

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

PAR

STÉPHANIE FORTIER

IMPACT DE LA STIMULATION PSYCHOMOTRICE AXÉE SUR LE JEU, SUR
L'INCLUSION D'ENFANTS AYANT UN HANDICAP (3-5 ANS) DANS DES
CENTRES DE LA PETITE ENFANCE

OCTOBRE 2005

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

RÉSUMÉ

Depuis 1999, le ministère de l'Éducation du Québec multiplie les efforts afin d'offrir un milieu de vie scolaire adapté aux besoins de tous les élèves. Il s'est, entre autres, donné pour but d'aider l'élève handicapé, ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification (MEQ, 1999). Toutefois, au Québec, il n'existe actuellement aucun programme spécifique pouvant favoriser, dès l'entrée au niveau préscolaire, l'intégration d'enfants ayant un handicap. L'objectif principal de cette recherche est d'évaluer l'impact de séances de stimulation psychomotrice sur l'inclusion des enfants handicapés dans un contexte social particulier, un centre de la petite enfance (CPE). L'échantillon de sujets se compose de 5 enfants âgés entre 41 mois et 61 mois. Ces enfants présentent différentes incapacités et déficiences. Ils sont inclus dans des groupes qui comptent de 4 à 12 enfants. Tous les enfants fréquentent le CPE au moins 3 jours par semaine. Les séances de stimulation psychomotrice se sont déroulées sur une période de 12 semaines, à raison de 3 séances de 45 minutes par semaine, pour un total de 36 séances. Les sujets cibles ont été évalués à l'aide de *l'Assesment Evaluation and Programming System for Infants and Children* (AEPS) de Bricker, (2002), un outil permettant d'évaluer les domaines cognitif, adaptatif, social, de la motricité fine, de la motricité globale et de la communication, avant et après l'intervention. Cette comparaison permet d'évaluer leur progression ainsi que l'émergence de compétences. Par ailleurs, les éducatrices ont été consultées à plusieurs reprises pour donner leurs impressions sur l'implication des enfants durant les séances de psychomotricité, durant

les activités quotidiennes, ainsi que leur perception du programme. Les résultats démontrent qu'un programme de stimulation psychomotrice axé sur le jeu et le plaisir, facilite le rapprochement entre les enfants en plus de permettre l'émergence des habiletés motrices. Il favorise la tolérance face aux limites des autres et permet aussi d'apprécier les possibilités de chacun. L'inclusion dans les CPE peut être bénéfique pour tous les gens impliqués. Elle permet à l'enfant ayant des incapacités de prendre sa place au sein d'un groupe et de s'affirmer comme individu. Elle ouvre des horizons et sensibilise les enfants aux différences et minimise les préjugés. L'inclusion permet également aux éducatrices de remettre en question leur mode d'intervention et leur approche face à des situations qui sortent de la normalité.

ABSTRACT

The goal of this project was to evaluate the impact of a psychomotor program based on various games that may help disabled children adapt to a daycare environment.

Five children from 3 to 5 years old took part in the project. They had the following disabilities : one child was a deaf-mute, one was deaf-mute with several disabilities, two Down's syndrome and one showed overall developmental delay. All children attended a daycare centre at least three days a week and were included in a group consisting of six to twelve children.

The program was in effect for a period of 12 weeks. All groups participated in three 45 minutes sessions per week. All activities are presented in an imaginary setting, which ensures that children have fun during the activity.

Bricker's Assessment, Evaluation and Programming System for Infants and Children (AEPS) (2002) was used for pre and post test, to measure the children's performance in six domains : fine motor, gross motor, adaptive, cognitive, social-communication and social.

Finally, qualitative data was collected using three different methods. First, the psychomotor specialist monitored on a daily basis all the important facts related to motor and social skills. Secondly, we monitored a monthly basis the perceptions of the educators regarding the activities and how they were implemented in the daycare centre. Thirdly, at the end of the intervention, a structured interview was conducted with the educators to document their appreciation of the psychomotor program, its daily functioning and the possible transfer of learning in functional activities.

We believe this program is effective for stimulating children and is easily accessible to daycare workers who have formal training in the development of psychomotor skills. The play activities allowed children to use their imagination. They interacted with other children during games requiring the use of various psychomotor skills designed for self-expression (De Lièvre & Staes, 2000).

Children with disabilities participated in psychomotor activities more easily at the end of the program. Furthermore, after 12 weeks, we observed improvements in the social behaviours of many children. Finally, this intervention brought children together and improved their tolerance for the physical limitations of those with disabilities.

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette étude a été rendue possible grâce à l'implication de précieux collaborateurs. C'est pourquoi, je tiens à remercier Monsieur Claude Dugas, professeur au département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui a agi à titre de directeur dans ce projet. Grâce à Ses nombreuses qualités humaines telles que sa patience, sa compréhension, et son dévouement, ainsi qu'à ses qualités professionnelles, telles que sa disponibilité et le partage de précieuses connaissances et expériences, il a été un guide de choix dans le cheminement de mes études de maîtrise.

Je tiens également à remercier Madame Carmen Dionne, professeur au département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui a agi à titre de co-directrice de ce projet. Son rôle a été d'une importance capitale dans le contact avec les milieux de recherche. Ses précieux conseils en lien avec l'évaluation et l'univers social des enfants m'ont permis d'élargir mes connaissances et mes champs d'intérêts. Merci également à Audrey Lanouette pour sa participation à la codification des données.

Enfin, merci à tous les responsables de CPE qui ont accepté de me recevoir. Merci aux éducatrices : Mélissa et Geneviève du CPE Jean-Noël; Chantale du CPE Les copains du moulin; Marise et Josée du CPE Marie-Lune; Francine du CPE Le moulin des bambins pour avoir cru au projet. Leur ouverture d'esprit aura donné la chance aux enfants de vivre une expérience qui a été très enrichissante pour leur développement personnel.

TABLES DES MATIÈRES

	Page
RÉSUMÉ	ii
ABSTRACT	iv
REMERCIEMENTS	vi
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES FIGURES	x
CHAPITRES	
I. INTRODUCTION	1
II. CADRE THÉORIQUE.....	4
Inclusion au préscolaire et le développement des habiletés sociales	4
Psychomotricité et l'enfant ayant une incapacité	6
Psychomotricité et inclusion en milieu préscolaire	8
Jeu et développement de l'enfant	11
III. PROBLÉMATIQUE	15
Inclusion des enfants ayant un handicap dans les CPE	15
Objectif et hypothèse	16
IV. MÉTHODOLOGIE	17
Sélection des sujets	17
Programme de stimulation psychomotrice	17
Outils d'évaluations	20
Outil d'évaluation quantitative : AEPS	21

	Page
Fidélité et validité de l'AEPS	23
Outils d'évaluations qualitatives	25
Collecte et analyse des données	26
V. RÉSULTATS ET DISCUSSION	28
Évolution du développement de l'enfant	28
Perception des aptitudes motrices et des comportements sociaux	33
Perceptions des éducatrices exprimées lors de l'entrevue semi dirigée ..	35
Perception à long terme	39
VI. CONCLUSION	41
Limites de l'étude	42
Recherches futures	43
RÉFÉRENCES	45
ANNEXES	
A. Formulaire de consentement.....	52
B. Programme de stimulation psychomotrice pour les CPE	55
C. Protocole d'enregistrement des observations de l'enfant avec le AEPS ..	85
D. Suivi mensuel.....	110
E. Guide d'entrevue semi dirigée	112
F. Contenus des commentaires portant sur le programme	116
G. Contenus des commentaires portant sur les séances	120
H. Contenus des commentaires portant sur les activités quotidiennes.....	124

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
1. Domaines et niveaux de l'AEPS	22
2. Critères de cotation pour l'observation	23
3. Compilation des pourcentages accordés à chaque niveau de différenciation pour les enfants cibles et les autres enfants	34

LISTE DES FIGURES

Figures	Page
1. Représentation de jeux inclus dans le programme de stimulation psychomotrice; A : jeu d'accueil, B : corps de la séance et C : jeu de relaxation	18
2. Moyennes des pourcentages au pré et post-test pour le domaine de la motricité globale	29
3. Moyennes des pourcentages au pré et post-test pour le domaine de la communication.....	30
4. Moyennes des pourcentages au pré et post-test pour le domaine social	30

CHAPITRE I

Introduction

Avant 1960, le ministère de l'éducation du Québec (MEQ) avait pour politique de faire évoluer tous les élèves handicapés dans des classes, voir des institutions qui leurs étaient uniquement réservées. À cette époque, la conception de la ségrégation se justifiait en minimisant le sentiment d'échec et en évitant les comparaisons avec les élèves qui ne présentaient pas de difficultés (Goupil, 1997). Dans les années 1970, les Américains vivaient un phénomène analogue et les groupes spéciaux regroupaient de plus en plus d'élèves. Cependant, dans la même période, les parents revendiquèrent l'accès aux classes ordinaires en invoquant le principe de la normalisation de Wolfensberger (1972) qui stipule que tout élève a le droit d'être scolarisé dans un cadre le plus normal possible. À partir de ce moment, le débat sur l'intégration s'amorce et les chercheurs n'arrivent pas à démontrer clairement la supériorité des classes spéciales (Goupil, 1997).

Au Québec, en 1976, paraît le rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX, cité dans Goupil, 1997), qui dénonce la séparation entre l'enseignement régulier et l'enseignement spécial, ainsi que l'intolérance de plus en plus grande des milieux réguliers face aux élèves ayant un handicap. Dans les années qui ont suivis, la société Nord-Américaine fait des pressions pour améliorer le contexte social dans lequel les enfants ayant un handicap évoluent durant leur scolarisation. Suite à ces pressions et au rapport COPEX, des recommandations sur un système d'éducation intégré sont proposées au MEQ. En s'inspirant de ces recommandations, un projet de politique sur l'adaptation scolaire, intitulé « Une école adaptée à tous ses élèves » est proposé et

adopté en 1999 par le MEQ. Son orientation fondamentale qui doit servir de guide pour toute intervention se définit ainsi :

Aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite se traduise différemment selon les élèves et se donner des moyens qui favorisent cette réussite (MEQ, p.17).

Le MEQ propose plusieurs voies d'action pour réussir l'intégration des élèves ayant un handicap en classe régulière. Une d'entre-elles nous intéresse plus particulièrement : « Mettre l'organisation au service des élèves, en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fera dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence, et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire (MEQ, 1999) ».

Cette politique s'applique à l'ensemble du système scolaire québécois et doit s'amorcer dès la maternelle. Le programme d'éducation préscolaire (MEQ, 1997) favorise la mise en œuvre d'un des principes émergeant des études de Guralnick et ses collaborateurs (1987, 1996) qui suggèrent que plus la situation d'intégration est créée en bas âge, meilleure en sera la qualité. Dans cette situation, le milieu préscolaire régulier est donc à privilégier. D'autant plus que l'intégration permet de rejoindre complètement l'objectif global du programme d'éducation préscolaire qui se définit comme suit : « Permettre à l'enfant d'âge préscolaire d'apprendre à se connaître et à s'estimer, à vivre en relation avec les autres et à interagir avec son environnement (MEQ, 1997) ».

En proposant à l'enfant un environnement stimulant et diversifié au niveau culturel et social, il est immédiatement mis devant une situation qui reflète la société dans laquelle il évolue. Il doit réussir à y trouver sa place et à interagir socialement avec les

autres, tout en composant avec les diverses réalités culturelles. En vivant des expériences riches et variées, de même que des défis adaptés et valorisants, l'enfant satisfait son désir de connaître et de comprendre la diversité du monde qui l'entoure (MEQ, 1997). De plus, l'intégration des enfants ayant une incapacité dans des groupes réguliers au préscolaire, permet de développer quatre des six compétences décrites dans le programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001), c'est-à-dire : de construire sa compréhension du monde, de communiquer, d'interagir de façon harmonieuse et d'affirmer sa personnalité.

CHAPITRE II

Cadre théorique

Inclusion au préscolaire et le développement des habiletés sociales

Il importe de faire la distinction entre les termes d'intégration et inclusion. Plusieurs chercheurs américains (Guralnick, 1978; Odom et McEvoy, 1988) définissent l'intégration comme étant une situation sporadique où des enfants ayant un handicap sont jumelés à un groupe régulier pour participer à une activité donnée. À l'exception de ces périodes de jumelage, les enfants handicapés évoluent dans un groupe spécial. D'autre part, l'inclusion est définie comme une situation dans laquelle des enfants ayant un handicap évoluent en permanence avec un groupe régulier, tout en bénéficiant des adaptations et du support nécessaire pour la réussite de l'inclusion. Dans le cadre de notre étude, nous privilégions le concept d'inclusion de Rousseau et Bélanger (2004), qui stipule qu'il y a inclusion lorsque tous les enfants d'une même localité, sans discrimination sur leur condition, fréquentent l'école de quartier et sont intégrés à des classes régulières.

L'inclusion implique nécessairement des interactions sociales de nature différente. Pour que l'inclusion soit efficace, tous les enfants participants doivent développer des compétences sociales qui leur permettront d'interagir harmonieusement avec les autres. L'*American Association on Mental retardation* (2003) définit la compétence sociale comme étant une conformité respectée par une personne qui adapte ses réponses ou son comportement à la demande et aux exigences de la société dans laquelle elle évolue. À court terme, si un enfant ne développe pas convenablement ses compétences sociales, il risque de vivre le rejet et une faible estime de soi (Van Hasselt, Strain et Hersen, 1988). À

long terme, l'enfant isolé risque l'inhibition cognitive, une prédisposition à la délinquance et des troubles de comportement à l'âge adulte.

L'inclusion joue ainsi un rôle très important dans le processus de socialisation des enfants en bas âge (Wolfberg, et al., 1999; Odom et Karnes, 1988; Guralnick, 1978; Guralnick et Groom, 1987; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman et Kinnish, 1996). Cette dynamique de l'inclusion engendre des situations qui permettent de développer les habiletés interpersonnelles et sociales nécessaires à l'évolution de relations d'amitié avec les pairs. À la base, tous les enfants sans incapacités ou handicapés expriment le désir d'interagir (Wolfberg et al., 1999). Ce désir peut être comblé de différentes façons : soit en regardant un autre enfant jouer, soit en jouant parallèlement avec un enfant, soit en participant à un jeu de rôles ou encore, en partageant une activité avec un ou plusieurs enfants. Pour les enfants ayant une incapacité, l'inclusion fournit des occasions d'interagir positivement avec d'autres enfants sans incapacités, ce qui favorise le développement des compétences cognitives, affectives, motrices et de la communication (Guralnick, 1997).

Les études de Guralnick et de ses collaborateurs (1988 et 1996) démontrent que la combinaison optimale de pairage d'enfants est celle qui implique le jumelage d'enfants sans incapacités et d'enfants avec incapacités ayant le même âge chronologique, comparativement au pairage établi à partir du QI. Dans la situation optimale, l'intérêt pour l'interaction augmente progressivement, alors que dans les autres groupes il y a une diminution marquée. De plus, comparativement aux autres groupes, les enfants sans incapacités de même âge chronologique prennent beaucoup plus d'initiatives, et agissent en tant que leader, ce qui augmente leur capacité organisationnelle dans les jeux

(Guralnick et Groom, 1987). Globalement, les enfants ayant des incapacités sont toujours plus impliqués dans les jeux. Le jeu de rôles prend une place beaucoup plus importante que le jeu parallèle ou le jeu solitaire, qui est très important dans les autres groupes. Une diminution importante des comportements socialement inacceptables est aussi observée chez les enfants ayant des incapacités(Guralnick, 1978). De plus, la recension des écrits effectuée par Odom et Karnes (1988) laisse voir les effets positifs de l'inclusion pour l'ensemble des enfants, en ce qui attire à toutes les composantes du développement de l'enfant : cognitive, sociale, affective, psychologique et motrice. Les gains sont plus élevés en situation d'inclusion que dans des groupes réguliers.

Psychomotricité et enfant ayant une incapacité

Au préscolaire, l'enfant développe des habiletés motrices fondamentales (courir, sauter, grimper, lancer, attraper, etc.) ainsi que la perception et la connaissance du corps propre (Bolduc, 1997). Cette connaissance de l'espace, du temps et du corps propre constitue des préalables fondamentaux pour les apprentissages scolaires (De Lièvre et Staes, 2000; Bolduc, 1997). Lorsque l'enfant présente des lacunes motrices, il est susceptible d'éprouver aussi des difficultés scolaires. La période la plus déterminante dans le développement des habiletés motrices fondamentales se situe entre deux et sept ans. Durant cette période, les comportements moteurs rudimentaires du stade postnatal (ramper, agripper un jouet) vont conduire l'enfant vers un niveau d'autonomie motrice qui lui permettra l'apprentissage d'actions plus complexes (Paoletti, 1999). Les comportements moteurs fondamentaux, habituellement regroupés sous deux catégories, soit la locomotion (marche, course, sauts, déplacements combinés), soit le contrôle d'objets (lancer, frapper, attraper, coup de pied), progresseront selon une séquence

évolutive caractéristique pour l'ensemble des actions. Le stade initial correspond aux premières tentatives et à un mouvement approximatif et incomplet. Le stade intermédiaire survient lorsque la coordination s'améliore mais que le mouvement manque toujours de fluidité. Enfin, le stade final (mature) se présente lorsque la succession des mouvements nécessaires à une action est bien établie, donc coordonnée et fluide (Rigal, 2003). L'intervention psychomotrice favorise une progression harmonieuse tout en respectant les stades de développement de l'enfant.

