l'équipe du milieu de garde éducatif à l'enfance.

3.3 Instruments de collecte de données

Dans le but d'identifier les apprentissages réalisés, le personnel éducateur (six) a eu recours à un journal réflexif afin d'y inscrire sa réflexion en lien avec les apprentissages réalisés, les pratiques mises en œuvre, les défis à relever dans le contexte de leur travail. Quatre semaines plus tard, à la suite de l'analyse des écrits du journal réflexif, des questions précises ont été posées aux éducatrices ou éducateurs afin d'avoir des précisions sur les apprentissages réalisés (situation, intervention, stratégies, etc.) et aussi pour alimenter la collecte des données.

Ensuite, une discussion de groupe d'une durée de trois heures et demie a été mise en place une année après la formation afin de discuter des pratiques et de stratégies et autres qui avaient fait l'objet d'une intervention dans le milieu afin de répondre aux besoins des enfants hyporéactifs et hyperréactifs. À ce moment, nous avons également saisi l'occasion pour présenter les premiers résultats d'analyse aux participant.es à l'aide d'un PowerPoint. Pour conserver l'anonymat, chaque éducatrice ou éducateur a reçu un code dans une enveloppe afin qu'elle/il puisse savoir qu'un résultat relevait de sa pratique à elle (ex : si l'on avait relevé un changement dans un milieu, nous écrivions ÉDU01 et la personne qui possédait ce code savait qu'il s'agissait de sa pratique).

3.4 Analyse des données

Dans un premier temps, les réponses des éducatrices ou éducateurs aux questions présentes dans leur journal réflexif ont été retranscrites intégralement. Dans un deuxième temps, le groupe de discussion a été enregistré sur bande vidéo et a fait l'objet d'une retranscription intégrale. Ensuite, une lecture attentive des verbatim et des écrits recueillis à travers le journal réflexif, et le groupe de discussion a été réalisée. Une analyse de contenu thématique verticale et transversale a été effectuée (Gaudreau, 2011). Pour ce faire, un codage a été attribué aux unités de sens qui avaient été créées précédemment. Par la suite, une catégorisation thématique a été établie en lien avec la question de recherche (Paillé et Muchielli, 2003) et le concept d'apprentissage professionnel tel que défini dans l'étude, qui visait à mettre en lumière les interventions sur l'environnement, les pratiques mises de l'avant, les stratégies déployées, les attitudes priorisées pour respecter les profils de réaction des enfants sur le plan de l'intégration sensorielle.

4. RÉSULTATS

Au regard de l'objectif de la recherche, les résultats de l'étude démontrent premièrement que des changements ont été répertoriés dans le milieu afin de tenir compte de l'intégration sensorielle des enfants à la suite de la formation dispensée par l'ergothérapeute et des apprentissages professionnels réalisés. À cet égard, quatre éducatrices ont dit avoir de nouvelles pratiques professionnelles qui ont mené à des changements dans l'environnement, afin de rencontrer davantage les besoins des enfants qui sont hyporéactif et hyperréactifs. En lien avec cela, certains aspects du travail ont pris une plus grande importance chez les éducatrices, notamment parce qu'elles ont valorisé l'emploi de diverses stratégies (10) afin de respecter la diversité des enfants sur le plan de l'intégration sensorielle. Associées à celles-ci de nouvelles attitudes (6) ont pris place chez les éducatrices ou éducateurs, celles-ci amenant une ligne directrice quant aux actions à poser pour respecter la diversité présente chez les enfants.

4.1 De nouvelles pratiques professionnelles porteuses de changements dans l'environnement

L'étude a mis en lumière que la formation a permis à quatre éducatrices² d'acquérir de nouvelles pratiques professionnelles répondant davantage aux besoins des enfants ayant des profils d'hyporéactivité et d'hyperréactivité à l'égard de l'intégration sensorielle. Ces nouvelles pratiques ont amené plusieurs changements dans le milieu. En outre, les éducatrices indiquent dans leurs propos, qu'elles ont offert moins de stimulation, diminué le bruit et l'éclairage dans leur milieu. Elles ont également offert des jeux pour soutenir les besoins proprioceptifs des enfants, un plus grand espace pour répondre à leur besoin de bouger, du matériel texturé pour masser ceux qui en éprouvaient le besoin et un espace douillet pour se blottir. De plus, chez l'une

² Afin d'alléger le texte dans la partie des résultats, seul l'emploi du mot « éducatrice » a été retenu.

d'entre elles, la formation l'a amenée à rechercher des espaces dans l'environnement qui pourraient mieux répondre aux besoins des enfants hyporéactifs et hyperréactifs. Voici en détail les nouvelles pratiques professionnelles déployées, les changements apportés dans l'environnement et les adaptations ayant eu lieu, selon les propos des éducatrices ou éducateurs.

4.1.1 Les jouets qui stimulent trop sont enlevés du milieu

Une éducatrice précise que la formation l'a amenée à prendre conscience que certains jouets stimulaient trop les enfants en raison de leurs couleurs et du bruit qu'ils faisaient. Par conséquent, à la suite de la formation reçue, l'éducatrice a enlevé la plupart de ces jouets. À cet effet, elle souligne : « Dernièrement, nous avons enlevé beaucoup de jouets colorés et bruyants...les bruits produits par les jouets ont diminué. »

4.1.2 L'utilisation d'un cube lumineux pour amener un effet de bien-être

Une autre éducatrice explique que la formation l'a sensibilisée à l'importance d'utiliser des éclairages autres que les néons qui souvent, agressent l'enfant. Depuis, elle dit prioriser davantage la lumière naturelle. Elle rapporte qu'elle utilise également un cube lumineux pour amener un effet de bien-être chez l'enfant, qui peut alors choisir la couleur qu'il désire, ainsi que des lampes d'appoint.

4.1.3 L'offre de jeux pour répondre à des besoins proprioceptifs de l'enfant

Une éducatrice rapporte que la formation a augmenté son désir d'investir davantage dans des stratégies pour venir en aide à certains enfants du groupe en offrant des jeux pouvant répondre à des besoins de proprioception ex : le cheval sauteur ou encore le fait de sauter une marche dans les escaliers.

4.1.4 L'offre d'un plus grand espace pour répondre au besoin de bouger de l'enfant

Parmi les éducatrices, l'une d'entre elles raconte que la formation l'a amenée à porter une attention particulière aux besoins des enfants. Elle évoque le besoin qu'ont certains enfants de bouger et l'importance de mettre à leur disposition un local où il y a plus de défis moteurs. Elle permet donc à ces enfants de satisfaire leur besoin de bouger en traversant dans le local voisin.

4.1.5 Du matériel texturé pour masser l'enfant et un espace douillet pour se blottir

Une éducatrice précise qu'elle a ajouté du matériel texturé, servant à masser l'enfant au besoin, ainsi qu'un espace douillet pour se blottir.

