Attitudes du personnel de la petite enfance sur l'éducation inclusive et l'inclusion des enfants ayant un diagnostic d'autisme

3e Journée de la Chaire de déficience intellectuelle et troubles du comportement
12 avril 2024

Catalina Mejia-Cardenas

Candidate au doctorat en psychologie PhD/PsyD

Fonds de recherche INCLUSION SOCIALE

UQÀM | Faculté des sciences humaines
Université du Québec à Montréal

épaulard

1

1

Plan de la présentation

1. Mise en contexte / problématique
2. Quelques éléments théoriques
3. Objectifs de recherche
4. Méthodologie de la recherche
5. Les constats
6. Conclusions

2

2

1. Mise en contexte / problématique

La prévalence du diagnostic d'autisme ne cesse de s'accroître :

1 enfant sur 66 au Canada et 1 sur 44 aux États-Unis

(Agence de la santé publique du Canada, 2018; Maenner et al., 2021)

L'augmentation la plus importante est observée chez le groupe d'enfants âgés de 4 ans et moins

(Ministère de la Famille, 2020)

Parmi les enfants ayant un diagnostic d'autisme, 47 % ont reçu leur diagnostic avant l'âge de 5 ans

(Agence de la santé publique du Canada, 2018)

Augmentation des enfants ayant des besoins de soutien spécifiques intégrés dans les services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE)

(Ministère de la Famille et des Aînés , 2007; Ministère de la Famille, 2020)

Ces déficits en lien avec l'autisme constituent un défi dans l'intégration des enfants dans les SGEE et demandent une adaptation des pratiques

(Ruel et al., 2014)

Le défi est encore plus grand lorsque l'enfant présente d'autres comorbidités, tel que des comportements défis

(Rivard et al., 2014; Samson et Tornare, 2015).

3

3

1. Mise en contexte / problématique (suite)

Études sur l'inclusion soulèvent un lien important entre les attitudes des intervenants et la qualité de l'inclusion de ces enfants

(Avramidis et Norwich, 2002)

Peu d'études portent sur les attitudes du personnel travaillant en petite enfance, et encore moins auprès des gestionnaires

(Mahat, 2008; Segall et Campbell, 2012; Lee et al., 2015; Lieu et al., 2016; Dias et Cadime, 2016)

SGEE: première expérience d'inclusion: importantes répercussions sur l'inclusion sociale et scolaire future de ces enfants, dont les enfants ayant un diagnostic d'autisme

(Point et Desmarais, 2011)

Pourtant, les politiques d'inclusion n'obligent pas les SGEE à accueillir ces enfants dans leur établissement

(Dionne et al., 2022; Point et Desmarais, 2011)

Ce sont souvent les directeurs qui ont le dernier mot sur l'acceptation de ces enfants et sur l'utilisation des ressources pour adapter l'environnement

(Dionne et al., 2022)

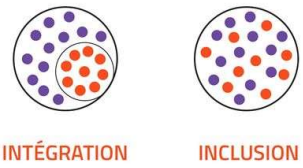
Essentiel que les intervenants aient des attitudes favorables à l'éducation inclusive

4

4

2. Quelques éléments théoriques

- **Inclusion vs. intégration** (Avramidis et Norwich, 2002; de Boer et al., 2011; Lanaris *et al.*, 2020)



- Bénéfique pour l' ensemble de l'environnement éducatif
  - Enfant ayant des besoins de soutien spécifiques
  - Enfants qui les côtoient
  - Adultes qui les accueillent

  (Butakor et al., 2020; Odom, 2000; Dias et Cadime, 2016; Guralnick et Bruder, 2016; Odom, 2000; Point et Desmarais, 2011)

- Malgré effets positifs documentés:
  - Peu de recherches sur l'inclusion des enfants ayants de besoins de soutien spécifiques dans les SGEE (Office des personnes handicapées du Québec, 2017)

5

5

2. Quelques éléments théoriques: Éducation inclusive (suite)

- Au Québec, plusieurs lois et politiques pour favoriser l'accessibilité des SGEE de tous les enfants, mais aucune ne les obligent à les accueillir (Dionne et al., 2022; Point et Desmarais, 2011)

- Selon enquête québécoise auprès des SGEE (Dionne et al., 2022):
  - 52 % n'ont pas de politique d'inclusion définie
  - 40 % ont déjà refusé d'accueillir un enfant ayant des besoins de soutien spécifiques
  - 31 % confirment en avoir déjà exclu