Les enfants ayant une incapacité présentent souvent une séquence de développement qui évolue plus lentement que les enfants sans incapacités (Gallahue et Donnelly, 2003). Le manque de contrôle des mouvements rend les tâches de locomotion et de manipulation plus ardues à réaliser. Un retard ou un déficit moteur peut perturber l'accomplissement de tâches quotidiennes, comme, monter un escalier, se déplacer, se laver ou boutonner une chemise. L'accomplissement des tâches quotidiennes permet de s'impliquer et de vivre activement dans la société (Kottorp, Bernspang et Fisher, 2003).

Avant cinq ans, l'enfant ne se considère pas nécessairement moins habile que les autres d'un point de vue moteur (Goodway et Rudisill, 1997; Pless, Carlsson, Sundelin et Persson, 2001). Ce moment s'avère donc opportun pour lui faire vivre des expériences motrices positives en compagnie d'enfants sans incapacités. Après cinq ans, l'enfant perçoit toutefois son retard. Son estime de soi et sa motivation en sont souvent affectées (Goodway et Rudisill, 1997). S'il n'a pas vécu d'expériences motrices positives avant cet âge, il sera plus difficile de le convaincre d'y participer. L'intervention en bas âge devient donc une voie privilégiée, pour éviter cette démotivation et pour aider l'enfant à

développer les compétences motrices qu'il utilisera quotidiennement (Valentini et Rudisill, 2004).

Les études qui évaluent l'impact des programmes de stimulation motrice précoce chez les enfants ayant des incapacités laissent voir des gains importants pour les composantes de la motricité globale (Hamilton, Goodway et Haubenstricker, 1999; Goodway et Branta, 2003; Kottorp, Bernspang et Fisher, 2003; Valentini et Rudisill, 2004). Dans les études précédemment citées, il n'est pas démontré que les progrès sont attribuables seulement au programme de stimulation psychomotrice. Le maître de séance joue aussi un rôle très important. Dans les études recensées, tous les programmes d'intervention étaient conduits par des maîtres de séance qui avaient préalablement assisté à des formations sur la conduite d'une séance de psychomotricité avec des enfants ayant des incapacités. Ces formations, permettent d'expliquer l'approche à préconiser dans la présentation des activités ainsi que l'attitude à adopter durant celles-ci. Toutefois, peu importe l'intervenant, éducateurs physiques de formation (Schleien, Heyne et Berken, 1988; Zittel et McCubbin, 1996), éducateurs réguliers (Goodway et Branta, 2003) ou parents (Hamilton, Goodway et Haubenstricker, 1999; Mahoney, Robinson et Perales, 2004), les résultats concordent avec des améliorations dans toutes les composantes de la motricité globale. Il faut donc comprendre que l'enfant n'a pas besoin qu'on lui enseigne la technique parfaite, mais qu'on lui suggère plutôt des activités réalistes en fonction de son potentiel et qu'on le guide au besoin.

Psychomotricité et inclusion en milieu préscolaire

La psychomotricité est un moyen d'expression qui est accessible à tous sans exception. L'utilisation du corps et du mouvement favorise l'amorce de relations

interpersonnelles (Sherill, 1998; Steadward, Wheeler et Watkinson, 2003). Les terrains de jeux et les gymnases sont des endroits propices à l'apprentissage des attitudes socialement acceptables. Dans ces lieux où des activités psychomotrices sont pratiquées, les situations de coopération, de partage et de confrontation sont présentes en permanence. Ces situations permettent à l'enfant de s'intégrer à un groupe, d'accepter les idées des autres, de développer sa personnalité et d'adopter des valeurs morales fondamentales pour le fonctionnement en société (Gallahue et Donnelly, 2003).

L'inclusion de l'enfant ayant une incapacité dans un groupe de psychomotricité lui permet de se retrouver dans un environnement présentant des défis et des situations adaptées. En observant les réactions sociales et physiques des autres enfants devant une situation donnée, l'enfant ayant une incapacité comprend comment il doit agir pour être accepté et apprécié des autres. Ensuite, il tentera de reproduire les comportements qui ont été socialement profitables afin d'être un participant actif dans le groupe (Gallahue et Donnelly, 2003). En plus des bienfaits sur le comportement social, la psychomotricité permet à l'enfant de développer ses habiletés motrices et d'améliorer sa condition physique (Garcia, Garcia, Floyd et Lawson, 2002).

Les enfants ayant des incapacités ont besoin de plus de temps et d'efforts afin de constater des améliorations et le développement moteur ne fait pas exception. Des études de Schleien, Heyne et Berken (1988) et de Zittel et McCubbin (1996) mettent en relief la difficulté de constater une amélioration significative des habiletés motrices lorsque les interventions s'échelonnent sur une période de huit à neuf semaines. En effet, le niveau d'amélioration n'est pas représentatif du niveau de participation et d'implication dans les tâches. Même si les habiletés des enfants ayant des incapacités restent stables, leur

implication dans les activités peut être soutenue. Dans les groupes d'inclusion, les enfants ayant des incapacités sont plus autonomes dans l'accomplissement des tâches. En regardant leurs pairs, ils comprennent plus rapidement la tâche et ils ont besoin de moins d'assistance pour être fonctionnels dans l'activité.

Les études de Karper et Martinek (1985), de Schleien, Heyne et Berken, (1988), de Zittel et McCubbin (1996) et de Vogler, Koranda et Romance (2000) montrent les effets positifs d'une intervention par l'activité physique sur les aptitudes sociales des enfants. Les résultats témoignent d'une diminution des comportements sociaux inadaptés et d'un détachement face au jeu parallèle au profit du jeu coopératif. De plus, Schleien, Heyne et Berken (1988) constatent que l'impact au niveau social est beaucoup plus important chez les jeunes enfants. Ils expliquent ce constat par le fait que la société influence les enfants, qui développent souvent des préjugés négatifs à l'égard des gens différents.

Un impact positif est également observé chez les enfants sans incapacité du groupe d'inclusion. Les résultats permettent de supposer que l'enfant ayant une incapacité peut prendre part lui aussi aux activités. Les autres enfants comprennent qu'ils peuvent jouer et s'amuser avec cet enfant même s'il est différent. Les barrières sociales tombent et l'environnement social s'améliore. L'enfant sans incapacité comprend rapidement qu'il peut jouer un rôle de leader et proposer des activités et des changements qui permettront à tous de participer (Karper et Martinek 1985). Tous les enfants qui vivent cette expérience, en ressortent avec une meilleure estime d'eux-mêmes (Pless, Carlsson, Sundelin et Persson, 2001).

La plupart des auteurs attribuent un rôle prépondérant à l'environnement éducatif et au maître de séance. Pour que l'inclusion soit une réussite, le maître de séance doit créer un environnement d'apprentissage qui permet à tous de participer activement au cours. Pour ce faire, il doit proposer des adaptations ou des variantes qui présentent des défis et répondent aux capacités de chacun. Les attentes et les rétroactions du maître auront un impact sur l'investissement de l'enfant dans l'apprentissage proposé (Steadward, Wheeler et Watkinson, 2003; Valentini et Rudisill, 2004).

Jeu et développement de l'enfant

Le programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) fait une place importante au jeu à la maternelle. Il présente le jeu comme une activité spontanée qui permet à l'enfant de s'exprimer, d'expérimenter, d'enrichir ses connaissances, de construire sa pensée et d'élaborer sa vision du monde. Il considère que le jeu aide l'enfant à développer une multitude d'aptitudes et d'attitudes qui lui permettent de s'approprier la réalité du monde dans lequel il vit.

Le jeu s'inscrit dans plusieurs contextes variés et désigne de nombreux types d'activités. La plupart des auteurs (Gutton, 1988; Mansour, 1994; Ferland, 1998 et 2002) n'élaborent pas une définition théorique du concept. Toutefois, ils s'entendent tous sur la notion de plaisir. Le jeu est une activité relative à chacun. Quand, par exemple, deux enfants jouent à faire des constructions de tours avec des blocs, ils se prêtent librement à l'activité, sans but imposé. Malgré les apparences, il est possible que l'un d'eux ne joue pas car il n'éprouve pas de plaisir. Ferland (1998) qualifie le jeu, avant tout, « d'attitude subjective où plaisir, curiosité, sens de l'humour et spontanéité se côtoient, et qui se traduit par une conduite libre et pour laquelle aucun rendement spécifique n'est attendu ».

Le jeu occupe plusieurs fonctions de stimulation chez l'enfant. L'environnement et le matériel apportent une stimulation sensorielle en proposant à l'enfant des formes, des couleurs, des grosseurs, des textures, des odeurs et des bruits différents. Le jeu stimule aussi le développement moteur par la manipulation, les déplacements, le maintien des postures et l'effort physique. La compréhension, la mémoire nécessaire au fonctionnement des objets et les jeux de rôles font appel aux habiletés cognitives. Dans le jeu, l'enfant est le maître du déroulement. Il donne vie à ses personnages et leur prête des émotions. La dimension affective se reflète par la spontanéité, l'initiative et l'expression des émotions. Finalement, le jeu implique une dimension sociale. L'enfant peut jouer seul ou avec des partenaires, ce qui lui donne l'occasion d'expérimenter divers comportements sociaux.

Jouer n'implique pas nécessairement avoir des partenaires de jeu. Il existe plusieurs niveaux de jeu. Ces niveaux de jeu peuvent être associés aux stades de développement de l'enfant. Ferland (2002) rapporte 4 niveaux : premièrement, le jeu solitaire, dans les premières années de la vie, lorsque l'enfant ne démontre pas d'intérêt particulier pour les autres. C'est le moment où l'enfant se concentre sur la découverte de son corps et des objets qui l'entourent. Deuxièmement, le jeu parallèle, vers 18 mois, l'enfant regarde les autres jouer, ils jouent côte à côte, sans pour autant partager leur jeu. C'est à ce stade que l'enfant découvre la notion de propriété et il n'est pas très enclin à partager ce qui lui appartient. Un peu plus tard, il comprendra qu'il peut prêter ses jouets et les récupérer par la suite. Troisièmement, l'enfant passe au niveau du jeu associatif vers 3 ans et c'est à ce moment qu'il joue avec les autres. Durant ce stade de développement, l'égocentrisme de l'enfant diminue progressivement, ce qui lui permet de

jouer avec un plus grand nombre d'amis et ce plus longtemps sans qu'il n'y ait de conflits majeurs. Quatrièmement, les jeux coopératifs et compétitifs prennent place vers 6 ans. À ce stade, les enfants fixent des règles de jeu et des objectifs. L'enfant devra apprendre à respecter les règles. Les niveaux de jeu ne sont pas des étapes que l'enfant franchit à sens unique. Selon ses états d'âme, peu importe son âge, il peut par exemple, ressentir le besoin de jouer seul (Mansour, 1994; Ferland, 2002).

Les programmes de stimulation motrice peuvent être très profitables s'ils sont présentés de façon ludique. Une étude qualitative de Garcia et al. (2002) montre que les enfants ont besoin d'un environnement stimulant pour améliorer leurs habiletés motrices qui ne se développent pas naturellement chez tous les enfants. Pour qu'un programme de stimulation psychomotrice permette d'intégrer des habiletés cognitives, affectives, sociales et motrices, l'enfant doit éprouver du plaisir dans l'activité.

L'enfant ayant une incapacité peut aussi vivre des expériences agréables où le plaisir, la découverte, la maîtrise et l'expression se marient harmonieusement. Des études de Vedeler (1986) et de Simard, Ferland, et O'Neill Gilbert (1994) suggèrent que la séquence de développement du jeu des enfants ayant des incapacités est comparable à celle des enfants sans incapacités, à quelques apparitions tardives près. Les contraintes physiques, environnementales, parentales et sociales sont en grande partie responsables de la diminution des occasions de jeu pour ces enfants (Ferland, 1998).

À notre connaissance, il n'existe aucune étude qui vérifie l'impact de programmes de stimulation psychomotrice par le jeu sur les aptitudes sociales des enfants en situation d'inclusion. Actuellement, les études mesurent l'effet de programmes favorisant le développement global des enfants sur leurs aptitudes motrices, en situation d'inclusion ou

non. Les programmes *Jouer, c'est magique* (Ministère de la famille et de l'enfance, Québec, 1998), *Smart Start* (Wessel et Zittel, 1995), *I can, primary skills* (Wessel et Zittel, 1998) et *Éduquer par le mouvement* (Francotte, 1999) ainsi que des programmes d'intervention individualisés en sont des exemples. Chaque enfant possède des aptitudes et des limites qui lui sont propres. Il est donc difficile d'appliquer un programme standard à des groupes si différents (Murata et Maeda, 2002). Des modifications adaptées à chaque groupe s'imposent pour avoir du succès avec la programmation. Murata et Maeda (2002) proposent certains principes à respecter dans la mise en place de l'intervention. L'environnement doit être propice et non contraignant pour l'enfant ayant une incapacité. Il faut offrir la possibilité aux enfants d'explorer et de découvrir cet environnement. Il faut également encourager les interactions entre les enfants sans incapacités et ceux ayant des incapacités. Les indices visuels et sonores sont très attrayants pour les jeunes enfants. Il faut savoir observer sans toujours intervenir et encourager plutôt que de donner les solutions. La collaboration avec les autres spécialistes ainsi que l'implication des parents permettent de mieux cibler l'intervention (Valentini et Rudisill, 2004). Finalement, les activités ne doivent pas être considérées comme des exercices mais bien comme des jeux où l'ingrédient principal est le plaisir.

CHAPITRE III

Problématique

Inclusion des enfants ayant un handicap dans les CPE

La recension des écrits, indique que le ministère de la famille se penche activement sur l'inclusion des enfants ayant des incapacités dans les services de garde. Actuellement, les objectifs des recherches sur l'inclusion en CPE visent à déterminer les modalités de l'inclusion, à cibler les obstacles, les problèmes rencontrés et les facteurs de réussite de l'inclusion, à établir une collaboration entre les personnes concernées par l'inclusion et à faire ressortir les aspects positifs ainsi que les limites de l'inclusion du point de vue des divers groupes de personnes concernées (Ministère de la famille et de l'enfance du Québec, 2004). Les orientations du ministère se situent dans une phase initiale visant à dresser un portrait réaliste ainsi qu'à établir les conditions gagnantes pour optimiser l'inclusion des enfants ayant des incapacités en CPE. Pour faire suite à cette analyse situationnelle, les développements futurs devraient aborder des outils de programmation et d'évaluation qui permettront d'optimiser l'ensemble des recommandations.

Pour sa part, le MEQ (1999) trace les grandes lignes de l'inclusion dans le milieu scolaire québécois. Le projet de politique sur l'adaptation scolaire s'applique à l'ensemble du système scolaire, sans aucune particularité pour le milieu préscolaire. Le modèle ludique (Ferland, 1998) suggère des pistes de réflexion pour faciliter l'inclusion, sans pour autant proposer un programme concret. Toutefois, les pistes suggérées permettent d'établir une stratégie en fonction des capacités de l'enfant.

Chez les Américains, une approche orientée sur le développement global de la personne est utilisée pour favoriser l'inclusion. Les Américains ont beaucoup travaillé sur les habiletés motrices des enfants en milieux défavorisés ou présentant un retard, en ne considérant que rarement la possibilité d'inclusion par la psychomotricité. Certaines études se penchent sur l'inclusion en éducation physique (Schleien, Heyne et Berken, 1988; Wolfberg, et al., 1999), mais pas spécifiquement sur de l'inclusion psychomotrice, ni sur les enfants fréquentant la garderie.

Cet exposé de la problématique permet de constater qu'il y a peu de publications concernant l'inclusion des enfants ayant un handicap, en garderie. Utiliser la psychomotricité, comme stratégie d'intervention pour l'inclusion, demeure une avenue intéressante à explorer.

Objectif et hypothèse

L'objectif est d'évaluer l'impact de séances de stimulation psychomotrice sur l'inclusion sociale d'enfants ayant un handicap en Centre de la Petite Enfance (CPE). La programmation des séances de stimulation psychomotrice sera basée sur le modèle ludique de Ferland (2002). Cette approche comprend des jeux conçus pour permettre à tous les enfants de participer activement à la séance dans un cadre individualisé.

L'hypothèse de cette recherche est que tous les enfants, handicapés ou non, adopteront un comportement social plus adapté et qu'ils amélioreront leurs habiletés motrices grâce aux séances de stimulation psychomotrice.