4.1.6 Une recherche d'équilibre pour répondre aux besoins des enfants hyporéactifs et hyperréactifs

Parmi les éducatrices, l'une souligne que la formation l'a amenée à rechercher dans l'environnement des espaces pouvant mieux répondre aux besoins des enfants ayant des profils d'hyporéactivité et d'hyperréactivité. Elle explique que l'espace des deux grands locaux mis à sa disposition pouvait répondre à leur façon aux besoins spécifiques des enfants :

Le matin les deux grands locaux offrent une intensité de lumière opposée. Côté atelier : lumière tamisée et jeux de lumière (table lumineuse, rétroprojecteur...) côté piazza : lumières plus vives (néons plus intenses)

4.1.7 Des fauteuils poires à bines, des coussins soleil et des doudous

Lors d'une rencontre avec les éducatrices une année plus tard, nous leur avons demandé si les pratiques professionnelles découlant de la formation étaient toujours mises en application. Les éducatrices ont précisé que les pratiques étaient bien intégrées dans leur quotidien. De plus, elles ont souligné que durant l'année, elles avaient ajouté de nouveaux éléments pour répondre au besoin d'apaisement des enfants : les fauteuils poires à bines, les coussins soleil et les doudous.

4.2 L'utilisation de stratégies pour répondre aux besoins des enfants

Les éducatrices ont identifié 10 stratégies qu'elles disent avoir utilisées à la suite de leur formation afin de répondre aux besoins des enfants au regard de l'intégration sensorielle. Celles-ci sont toutes reliées au toucher : (1) le câlin associé à un toucher fort et enveloppant; (2) le toucher associé à la parole (toucher l'enfant en lui parlant); (3) une pression sur les 4 membres de l'enfant (toucher les bras et les jambes de l'enfant en y apposant une certaine pression); (4) prendre l'enfant dans ses bras ou lui tenir fermement la main en faisant un toucher fort; (5) les points de pression sur les avant-bras; (6) le toucher profond; (7) le massage pour un réveil en douceur (8) une main sur l'oreille ; (9) un câlin fort ; (10) une invitation à recevoir du réconfort (ouverture des bras).

Parmi ces stratégies, neuf sont utilisées pour apaiser et calmer les enfants qui présenteraient davantage des caractéristiques d'hyperréactivité, alors qu'une est mise en place pour soutenir l'enfant présentant des caractéristiques d'hyporéactivité. Parmi les neuf stratégies utilisées pour apaiser l'enfant, les contextes diffèrent : a) lors de la sieste pour aider l'enfant à s'endormir; b) lorsque l'enfant est aux prises avec une émotion intense telle que la colère ; c) lorsque les stimuli de l'environnement viennent agresser l'enfant, en d'autres mots lorsqu'il vit une hypersensibilité à son environnement (ex : bruit, lumière, enfants autour) ; d) lorsque l'enfant est en état de crise et vit des réactions explosives ; e) lorsque l'éducatrice désire avoir l'attention de l'enfant; f) lorsque l'enfant est dans un état de fatigue et qu'il s'agite ; g) lorsque l'on veut prévenir un état de crise chez l'enfant.

Tableau 1. Stratégies utilisées pour répondre aux besoins des enfants au regard de l'intégration sensorielle

Stratégies	But	Profils	Situations
1. Offrir un câlin et faire un toucher fort et enveloppant	Apaiser et calmer l'enfant	Hyperréactif	Lors de la sieste pour aider l'enfant à s'endormir, principalement lorsqu'il s'agite en raison du bruit environnant
2. Toucher l'enfant en lui parlant et en le regardant dans les yeux	Apaiser et calmer l'enfant	Hyperréactif	Lorsque l'enfant est aux prises avec une émotion intense telle que la colère, dans le but de la désamorcer
3. Faire une pression sur les membres de l'enfant (bras et jambes)	Apaiser et calmer l'enfant et l'amener à se détendre	Hyperréactif	Lorsque les stimuli de l'environnement viennent agresser l'enfant
4. Prendre l'enfant dans ses bras ou lui tenir fermement la main en faisant un toucher fort	Apaiser et calmer l'enfant	Hyperréactif	Lorsque l'enfant vit une hypersensibilité à son environnement (ex : bruit, lumière, enfants autour)
5. Faire des points de pression sur les avant-bras	Amener l'enfant à ressentir les émotions qu'il vit afin de les	Hyperréactif	Lorsque l'éducatrice désire que l'enfant soit connecté à ses émotions pour pouvoir les

	désamorcer pour calmer l'enfant		désamorcer et que par la suite il puisse être réceptif à l'échange avec elle
6. Faire un toucher profond avec pression	Apaiser et calmer l'enfant	Hyperréactif	Lorsque l'enfant a des réactions explosives ou qu'il est en état de crise
7. Offrir un massage pour le réveil	Respecter le rythme de réveil de l'enfant	Hyporéactif	Lorsque l'on veut amener l'enfant à se réveiller et à s'activer graduellement une fois la sieste terminée
8. Mettre une main sur l'oreille	Apaiser et calmer l'enfant	Hyperréactif	Lorsque l'enfant réagit fortement au bruit ambiant
9. Faire un câlin fort	Apaiser et calmer l'enfant	Hyperréactif	Lorsque l'enfant est dans un état de fatigue et qu'il s'agite
10. Ouvrir les bras, tendre les mains, inviter l'enfant à venir s'asseoir sur soi afin de recevoir du réconfort puis, attendre qu'il vienne de lui-même	Apaiser et calmer l'enfant	Hyperréactif	Lorsque l'on veut prévenir un état de crise chez l'enfant en lui apportant du réconfort

Selon les propos des éducatrices, les ateliers de formation leur ont permis d'approfondir les concepts d'hyporéactivité et d'hyperréactivité. Ces nouvelles connaissances les ont amenées à mieux comprendre certains enfants du groupe en ce qui a trait à la façon dont ils réagissaient dans certaines situations. Celle-ci leur a également permis de développer diverses stratégies à utiliser. Six différentes stratégies peuvent être utilisées avec les enfants qui présentent une hyporéactivité ou une hyperréactivité, le toucher profond semble davantage faire sens pour plusieurs éducatrices, car celui-ci permet d'apaiser les enfants dans le cadre de diverses situations quotidiennes ou lorsqu'ils vivent une émotion forte. Voici la présentation des six premières stratégies accompagnées de quelques extraits de verbatim qui vont dans ce sens :

4.2.1. Un câlin et un toucher fort et enveloppant pour un enfant qui s'agite avant de s'endormir (enfant hyper)

Une éducatrice souligne que lors de la formation elle a été sensibilisée à certaines stratégies qu'il est possible d'utiliser lorsqu'un enfant vit de l'agitation et éprouve un besoin d'apaisement. Elle explique qu'elle a pu mettre en application cette stratégie pour apaiser un enfant qui avait de la difficulté à s'endormir lors de la sieste en raison de sa réaction aux stimuli de l'environnement (ex : bruit). Pour illustrer ses propos, elle explique :

J'ai utilisé un câlin fait avec un toucher fort et enveloppant pour calmer un enfant qui réagissait en s'agitant avant de s'endormir en réaction aux bruits qu'il venait d'entendre

4.2.2. Toucher l'enfant en lui parlant et en le regardant dans les yeux pour désamorcer une émotion intense telle que la colère (enfant hyper)

Une éducatrice explique que la formation lui a permis d'avoir accès à une stratégie qui pouvait aider à désamorcer une émotion intense chez l'enfant telle que la colère :

J'ai un enfant dont les émotions surtout la colère sont très intenses. Par exemple s'il veut le ballon d'un autre, l'enfant va crier, pleurer, se fâcher, car il le veut et ici et maintenant. J'associe ma parole avec le toucher pour commencer à désamorcer son émotion. Cela peut prendre un certain temps.

Le fait de regarder l'enfant dans les yeux est aussi une stratégie nommée et associée aux autres stratégies pour désamorcer une émotion intense vécue par l'enfant.