- Disparité quant au pourcentage d'enfants inclus selon les trois types de milieux de garde (Ministère de la Famille, 2022)

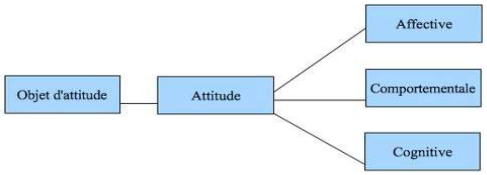
6

6

2. Quelques éléments théoriques: Les attitudes

- Disposition apprise qui influence nos sentiments, nos pensées et nos actions (Ajzen, 2005)

1. Dimension affective: émotions envers un groupe de personnes.
2. Dimension cognitive: pensées, idées, perceptions, croyances, opinions et conceptualisations mentales.
3. Dimension comportementale: tendance à agir d'une certaine manière lorsqu'on est en présence du référent.



7

7

2. Quelques éléments théoriques: Les attitudes (suite)

- Facteur influent dans la réussite de l'éducation inclusive et dans l'autorisation des ressources supplémentaires pour faire des adaptations

- Catégories des facteurs pouvant influencer les attitudes du personnel éducatif (Avramidis et Norwich, 2002):
  - les caractéristiques de l'enfant
  - les caractéristiques de l'environnement où l'inclusion a lieu
  - les caractéristiques du personnel éducatif

8

8

2. Quelques éléments théoriques: Les attitudes envers l'inclusion des enfants ayant un diagnostic d'autisme

- Les résultats des études effectuées auprès du personnel éducatif de la petite enfance varient d'une étude à l'autre:
  - Enfants ayant d'autres problématiques (ex.: retard moteur ou cognitif) seraient mieux perçus que ceux ayant un diagnostic d'autisme (Jury, Perrin, Desombre et Rohmer, 2021; Soulez, 2021)
  - Le niveau des connaissances sur l'autisme serait associé à:
    - leurs attitudes envers ces enfants
    - à la mise en place de stratégies inclusives (D'Agostino et Douglas, 2021; Gómez-Marí *et al.*, 2021; Segall et Campbell, 2012; Twi-Yeboah *et al.*, 2021)

9

9

2. Quelques éléments théoriques: Les attitudes envers l'inclusion des enfants ayant un diagnostic d'autisme

- Toutefois, selon plusieurs études: faibles connaissances des enseignants au préscolaire/éducateurs sur l'autisme
  (Barned et al., 2011; Liu et al., 2016; Segall et Campbell, 2012; Sucuoğlu et al., 2013; Twi-Yeboah et al., 2021).
- Les enseignants/éducateurs reconnaîtraient eux-mêmes un manque de formation spécifique sur ce diagnostic
  (Barned et al., 2011; Gómez-Marí et al., 2021; Sucuoğlu et al., 2013).

10

10

3. Objectifs de recherche

1. Documenter les attitudes des éducateurs et des membres de la direction des SGEE ordinaires au sujet de:
   - l'éducation inclusive
   - l'inclusion des enfants ayant un diagnostic d'autisme

2. Identifier les facilitateurs et les freins ayant un impact sur l'éducation inclusive et sur l'inclusion des enfants ayant un diagnostic d'autisme

11

11

4. Méthodologie de la recherche

- **Sondage en ligne:**
  - accessible de partout au Québec
  - en anglais et en français
- **Participants:**
  - 211 membres du personnel travaillant dans les SGEE
    - 159 éducateurs
    - 52 membres de l'équipe de gestion
  - 148 francophones et 63 anglophones
  - Genre:
    - 190 femmes / 21 hommes
  - 49 (23,2 %) avait un diplôme en éducation spécialisée
- **Type de milieu de garde:**
  - CPE: 118 (56%)
  - Privé: 66 (31%)
  - Familial: 27 (13%)
- **Instruments:**
  - Questionnaires, questions ouvertes et fermées et vignettes cliniques

12

12

5. Les constats: attitudes envers l'éducation inclusive

- Globalement, les participants expriment une attitude favorable envers l'éducation inclusive
- Les éducateurs ont des attitudes plus favorables à l'égard de l'éducation inclusive que les gestionnaires
  - aux 3 des 4 sous-échelles: croyances positives, croyances négatives et comportementale
- Facteurs significativement associés :
  - Nombre d'années d'expérience dans le domaine de la petite enfance +
  - Un niveau de scolarisation plus élevé (attitudes générales) +
  - Diplôme en education spécialisée (souss-echelle croyances negatives) −
  - Travailler dans milieu de garde familial (sous-échelle comportementale) −