CHAPITRE IV

Méthodologie

Sélection des sujets

L'échantillon de sujets se compose de deux garçons de trois ans, sept mois et de quatre ans neuf mois et de trois filles de quatre ans, sept mois, quatre ans, dix mois et cinq ans, un mois. Ces enfants ont été recrutés par l'entremise du Regroupement des CPE de la Mauricie et du Centre du Québec. Ils proviennent de quatre CPE de la grande région de Trois-Rivières. Les sujets présentent les caractéristiques suivantes : un enfant sourd et muet; un enfant sévèrement polyhandicapé qui présente des troubles de croissance en plus d'être sourd et muet; deux enfants trisomiques et un enfant ayant un retard de développement généralisé. À l'exception de deux sujets qui font parti du même groupe, il y a seulement un sujet d'inclus dans les autres groupes. Les groupes comptent entre 6 et 12 enfants. Tous les enfants fréquentent le CPE au moins trois jours par semaine. Tous les parents ont donné leur accord à la participation de leur enfant au projet, en complétant un formulaire de consentement disponible en annexe A.

Programme de stimulation psychomotrice

Le programme s'est déroulé sur une période de 12 semaines, à raison de trois séances de 45 minutes par semaine. Chaque séance respecte le même cadre constitué d'un jeu d'accueil, du corps de la séance et finalement d'un jeu de relaxation ou d'une période de retour au calme. Le jeu d'accueil, illustré à la Figure 1A, consiste en une simple entrée en action. Il s'agit de reproduire le mode de déplacement associé à la couleur nommé par l'intervenant. Il demeure le même pour les 36 séances. Durant le corps de la séance, 18 jeux sont proposés et répétés à six reprises (Figure 1B). Les jeux ne sont pas répétés

intégralement puisqu'une série de variantes est offerte afin de permettre à l'enfant d'approfondir les concepts d'une séance à l'autre. Les variantes permettent à l'enfant craintif ou à celui éprouvant quelques difficultés d'appriover lentement la tâche pour réussir progressivement à l'accomplir avec ou sans l'aide de ses pairs (Ferland, 1998). Pour terminer chaque séance, une activité de relaxation parmi les six proposées est retenue (Figure 1C). Chaque activité de relaxation est également répétée six fois. Les 45 minutes de chaque séance sont réparties de la manière suivante : 5 minutes pour le jeu d'accueil, 35 minutes pour les trois jeux du corps de la séance et 5 minutes pour le jeu de retour au calme (Voir le programme en annexe B).

Figure 1 A - Jeu d'accueil



Figure 1 B – Corps de la séance

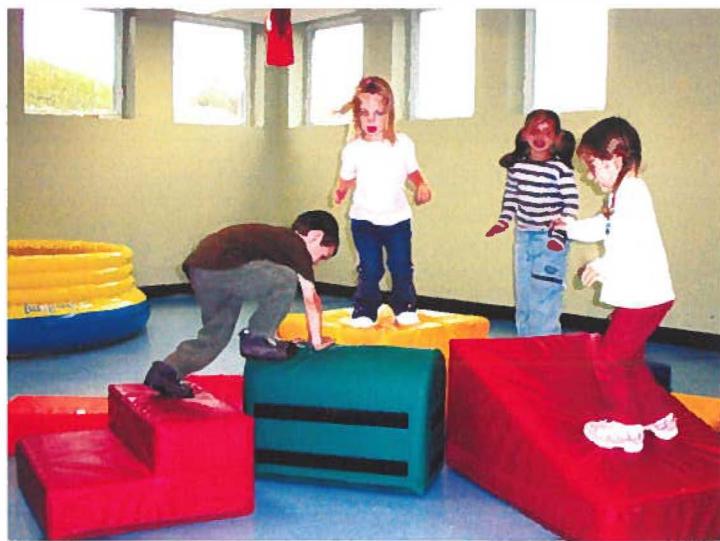
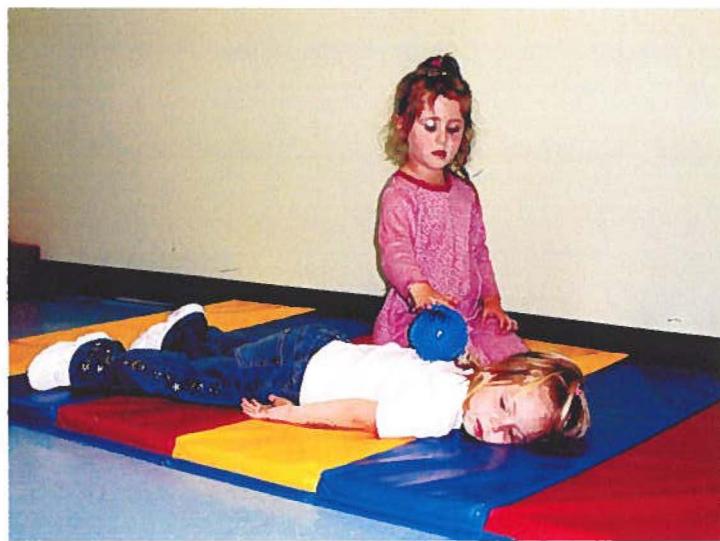


Figure 1 C – Jeu de relaxation



Figures 1 (A, B, C) Représentation de jeux inclus dans le programme de stimulation psychomotrice; A : jeu d'accueil, B : corps de la séance et C : jeu de relaxation.

Le programme de stimulation psychomotrice conçu pour cette recherche tient compte des recommandations de Ferland (2002). Il propose un répertoire de 25 activités favorisant le développement du schéma corporel, de la latéralité, de la structuration spatiale et temporelle (De Lièvre et Staes, 2000). Les mêmes jeux étaient proposés à tous les groupes, sans égard pour les caractéristiques de ceux-ci. Toutefois, d'un groupe à l'autre, de légères adaptations étaient apportées afin de répondre aux particularités des individus qui les composent. Le programme a été élaboré en respectant les réalités de l'environnement physique et matériel des CPE. La plupart des jeux peuvent être pratiqués dans une salle relativement petite (6 mètres sur 7 mètres) avec assez peu de matériel. Toutes les activités du programme sont présentées sous forme de jeux ludiques en proposant à l'enfant un monde imaginaire où il pourra s'amuser. Les activités offertes permettent à l'enfant de jouer seul, avec un ami, en équipe ou en groupe. Cette diversité de situations ramène l'enfant aux différents stades de jeux proposés par Ferland (2002) : solitaire, parallèle, associatif, coopératif et compétitif. Ceux-ci permettent à tous les enfants d'expérimenter les possibilités qui s'offrent à eux dans le respect de leurs capacités et de leurs limites. Ils doivent trouver des moyens pour réussir l'activité, peu importe avec qui ils doivent accomplir la tâche.

Outils d'évaluations

L'évaluation de l'impact du programme de stimulation psychomotrice se fait à partir de quatre outils. Premièrement, *le Assessment Evaluation and Programming System for Infants and Children* (AEPS) de Bricker, (2002), traduit et adapté par Dionne, Tavarès et Rivest (2005, entente préalable de publication) servira à recueillir des données quantitatives. De plus, un suivi quotidien du déroulement des séances, un questionnaire

sur les perceptions des éducatrices, en cours de projet et finalement, une entrevue semi-dirigée serviront à recueillir des données qualitatives.

Outil d'évaluation quantitative : Assessment Evaluation and Programming System for Infants and Children (AEPS)

L'AEPS (Bricker, 2002) est un outil d'évaluation pour à des enfants d'âge préscolaire, de 0 à 3 ans ou à des enfants de 4 à 6 ans qui sont considérés à risque ou qui présentent des incapacités. Il ne permet aucune comparaison normative par rapport aux autres enfants et ne donne pas de quotient ou d'âge de développement. Cependant, il permet de déterminer les habiletés fonctionnelles présentes chez l'enfant et d'évaluer si elles sont utilisées de façon efficace dans son quotidien. Il peut être utilisé pour des fins d'élaboration d'un plan d'intervention individualisé, ou pour mesurer les progrès de l'enfant ainsi que les impacts de l'intervention (Dionne, Bricker, Harguindéguy-Lincourt, Rivest et Tavarès, 2001). Dans le cadre de ce projet, les résultats ne seront pas utilisés pour générer les cibles d'interventions appropriées, mais bien comme instrument d'évaluation initiale et comme instrument d'évaluation des progrès subséquents de l'enfant.

L'AEPS est basé sur l'observation des habiletés fonctionnelles de l'enfant dans son environnement naturel. Parfois, il implique l'observation participante, c'est-à-dire, que l'observateur doit suggérer des activités à l'enfant afin d'observer certains comportements. Les habiletés fonctionnelles sont regroupées en six domaines de développement : la motricité globale, la motricité fine, la communication, le domaine social, le domaine cognitif et le domaine adaptatif. Ces domaines sont par la suite subdivisés en niveaux (Tableau 1).

Tableau 1
Domaines et niveaux de l'AEPS

Motricité fine	a. Atteindre, saisir et relâcher b. Utilisation fonctionnelle des habiletés liées à la motricité fine
Motricité globale	a. Mouvement et locomotion en position dorsale et ventrale b. Équilibre en position assise c. Équilibre et mobilité en position debout et en marchant d. Habiletés de jeu
Domaine adaptatif	a. Manger b. Hygiène personnelle c. Enlever ses vêtements
Domaine cognitif	a. Stimuli sensoriels b. Permanence de l'objet c. Causalité d. Imitation e. Résolution de problèmes f. Habiletés pré-académiques g. Interaction avec les objets
Communication	a. Interactions de communication de niveau pré-langage b. Transition vers les mots c. Compréhension de mots et de phrases d. Emploie de mots et de phrases
Domaine social	a. Interaction avec des adultes b. Interaction avec l'environnement c. Interaction avec des pairs

L'évaluation des différents niveaux fait référence à des buts qui sont subdivisés en objectifs. Lors de la cotation, lorsque l'observateur constate que le but est atteint, il n'a pas besoin d'évaluer tous les objectifs qui en découlent. Dans ce cas, le score maximal est attribué pour tous les objectifs. Toutefois, si le but n'est pas atteint, l'observateur doit déterminer le score à attribuer à tous les objectifs découlant de ce but. Dans la grille de

cotation (Annexe C), l'évaluateur doit inscrire la cote correspondante au niveau d'atteinte pour tous les buts de chaque niveau. Les cotes possibles sont décrites dans le tableau 2.

Tableau 2

Critères de cotation pour l'observation

Score	Critères
2 = Observé (réussi)	L'enfant rencontre les critères de manière constante et sans aide. Le comportement est fonctionnel et généralisé (survient dans divers contextes, avec différentes personnes ou différents matériels et dans des conditions variées).
1 = Inconstant	L'enfant rencontre partiellement les critères de réussite. Le comportement émerge à peine ou apparaît dans des situations spécifiques.
0 = Pas observé (non réussi)	L'enfant ne manifeste pas le comportement désiré même s'il a eu plusieurs occasions de le faire.

Par la suite, pour chaque domaine, le score total est comptabilisé et divisé par le score total possible, afin d'obtenir le score total en pourcentage.

Fidélité et validité de l'AEPS

Une étude de Bricker, Bailey et Slentz, (1990) évalue le niveau d'accord inter-observateurs, la fidélité test-retest, la validité de concomitance et la consistance interne des épreuves. Le niveau d'accord inter-observateurs a été déterminé auprès de 122 enfants. Dans la littérature scientifique sur la pédagogie on reconnaît qu'il est convenu de considérer qu'un coefficient de corrélation est valable à partir de 0.80 (Brunelle, Tousignant et Godbout, 1996). Les résultats des analyses indiquent des coefficients de corrélation de Pearson de 0.85 pour la motricité fine, de 0.96 pour la motricité globale, de 0.93 pour le domaine adaptatif, de 0.90 pour la communication et de 0.71 pour le domaine social. Les corrélations sont donc hautement significatives, ce qui indique que

les examinateurs (préalablement formés) ont atteint un haut degré d'accord inter-observateurs. La fidélité test-retest a été établie grâce à la comparaison de résultats obtenus sur un intervalle de deux semaines entre les collectes. Les résultats varient entre 0.77 pour le domaine social et 0.95 pour la motricité globale ce qui indiquent une bonne stabilité temporelle de l'instrument.

L'analyse de la consistance interne entre les objectifs a été effectuée en regroupant par groupe d'âge le pourcentage d'enfants qui réussissaient l'item. Les items ont été évalués pour chaque groupe d'âge en calculant la fréquence et le pourcentage d'enfants qui ont eu soit la cote réussie, échoue ou inconsistante. Cette analyse indique si les items sont ordonnés hiérarchiquement par groupe d'âge, c'est-à-dire que le pourcentage d'items réussis par les enfants plus âgés dépasse celui des enfants plus jeunes dans un même groupe d'âge. Les résultats suggèrent que 80 à 90 % des items de l'AEPS sont placés de façon hiérarchique en partant du plus simple au plus complexe.

Des études mesurent la valeur de l'AEPS par rapport aux différentes qualités fondamentales d'un test. Bricker, Bailey et Slentz (1990) vérifient la sensibilité de l'AEPS comparativement au *Revised Gesell and Armatruda Developmental and Neurologic Examination* (Knoblauch, Stevens et Malone, 1980) et au *Bayley Scales of Infant Development* (Bayley, 1969). Dans un délai de deux semaines, des enfants ont d'abord été évalués avec l'AEPS pour ensuite être réévalués avec un des deux instruments, sans toutefois que les évaluateurs soient informés des résultats de la première évaluation. La comparaison des scores obtenus avec le AEPS et ceux du *Bayley Scales of Infant Development* montre un haut niveau d'accord dans la mesure des stades de développement de l'enfant. La comparaison des résultats entre l'AEPS et ceux du

Gesell Maturity Age, est par contre plus décevante. Malheureusement, la corrélation entre les résultats du *Bayley Scales of Infant Development* et ceux de *Gessel Maturity Age* n'est pas disponible pour les enfants ayant participé à cette étude comparative entre les résultats du AEPS avec ceux du *Bayley Scales of Infant Development* et ceux de *Gessel Maturity Age*. Cette analyse nous permettrait de comparer la corrélation de validité de concomitance des deux tests avec celle entre l'AEPS et le Gessel Maturity Age. Somme toute, les résultats indiquent un accord important entre les performances des enfants à l'AEPS et celles aux échelles développementales standardisées.

Outils d'évaluations qualitatives

L'écuyé (1990) suggère d'appuyer les résultats quantitatifs par des résultats qualitatifs afin de renforcer l'analyse et de faire ressortir au maximum la valeur de l'étude. Il propose l'utilisation d'outils permettant d'obtenir des données provenant de plusieurs personnes impliquées à différents niveaux dans la recherche, afin de pouvoir réaliser une analyse triangulée.

L'évaluation qualitative de l'impact du programme de stimulation psychomotrice se fait à partir de trois outils. Premièrement, nous utilisons un suivi quotidien du déroulement des séances permettant de noter par écrit les faits marquants tant au niveau des habiletés motrices que des comportements sociaux. Les observations consignées dans un cahier de bord, aident à apprécier les comportements propres à chaque enfant. Deuxièmement, lors de la quatrième et de la huitième semaine, un questionnaire de suivi mensuel est complété par les éducatrices afin de connaître leurs perceptions sur le déroulement des séances et sur l'implication des enfants (Annexe D).

Toutes les données recueillies grâce à ces observations et perceptions permettent de synthétiser le portrait de l'intervention, tant pour les comportements sociaux que pour les aptitudes motrices, autant pour les sujets cibles et pour les autres enfants.

Finalement, à la fin du projet, les cinq éducatrices ont participé à une entrevue semi dirigée portant sur les trois dimensions, soient : le programme de stimulation, les séances de psychomotricité et les activités quotidiennes des enfants. Chacune des dimensions comportent six questions (Annexe E). La dimension traitant du programme de stimulation, vise à vérifier si, à la fin de l'intervention, les éducatrices peuvent poursuivre les séances tout en respectant l'approche d'intervention préconisée. La dimension sur les séances de psychomotricité traite principalement de la structure et du déroulement des séances et de l'implication de chacun dans celles-ci. En dernier lieu, la dimension sur les activités quotidiennes des enfants permet de vérifier la présence de transferts entre les comportements et attitudes développés et démontrés durant les séances de motricité et les activités quotidiennes de l'enfant au CPE. Toutes les entrevues étaient enregistrées sur support auditif. Pour rapporter les résultats, dans un tableau, nous avons retranscrit toutes les réponses pour chacune des questions. Par la suite, dans l'analyse, nous avons résumé l'ensemble des réponses pour une même question. De plus, nous avons précisé les données à l'aide de citations intégrales des entrevues.