4.2.3 Une pression sur les membres de l'enfant pour aider l'enfant hyperréactif à se détendre (enfant hyper)

Une éducatrice précise qu'elle a commencé à utiliser des stratégies de détente vues lors de la formation. Elle explique qu'elle s'est mise à faire une pression sur les membres de l'enfant (bras et jambes) afin de l'aider à se détendre lorsque les stimuli de l'environnement venaient l'agresser.

4.2.4 Prendre l'enfant dans ses bras ou lui tenir la main en faisant un toucher fort pour l'apaiser (enfant hyper)

Une éducatrice mentionne que la formation l'a sensibilisée à l'effet qu'un toucher fort associé au fait de prendre les enfants dans ses bras ou de leur tenir la main pouvait les apaiser dans certaines situations. Elle mentionne qu'elle a commencé à utiliser cette technique pour apaiser les enfants qui sont davantage sensibles à leur environnement et qui réagissent fortement aux stimuli (bruit, lumière, enfants qui crient et s'agitent près d'eux).

4.2.5 Des points de pression sur les avant-bras afin de permettre à l'enfant de ressentir les émotions dans son corps, pour mieux les désamorcer (enfant hyper)

Une éducatrice explique que la formation l'a amenée à mettre en place une technique associée aux points de pression ; le but étant de désamorcer l'émotion du moment avant d'entreprendre un dialogue avec l'enfant et voir avec lui le pourquoi de son comportement. Cela dans le but d'amener l'enfant à être réceptif (concentré) à l'échange avec son éducatrice. Elle expose cette technique de la façon suivante :

En fait, j'associe les pressions sur les avant-bras avec l'accord de l'enfant à la maison c'est-à-dire au reflet des émotions, de ce qu'il vit avant de passer à la « rationalisation ». Elle permet à l'enfant de se sentir dans son corps, de désamorcer son émotion de se retrouver avec moi.

4.2.6 Un toucher profond avec pression pour calmer les réactions explosives de l'enfant ou en état de crise (enfant hyper)

Deux éducatrices ont précisé que la formation leur a fait prendre conscience de l'importance d'utiliser le toucher profond. Pour la première éducatrice, cette stratégie peut être utilisée pour calmer les réactions explosives des enfants. Pour la deuxième éducatrice, il s'agit d'offrir des pressions profondes à un enfant en crise afin de l'aider à se détendre.

4.2.7 Un massage lors du réveil (enfant hypo)

Une autre éducatrice explique que la formation l'a aidée à prendre en considération les besoins des enfants ayant des profils d'hyporéactivité et ceux d'hyperréactivité afin d'intervenir adéquatement auprès d'eux. À titre d'exemple, elle explique que certains enfants de type hyporéactif se réveillent très tard après la sieste et mettent beaucoup de temps à s'activer. Elle souligne alors l'importance d'utiliser une stratégie adaptée à leur besoin :

Dans mon groupe, certains enfants se réveillent très tard après la sieste. Ils ne se réveillent pas seuls. L'adulte doit les réveiller. Lorsqu'ils se réveillent, ils peuvent rester assis sur leurs matelas pendant 10 minutes. Maintenant, je les réveille avec de la douceur et je leur fais un massage sur leurs jambes pour réveiller leurs corps.

4.2.8 Une main sur l'oreille d'un enfant pour l'aider à se calmer (enfant hyper)

Une éducatrice souligne que depuis la formation, elle est en mesure de mieux analyser le comportement des enfants en fonction de leur sensibilité à l'environnement. Par conséquent elle dit utiliser une stratégie qui aide l'enfant à se calmer dans une période d'agitation causée par les stimuli de l'environnement. Voici un extrait de ses propos : « J'ai réalisé qu'un enfant (du groupe) s'agitait davantage en présence de bruits et que le fait de mettre ma main sur son oreille l'aidait à se calmer. »

4.2.9 Un câlin fort pour calmer un enfant en état de fatigue (enfant hyper)

L'éducatrice (précédente) précise également que la formation l'a amenée à utiliser le câlin fort pour calmer un enfant qui était en état de fatigue et qui s'agitait en réaction à celle-ci. Elle s'exprime également en ces termes : « J'ai réalisé qu'un autre enfant (du groupe) qui s'agitait à la fatigue se calmait avec un câlin fort. »

4.2.10 Une invitation à bras ouvert (enfant hyper)

Une éducatrice explique que pendant l'année qui a suivi la formation, le personnel a mis en place une nouvelle stratégie pour calmer l'enfant et prévenir un état de crise, entre autres, en régularisant ses émotions dans le but de prévenir l'escalade d'émotions (que cela s'amplifie). Il invite l'enfant à venir s'asseoir sur lui pour recevoir du réconfort en ouvrant les bras, en tendant les mains vers l'enfant en guise d'invitation. Les éducatrices ou éducateurs attendent toutefois que l'enfant vienne de lui-même.

4.3. De nouvelles attitudes pour s'adapter à la diversité des systèmes d'intégration sensorielle des enfants

Plusieurs attitudes associées à la reconnaissance de la diversité à l'égard de l'intégration sensorielle chez les enfants ont été répertoriées dans les propos des éducatrices ou éducateurs. Celles-ci se présentent selon quatre catégories de situations où l'enfant est en réaction à des stimuli environnementaux impliquant l'un de ses systèmes sensoriels : 1) les réactions face aux diverses textures, au tissu sur la peau, à la manipulation des vêtements sur eux, au frôlement des autres enfants impliquant leur système tactile/le toucher; 2) les réactions face aux enfants qui s'agitent ou qui crient autour d'eux impliquant le système auditif; 3) les réactions des enfants face à la douleur impliquant leur système tactile/le toucher; 4) les réactions des enfants face à différents stimuli de l'environnement tels que la lumière et les sons impliquant leurs systèmes visuel et auditif. L'analyse révèle également que l'émergence ou la consolidation de ces attitudes ont eu pour conséquence d'engendrer chez les éducatrices interrogées des comportements adaptés aux enfants afin de respecter leur diversité. Ainsi, les propos des éducatrices ont permis de relever trois attitudes qu'elles avaient face aux profils sensoriels des enfants. Il s'agit des attitudes : (1) d'ouverture à l'égard des réactions des enfants quant aux stimuli de l'environnement sur le plan tactile et des sens de la vue et de l'ouïe ; (2) de reconnaissance à l'égard des préférences des enfants quant au choix de leurs ami.es, découlant de leurs profils de réaction sensorielle ; (3) de respect à l'égard des diverses réactions des enfants face à la douleur.

4.3.1 Une attitude d'ouverture à l'égard des réactions des stimuli de l'environnement

Concrètement, les éducatrices disent reconnaître et avoir été sensibilisées à l'effet que certains enfants : (1) n'aiment pas toucher certaines textures particulièrement lorsqu'ils les touchent pour la première fois, (2) n'aiment pas se faire manipuler, notamment lorsqu'on essaie de leur mettre un vêtement, (3) réagissent à la sensation du tissu sur eux, et (4) réagissent au frôlement des autres enfants près d'eux. En outre, une éducatrice mentionne être plus attentive aux réactions des enfants lorsqu'ils sont placés face à de la nouveauté et dit ne plus insister auprès des enfants qui n'aiment pas toucher certaines textures. Dans une même perspective, une autre éducatrice mentionne, elle aussi, être plus attentive aux réactions sensorielles des enfants et dit se montrer plus ouverte en n'insistant pas lors des repas, pour mettre des « bavettes » avec des manches aux enfants réagissant différemment, et en acceptant de mettre une « bavette » sans manche pour les enfants qui vivent une difficulté à cet égard. Enfin, une éducatrice précise que la formation lui a permis d'être plus attentive et respectueuse face aux réactions tactiles possibles des enfants. Elle explique qu'un enfant de son groupe réagit fortement au frôlement des enfants lorsqu'ils passent près de lui. Depuis la formation, elle a adopté une attitude d'ouverture face à cette réaction.