13

13

5. Les constats: attitudes envers l'inclusion des enfants autistes

1) *Connaissances limitées sur l'autisme*

- 65.11% ont répondu correctement aux questions sur les connaissances en autisme
- Scores similaires pour les éducateurs et gestionnaires
- La plupart a été capable d'identifier des traits en lien avec les critères diagnostiques du TSA (DSM-5)
- Les difficultés de regulation émotionnelle et comportementale ont été souvent nommées à la place des caractéristiques spécifiques à l'autisme
- L'expérience en TSA prédit un score plus élevé à la sous-echelle connaissances

Il semble plus facile pour les participants d'identifier les caractéristiques observables de l'autisme (ex.: stéréotypies) que de nommer les caractéristiques plus subtiles (ex.: deficit de la communication sociale)

14

14

5. Les constats: attitudes envers l'inclusion des enfants autistes

2) *Attitudes*

- En general, attitudes positives envers l'inclusion des enfants ayant un diagnostic autisme
- Éducateurs ont exprimé une attitude significativement plus positive que les gestionnaires

Il semble que les attitudes à l'égard des enfants ayant un diagnostic d'autisme peuvent être liées à la présence de comportements défis ou à la disponibilité de ressources pour promouvoir leur inclusion.

15

15

5. Les constats: attitudes envers l'inclusion des enfants autistes

3) *Sentiment d'auto-efficacité*

- La plupart de participants a exprimé être en mesure d'inclure dans leur groupe les enfants décrits dans les vignettes (M = 77 %)

Raisons:

  - Expériences d'inclusion positives avec des enfants similaires
  - Avoir reçu une formation adequate
  - Disponibilité des ressources

- Une minorité a exprimé être incapable d'inclure ces enfants (M = 22,2 %):
  - Manque de ressources
  - Formation insuffisante

16

16

5. Les constats: attitudes envers l'inclusion des enfants autistes

4) *Facilitateurs et freins*

- L'obstacle le plus nommé est le manque des ressources
  - Ex.: personnel de soutien, ressources matériels, soutien externe, etc.
- Plusieurs facilitaurs nommés en lien avec:
  - L'ajout de ressources (ex.: personnel du soutien)
  - Les caractéristiques du personnel (ex.: attitude positive)
  - Les facteurs environementaux (ex: social et physique)

17

17

5. Les constats: attitudes envers l'inclusion des enfants autistes

5) *Perception sur les comportements défis*

- <u>Les comportements perçus comme les plus dérangeants:</u>
  1. Comportements agressifs
  2. Crises de colère (cris, pleurs, « tamtrums »)
  3. Niveau d'agitation élevé
- <u>Les moins dérangeants:</u>
  1. Intérêt important envers envers un objet particulier ou une partie de l'objet
  2. Évitement du contact visuel
  3. Difficultés de communication non verbale

18

18

6. Conclusions

- Attitudes favorables envers l'education inclusive et l'inclusion des enfants ayant un diagnostic d'autisme
- Éducateurs auraient des attitudes plus favorables que les gestionnaires
- Importance d'inclure les gestionnaires dans nos interventions étant donné que:
  - Ils ont une grande influence sur l'ensemble de la communauté éducative
  - Ils constituent un élément clé pour la création et la mise en place des politiques et de la culture d'inclusion des institutions
  - Ils décident de l'utilisation des ressources
  - Ils ont souvent le dernier mot sur l'acceptation des enfants ayant des besoins de soutien spécifiques dans leur milieu

19

19

6. Conclusions (suite)

Importance de travailler en équipe et en collaboration avec les milieux externs:

- de leur fournir un soutien spécialisé
- nécessité de disposer de ressources financières, humaines et matérielles adéquates

Importance de former le personnel de la petite enfance à identifier les signes subtils de l'autisme présent chez les tout-petits:

- caractéristiques en lien avec les déficits de communication et d'interaction sociales