Collecte et analyse des données

Deux séances d'évaluation, soit un pré-test avant le début des séances de psychomotricité et un post-test après les 12 semaines de stimulation servent à déterminer l'évolution des enfants. Les séances d'évaluation se font en contexte naturel, grâce à des mises en situation qui simulent des activités quotidiennes pratiquées en CPE. Les 7 plans

d'activités proposés par Bricker (1993) permettent à l'évaluateur d'obtenir rapidement un portrait fidèle des habiletés et capacités de l'enfant. Lors de l'évaluation, tous les enfants participent aux mises en situation. Chaque séance d'évaluation est filmée pour ensuite permettre la codification des comportements des enfants à l'aide de la grille d'évaluation. La prise de vue de la caméra est centrée sur les enfants ayant un handicap ou une déficience afin d'observer leurs comportements face aux autres enfants, ainsi que ceux des autres face à eux. Pour les sujets cibles, les 6 domaines ciblés par l'AEPS sont codés. Le codage des comportements sera effectué par une évaluatrice familière avec le AEPS, sous la supervision d'une évaluatrice expérimentée.

CHAPITRE V

Résultats et Discussion

Évolution du développement de l'enfant

Avant d'élaborer sur les résultats de l'AEPS, il est important de préciser que compte tenue de la durée d'intervention (trois mois), nous considérons qu'il n'y a pas d'effet de maturation. En effet, la majorité des épreuves normées d'évaluation psychomotrice, tel que le *Test of gross motor development* (Ulrich, 2000), considère des périodes de six mois pour évaluer l'effet de la maturation, ce qui représente donc une valeur minimale pour observer des changements liés uniquement à la maturation.

Les résultats de l'AEPS permettent l'évaluation des six domaines de développement des enfants ciblés par l'intervention. Les données, des domaines, sont analysées séparément au moyen d'un test t de student. Tel qu'attendu, la comparaison des résultats pré et post-test pour le domaine de la motricité globale révèle une différence significative ($t = 2,73; P < 0.05$) avant et après l'intervention (Figure 2). Cette amélioration se traduit par des gains de 14 % à 36 % entre le pré et le post-test, pour trois des cinq enfants. Les deux autres enfants ont légèrement amélioré leurs résultats (3 et 8 %) lors du post-test.

La comparaison des résultats pour le domaine de la communication suggère des améliorations intéressantes, mais qui n'atteignent pas le seuil de signification statistique ($t = 1.97; P < 0.11$). L'histogramme de la Figure 3 ne présente que les résultats de quatre enfants. Considérant que le sujet deux est un enfant sourd et muet et qu'il utilisait le langage des signes pour communiquer, nous avons décidé de ne pas l'inclure dans les résultats quantitatifs.

Pour les domaines cognitif, social et de la motricité fine, les résultats sont stables ou montrent une légère amélioration entre le pré et le post-test, sans toutefois atteindre le seuil de signification statistique (i.e Figure 4).

Il est important de noter que le domaine adaptatif n'est pas considéré dans les résultats. Lors du codage, nous avons constaté que les sujets ne disposaient pas de suffisamment d'occasions pour démontrer les habiletés fonctionnelles évaluées dans ce domaine. Par ailleurs, les enfants ont obtenu, dès le pré-test, des résultats parfaits, ce qui ne reflète pas correctement leur développement.

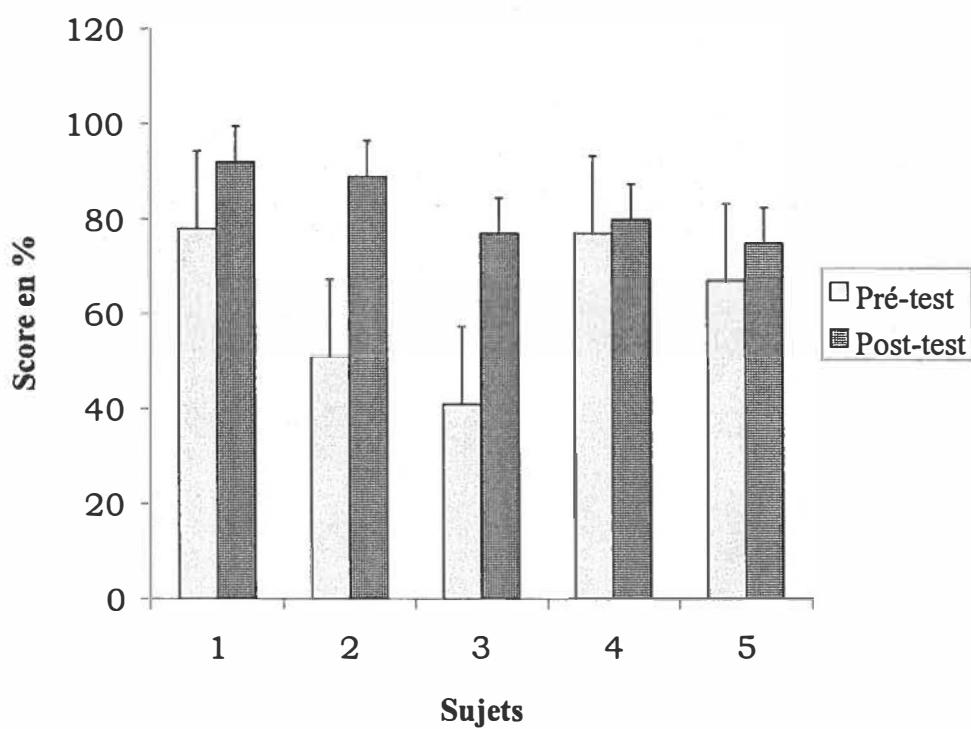


Figure 2. Moyennes des pourcentages au pré et post-test pour le domaine de la motricité globale.

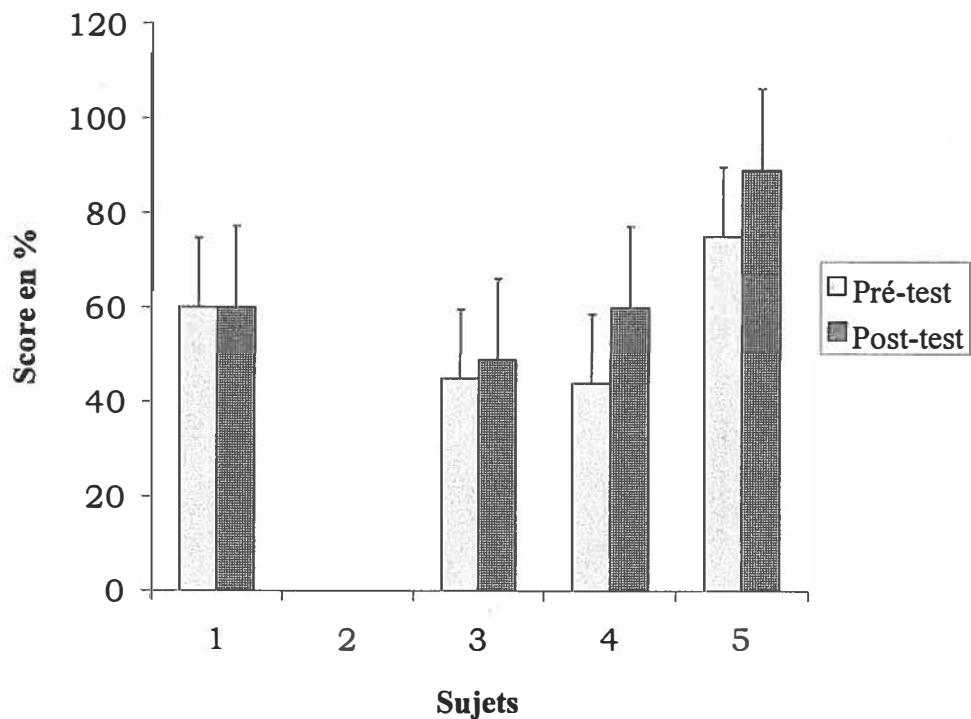


Figure 3. Moyennes des pourcentages au pré et post-test pour le domaine de la communication

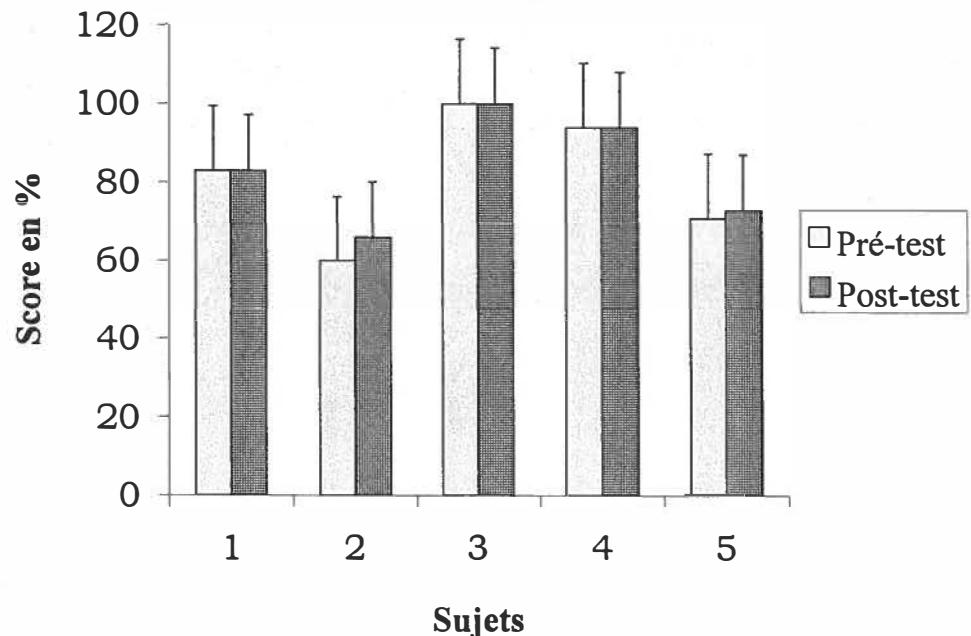


Figure 4. Moyennes des pourcentages au pré et post-test pour le domaine social

Malgré l'absence de différences significatives pour les autres domaines, des éléments intéressants provenant des données qualitatives recueillies pour chaque sujet, méritent qu'on y accorde une attention particulière. Premièrement, il est étonnant que le sujet 1 ait maintenu le même résultat pour le domaine de la communication. L'éducatrice en charge de son groupe souligne que l'enfant a fait des progrès considérables. Au départ, elle communiquait seulement avec son éducatrice. À la fin du projet, elle avait développé une relation particulière avec l'intervenante en psychomotricité, elle utilisait des phrases courtes pour communiquer ses émotions. De plus, elle exprimait ses besoins aux autres enfants et éducatrices. Selon les observations des derniers jours d'interventions, les résultats du post-test auraient dû être plus élevés. Toutefois, au moment de la seconde évaluation, son éducatrice a souligné que l'enfant vivait une situation difficile à la maison, ceci pourrait expliquer son comportement plus introverti lors de la deuxième évaluation.

Le sujet 2 montre une amélioration de 22 % dans le domaine cognitif. L'éducatrice rapporte qu'à la fin du projet, l'enfant prenait le temps d'écouter et d'analyser la tâche qui lui était présentée avant de l'entreprendre. Rapidement, elle comprenait ce qu'elle devait faire. De plus, nous devons nous rappeler qu'elle communique à l'aide du langage des signes. Avant l'intervention, elle communiquait presque uniquement avec l'éducatrice du groupe. Lors de situations où elle devait communiquer avec ses pairs, elle se fâchait et réagissait de manière socialement inacceptable. À la fin de l'intervention, elle était beaucoup plus tenace, elle persévérait pour faire comprendre son message auprès de ses pairs. Grâce à ses réactions plus appropriées, les autres enfants étaient beaucoup plus ouverts et disposés à l'écouter.

Le sujet 3 est un enfant polyhandicapé qui éprouvait de grandes difficultés avec la motricité globale. Lors du pré-test, il a obtenu un score de 41 %, pour terminer avec un score de 77 % au post-test. L'éducatrice du groupe rapporte que les séances de stimulation psychomotrice ont permis à l'enfant de prendre conscience de son potentiel. Durant les activités quotidiennes, il refusait régulièrement de faire plusieurs choses que les autres enfants faisaient. Par exemple, lors du brossage de dents, les enfants montent sur une chaise pour être à la hauteur de l'évier. Avant le projet, il refusait de monter et les éducatrices le croyant incapable, dû à sa condition, le prenait dans leurs bras. Durant les séances, elles ont compris qu'il était capable de monter sur une chaise, mais qu'il avait seulement peur. Graduellement, il est devenu autonome dans plusieurs tâches et activités.

Le sujet 4 est demeuré stable dans le domaine social et elle s'est améliorée de 16 % dans le domaine de la communication. Selon les constats des éducatrices, encore une fois, ces résultats ne rendent pas justice aux progrès de l'enfant. Elles ont remarqué que l'enfant prenait davantage sa place au sein du groupe. Elles rapportent qu'elle a développé des relations amicales soutenues avec d'autres enfants de son groupe mais aussi ceux des autres groupes, elle réussit maintenant à communiquer avec les autres. Avant le projet, tôt le matin, en entrant dans le CPE, elle se cachait sous une table ou dans un coin et demeurait seule jusqu'à la collation. À la fin du projet, dès son arrivée matinale au CPE, elle saluait les éducatrices et allait jouer avec les autres. Toutefois, le matin du post-test, elle est arrivée au CPE beaucoup plus tôt qu'à l'habitude. Elle était très fatiguée et participait aux activités, sans prendre autant de place qu'à l'habitude.

Finalement, le sujet 5 est un enfant présentant un retard de développement généralisé. Au début du projet, il se décourageait très rapidement lorsqu'il devait réaliser

une tâche qui demandait de la précision. Par exemple, lors des jeux de construction, s'il ne réussissait pas à construire une tour suffisamment haute, il perdait patience et il lançait tout par terre et il pleurait. À la fin du projet, l'éducatrice a noté qu'il avait beaucoup plus de précision dans les activités qui demandent de manipuler du petit matériel. Il réussit mieux dans les jeux de construction et il s'impatiente moins souvent.

Perception des aptitudes motrices et des comportements sociaux

L'ensemble des commentaires notés dans le journal de bord et dans le suivi mensuel (Annexe D) des intervenantes sont regroupés en deux sous catégories : les aptitudes motrices et les comportements sociaux. Les perceptions de intervenante et des éducatrices impliqués dans cette démarche permettent de situer à quel niveau de différenciation se situe les enfants cibles, entre le début et la fin de l'intervention. De plus, la même démarche est appliquée pour de reste du groupe. Le tableau 3 présente le pourcentage accordé à chaque niveau de différenciation (1 à 5) pour tous les comportements chez les enfants cibles et chez les autres enfants, au début et à la fin de l'intervention. Pour les enfants cibles, les pourcentages correspondent au nombre d'enfants (maximum de cinq) qui manifestent le niveau de différenciation en fonction du nombre total d'enfants ou de groupes (deux enfants qui ne présentent jamais le comportement sur un total de cinq donne un pourcentage égal à 40%). Le pourcentage attribué au groupe a été calculé en deux temps. Dans un premier temps, la même démarche que pour les enfants cibles a été effectuée pour chacun des groupes. Dans un deuxième temps, nous avons regroupé les données des cinq groupes en un seul tableau. Pour chaque niveau de différenciation des composantes, nous avons calculé le pourcentage sur la moyenne des cinq groupes.

Tableau 3

Compilation des pourcentages accordés à chaque niveau de différenciation pour les enfants cibles et les autres enfants

	Enfants cibles (5)										Groupe (5)									
	Début					Fin					Début					Fin				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Compréhension des consignes de l'activité	40	60	0	0	0	0	0	20	60	20	0	0	100	0	0	0	0	0	60	40
Réussite de l'activité	20	40	40	0	0	0	0	20	80	0	0	0	100	0	0	0	0	0	100	0
Participation à l'activité	40	60	0	0	0	0	0	20	60	20	0	0	60	40	0	0	0	0	0	100
Implication sociale dans la séance	60	40	0	0	0	0	0	0	40	60	0	0	60	40	0	0	0	0	0	100
Collaboration avec le sujet cible	NA					NA					80	20	0	0	0	0	0	0	20	80
Collaboration entre les enfants	80	0	20	0	0	0	0	0	80	20	0	0	100	0	0	0	0	0	0	100
Acceptation des limites des autres	0	0	60	40	0	0	0	0	40	60	0	60	40	0	0	0	0	0	60	40
Acceptation de ses limites	20	0	80	0	0	0	0	0	80	20	0	0	100	0	0	0	0	0	100	0

1 : Jamais ; 2 : Rarement ; 3 : Occasionnellement ; 4 : Souvent ; 5 : Toujours ; NA : Non applicable

Les résultats illustrés dans le tableau 3 montrent la progression des enfants cibles et des groupes incluant les enfants cibles, au début et à la fin de l'intervention. Au début, les enfants cibles obtiennent des résultats se situant principalement dans les niveaux de différenciation allant de jamais à occasionnellement. À la fin, les comportements se situent majoritairement dans les niveaux de différenciation souvent et toujours. Au départ, les résultats de l'ensemble des autres enfants se situent au niveau de différenciation occasionnellement. À la fin, la modification de leurs comportements a aussi permis un décalage des résultats dans les niveaux de différenciation souvent et toujours. Les modifications observées entre le début et la fin de l'intervention pour les composantes reliées à la collaboration et à l'acceptation des limites sont possiblement des effets de la stratégie d'inclusion utilisée.