Face aux enfants qui sont plus sensibles à certains éléments de l'environnement (lumière, sons, etc.), une plus grande ouverture a été constatée dans les propos de certaines éducatrices. À titre d'exemple, une éducatrice raconte qu'elle a remarqué que les enfants présentaient plusieurs différences dans leur réaction aux éléments présents dans leur environnement. Elle s'est aperçue que certains enfants étaient plus sensibles que d'autres à la lumière, que certains pouvaient se boucher les oreilles à cause du bruit et d'autres non. Elle a donc cherché à avoir un équilibre dans l'environnement en permettant aux enfants d'aller dans les deux grands locaux qui offrent une intensité de lumière opposée : un local (l'atelier) dont la lumière est tamisée et où les enfants peuvent avoir accès à des jeux de lumière (table lumineuse, rétroprojecteur) et un autre local (la piazza) où les lumières sont plus vives parce qu'il y a des néons.

4.3.2 Une attitude de reconnaissance à l'égard des préférences des enfants découlant de leurs profils de réaction sensorielle (les enfants qui crient et s'agitent autour d'eux)

L'analyse des données révèle, à travers les propos des éducatrices, qu'elles reconnaissent davantage que les enfants peuvent avoir des préférences dans le choix de leurs amis ou peuvent avoir de la difficulté à jouer avec un ami lorsque celui-ci s'agite ou a tendance à crier. À titre d'exemple, une éducatrice mentionne se montrer plus compréhensive envers le choix d'amis des enfants, et ce, en les observant plus attentivement et en constatant que certains enfants n'aiment pas être en présence d'enfants qui ont tendance à crier, car cela les agresse.

4.3.3 Une attitude de respect à l'égard des diverses réactions des enfants face à la douleur

Les propos des éducatrices interrogées ont permis de constater une meilleure compréhension et un plus grand respect face aux réactions diverses que les enfants peuvent avoir lors d'une blessure. À titre d'exemple, une éducatrice explique qu'elle est devenue plus sensible aux réactions diverses des enfants, car elle a remarqué qu'un enfant du groupe pleurait intensément face à une blessure alors qu'un autre ne montrait pas de signe de douleur puisqu'il partait tout de suite jouer. Elle s'est adaptée à ces différentes façons d'expérimenter la douleur.

5. DISCUSSION

La présente étude réalisée en milieux de garde éducatifs à l'enfance (0-5 ans) auprès de six éducatrices ou éducateurs a mis en évidence le déploiement de nouvelles pratiques professionnelles amenant une transformation de l'environnement éducatif, de stratégies et d'attitudes, à la suite d'une formation reçue en milieu de travail à propos des défis que les enfants hyperréactifs et hyporéactifs vivent à l'égard de l'intégration sensorielle. Conséquemment, dans un premier temps, la discussion s'oriente vers la proposition d'avenues diverses à considérer pour optimiser le développement professionnel du personnel éducateur en milieu de travail. Elle aborde également les éléments à prendre en compte pour maintenir un haut niveau de qualité dans un milieu de garde éducatif inclusif. Dans un deuxième temps, la discussion emprunte l'angle d'avenues à prioriser pour offrir des expériences visant à respecter les rythmes de développement des enfants en raison des besoins différents, notamment ceux à l'égard de l'intégration sensorielle.

5.1 Favoriser le développement professionnel en milieu de travail et maintenir un haut niveau de qualité dans un milieu qui se veut inclusif

Dans l'optique d'un développement professionnel axé sur la professionnalisation (Uwamariya et Mukamurera, 2005), cette étude met en évidence des savoirs intéressants qui se traduisent par des pratiques professionnelles, des stratégies et des attitudes adaptées aux profils des enfants à l'égard de l'intégration sensorielle. Il importe donc de s'intéresser aux avenues qui ont été priorisées pour favoriser le développement professionnel du personnel éducateur.

5.1.1 Certains éléments à considérer pour offrir un développement professionnel optimal

Pour offrir un développement professionnel optimal et favoriser les apprentissages professionnels qui amèneront des changements dans le milieu éducatif, les chercheurs ont identifié certaines avenues à considérer telles que le fait de présenter les activités de formation à toute l'équipe du milieu éducatif (Vandenbroeck et al., 2016 ; Boily et Bissonnette, 2019). Ils ont de plus, spécifié que l'exploration de nouvelles pratiques basées sur le vécu des acteurs en milieu de travail, était un élément essentiel sur lequel il fallait s'attarder (Albritton et al., 2017 ; Boily et Bissonnette, 2019). De leur côté, Pearson et al., (2023) ont mis en évidence l'importance d'avoir recours à la pratique réflexive pour faire émerger de nouvelles pratiques. De plus, Hamre et Hatfield (2012) ont mis en lumière qu'une formation de courte durée pouvait être efficace si on avait préalablement défini les habiletés principales à développer. De surcroit, Edwards et Nuttal (2009) ont souligné l'importance de relier le développement professionnel aux nouvelles compréhensions sur l'enfant et son développement afin de soutenir le professionnel dans les défis qu'il a à relever dans le cadre de ses fonctions. Enfin, selon Dymont et al., (2013), pour obtenir de véritables changements de pratique dans un milieu, il faut viser le jumelage des activités de perfectionnement avec d'autres dispositifs.

Dans le cadre de cette étude, plusieurs conditions pour favoriser les apprentissages professionnels étaient réunies. Dans l'ordre, le développement professionnel a pris forme à travers les avenues suivantes: 1) la formation fut présentée à toute l'équipe; 2) l'exploration des nouvelles pratiques pendant la formation s'est faite au regard du vécu du personnel et des problématiques qui y étaient associées; 3) la pratique réflexive fut un pilier pendant la formation et a été jumelée au journal réflexif pour assurer le suivi des apprentissages; 4) la formation visait l'accès à des connaissances afin d'amener chez le personnel éducateur une meilleure compréhension de l'enfant et de son développement; 5) la formation, bien que de courte durée, répondait aux besoins spécifiques du personnel éducateur en matière de développement professionnel et était associée à des

objectifs précis; 6) l'organisation fut choisie pour favoriser les apprentissages professionnels; 7) le groupe de discussion mis en place une année plus tard a permis d'examiner la durabilité des apprentissages réalisés. D'autres conditions semblent avoir participé à ces apprentissages : (1) le fait que la directrice ait identifié au préalable les besoins de formation chez son personnel et en a fait le partage avec l'experte en ergothérapie qui a préparé les activités en fonction des réalités des participant.es ; (2) le fait que les apprentissages puissent aussitôt être réinvestis dans le milieu de travail et aient fait l'objet d'un suivi dans le journal réflexif et le groupe de discussion. À ce sujet, Birman et al, (2000) soutiennent que le développement professionnel axé sur la réalité des professionnels en tant que collectivité, soutenue par l'apprentissage actif qu'offre le contexte du travail (cette possibilité de réinvestir les apprentissages et de planifier leur réinvestissement), serait porteur de pratiques durables dans le temps. Le fait que les pratiques étaient toujours d'actualité une année après la formation, suivie collectivement, et que d'autres pratiques ont même été mises en œuvre dans l'année qui a suivi la formation, semble démontrer cet aspect de durabilité des pratiques mises en œuvre dans le milieu.