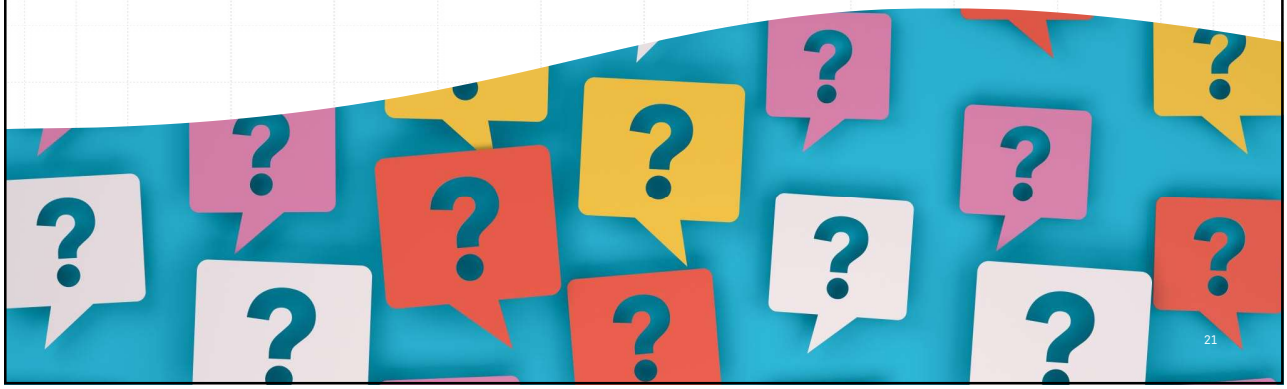
Importance de former le personnel à l'utilisation des stratégies efficaces pour travailler avec les enfants:

- présentant un diagnostic d'autisme des profils diversifiés
- présentant des comportements défis

20

Réflexion

On a tous un rôle à jouer dans l'inclusion, quel est le vôtre?

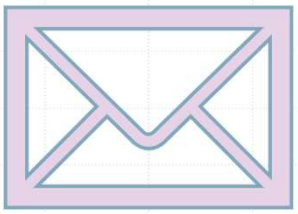


21

21

Merci de votre attention!

Questions/commentaires:
catalina.mejia-cardenas.comtl@ssss.gouv.qc.ca



22

22

Références

Agence de la santé publique du Canada. (2018). Trouble du spectre de l'autisme chez les enfants et les adolescents au Canada 2018 : un rapport du système national de surveillance du trouble du spectre de l'autisme. Gouvernement du Canada. https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/publications/maladies-et-affections/trouble-spectre-autisme-enfants-adolescents-canada-2018.html

Ajzen, I. (2005). Attitudes, personality and behavior (2e éd.). Open University Press.

Avramidis, E. et Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. European Journal of Special Needs Education, 17(2), 129-147. https://doi.org/10.1080/08856250210129056

Barned, N. E., Flanagan Knapp, N. et Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers regarding the inclusion of children with autism spectrum disorder. Journal of Early Childhood Teacher Education, 32(4), 302-321. https://doi.org/10.1080/10901027.2011.622235

Butakor, P. K., Ampadu, E. et Suleiman, S. J. (2020). Analysis of Ghanaian teachers' attitudes toward inclusive education. International Journal of Inclusive Education, 24(11), 1237-1252. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1512661

D'Agostino, S. R. et Douglas, S. N. (2021). Early childhood educators' perceptions of inclusion for children with autism spectrum disorder. Early Childhood Education Journal, 49(4), 725-737. https://doi.org/10.1007/s10643-020-01108-7

Dionne, C., Dugas, C., Paquet, A., Dubé, A. C., Girard, S., Lemire, C., Rousseau, M., Rousseau, M. et McKinnon, S. (2022). Intervention précoce en milieux de garde : modèle intersectoriel de soutien aux enfants en CPE inclusifs (Phase 1) : résultats de l'enquête provinciale sur les pratiques inclusives dans les milieux de garde [Rapport de recherche]. Université du Québec à Trois-Rivières. https://depote.uqtr.ca/id/eprint/10252/1/PAQUET_A_136_ED.pdf

Gómez-Marí, I., Sanz-Cervera, P. et Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' knowledge regarding autism spectrum disorder (ASD): A systematic review. Sustainability, 13(9), Article 5097. https://doi.org/10.3390/su13095097

Guillemot, F., Lacroix, F. et Nocus, I. (2022). Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. International Journal of Educational Research Open, 3, Article 100175. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175

Jury, M., Perrin, A-L., Desombre, C. et Rohmer, O. (2021). Teacher's attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: Impact of students' difficulties. Research in Autism Spectrum Disorders, 83, Article 101746. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101746

Lanaris, C., April, J. et Dupuis Brouillette, M. (2020). Les fondements de l'inclusion scolaire et le cadre général de l'intervention. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), Les troubles du comportement à l'école (p. 61-78). Gaëtan Morin.

Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D. et Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. Topics in Early Childhood Special Education, 35(2), 79-88. https://doi.org/10.1177/0271121414566014

Liu, Y., Li, J., Zheng, Q., Zaroff, C. M., Hall, B. J., Li, X. et Hao, Y. (2016). Knowledge, attitudes, and perceptions of autism spectrum disorder in a stratified sampling of preschool teachers in China. BMC Psychiatry, 16, Article 142. https://doi.org/10.1186/s12888-016-0845-2

Maenner, M. J., Shaw, K. A., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Esler, A., Furnier, S. M., Hallas, L., Hall-Lande, J., Hudson, A., Hughes, M. M., Patrick, M., Pierce, K., Poynter, J. N., Salinas, A.,

Shenouda, J., Vehorn, A., Warren, Z., Constantino, J. N., ... Cogswell, M. E. (2021). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years —Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2018. Morbidity and Mortality Weekly Report Surveillance Summaries, 70(11), 1-16.https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7011a1

23

Références

Mejia-Cardenas, C., Rivard, M., Mestari, Z. et Mello, C. (2022). Validation of the multidimensional attitudes toward preschool inclusive education scale in the bilingual context of Québec.

Research in Developmental Disabilities, 127, Article 104258. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104258

Ministère de la Famille. (2020). Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé (AIEH) en service de garde. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdncontenu/adm/min/education/publications-adm/PMS_handicap/brochure-allocation-AIEH.pdf

Ministère de la Famille. (2022). Plan d'action 2019-2023 du ministère de la Famille à l'égard des personnes handicapées (mise à jour 2022-2023). Gouvernement du Québec. https://cdncontenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/strategie/MFA_PAPH_2019-2023.pdf

Nicholls, G., Hastings, R. P. et Grindle, C. (2020). Prevalence and correlates of challenging behaviour in children and young people in a special school setting. European Journal of Special Needs Education, 35(1), 40-54. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1607659

Noiseux. M. (2021). Troubles du spectre de l'autisme et autres handicaps : porfolio thématique. Centre intégré de santé et services sociaux de la Montérégie-Centre, Direction de santé publique, équipe Surveillance.

Normand, C. L., Ruel, J., Moreau, A. C. et Boyer, T. (2014). Développement d'un Index des barrières et des accommodements dans les activités des personnes ayant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement et de leurs parents, dont le premier volet sera destiné aux enfants 0-14 ans, expérimenté en Outaouais [Rapport de projet no CERC-0063].

Odom, S. L., Buysse, V. et Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspective. Journal of Early Intervention, 33(1), 344-356. https://doi.org/10.1177/1053815111430094

Point, M. et Desmarais, M.-É. (2011). L'inclusion en service de garde au Québec : la situation d'une étape essentielle. Éducation et francophonie, 39(2), 71-86. https://doi.org/10.7202/1007728ar

Segall, M. J. et Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. Research in Autism Spectrum Disorders, 6(3), 1156-1167. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.02.007

Soulez, C., Béliveau, M.-J., Champagne, L., Breault, C. et Labelle, F. (2023). Perception des éducatrices de l'intégration au préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers : une étude exploratoire. Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 46(2), 221-248. https://doi.org/10.53967/cje-rce.5547

Sucuoğlu, N. B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F. I., Demir, Ş. et Akalin, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. International Journal of Early Childhood Special Education, 5(2), 107-128. https://doi.org/10.20489/intjecse.107929

Twi-Yeboah, A., Cadri, A., Nagumsi, B. A. A., Danso, N. A. A. et Mohammed-Sani, N. (2021). Knowledge and perception of child autism among preschool teachers in the Ledzokuku-Krowor Municipal Assembly, Ghana. Central African Journal of Public Health, 7(2), 65-75. https://doi.org/10.11648/j.cajph.20210702.14

Wiart, L., Kehler, H., Rempel, G. et Tough, S. (2014). Current state of inclusion of children with special needs in child care programmes in one Canadian province. International Journal of Inclusive Education, 18(4), 345-358. https://doi.org/10.1080/13603116.2013.767386

24