Perceptions des éducatrices exprimées lors de l'entrevue semi dirigée

Le guide d'entrevue à questions ouvertes, présenté aux éducatrices après la dernière semaine d'intervention, nous a permis de recueillir des commentaires et des perceptions sur le programme de psychomotricité (Annexe F), sur la participation lors des séances de psychomotricité (Annexe G) ainsi que sur l'attitude et le comportement dans les activités quotidiennes (Annexe H).

L'analyse des commentaires concernant le programme (Annexe F) fait ressortir un niveau élevé de motivation des enfants face aux activités de psychomotricité. La réaction des enfants à l'approche des séances le montrait très bien. Avant l'arrivée de l'intervenante, chaque enfant montrait à sa façon qu'il avait hâte de commencer les activités. Certains étaient beaucoup plus disciplinés qu'à l'habitude. Ils s'assuraient que toutes leurs tâches soient complétées pour débuter les activités psychomotrices. D'autres, plus excités, bougeaient sans arrêt, parlaient très fort ou criaient.

Les éducatrices rapportent que durant les séances, la diversité des activités permettaient de rejoindre tous les enfants : « Certains jeux correspondaient moins à certains enfants, mais au bout de la séance, ils y trouvaient tous leur compte. La variabilité des styles de jeux (jeux avec beaucoup de déplacements ou plus calmes) était adéquate ». Grâce aux variantes proposées, les activités présentaient un défi adapté aux capacités de tous les enfants. Peu importe leur niveau d'habileté, chacun d'entre eux pouvait goûter au succès. De plus, des améliorations marquées, tant sur les habiletés motrices que sur la compréhension des concepts, sont notées par les éducatrices. Une d'entre elle rapporte que l'enfant ciblé réussit maintenant à monter les marches en alternant les pieds, sans que personne ne le tienne par la main. Une autre remarque que plusieurs notions spatiales (devant, derrière, au-dessus, à côté, ...) et temporelles (avant, après, en même temps, ...) sont maintenant utilisées adéquatement dans le langage des enfants.

Les éducatrices se sentent confortables avec le programme tel qu'il est présenté. Elles aiment les routines, elles trouvent qu'elles sont sécurisantes et que les enfants deviennent rapidement autonomes. Elles constatent que le programme offre suffisamment de latitude pour ajouter sa touche personnelle aux activités. Grâce au monde imaginaire qui entoure la présentation des activités, certaines d'entre-elles voient la possibilité d'établir plusieurs liens avec la thématique mensuelle du CPE. Toutefois, elles trouvent intéressant qu'une personne de l'extérieur dispense les séances. Elles rapportent que lorsqu'une personne extérieure au groupe dispense les séances, la dynamique de l'activité est très différente. Les enfants établissent un lien symbolique entre l'intervenant et les activités. Enfin, elles ont l'impression que cette dynamique amène une dimension sociale supplémentaire qui est très profitable aux enfants.

En ce qui à trait à la participation lors des séances de psychomotricité, les résultats présentés dans le tableau 3 permettent d’apprécier la progression de la participation entre le début et la fin de séance. Par ailleurs, des éducatrices ont ajouté que la répétition des activités, environ aux deux semaines, aide à augmenter la participation (Annexe G). D’une séance à l’autre, les enfants se souviennent des jeux, l’intervenant n’a qu’à énoncer le nom de l’activité et préciser la variante et l’activité est lancée. Elle permet à l’enfant de profiter pleinement de l’activité, sans trop d’explications. Grâce aux variantes, la motivation reste à son meilleure.

Les éducatrices ont observé que plus les séances avançaient, plus les enfants sans handicap rendaient compte des possibilités qui s’offraient à eux pour jouer avec les enfants ayant un handicap. Une éducatrice rapporte que le monde imaginaire qui entoure les jeux permet aux enfants de voir plus loin que la condition des autres enfants qui les entourent. Par exemple, lorsque la mise en situation d’un jeu simule que les enfants sont des ours, ceux-ci ne font pas de différences entre eux, ils sont tous des ours un point c’est tout. À ce moment là, ils sont tous sur le même pied d’égalité. Le commentaire d’une éducatrice corrobore les résultats présentés au tableau 3 dans les composantes du domaine social (collaboration avec le sujet cible, collaboration entre les enfants, acceptation des limites des autres et acceptation de ses limites) pour les groupes. Elles affirment : « Ils font maintenant tous parti du même groupe, chacun a trouvé sa place ». Elles concluent que le programme sensibilise les enfants aux besoins des autres et qu’ils sont heureux de pouvoir s’entraider. Il permet à chacun de s’amuser.

Les éducatrices rapportent que les activités quotidiennes ont beaucoup changées (Annexe H). Lors des périodes de jeux en atelier, les enfants sont généralement plus tolérants. Les enfants ciblés par l’intervention semblent mieux s’intégrer. Ils acceptent

davantage que d'autres enfants entrent dans leur univers pour partager un jeu commun. Une éducatrice rapporte qu'avant l'intervention, dès son arrivée au CPE, l'enfant ciblé se cachait systématiquement sous la table ou dans un coin du local. Maintenant, lorsqu'elle arrive, elle salue discrètement les éducatrices et se mêle au jeu des autres enfants.

Lors des séances de jeux libres, les enfants reprennent souvent des jeux qu'ils ont appris au cours des séances de psychomotricité. Certaines éducatrices croient que les séances ont appris aux enfants à jouer, à pratiquer une activité en respectant les règles et les autres enfants, tout en s'amusant. Dans la cour extérieure, les enfants sont beaucoup plus disciplinés, les éducatrices doivent faire beaucoup moins de gestion. Les enfants sont beaucoup mieux outillés pour gérer leurs conflits de manière acceptable. Ils ont besoin de moins d'assistance de la part des éducatrices. Par exemple, une éducatrice remarque que les enfants s'entraident en se donnant des élans sur les balançoires et qu'ils partagent le tricycle sans attendre qu'un adulte le demande.

Les éducatrices remarquent que les sujets cibles prennent davantage leur place. Ils vont vers les autres enfants et dans certains cas, ils initient des jeux. Ils expriment leurs besoins et les autres enfants y sont très attentifs. Spontanément, les enfants vont au-devant des demandes de leurs confrères et consœurs ayant des incapacités, en répondant à leurs besoins sans même qu'ils n'aient à l'exprimer. Par exemple, lorsque la partie magnétique, qui se fixe sur l'implant cochléaire d'une jeune fille sourde, se détache, les enfants offrent leur aide en le replaçant. Parfois l'enfant n'a même pas le temps de se rendre compte que son appareil n'est plus en place. Lors de la rencontre avec les éducatrices, plusieurs parents des enfants cibles ont noté que leur enfant manifestait souvent le désir d'aller à la garderie et de jouer avec les amis. De plus, certains d'entre-eux soulignent qu'en comparaison avec les grands frères et les grandes sœurs, les enfants

ayant participé au projet, étaient plus sensibles et ouverts aux différences. Finalement, les éducatrices notent que l'expérience leur a beaucoup apporté. Ce faisant, elles se remettent en question et modifient certaines de leurs interventions.

Perception à plus long terme

Cette partie ne figure pas officiellement dans le processus de collecte de données. Toutefois, elle relate des informations qui ont été rapportées lors de rencontres informelles avec les éducatrices quelques mois après la fin de l'intervention et elle permettent d'avoir un certain éclairage sur les impacts à plus long terme de cette intervention.

Lors de visites sporadiques dans les CPE ayant participé au projet, l'intervenante a demandé aux éducatrices si elles poursuivaient les séances de psychomotricité. Quatre des cinq éducatrices disent qu'elles ont ajouté une à trois séances de psychomotricité à leur horaire hebdomadaire. Elles ont précisé qu'elles utilisaient le livre du programme de psychomotricité qui leur a été offert, sans toutefois s'y restreindre. Elles ont élargi leur répertoire et adapté les activités en fonction des nouvelles réalités de leur groupe et de leur milieu. Certaines d'entre-elles travaillent maintenant dans de nouveaux locaux et d'autres ont changé de groupe d'enfants. Les éducatrices ont précisé que même si le groupe auquel elles sont affectées n'incluait plus d'enfants ayant un handicap, elles maintiennent tout de même la philosophie du programme, en continuant de faire appel au monde imaginaire et en encourageant les interactions avec tous les enfants. Une d'entre-elle rapporte qu'elle poursuit les séances parce que selon elle, le programme véhicule des valeurs très importantes dans le développement social de l'enfant. Elle dit que les séances de psychomotricité sont des moments privilégiés pour guider l'enfant dans des situations de conflits.

Dans un autre ordre d'idée, lors de ses visites, l'intervenante a été surprise de constater que deux des enfants cibles ne fréquentaient plus le CPE. Les éducatrices l'on informée que les enfants étaient passés à la maternelle. Dans les CPE, il existe une politique pour les enfants ayant des incapacités, ceux-ci ont droit de fréquenter le CPE une année de plus que les autres enfants. Cette décision appartient aux parents qui sont guidés par les différentes évaluations des spécialistes qui gravitent autour de l'enfant. Dans les deux cas, les parents ont décidé de ne pas se prévaloir de ce droit, considérant que leur enfant avait suffisamment évolué au cours de la dernière année.

Les enfants en question sont le sujet deux : une fillette sourde; et le sujet quatre : une fillette ayant la trisomie 21. Les parents du sujet quatre, nous ont rapporté que l'entrée de l'enfant à l'école s'était bien déroulée. L'enfant a été très bien accueillie dans son groupe. Toutefois, le transport en autobus était plus problématique. Dans la première semaine, les autres enfants se moquaient d'elle parce qu'elle riait sans arrêt, elle ne comprenait pas que les autres enfants riaient d'elle et qu'ils ne faisaient pas des blagues. Heureusement, la situation a rapidement été rétablie. Les parents du sujet deux n'ont donné aucun suivi au CPE.

CHAPITRE VI

Conclusion

L'implantation d'un programme de stimulation psychomotrice axé sur le jeu ludique nous a permis d'évaluer l'intégration sociale d'enfants handicapés en situation d'inclusion dans les CPE. Le programme proposé a été conçu de manière à être utilisé par les éducatrices en CPE, sans que celles-ci aient préalablement suivi une formation sur la psychomotricité.

Les résultats qualitatifs laissent croire que le programme est adéquat, pertinent et stimulant tant pour les enfants que pour les éducatrices. L'approche ludique a conduit les enfants dans un monde imaginaire stimulant où ils ont pu explorer et découvrir leurs possibilités. Indirectement, ils étaient guidés vers les jeux de rôles permettant d'interagir et d'intégrer tous les enfants dans l'activité.

À travers les actions, la psychomotricité permet à tous d'exploiter ses fonctions intellectuelles, affectives et motrices (De Lièvre et Staes, 2000). À la lumière des résultats, nous croyons que l'approche psychomotrice devrait être privilégiée pour faciliter l'intégration d'enfants ayant un handicap dans un CPE. Les 12 semaines d'intervention ont permis d'observer des progrès indéniables dans tous les domaines de développement de l'enfant. La plupart des enfants ont vu leurs comportements sociaux devenir plus appropriés et acceptables. De plus, les enfants handicapés participaient aux activités motrices avec beaucoup plus d'aisance vers la fin de l'intervention.

À partir des résultats de cette étude, nous devons considérer l'approche psychomotrice comme une porte d'entrée pour atteindre les objectifs d'inclusion du MEQ. De plus, selon une étude de Hanson et al. (2001) la plupart des parents d'enfants ayant un handicap souhaitent, à moyen terme, que leurs enfants évoluent dans un milieu

d'inclusion. Ils désirent leur offrir la chance de développer leur potentiel au maximum, de socialiser, de se faire des amis et de devenir des citoyens actifs. La décision de faire évoluer un enfant dans un milieu d'inclusion est influencée par plusieurs facteurs. Même si, dès le départ, les parents expriment leur désir de faire évoluer leur enfant en inclusion, parfois des facteurs externes influencent leur décision en sens inverse. L'étude de Hanson et al. (2001) énumère les facteurs prépondérants dans cette décision : l'influence des professionnels gravitant autour de l'enfant, la capacité des parents d'accéder à l'information relative aux lois sur les droits de leur enfant et la réponse du milieu en regard des besoins et des attentes des parents. En terminant, pour atteindre son objectif d'inclusion, le MEQ doit entre autres, préparer les enfants ayant un handicap avant leur entrée dans le monde scolaire, il doit aussi mettre tout en œuvre pour faciliter et orienter le choix des parents.

Limites de l'étude

Ce projet a été mené sur le terrain par la chercheure comme principale responsable des interventions psychomotrices. Cette situation soulève un questionnement sur l'effet du chercheur sur le terrain. Cet effet peut provoquer deux types de biais de recherche (Huberman et Miles, traduction de Backer et Lamongie, 1991). D'abord, les résultats obtenus sont-ils dus à des modifications de comportements temporaires afin de satisfaire le chercheur ? Dans ce cas, c'est le chercheur qui influence les conditions du terrain. Ensuite, il faut se demander si le chercheur a été assimilé par les gens sur le terrain. Adopte-t-il l'opinion commune sans regard critique ? C'est ce qu'on appelle l'effet du terrain sur le chercheur.

Dans le cadre de ce projet, l'effet du chercheur sur le terrain peut se manifester de deux façons. Dans les deux cas, le phénomène se produit lorsqu'un chercheur étranger

s'immisce dans un groupe. Il risque, particulièrement au début, de susciter des comportements sociaux qui ne se manifesteraient pas en temps normal. La première situation est survenue lorsque l'intervenante a été intégrée au groupe. Toutefois, la littérature dans le domaine suggère que si le chercheur reste assez longtemps sur le terrain pour s'intégrer au paysage local, cet effet s'amenuise (Schwartz et Schartz, 1955). Par contre, la deuxième situation peut avoir eu un impact sur les comportements sociaux des enfants. Lors des journées d'évaluations, une personne externe au CPE était présente pour filmer les activités quotidiennes des enfants. Cette présence pourrait avoir perturbé les enfants et ainsi modifier des comportements naturels devant la caméra.

La deuxième possibilité de biais concerne l'effet du terrain sur le chercheur. Huberman et Miles (1991) explique que pour éviter ce biais, il est important d'utiliser plusieurs sources de données différentes. Dans le projet, nous avons utilisé le AEPS, comme outil de mesure quantitatif et trois autres outils qualitatifs à l'intention de toutes les éducatrices impliquées auprès des enfants cibles. Ces données ont été recueillies par l'entremise de différents outils, à différents moments (avant, pendant et après) de l'intervention. Compte tenu de cette triangulation des données, nous considérons que les biais liés à l'effet du chercheur sont négligeables dans notre étude.

Recherches futures

Sur le plan de l'avancement des connaissances, cette étude a permis de vérifier si une approche psychomotrice axée sur le jeu était favorable à l'intégration d'enfant ayant un handicap dans un groupe régulier en CPE. À partir des constats de l'étude, il serait intéressant de suivre le cheminement des enfants ciblés par l'intervention et de comparer la qualité de leur intégration en milieu scolaire. De plus, il serait intéressant de comparer leur cheminement dans le réseau scolaire avec celui d'enfants présentant des conditions

similaires, mais n'ayant pas participé au projet initial. Ainsi, nous pourrions mesurer l'effet de l'intervention à long terme.

RÉFÉRENCES

- American Association on Mental retardation (2003), *Mental retardation : Definition, classification and systems of supports*, Qc, Édition Behaviora Inc.
- Bayley, N. (1969). *Bayley scales of infant development*, San Antonio, Tx : Psychological Corp.
- Bolduc, R. (1997). *Psychomotricité et pédagogie. Favoriser le développement de l'enfant*, Montréal, QC, Les Éditions Logiques.
- Brunelle, J., Tousignant, M. et Godbout, P., (1996). *Le temps d'apprentissage*, Québec, L'intervention éducative.
- Bricker, D. (1993). *Assessment, evaluation, and programming system for infants and children*, Paul H. Brookes Publishing Co., Maryland, Baltimore.
- Bricker, D. (2002). *Assessment, evaluation , and programming system for infants and children, 2^e édition*, Paul H. Brookes Publishing Co., Maryland, Baltimore.
- Bricker, D., Bailey, E.J. et Slentz, K. (1990). *Reliability, validity, and utility of the evaluation programming system : for infants and young children (EPS-I)*, Journal of early intervention, 14(2), 147-158.
- De Lièvre B. et Staes, L. (2000). *La psychomotricité au service de l'enfant. Notions et applications pédagogiques, 3^e édition*, Bruxelle, De Boeck & Belin.
- Dionne, C., Tavarès, C.-A., & Rivest, C. (2005). *Système intégré d'évaluation de l'enfant, d'évaluation de l'intervention et de programmation : Traduction et adaptation auprès d'une clientèle québécoise. Tome 1 : Instrument d'évaluation de la naissance à trois ans*. Montréal : Chenelière McGraw Hill.