5.1.2 Maintenir un haut niveau de qualité dans un milieu de garde éducatif inclusif : des pratiques inclusives spécifiques, et l'offre d'une formation adéquate

Dans la présente étude, les éducatrices ou éducateurs ont suivi une formation dispensée par une ergothérapeute qui leur a donné accès à des pratiques spécifiques leur permettant ainsi de respecter les besoins des enfants. Pour maintenir un niveau de qualité élevée dans un milieu éducatif qui veut s'inscrire dans une approche inclusive, en accord avec la pensée de Koliouli et al., (2022), deux éléments sont à considérer : 1) d'une part, les connaissances du personnel à l'égard des défis particuliers que les enfants ont à vivre dans leur milieu, ce qui sous-tend la connaissance de pratiques spécifiques; 2) d'autre part, l'offre des programmes de formation qui peut combler cet écart entre les besoins des enfants du milieu et les compétences qui doivent être mises en œuvre pour apporter aux enfants un soutien optimal. Ainsi, dans un premier temps, il faut veiller à ce que les institutions qui offrent la formation initiale et continue pour le personnel éducateur puissent être en adéquation avec les besoins des milieux éducatifs, en termes de compétences à développer, pour offrir aux enfants un milieu inclusif. Dans un deuxième temps, il importe de s'intéresser au développement professionnel du personnel éducateur en milieu de travail, et ce dans une approche de professionnalisation, en identifiant les savoirs à acquérir et les compétences à développer. Dans cette optique, il est essentiel de s'attarder aux besoins de tous les enfants, en apportant une attention particulière à ceux ayant des défis particuliers puisque la recherche a démontré qu'ils peuvent éprouver des difficultés à s'engager dans les activités du milieu, notamment les jeux, qui sont pourtant le moteur de leur développement, parce qu'ils ne sont pas suffisamment adaptés à leurs habiletés (Fujiwara et Sonoyama, 2019). En outre, il faut penser aux savoirs à identifier, puis à didactiser dans les contenus de formation pour favoriser chez le personnel éducateur la création d'un environnement éducatif inclusif, c'est-à-dire, un environnement adapté aux enfants et à leurs habiletés, afin que tous et toutes puissent se mouvoir selon leurs particularités propres. Il s'agit en quelque sorte d'offrir un environnement équitable dans lequel la pleine participation de tous les enfants est rendue possible. Dans cette veine, pour s'assurer de mettre en œuvre une approche inclusive, Blackburn (2017) a souligné l'importance de travailler en équipe interdisciplinaire afin d'avoir accès à l'expertise de plusieurs professionnels. Dans le cadre de cette étude, l'expertise de l'ergothérapeute a été bénéfique sur le plan des apprentissages professionnels du personnel éducateur.

5.1.3 Une offre de formation en adéquation avec l'approche inclusive

Ces dernières années les services de garde éducatifs à l'enfance ont accueilli une diversité d'enfants de plus en plus grande impliquant la prise en compte des différences chez les enfants (CSÉ, 2017) ; les considérant comme une richesse pour la communauté. Toutefois, tel que mentionné plus haut, l'offre d'une formation adéquate qui donne accès aux connaissances pour intervenir auprès des enfants, notamment ceux à besoins particuliers, est indispensable pour construire un milieu inclusif. Or, dans le cadre de cette étude, il semble que la prise en compte des différences au regard de l'intégration sensorielle n'ait pas été abordée dans les parcours de formation du personnel éducateur, notamment chez les éducatrices ou éducateurs de l'étude ayant suivi une formation initiale (DEC en Techniques d'éducation à l'enfance au collégial) ainsi que celle ou celui ayant obtenu un baccalauréat universitaire par cumul de certificats en formation initiale en petite enfance, en soutien pédagogique et en perfectionnement. Cependant, l'éducatrice ou l'éducateur ayant obtenu un baccalauréat universitaire par cumul de certificats en intervention précoce, déficience intellectuelle et trouble du spectre de l'autisme a précisé que ces aspects avaient été abordés lors de sa formation. Néanmoins, elle a souligné l'importance de mettre à jour ses connaissances en contexte de travail.

Il convient ici, de faire des liens avec le nouveau programme en Techniques d'éducation à l'enfance qui sera mis en œuvre dans les cégeps, à l'automne 2023 et 2024, car cette étude peut alimenter certaines compétences qui y sont inscrites. À titre d'exemple, la compétence 02KK dont l'énoncé est : « Examiner le développement global de l'enfant », dans le contexte de réalisation « à partir des caractéristiques de l'enfant » en lien avec les critères de performance pour l'ensemble de la compétence : « reconnaissance juste des besoins fondamentaux; reconnaissance juste des besoins développementaux; reconnaissance juste des besoins particuliers de l'enfant » (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2022, p. 20), pourrait s'inspirer des résultats de la présente étude. En fait, celle-ci propose des pistes pour soutenir le développement de cette compétence notamment en termes de connaissances pour reconnaître les besoins particuliers de l'enfant à l'égard des profils existants dans le processus de l'intégration sensorielle. Puis, à l'égard des compétences 02KU « Élaborer un plan de soutien relatif aux besoins particuliers de l'enfant » et 02KS « Organiser l'environnement éducatif », dans le contexte de réalisation « à partir des besoins, des champs d'intérêt et des capacités de l'enfant » et des critères de performance « réflexion éclairée sur l'inclusion » (02KU) et « aménagement inclusif » (02KS), la présente étude expose des pratiques professionnelles associées à des aménagements dans le milieu qui respectent les profils de réaction « hyporéactif » et « hyperréactif » ainsi que des stratégies et des attitudes à prioriser qui, pourraient être prises en considération.

5.2 L'avenue de l'inclusion : regard sur le programme éducatif et la pédagogie de Dewey

Il importe d'offrir à tous les enfants une expérience optimale lors de leurs parcours en milieu de garde éducatif à l'enfance, en s'inscrivant dans la trajectoire de l'inclusion (Hau et al., 2022; Sempowicz et Carrington, 2023; Singh et Zhang, 2022) afin que toutes et tous, quels que soient leurs particularités et leurs défis, puissent bénéficier de services éducatifs de haute qualité (Hau et al., 2022; Pearson et al., 2023). Cette expérience peut prendre son inspiration dans le programme éducatif écrit pour les services de garde éducatifs québécois, mais également dans la pédagogie de Dewey qui semble avoir posé des fondements importants pour offrir aux enfants un milieu éducatif inclusif.

5.2.1 L'inclusion dans le programme éducatif québécois

Au Québec, les milieux de garde éducatifs à l'enfance (0-5 ans) ont pour mission de voir au bien-être et à l'épanouissement des enfants en leur offrant un milieu de vie où ils peuvent se développer de façon optimale (MF, 2019). Ils sont invités à accompagner chaque enfant dans son développement propre de sorte qu'il puisse s'épanouir dans la découverte du monde qui l'entoure (MF, 2019). En outre, ces milieux ont comme mandat de proposer aux enfants un environnement de vie au sein duquel ils pourront vivre des expériences qui tiennent compte de leurs rythmes de développement respectifs et des défis qu'ils sont amenés à vivre au quotidien (MF, 2019). Leur objectif est alors de s'assurer que les particularités de chacun des enfants soient prises en compte et que l'inclusion sociale soit au centre des interventions des éducatrices.teurs (MF, 2019). Pour ce faire, plusieurs caractéristiques chez l'éducatrice ou l'éducateur sont recherchées, dont sa sensibilité, notamment pour la détection des besoins des enfants et de la réponse adéquate à apporter pour les soutenir de façon appropriée sur le plan développemental (MF, 2019). Cette sensibilité et ce qui découle d'elle est importante puisqu'elle lui permettra de construire avec l'enfant une relation dite significative, élément essentiel à un développement optimal (MF, 2019). C'est par l'entremise de sa capacité à décoder les besoins des enfants et à y répondre de façon adéquate que ce lien se tissera (MF, 2019). Ce sont les adultes qui possèdent à l'égard de l'enfant, les caractéristiques suivantes qui sont à même d'y arriver : « chaleureux, constants, respectueux, réceptifs et sensibles à son rythme, qui ajustent leurs comportements à ce qu'il vit » (MF, 2019, p. 17).

À cet égard, la présente étude met en lumière des stratégies qui font appel à la reconnaissance des besoins de l'enfant et, reliées à celle-ci, une réponse adéquate qui se déploie par la sensibilité de l'éducatrice ou l'éducateur. Par exemple, la sensibilité de l'éducatrice ou l'éducateur est mise en œuvre à travers le toucher utilisé pour apaiser les enfants, les amener à se détendre, régulariser leurs émotions ou les désamorcer ainsi que des stratégies axées sur l'offre d'environnements adaptés aux enfants hyperréactifs (ex : besoin d'espace pour bouger davantage mais aussi pour relaxer) et aux enfants hyporéactifs (ex : besoin de plus de stimulation). À ce titre, cette sensibilité semble apporter une réponse adéquate aux besoins de l'enfant (ex : détente, apaisement). En outre, la littérature souligne l'importance de soutenir les enfants au regard de la régularisation de leurs émotions puisque le cerveau des enfants de cet âge n'est pas suffisamment mature pour engendrer seul cette régularisation : « Le petit enfant n'a pas, physiologiquement, la capacité de gérer l'ensemble des situations et des émotions auxquelles il est confronté » (Belsky et de Hann, 2011, cités par Guéguen, 2014, p.69). Conséquemment, les enfants peuvent avoir des moments où ils manifestent une colère intense ou encore des réactions dites impulsives (Gueguen, 2014). Il importe que l'éducatrice ou l'éducateur puisse mettre en œuvre des pratiques afin d'aider les enfants à régulariser leurs émotions. En fait, les gestes remplis de douceur posés par les éducatrices ou éducateurs sont une avenue certaine pour aider les enfants à régulariser leurs émotions. Précisons que la sensibilité de l'éducatrice ou l'éducateur associée aux actions et aux pratiques qu'elle met en œuvre pour s'adapter aux besoins des enfants fait partie d'un élément important de la qualité des services éducatifs (OCDE, 2015). Cette sensibilité est essentielle puisqu'elle agit tel un levier pour aider l'éducatrice ou l'éducateur à offrir aux enfants des activités qui leur permettent d'exploiter de façon maximale les aptitudes qu'ils possèdent (OCDE, 2015). Sont associées à cette sensibilité, l'attention que l'éducatrice ou l'éducateur accorde aux enfants et la chaleur dans ses rapports (OCDE, 2015). En somme, le programme éducatif québécois a mis en valeur cette sensibilité de l'éducatrice ou l'éducateur. Il importe de s'y intéresser puisqu'elle est à la base du lien affectif qui est à même de construire la relation significative recherchée entre l'éducatrice ou l'éducateur et l'enfant. Notamment parce que c'est elle qui procurera aux enfants le sentiment de sécurité dans

leur milieu de vie qui leur permettra d'aller à sa découverte et d'explorer mille et une avenues pour apprendre et se développer (MF, 2019).

Par ailleurs, Blackburn (2017) a mis en relief certaines attitudes à adopter auprès de l'enfant ayant des défis particuliers : a) construire autour des forces de l'enfant pour l'amener plus loin dans le développement de ses habiletés; b) avoir une approche qui prend ses racines dans l'empathie et la réflexion; c) s'émerveiller devant les forces et les compétences de chaque enfant; d) prendre en considération les perspectives de professionnelles ou professionnels de plusieurs disciplines.

5.2.2 S'inscrire dans la pédagogie de Dewey pour vivre l'inclusion

Dewey a tracé en quelque sorte les premiers fondements de l'inclusion lorsqu'il a proposé une pédagogie « sociale » pour amener l'enfant à vivre une expérience éducative qui prend tout son sens dans la communauté (Boily et Deshaies, 2021). Il a alors relevé l'importance d'offrir aux enfants l'opportunité de vivre dans un milieu où la vie de groupe, le support, la collaboration et l'entraide sont les premiers apprentissages de la vie en société (Claparède, 1967). Dans cette optique, des chercheurs ont relevé que l'inclusion se vit lorsque tous les enfants sont impliqués dans la vie de groupe et lorsque les interactions (Warren et al., 2016) et les amitiés entre eux sont favorisées (Bancroft et Underwood, 2015).

Dans cette ligne de pensée, dans leur étude Noogle et Stites (2018) ont mis en évidence l'importance de s'attarder aux enfants en leur montrant leur rôle et leurs responsabilités à l'égard des enfants ayant des besoins particuliers. En fait, leur étude a mis en lumière l'augmentation de la compétence sociale des enfants ayant participé à un programme « inclusif » où ils étaient en présence d'enfants ayant des besoins particuliers. Ainsi, après avoir participé à ce programme les enfants faisaient preuve d'implication auprès des enfants ayant des besoins particuliers au sens où ils prenaient des initiatives pour aller vers eux, étaient plus patients et accordaient plus de temps aux enfants pour parler et répondre aux questions lors d'une conversation et partageaient leur temps de jeu en modélisant certaines actions.

Vue de cet angle, l'inclusion prend tout son sens. Inclure se réfère alors aux actions posées pour aider l'enfant à s'intégrer au groupe, à prendre sa place, à participer aux activités quotidiennes et à vivre harmonieusement avec les autres (MF, 2019). Ces actions sont celles de l'éducatrice ou l'éducateur mais également celles des autres enfants qui sont mises à contribution dans une visée de partage de responsabilité collective pour enrayer les obstacles sur le parcours éducatif des uns et des autres et donc, de tous les enfants (MF, 2019). Si l'éducatrice ou l'éducateur adopte cette vision de l'inclusion basée sur l'implication de toute la communauté, les enfants la ou le suivront et ensemble ils forgeront la communauté dont chaque enfant a besoin pour s'épanouir.

6. LIMITES DE L'ÉTUDE

Certaines limites de l'étude méritent d'être mentionnées. En fait, l'étude peut difficilement être représentative des centres de la petite enfance du Québec, notamment parce que l'échantillon ne comprend que six éducatrices ou éducateurs. Ainsi, les résultats présentés dans cette étude, ne pourraient être généralisables. De plus, il est possible que les apprentissages réalisés aient été influencés par le besoin de formation qui avait été identifié en amont et qu'en ce sens, dans un autre milieu, les résultats puissent être très différents. Enfin, étant donné sa posture méthodologique, l'actuelle étude n'a probablement pas été à l'abri d'une certaine désirabilité sociale présente chez les éducatrices ou éducateurs et a pu influencer leurs discours quant aux adaptations de leurs pratiques.