Dionne, C., Tavarès, C.-A., & Rivest, C. (2004). *Système intégré d'évaluation de l'enfant, d'évaluation de l'intervention et de programmation : Traduction et adaptation auprès d'une clientèle québécoise. Tome 2 : Curriculum*. Montréal : Chenelière McGraw Hill.

Dionne C., Bricker D., Harguindéguy-Lincourt M-C., Rivest, C. et Tavarès, C-A. (2001). *Présentation d'un outil d'évaluation et d'intervention pour jeunes enfants : système intégré d'évaluation de l'enfant, d'évaluation de l'intervention et de programmation (AEPS)*, Déficience intellectuelle, 12, 21-29.

Ferland, F. (1998). *Le modèle ludique. Le jeu, l'enfant avec déficience physique et l'ergothérapie*, Montréal, QC, Les Presses de l'Université de Montréal.

Ferland, F. (2002). *Et si on jouait? Le jeu chez l'enfant de la naissance à six ans*, Montréal, QC, Les Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.

Francotte, M. (1999). *Éduquer par le mouvement. Pour une éducation physique de 3 à 8 ans*, Bruxelles, De Boeck.

Gallahue, D.L. et Donnelly, F.C. (2003). *Developmental physical education for all children*, Champaign, IL, Human Kinetics.

Garcia, C., Garcia, L., Floyd, J., et Lawson J. (2002). *Improving public health through early childhood movement programs*, Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 73(1), 27-31.

Goodway, J.D. et Branta, C.F. (2003). *Influence of a motor skill intervention on fundamental motor skill development of disadvantaged preschool children*, Research Quarterly for Exercise and Sport, 74(1), 36-46.

Goodway, J.D. et Rudisill M.E. (1997). *Perceived physical competence and actual motor skill competence of african american preschool children*, Adapted Physical Activity Quarterly, 14, 314-326.

Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 2^e édition, Montréal, Qc, Gaëtan Morin éditeur.

Guralnick, M.J. (1978). *Early intervention and the integration of handicapped and nonhandicapped children*, Baltimore, Maryland, University Park Press.

Guralnick, M.J. et Groom, J.M. (1987). *Dyadic peer interactions of mildly delayed and nonhandicapped preschool children*, American Journal of Mental Deficiency, 92(2), 178-193.

Guralnick, M.J. et Groom, J.M. (1988). *Friendships of preschool children in mainstreamed playgroups*, Developmental psychology, 24(4), 595-604.

Guralnick, M.J., Connor, R.T., Hammond, M.A., Gottman, J.M. et Kinnish, K. (1996). *The peer relations of preschool children with communication disorders*, Child Development, 67, 471-489.

Guralnick, M.J. (1997). *The effectiveness of early intervention*, Baltimore, Maryland, Brookess.

Gutton, P. (1988). *Le jeu chez l'enfant*, Paris, G.R.E.U.P.P.

Hamilton, M., Goodway, J. et Haubenstricker, J. (1999). *Parent-assisted instruction in a motor skill program for at-risk preschool children*, Adapted Physical Activity Quarterly, 16, 415-426.

Hanson, J., Horn, E., Sandall, S., Beckman, P., Morgan, M., Marquart, J., Barnwell, D. et Chou H-Y. (2001). *After preschool inclusion : children's educationnal pathways over the early school years*, Council for Exceptional children, 68, 65-83.

- Huberman M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives; Recueil de nouvelles méthodes*, Traduction de l'anglais par C. De Backer et V. Lamongie, Bruxelle, Belgique, De Boeck université.
- Karper, W.B. et Martinek, J.T. (1985). *The integration of handicapped and nonhandicapped children in elementary physical education*, Adapted Physical Activity Quarterly, 2, 314-319.
- Knoblauch, H., Stevens, F. et Malone, A. (1980) *Manual of developmental diagnosis : The administration and interpretation of the revised Gesell and Armatruda developmental and neurologic examination*, Hagerstown, MD : Harper et Row.
- Kottorp, A., Bernspang, B. et Fisher, A.G. (2003). *Activities of daily living in persons with intellectual disability : strengths and limitations in specific motor and process skills*, Australian Occupational Therapy Journal, 50, 195-204.
- Mahoney, G., Robinson, C. et Perales, F. (2004). *Early Motor Intervention: The need for new treatment paradigms*, Infants and Young Children, 17(4), 291-300.
- Mansour, S. (1994). *L'enfant et le jeu*, Paris, Suros.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Programme : Éducation préscolaire*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès*, Politique de l'adaptation scolaire, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Ministère de la Famille et de l'enfance Québec (1998). *Jouer c'est magique*, tome 2, Gouvernement du Québec.

Ministère de la Famille et de l'enfance Québec (2004). *L'intégration des enfants handicapés dans les services de garde*, Gouvernement du Québec.

Murata, N.M. et Maeda, J.K. (2002). *Structured play for preschoolers with developmental delays*, Early Childhood Education Journal, 29(4), 237-240.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*, Sainte-Foy, Qc, Presses de l'Université du Québec.

Odom, S. et Karnes, M.B. (1988). *Early Intervention for infants and children with handicaps*, Pennsylvania, Brookes.

Odom, S. et McEvoy, M.A. (1988). *Integration of young children with handicaps and normally developing*, Early intervention for infants and children with handicaps, 241-267.

Paoletti, R. (1999). *Éducation et motricité de l'enfant de deux à huit ans*, Montréal, QC, Gaëtan Morin Éditeur.

Pless, M., Carlsson, M., Sundelin, C. et Persson, K. (2001). *Pre-school children with developmental co-ordination disorder : self-perceived competence and group motor skill intervention*, Acta Paediatric, 90, 532-538.

Rigal, R. (2003). *Motricité humaine. Fondements et applications pédagogiques. Tome 3 – Actions motrices et apprentissages scolaires*, Sainte-Foy, Qc, Presses de l'Université du Québec.

Rousseau N. et Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Sainte-Foy, Qc, Presses de l'Université du Québec.

- Schleien S., Heyne, L. et Berken, S. (1988). *Integrating physical education to teach appropriate play skills to learners with autism: A pilot study*, Adapted Physical Activity Quarterly, 5, 182-192.
- Schwartz, N. et Schartz, C. (1955). *Problems in participant observation*, American Journal of Sociology, 60, 343-354.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity, recreation and sport. Crossdisciplinary and lifespan*, fifth edition, Dubuque, IA, WCB/McGraw-Hill.
- Simard, L., Ferland, F. et O'Neill Gilbert, M. (1994). *Description du comportement ludique d'enfants avec déficience physique intégrés en garderie*, Revue Canadienne d'Ergothérapie, 61, 78-87.
- Steadward, R.D., Wheeler, G.D. et Watkinson, E.J. (2003). *Adapted physical activity*, Edmonton, AL, The University of Alberta Press.
- Ulrich D. A. (2000). *Test of gross motor development*, Second edition, Austin, Texas, Pro ed.
- Valentini, N. et Rudisill M. (2004). *Motivational climate, motor-skill development, and perceived competence : Two studies of developmentally delayed kindergarten children*, Journal of Teaching Physical Education, 23, 216-234.
- Van Hasselt, V. B., Strain, P.S. et Hersen, M. (1988). *Handbook of developmental and physical disabilities*, Pergamon Press, New York.
- Vedeler, L. (1986). *Le jeu dans l'éducation des jeunes enfants handicapés*, Perspectives, 16, 531-543.
- Vogler, E.W., Koranda, P. et Romance, T. (2000). *Including a child with severe cerebral palsy in physical education: a case study*, Adapted Physical Activity Quarterly, 17, 161-175.

- Wolfberg, P.J., Zercher, C., Lieber, J., Capell, K., Matias, S., Hanson M. et Odom S.L. (1999). *Can I play with you: Peer culture in inclusive preschool programs*, Journal of Association for Persons with Severe handicaps, 24(2), 69-84.
- Wolfensberger, W. (1972). *Normalisation : The principles of normalization in human services*, Toronto, National Institute of mental Retardation.
- Wessel, J.A. et Zittel, L.L. (1998). *I can primary skills K-3*, Austin, TX, Pro-Ed.
- Wessel, J.A. et Zittel, L.L. (1995). *Smart start preschool movement curriculum designed for children of all abilities*, Austin, TX, Pro-Ed.
- Zittel, L.L. et McCubbin, J.A. (1996). *Effect of an integrated physical education setting on motor performance of preschool children with developmental delays*, Adapted Physical Activity Quarterly, 13, 316-333.

ANNEXE A

Formulaire de consentement

Formulaire de consentement à l'intention des parents d'enfants fréquentant le CPE

Le projet vise à faciliter l'inclusion d'enfants ayant un handicap ou une déficience au sein de son groupe en CPE. Votre acceptation implique que votre enfant participera à des séances de stimulation psychomotrice, présentées sous forme de jeux, à raison de 3 séances par semaine pour une durée de 12 semaines. Ces séances visent à permettre la participation de tous les enfants à des activités motrices à la portée de tous, ainsi que le développement et/ou le raffinement des aptitudes sociales face aux autres enfants et intervenants. De plus, à deux reprises, c'est à dire, au début et à la fin du projet, votre enfant participera à 2 séances d'observation. Lors de ces séances, les enfants seront filmés en contexte naturel, c'est-à-dire, en situation de jeux libres. Ces bandes vidéo seront analysées par des étudiants qui noteront les comportements acquis, en voie d'acquisition ou absent. Par la suite, les résultats des 2 séances d'observation seront comparés, afin de voir l'évolution de l'enfant. Les résultats de l'analyse ne permettent pas de comparer les enfants entre eux, ni avec l'ensemble des enfants de leur âge, ils donnent seulement des indications sur la présence ou l'absence de comportements. Après la comparaison, un rapport vous sera transmis. Les bandes vidéo seront uniquement utilisées dans le cadre de ce projet et les résultats seront confidentiels. La participation de votre enfant à ce projet ne comporte pas de risque et ne lui porte aucunement préjudice. En acceptant que votre enfant soit filmé durant une séance de jeux, vous collaborez ainsi à l'avancement de la recherche sur l'intégration sociale d'enfant ayant un handicap ou une déficience.

Le projet se déroulera entre le mois d'avril et juillet 2004 sous la supervision de Stéphanie Fortier (Étudiante à la maîtrise en science de l'activité physique).

Je, soussigné (e), _____ accepte que mon enfant participe librement au projet décrit précédemment.

Signé à _____, le ____ avril 2004

J'accepte que l'éducatrice de mon enfant consulte les résultats des observations :

Oui Non

Nom de l'enfant : _____ Date de naissance : _____

Jour/mois/année

Signature d'un parent : _____

Soyez assuré de notre entier dévouement et nous vous remercions de votre collaboration à l'avancement de la recherche. Nous apprécierons que ce formulaire soit retourné à l'éducatrice pour Mercredi le 7 avril 2004.

Stéphanie Fortier,
Étudiante à la maîtrise

Claude Dugas, Ph.D.
Professeur

Département des sciences de l'activité physique
Université du Québec à Trois-Rivières
376-5011 poste 3785

ANNEXE B

Programme de stimulation psychomotrice pour les centres de la petite enfance

ANNEXE C

**Protocole d'enregistrement des observations de l'enfant avec le
Assessment Evaluation and Programming System fort Infants and Children
(Bricker, 2002) traduit et adapté par Dionne, Tavarès et Ricest (2004)**

Programme de stimulation psychomotrice pour les centres de la petite enfance



Stéphanie Fortier

Université du Québec à Trois-Rivières,
Département des sciences de l'activité physique

Octobre 2004

TABLE DES MATIÈRES

JEU D'ACCUEIL

Les couleurs	59
--------------	----

CORPS DE LA SÉANCE

I- La rivière	60
II- Le transporteur	61
III- Habille / déshabille	64
IV- L'autobus	65
V- Le serpent	66
VI- Le jeu de quilles	67
VII- Course à relais	68
VIII- La chaise musicale	70
IX- L'ours et le miel	70
X- Avant / après	71
XI- Jean dit	73
XII- La chasse aux loups	74
XIII- Pierre qui roule	74
XIV- L'œuf précieux	76
XV- Imitation	77
XVI- Le guide aveugle	78
XVII- La tour	79
XVIII- Lutin / géant	80

JEUX DE RELAXATION

a- Massage avec balle	81
b- La statue	81
c- Mouvements dirigés	82
d- Maman écureuil	83
e- Identification	83
f- Le berceau	84

Jeu d'accueil

Les couleurs

En entrant dans la salle l'éducateur doit nommer une couleur. Chaque couleur représente un mode de locomotion. Une affiche permettra à l'enfant de faire le lien entre l'action et la couleur. Les enfants doivent se déplacer en respectant le mode de locomotion que représente la couleur. L'animateur change régulièrement de couleurs (entre 15 à 30 secondes entre chaque changement). Une couleur peut revenir plusieurs fois. Lors de la répétition des couleurs, on peut demander aux enfants de se déplacer vers l'arrière pour certains modes de locomotion. Par exemple, lorsque l'éducateur dit gris à reculons, les enfants doivent se déplacer en marche quadrupède vers l'arrière.

Code de couleurs :	Vert	?	Courir
	Jaune	?	Marcher
	Rouge	?	Arrêter
	Gris	?	Gros éléphant (Marche quadrupède)
	Noir	?	Petite souris (Sur la pointe des pieds)
	Mauve	?	Rouler comme une saucisse
	Rose	?	Ramper comme un serpent



Corps de la séance

I- La rivière

Disposer aléatoirement des obstacles (modules matelassés, modules de psychomotricité, chaise) dans la salle. Faire une mise en situation permettant à l'enfant d'entrer dans un monde imaginaire en lui expliquant que la salle représente une rivière et que les obstacles sont des cailloux.

1. Se déplacer dans l'eau sans toucher aux obstacles. Varier la vitesse de déplacement.

Demander aux enfants de se déplacer en suivant les différents rythmes du battement d'un tambour.



2. Se déplacer sur les obstacles sans jamais toucher à l'eau. Varier la vitesse de déplacement. Demander aux enfants de se déplacer en suivant les différents rythmes du battement d'un tambour.



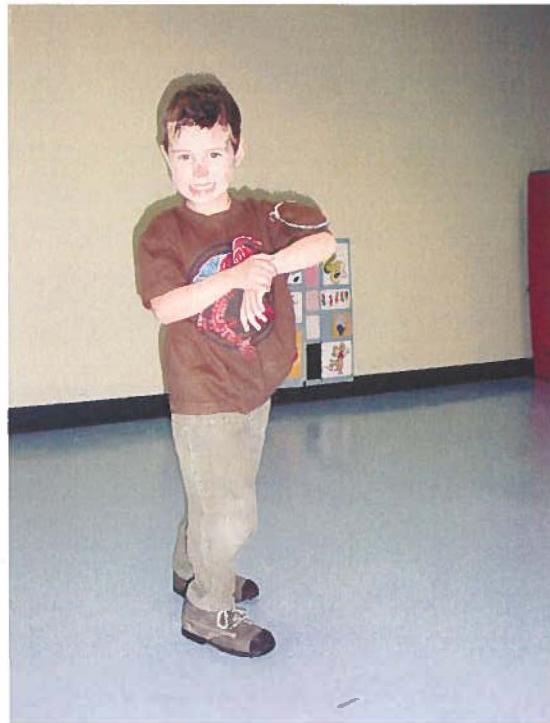
3. En utilisant seulement des chaises, faire un jeu de tag. Un enfant est désigné comme pêcheur. Dans ses mains, il tient un objet (foulard, ballon ou anneau), qui sert à l'identifier. Le pêcheur doit poursuivre les poissons et essayer de les toucher. Lorsqu'il en touche un, il doit lui donner l'objet, pour signaler le changement de pêcheur. Les poissons doivent se sauver du pêcheur. Pour prendre une pause ou se cacher du pêcheur, les poissons peuvent passer sous une roche (une chaise). Bien entendu, lorsqu'ils sont sous la roche, le pêcheur ne peut les toucher. Toutefois, le poisson ne peut demeurer très longtemps (moins de 10 secondes) sous la roche parce qu'il manquera d'air.

II- Le transporteur

Le jeu consiste à transporter des objets qui doivent être soit en équilibre sur une partie du corps, soit coincé ou en les poussant d'un endroit à l'autre. Faire une mise en situation en proposant à l'enfant de se transformer en camion (poubelle, chargement, ...) ou en

écrevisse qui doit transporter des marchandises (ordure, terre, cailloux, nourriture...) d'un endroit à un autre.

1. Placer un sac de sable qui devra demeurer en équilibre sur une partie du corps désignée (tête, épaule, bras, dos, pied, ...) et se déplacer vers un endroit prédéterminé, individuellement ou en duo, en ligne les mains sur les épaules ou côté à côté, main dans la main.



2. Idem à 1 en coinçant le sac entre les cuisses les genoux ou les pieds. Proposer à l'enfant de se déplacer avec des petits sauts ou des petit pas.