7. CONCLUSION

Dans le cadre de cet article, les pratiques du personnel éducateur mises en œuvre à la suite d'une formation reçue en milieu de travail sur les besoins des enfants ayant des profils d'intégration sensorielle divers ont été examinées. Le but étant de reconnaître les particularités de ces enfants afin de leur offrir un milieu éducatif de qualité qui pourrait répondre à leurs besoins et défis. Cette formation fut planifiée par la direction du milieu de garde éducatif à la petite enfance (0-5 ans). En effet, la perspective de mettre en lumière les façons dont les services éducatifs inclusifs peuvent accompagner les enfants ayant des défis particuliers s'est avérée importante d'une part, pour faire émerger de nouvelles connaissances (Singh et Zhang, 2022) et d'autre part, parce qu'il s'agit d'un enjeu de société (MEES, 2017; MEES, 2018). Dans cette optique, l'étude a permis d'identifier plusieurs apprentissages professionnels qui se sont manifestés par : 1) la mise en place de pratiques professionnelles; 2) l'utilisation de stratégies sensorielles et ; 3) l'adoption d'attitudes visant à prendre en compte la diversité des enfants à l'égard de l'intégration sensorielle. Les résultats de cette étude peuvent servir de piliers pour la réflexion qu'il importe d'avoir quant à la façon dont l'éducation inclusive peut être implantée dans les milieux éducatifs (Singh et Zhang, 2022). Notamment en examinant ce que représente pour le personnel éducateur « l'inclusion » et en s'attardant à la façon qu'il la met en œuvre dans son milieu ou qu'il projette de le faire. Le but étant d'amener le personnel à s'approprier la vision de Dewey qui est celle d'un milieu où chacun s'entraide, collabore et travaille avec les autres dans un but commun; celui de mettre les bases de la vie en communauté afin de préparer l'enfant à vivre en société (Claparède, 1967, cité dans Boily et Deshaies, 2021).

8. RÉFÉRENCES

- Alam, I. M., Mansur, M., et Barman, P. (2022). Early childhood development in Bangladesh and its socio-demographic determinants of importance. *Early Child Development and Care*, 192(12), 1901–1920. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1951260>
- Albritton, K., Truscott, S., et Terry, N. (2017). Exceptional Professional Learning for RtI Implementation in Early Childhood Settings. *Contemp School Psychol*, 22(4), 401–412. <https://doi.org/10.1007/s40688-017-0165-7>
- Amber, F., Kucskar Mitsch, M., et Du, K. (2022). Advancing Equity and Inclusion in Early Childhood Education Introduction to a Special Issue. *Issues in Teacher Education*, 31(2), 3–8.
- Andrys, M. (2019). L'éducation inclusive dès la petite enfance : une recherche collaborative avec des éducateurs de jeunes enfants. *Pensée plurielle*, 49(1), 75–84. <https://doi.org/10.3917/pp.049.0075>
- Bancroft, R., et Underwood, K. (2015). A Vision for Inclusive Child Care From principles to policy. *Our Schools/Our Selves*, 24 (4), 95-106.
- Barbier, J.M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Presses Universitaires de France.
- Birman, B. F., Desimore, L., Porter, A. C., et Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28–33. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el200005_birman.pdf

- Blaurock, S., et Kluczniok, K. (2019). Basic care, play, and teaching: the home learning environment and the developmental gradient in time use with children. *Early Child Development and Care*, 189(13), 2099–2112. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1439938>
- Boily, M., et Abi Nader, L. (2014). Comment distinguer l'hyporéactivité sensorielle de la dépression chez l'enfant? La prise en charge selon le diagnostic. *Évolutions psychomotrices*, 26(103), 5–16.
- Boily, M., et Bissonnette, M. (2019). Le développement d'une compétence interculturelle chez des éducatrices en milieu de garde éducatif pluriethnique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 443–463. <https://doi.org/10.7202/1069764a>
- Boily, M., et Bissonnette, M. (2021). L'actualisation du leadership éthique d'une direction en service de garde éducatif à l'enfance en contexte pluriethnique. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation ERADE*, 2(3), 97–114.
- Bundy, A. C., et Lane, S. J. (2020). Sensory Integration: A. Jean Ayres' Theory Revisited. Dans A. C. Bundy et S. J. Lane (dir.), *Sensory Integration. Theory and Practice* (3^e éd., p.2–20). F.A. DAVIS Editions.
- Campbell, A., et McNamara, O. (2010). Mapping the field of practitioner research, inquiry and professional inquiry in education contexts. Dans A. Campbell et S. Groundwater Smith (dir.), *Connecting inquiry and professional learning in education*, (p.10–25). Abingdon: Routledge
- Claparède, E. (1967). Introduction. La pédagogie de John Dewey. Dans J. Dewey (dir.), *L'école et l'enfant* 9^e éd. Delachaux et Niestlé.
- Clement, M., et Vandenbergh, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81-101. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7)
- Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance du Canada (CSRHSGE) (2013). Normes professionnelles des gestionnaires en service de garde à l'enfance. http://www.ccsc-cssge.ca/sites/default/files/uploads/Projects-Pubs-Docs/FR%20Pub%20Chart/OS_Admin_FR_Web%28final%29.pdf
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2017). Pour une école riche de tous ses élèves S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire. Avis au ministre de l'Éducation, du loisir et du sport. Gouvernement du Québec. <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>
- Côté, S. (2016). *Favoriser l'attention par des stratégies sensorielles. Outils et exercices pour aider tous les élèves*. Chenelière Éducation.
- Danis, C., et Solar, C. (1998). Apprentissage et développement des adultes : une mise en perspective. Dans C. Danis et C. Solar (Eds), *Apprentissage et développement des adultes*. (p.13 à 22). Les Éditions Logiques.
- Darling-Hammond, L., et McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta Kappan*, 76(8), p.597- 604.
- Dyment, J. E., Davis, J. M., Nailon, D., Emery, S., Getenet, S., McCrea, N., et Hill, A. (2013). The impact of professional development on early childhood educators' confidence, understanding and knowledge of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 20(5), 660–679, <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833591>
- Edwards, S., et Nuttall, J. (2009). Introduction. Dans Edwards, S. et Nuttall, J. (dir.) *Professional Learning in Early Childhood Settings*. (p.1-8). Sense publishers Rotterdam/Taipei.
- Friedman, A. L. (2012). *Continuing professional development: Lifelong learning of millions*. Routledge

- Frisen, A., Mitsch, M. K., et Du, K. (2022). Advancing Equity and Inclusion in Early Childhood Education Introduction to a Special Issue. *Issues in Teacher Education*, 31(2), 3-8.
- Fujiwara, A., et Sonoyama, S. (2019). Correction to: Children's Social Interaction in Pre-school Education and Childcare Settings: A Systematic Review. *Child & Youth Care Forum*. <https://doi.org/10.1007/s10566-022-09729-2>
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin éditeur.
- Gide, S., Wong, S., Press, F., et Davis, B. (2022). Cultural diversity in the Australian early childhood education workforce: What do we know, what don't we know and why is it important? *Australasian Journal of Early Childhood*, 47(1), 48–61
- Gomez, R. E., Kagan, L. S., et Fox, E. A. (2019). Professionnal development of the early childhood education teaching workforce to the United States:an overview. Dans J. Watters, J. Payler, et K. Jones (dir.). *The professional development of early years educators*, (p. 11-28). Routeledge. Taypor & Francis Group.
- Guéguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Éditions Robert Lafond.
- Hamre, B. K., et Hatfield, B. E. (2012). Moving evidenced-based professional development into the field: Recommendations for policy and research. Dans C. Howes, B. Hamre, et R. Pianta (dir.), *Effective early childhood professional development. Improving teacher practice and child outcomes* (p. 213-228). Brookes.
- Harkness, F. J., Walker, J., et Meyer, F. (2022). Language matters: Developing inclusive, strengths-based practice in a cluster of resource teachers: Learning and behaviour. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46(2), 138–150. <https://doi.org/10.1017/jsi.2022.11>
- Hau., G. H., Selenius, H., et Björck Åkesson, E. (2022). A preschool for all children? – Swedish preschool teachers' perspective on inclusion. *International journal of inclusive education*, 26(10), 973–991.<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805>
- Helterbran, V.R., et Fennimore, B.S. (2004). Collaborative Early Childhood Professional Development: Building from a Base on Teacher Investigation. *Early Childhood Education Journal*, 31(4) 267-271. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000024118.99085.ff>
- Honig, A. S. (2022). Essentials for excellence in quality early childcare. *Early Child Development and Care*, 192 (12), 1940–1951. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1956846>
- Jain, S., Reno, R., Cohen, K. A., Bassey, H., et Master, M. (2019). Building a culturally-responsive, family-driven early childhood system of care: Understanding the needs and strengths of ethnically diverse families of children with social-emotional and behavioral concerns. *Children and Youth Services Review*, 100, 31-38.
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Éditions CRP.
- Koliouli, F., Pinel-Jacquemin, S., et Zaouche Gaudron, C. (2022). Perceived Barriers and Facilitators in Infant–Toddler Day care Inclusion: The Childcare Professionals' Point of View. *International Journal of Early Childhood* 54(2), 165–184. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00309-4>
- Levit-Binnun N., Szepeswol O., Stern-Ellran K., et Engel-Yeger B. (2014). The relationship between sensory responsiveness profiles, attachment orientations, and anxiety symptoms. *Australian Journal of Psychology*, 66(4), 233–240. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12064>
- Li, I. Shen, P.S., Wu, M-L., et Wang, W. (2022). The relationship between preschoolers' sensory regulation and temperament: implications for parents and early childhood caregivers. *Early Child Development and Care*, 192(8), 1190-1200. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1853116>

- Miller, L.-J., Anzalone, M.-E., Lane, S.-J., Shelly, J., Cermak, S.-A., et Osten, E.T. (2007). Concept evolution in sensory integration: a proposed nosology for Diagnostis. *The American Journal of Occupational Therapy*, 61(2), 135-140. <https://doi.org/10.5014/ajot.61.2.135>
- Ministère de la famille (MF). (2019). *Accueillir la petite enfance: programme éducatif pour les services de garde du Québec*. Les publications du Québec. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MÉES) (2017). Politique de la réussite éducative. Plaisir d'apprendre, la chance de réussir. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES, 2018). Tout pour nos enfants. Pour la réussite éducative. Stratégie 0-8 ans. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Strategie_0-8_ans.pdf
- Ministère de l'Enseignement supérieur (2022). Techniques d'éducation à l'enfance (322.A1) Programme d'études techniques. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/cegeps/services-administratifs/Programmes-etudes-techniques/PE20-322A1-Education-Enfance.pdf>
- Mukamurera, J., Lacourse, F., et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), p.110 - 138. <https://doi.org/10.7202/1085400ar>
- Noggle, A. K., et Stites, M. L. (2018). Inclusion and Preschoolers Who Are Typically Developing: The Lived Experience. *Early Childhood Education Journal*, 46(5), 511–522. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0879-1>
- OCDE (2015). *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264246171-fr>
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand-Colin.
- Pearson, E., C., Rawdin, C., et Ahuja, R. (2023). A Model of Transformational Learning for Early Childhood Community-based Workers: Sajag Training for Responsive Caregiving. *Journal of Child and Family Studies*, 32(2), 598–612 <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02301-5>
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et Sociétés*, 33(1), p.185-202. De Boeck Supérieur.
- Qi, Y., et Campbell, M. (2022). Encouraging diversity in the early childhood education and care workforce. *Australasian Journal of Early Childhood*, 47(3) 233–240.
- Royeen, C. B., et Lane, S. J. (1991). Tactile processing and sensory defensiveness. Dans A. Fisher, G., Murray, E. A. et Bundy A. C. (dir.), *Sensory Integration: Theory and Practice* (p. 108-136). F. A. Davis.
- Saint-André, M., Boisjoly, L. Makamura, M.-E., et Palardy, S. (2009). L'enfant déjoué par ses propres sens. Le trouble de la régulation sensorielle. *Le médecin du Québec*, 44(6), 35-39.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, (dir.) *Introduction à la recherche en éducation*, (p.171-198). Éditions du CRP.
- Scholl, J.M. (2007). Classification diagnostique 0-3 ans révisée : une nouvelle présentation des troubles de la régulation de traitement de stimuli sensoriels. *Devenir*, 19 (2), 109-130. <https://doi.org/10.3917/dev.072.0109>

- Schreier, A, Kaufman, J. S., et Crusto, C. (2019). Comparing Early-Childhood and School-Aged Systems of Care for Children with Emotional and Behavioral Difficulties: Risk, Symptom Presentation, and Outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 28(8), 2312–2325. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01447-z>
- Sempowicz, T., et Carrington, S. (2023). Advancing the inclusion agenda in Australia: A multi-case study of the school experiences of children adopted from overseas. *International Journal of Educational Research*, 117, 102124. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102124>
- Singh, P., et Zhang, K., C. (2022). Inclusive education in New Zealand: voices from early childhood teachers. *Support for Learning*, 37(4), 538-552 <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1111/1467-9604.12428>
- Uwamariya, A., et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Vandenbroeck, M. (2018). La diversité dans les services à la petite enfance. Services à la petite enfance-Éducation et accueil des jeunes enfants. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. <https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/expert/services-la-petite-enfance-education-et-accueil-des-jeunes-enfants/selon-experts/la-diversite-dans>
- Vandenbroeck, M., Urban, M., et Peeters, J. (2016). Introduction. Dans M. Vandenbroeck, M., Urban, M., Peeters, J. (dir.) *Pathways to professionalism in Early Childhood Education and Care* (p. 1-14). Routledge
- Wadel, C.C., et Knaben, A. D. (2022). Untapped Potential for Professional Learning and Development: Kindergarten as a Learning Organization. *International Journal of Early Childhood*, 54(2), 261–276 <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00303-w>
- Warren, S., Martinez, R.S., et Sortinob, L.A. (2016) Exploring the Quality Indicators of a Successful Full-Inclusion Preschool Program. *Journal of research in childhood education*, 30(4), 540–553 <http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2016.1214651>
- Wertlieb, D. (2018). Inclusive Early Childhood Development Ensuring the Rights and Well-Being of Infants and Toddlers With Disabilities and Their Families, *Zero to three*, 38(4), 22-30.
- Zimmer, M., et Desch, L. (2012). Sensory Integration Therapies for Children With Developmental and Behavioral Disorders. *Pediatrics*, 129 (6): 1186–1189. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-0876>