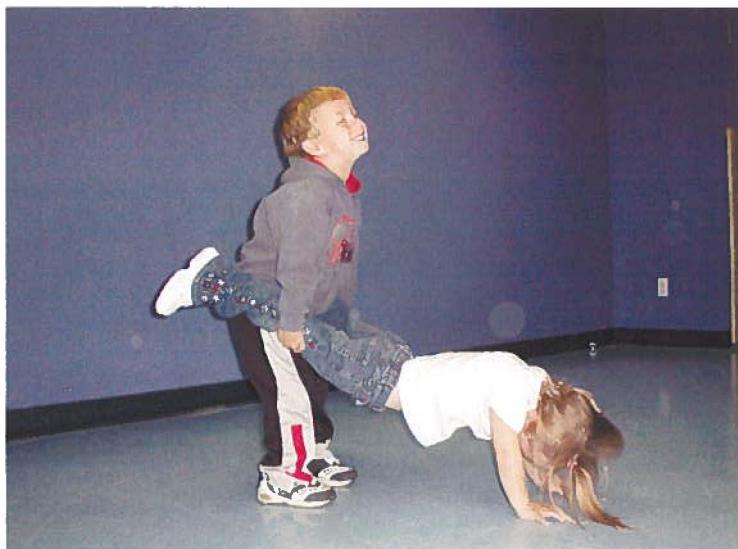


3. En position assise, coincer un sac de sable entre les pieds et se déplacer vers un endroit désigné en s'aidant de ses mains pour avancer.



4. Idem à 3, mais en plaçant les mains sur les genoux.

5. En position assise, coincer un sac de sable entre les pieds et le projeter vers une cible.
Ne pas préciser l'orientation du corps lors de la projection (vers l'avant, sur le côté, par-dessus la tête, ...)
6. 2 par 2 en $\frac{1}{2}$ brouette, c'est-à-dire en tenant son partenaire à la hauteur des cuisses, transporter des sacs de sable d'un endroit à l'autre.



III- Habillement / déshabillage

1. Former 2 équipes qui disposeront chacune, d'un grand manteau, de mitaines, d'un foulard, de grandes bottes et de lunette de plonge (les vêtements sont énumérés seulement à titre d'exemple). Les enfants de chaque équipe doivent rester derrière une ligne. Au signal, un premier enfant doit s'habiller, les autres peuvent l'aider. Lorsqu'il est habillé, il doit se rendre jusqu'à une cloche, la faire sonner et revenir. Ensuite, c'est le tour d'un autre enfant, jusqu'à ce que tous les membres de l'équipe aient fait le jeu. La première équipe à terminer est gagnante. Personnaliser les déguisements en disant aux enfants qu'ils se déguisent en grand-mère par exemple.

2. Donner à chaque enfant un déguisement (des accessoires) représentant un personnage (maman, papa, chien, sœur, ...) Laisser les enfants utiliser le matériel en place pour se faire un scénario (jeu de rôles). L'éducateur doit ensuite nommer 2 personnages qui doivent échanger leur costume. Continuer le jeu jusqu'à ce que tous les enfants aient changé de rôle.

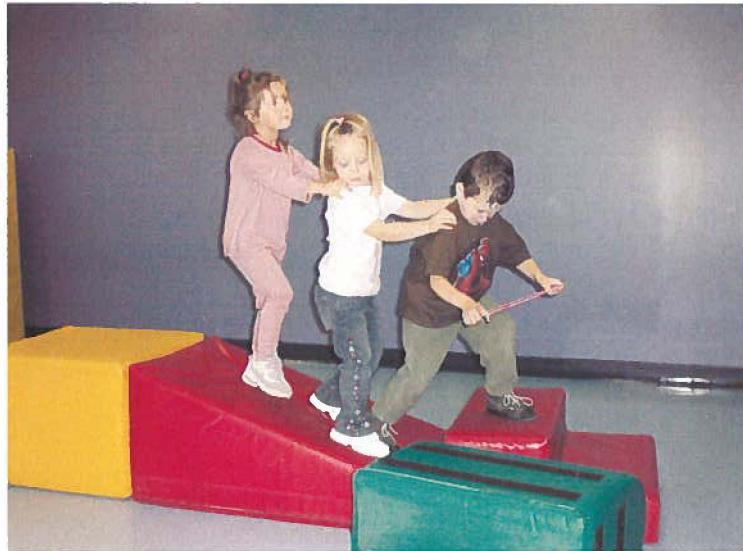


IV- L'autobus

Tous les enfants disposent d'un volant (cerceau). Ils doivent se déplacer en faisant les chauffeurs d'autobus et en respectant les feux de signalisation : Rouge = Arrêt, Jaune = avancer sans dépassement, Vert = avancer avec possibilité de dépasser un ami à la fois.

1. Déplacement aléatoire sans les feux de signalisation, en donnant la consigne de ne pas faire d'accidents (pas de collisions).
2. Imposer un rythme avec le tambour.

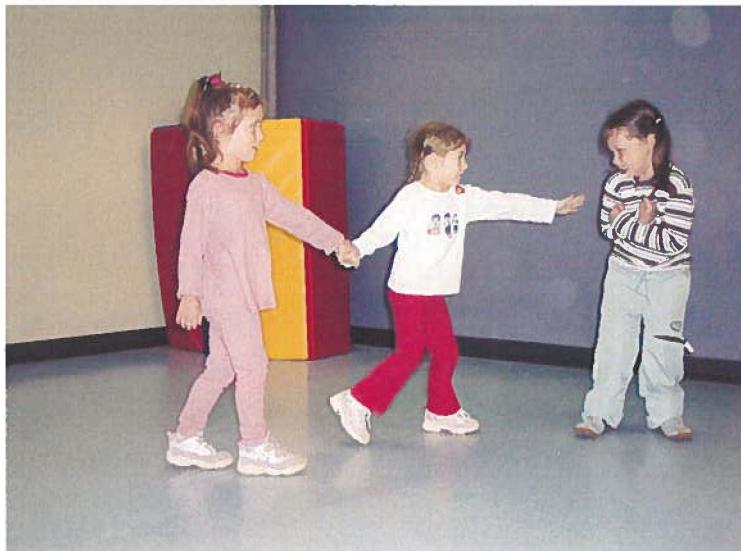
3. Faire un parcours à obstacle à l'aide des équipements de psychomotricité (poutre, haie, cylindre, plot, module matelassé, corde, ...) Demander aux enfants de circuler dans le trajet en maintenant les 2 mains sur le volant et en respectant le code de couleurs.
4. Idem à 3, mais avec un autobus plein de passagers. Former des équipes de 4-5. Chaque équipe est placée en file, seulement le premier dispose d'un volant. Les enfants sont placés un derrière l'autre et ils se tiennent par les épaules. Chaque autobus doit se déplacer dans le trajet sans perdre de passager et il doit y avoir des changements de conducteur régulièrement.



V- Le serpent

1. Il s'agit d'un jeu de tag serpent. Une personne est nommée comme tag, elle est la tête du serpent. Chaque personne qu'elle touche, doit se greffer à la tête en se tenant par la main. Le jeu se termine lorsque tous les enfants forment le serpent.

2. Former des serpents de 4 à 5 enfants qui se tiennent par la main. À une extrémité, on désigne la tête du serpent, à l'autre, la queue. Au signal de départ, la queue doit essayer d'attraper la tête de son serpent et il y a changement de tête et de queue.
3. Séparer le groupe en 2 pour former 2 serpents (les enfants doivent se tenir par la main pour former leur serpent). Identifiez clairement la tête et la queue de chaque serpent en utilisant, par exemple des dossards rouge pour les têtes et bleu pour les queues. Au signal, la queue d'un serpent doit essayer d'attraper la tête de l'autre serpent.

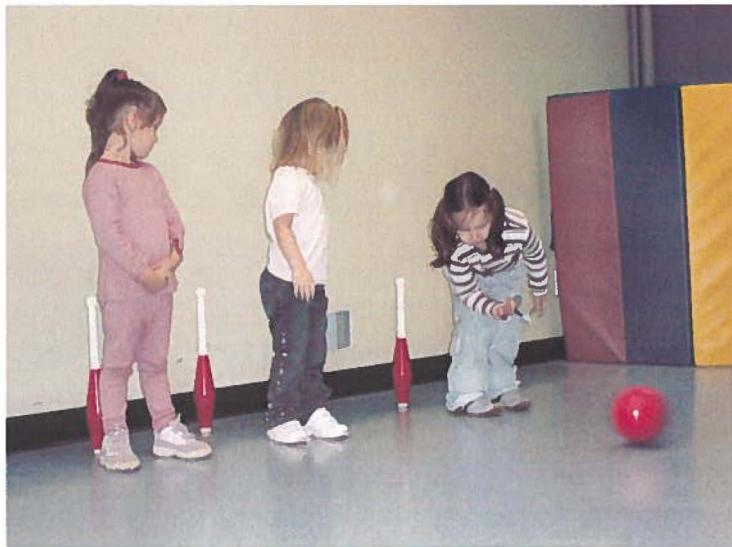


VI- Le jeu de quilles

1. Les enfants se regroupent 2 par 2. Chaque enfant dispose d'une quille et d'un ballon par équipe. Ils doivent se placer face à face, à 3 mètres l'un de l'autre. Chaque enfant place sa quille derrière lui. Ils doivent essayer, à tour de rôle de faire tomber la quille de leur partenaire, en roulant le ballon. Entrez dans un monde imaginaire, en expliquant que les quilles sont des fleurs et qu'ils doivent essayer de les protéger pour

qu'elles ne soient pas écrasées par le ballon. Faire un lien avec les fleurs de maman dans la cour lorsqu'ils jouent au ballon.

2. Idem à 1 mais tout le groupe joue ensemble. L'enfant peut essayer de faire tomber la fleur de n'importe quel ami. Lorsqu'elle est tombée, l'enfant ne peut la relever, toutefois, il continue d'essayer de faire tomber celles des autres, jusqu'à ce qu'il n'en reste qu'une. Les enfants peuvent se déplacer pour récupérer les ballons, mais ils doivent revenir devant leur fleur avant de relancer le ballon.
3. Idem à 2, mais en séparant le groupe en deux équipes. Lorsque la fleur d'un enfant est tombée, il peut aider un ami à protéger la sienne et il continue d'essayer de faire tomber celles de l'autre équipe.

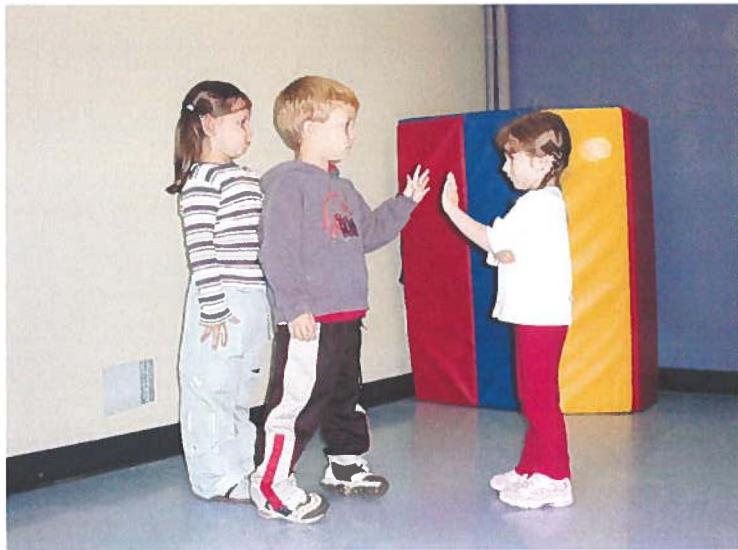


VII- Course à relais

1. Diviser le groupe en 2 équipes. Il s'agit d'une course à relais classique, c'est-à-dire, que tous les enfants d'une équipe sont assis un derrière l'autre, le premier doit courir

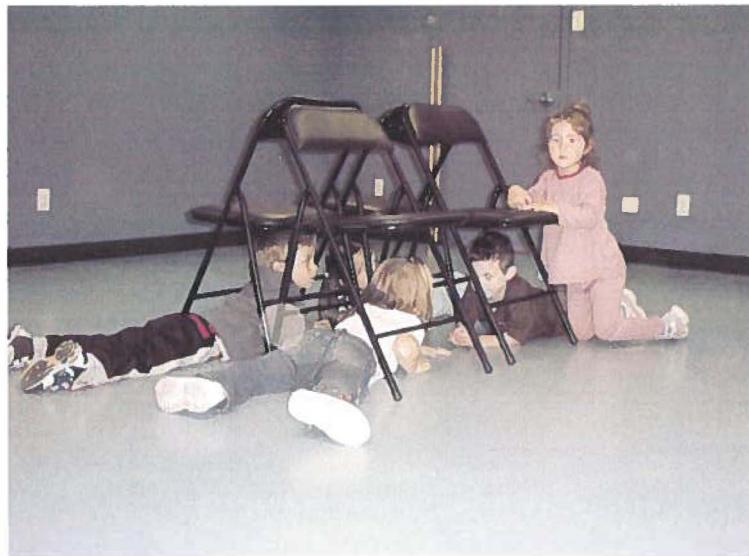
jusqu'au bout de la salle, toucher le mur et revenir toucher la main du suivant, avant que celui-ci ne puisse partir à son tour.

2. Idem à 2, en imposant des contraintes dans les positions de départ (assis, à genoux, couché sur le dos, sur le ventre,...)
3. Idem à 1 en imposant des déplacements (course de reculons, marche d'éléphant, marche de crabe, sauts, en petit bonhomme, 2 par 2 côté à côté, 2 par 2 un derrière l'autre, les mains sur les épaules, ...)
4. Les enfants d'une même équipe se placent l'un derrière l'autre en plaçant les mains sur les épaules de l'enfant qui le précède. Le dernier doit ramper dans le tunnel formé par les jambes de ses coéquipiers, pour finalement se retrouver le premier de son équipe, il se relève et ouvre les jambes, afin de prolonger le tunnel. Le tunnel progresse de cette manière, jusqu'à ce que l'équipe ait franchi une ligne prédéterminée.



VIII- La chaise musicale

1. Placer des chaises, une de moins que le nombre d'enfants, dos à dos, en ligne. Faire de la musique avec des instruments. Les enfants doivent se déplacer autour des chaises et s'asseoir lorsque la musique cesse. L'enfant qui ne s'est pas assis, devient un musicien.
2. Imposer des déplacements spéciaux pendant la musique : Valser, galoper ...
3. Imposer des positions sur la chaise : debout sur la chaise, couché sous, assis devant, debout derrière, ...



IX- L'ours et le miel

1. Parcours à obstacle : Incluant des tunnels, des poutres, des bâtons gym, des cônes, des modules matelassés (selon le matériel disponible). Le parcours doit former une boucle fermée.

2. Créer une mise en situation dans laquelle les enfants sont des ours qui préparent des provisions pour l'hiver. Ils doivent traverser, à 4 pattes, les obstacles de la forêt pour se rendre aux pots de miel (petits objets) et en rapporter dans leur cachette un bol.
3. Attention après un certain temps, il commence à faire noir et c'est trop dangereux de s'aventurer seul dans la forêt. Les ours doivent faire le parcours debout, 2 par 2 en se tenant par la main.



X- Avant / Après

1. L'éducateur est positionné devant le groupe avec un mouchoir dans les mains. Il donne une consigne à faire à un moment précis. Par exemple : Tu dois t'asseoir avant que le foulard ne touche le sol. Ensuite, il compte jusqu'à 3 et il laisse le foulard tomber.
 - Varier les consignes : assis, à genoux, lever 1 jambe, ...
 - Varier les moments : avant, après, en même temps.

- Varier la hauteur de chute du foulard : laisser tomber ou lancer dans les airs.
 - Même si un enfant ne réussit pas, il continue à jouer.
2. Demander aux enfants de se placer 2, par 2, avec un foulard pour la paire. L'éducateur donne la consigne, mais c'est un des 2 partenaires qui laisse tomber le foulard. Changement de rôle après 3 essais.

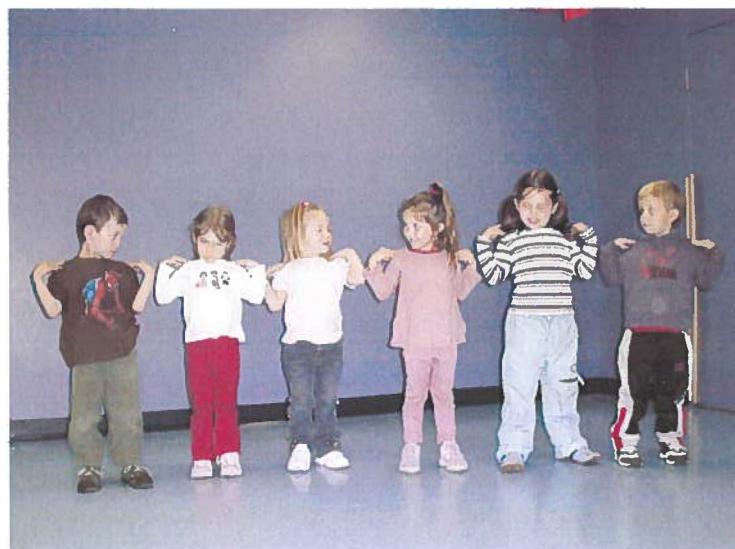


3. Même principe que 1, sauf que les enfants sont placés un à côté de l'autre sur une ligne. Ils doivent courir et toucher le mur en respectant la consigne. Par exemple, l'éducateur demande d'arriver de l'autre côté avant le ballon. Ensuite, il fait rouler le ballon et les enfants doivent réussir à atteindre le mur avant que le ballon ne le touche.
4. Demander aux enfants de se placer 2, par 2, avec un ballon pour chaque paire. L'éducateur donne la consigne, mais c'est un des 2 partenaires qui lance le ballon. Changement de rôle après 3 essais.



XI- Jean dit

1. Jeu de Jean dit traditionnel, avec des consignes sur les parties du corps, des tâches d'équilibre, des jeux pour le tonus (s'asseoir sans poser les mains au sol, se coucher, maintenir la position pour faire des pompes, toucher une partie du corps d'un ami, dissocier des actions, ...)
2. Idem à 1, mais en petit groupe de 3 ou 4, chaque enfant est le maître de jeu, à tour de rôle.



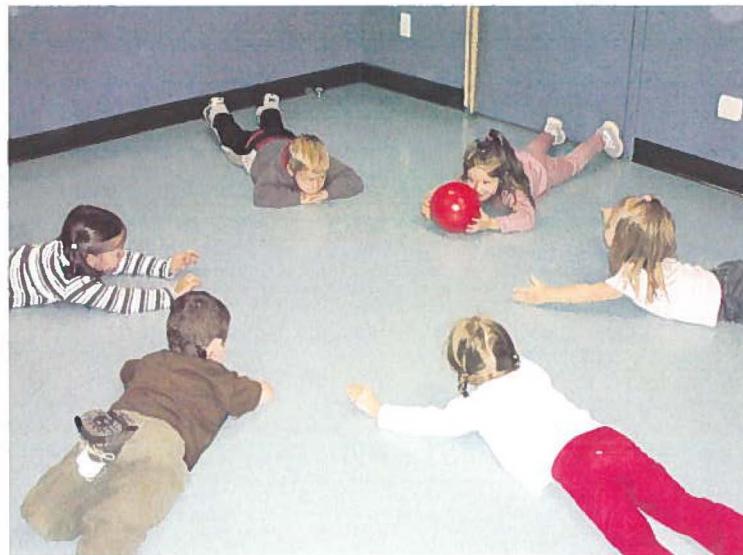
XII- La chasse aux loups

1. Jeu de traverse classique, avec un chasseur au centre, qui donne le signal. Ensuite les autres doivent traverser sans se faire toucher par le chasseur. Lorsque tu es touché, tu deviens aussi chasseur. Faire une mise en situation en disant qu'ils sont des loups et que c'est un chasseur de loup qui les poursuit.
2. Idem à 1, mais lorsque tu es touché, tu dois faire une chaîne avec le chasseur.



XIII- Pierre qui roule

1. Former un grand cercle. Imposer une position (assis jambes allongées, assis jambes croisées, debout, couché sur le ventre) et faire rouler le ballon d'une personne à l'autre. Ajouter une chanson en continuant le déplacement du ballon d'une personne à l'autre. La personne qui a le ballon en sa possession à la fin de la chanson doit faire la danse du bacon (couché sur le dos, rouler et bouger comme une tranche de bacon qui saute dans le poêlon lors de sa cuisson)

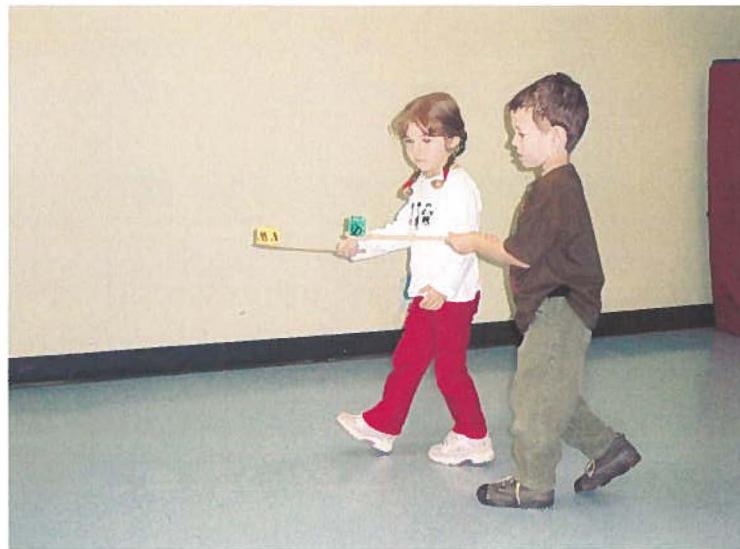


2. Former un grand cercle en se plaçant debout, jambe à l'écart. Joindre ses mains pour former un gros poing. L'objectif est de frapper le ballon mousse avec le poing afin de le faire passer entre les jambes des autres et de l'empêcher de passer entre les siennes. Lorsque le ballon est passé entre ses jambes, l'enfant doit s'asseoir à sa place et continuer d'essayer de faire traverser le ballon entre les jambes des autres, jusqu'à ce qu'il ne reste qu'une personne.



XIV- L'œuf précieux

1. Chaque enfant dispose d'une cuillère de bois et d'un cube. En maintenant le cube (œuf) dans la cuillère, les enfants doivent se déplacer en ligne droite, de l'avant et de l'arrière.
2. Déplacement pêle-mêle dans une grande surface qui sera progressivement réduite.
3. Diviser le groupe en 2 et pour chaque équipe, placer 2 chaises face à face à une distance de 10 m l'une de l'autre et placer 15 cubes sur une de ses chaises. Chaque équipe doit transporter le plus de cube sur l'autre chaise. Lorsqu'un cube tombe par terre, il est interdit de le récupérer. L'équipe gagnante est celle qui a transporté le plus de cubes.



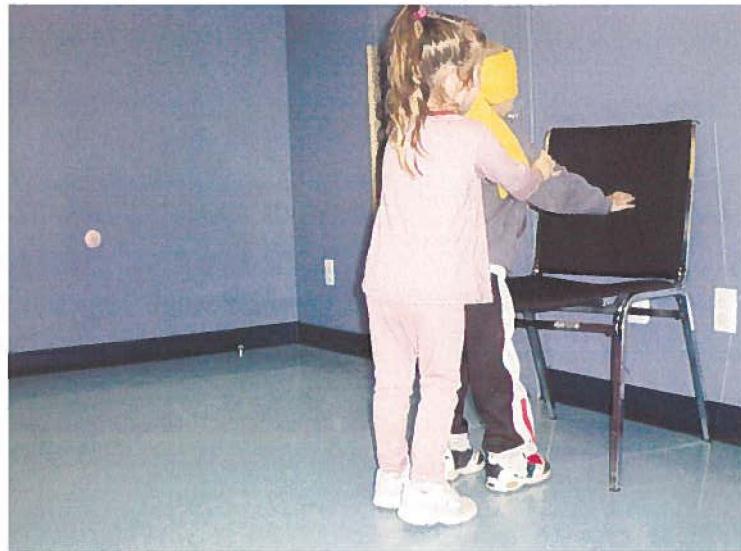
XV- Imitation

1. 2 par 2, imiter son partenaire. Imposer des positions statiques puis des déplacements.
Changer le maître après chaque imitation.
2. Ajouter un thème sport, animaux, moyen de transport.
3. Jouer à la devinette, 2 amis font une imitation et les autres essaient de deviner. L'ami qui a trouvé doit se choisir un partenaire pour faire l'imitation suivante. Interdit de choisir 2 fois le même partenaire.



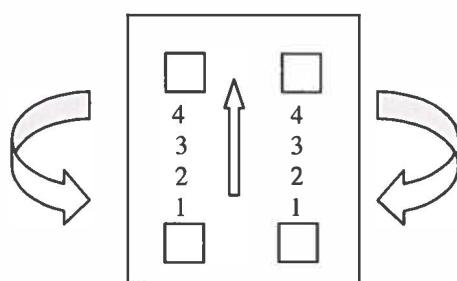
XVI- Le guide aveugle

1. 2 par 2, un des enfants a les yeux bandés. Il doit tourner 5 tours sur lui-même. Son guide doit le diriger vers un endroit ou un objet et lui faire deviner ce qu'il touche.
Changer les rôles.
2. Placer les enfants en équipe de 3. Un enfant aux yeux bandés, il doit tourner 5 tours sur lui-même. Ses partenaires doivent choisir un objet qui se trouve dans le local. En utilisant des indices comme : c'est chaud, c'est froid, c'est glacé, c'est brûlant, ...ils doivent le diriger vers cet objet et deviner de quoi il s'agit. Changer les rôles.



XVII- La tour

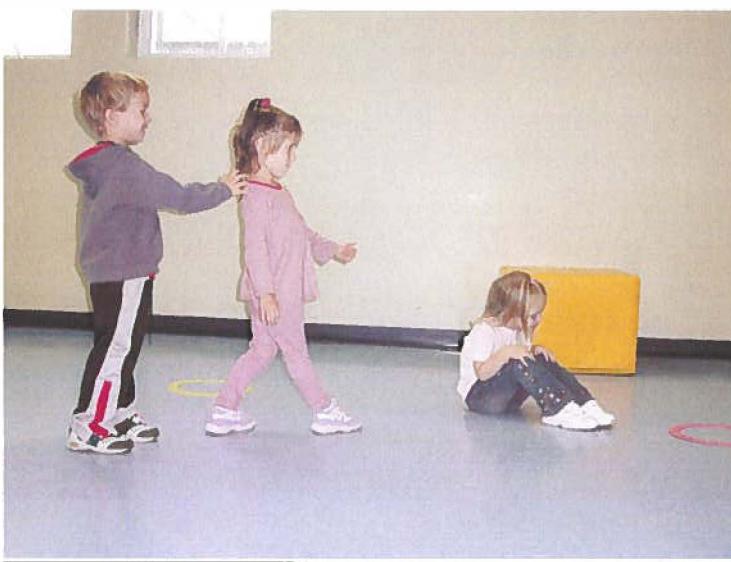
Le groupe se divise en 3 équipes et chaque équipe dispose de 15 cubes. Les partenaires de chaque équipe s'installent côté à côté sur des marqueurs placés au sol. Les cubes sont déposés au sol. Au signal, l'enfant le plus près des cubes doit en prendre un et le donner à son voisin, qui lui fait la même chose. Le dernier doit placer le cube sur une table pour ensuite se déplacer rapidement pour devenir le 1^{er}, celui qui passe le cube. Les autres membres de son équipe avancent d'une place vers la tour. L'objectif est de construire la plus haute tour possible.





XVIII- Lutin / Géant

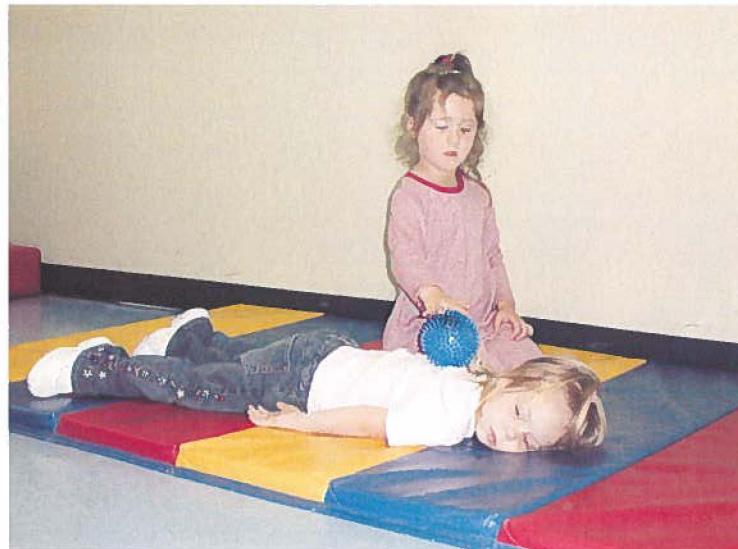
Un meneur de jeu est désigné, il est la tag (le sorcier). Tous les autres enfants sont des géants qui se déplacent en courant, ils se sauvent du sorcier. Lorsque le sorcier touche un géant, celui-ci se transforme en lutin. Il doit s'asseoir, placer les mains sur ses genoux et se déplacer (la marche des fesses) jusqu'à ce qu'il atteigne un cerceau (dispercer 3 à 4 cerceaux) qui lui permet de redevenir un géant. Après un certain temps, changer de sorcier.



Jeux de relaxation

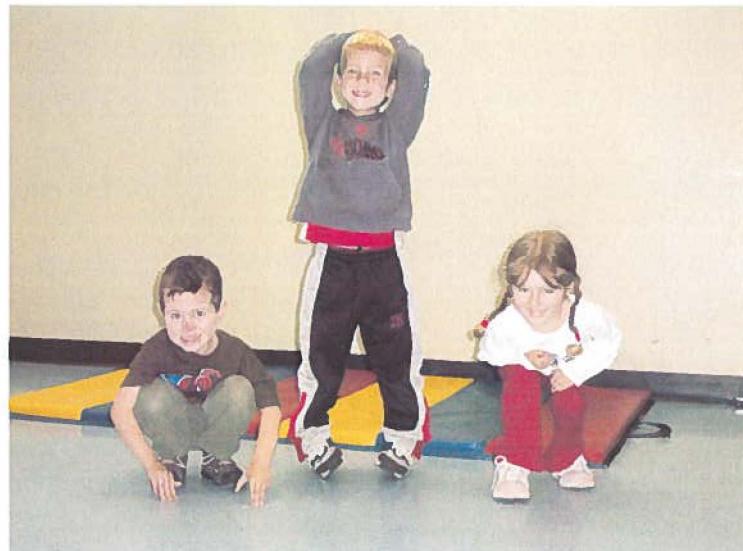
A- Massage avec balle

2 par 2, une balle par paire, un des partenaires se couche sur le dos, l'autre utilise la balle pour le masser en faisant rouler la balle sur son corps. Demander aux enfants de faire rouler la balle sur le dos, en prenant soin de ne pas appuyer sur la colonne vertébrale. Ensuite indiquer chacune des parties du corps à masser. Changer les rôles.



B- La statue

L'éducateur joue de la musique et les enfants dansent. Lorsqu'il arrête de jouer de la musique, il dit statue. À ce moment, les enfants doivent immédiatement arrêter de bouger et maintenir la position le plus longtemps possible. L'enfant qui fait la statue la plus immobile peut aller se placer en petit train pour retourner au local.



C- Mouvements dirigés

Les enfants se dispersent dans la salle et se couchent sur le dos. L'éducateur leur demande de faire des mouvements lents avec différentes parties du corps. Par exemple : Jouer du piano, faire des rotations avec les poignets, fléchir et étendre les jambes, ...



D- Maman écureuil

Les enfants sont couchés sur le dos les yeux fermés, l'éducateur doit décrire l'habillement de chaque enfant, à tour de rôle, jusqu'à ce que celui-ci se reconnaisse. Lorsque l'enfant s'est reconnu, il doit se placer en petit train pour retourner au local. Possibilité de demander à l'enfant de décrire l'habillement d'un compagnon avant de prendre son rang.



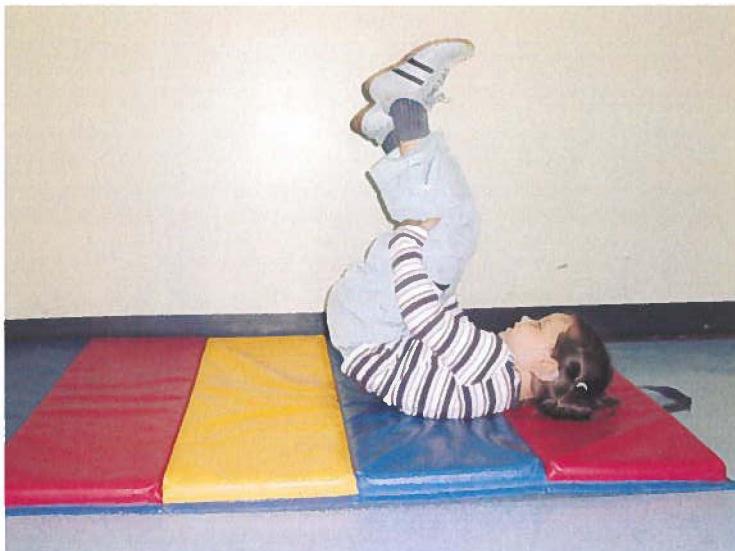
E- Identification

- 2 par 2, un couché sur le ventre ou le dos, les yeux fermés. L'autre doit toucher des parties du corps que son partenaire doit identifier. Changer de rôle après 3 identifications.
- L'éducateur nomme des parties du corps que l'enfant doit identifier sur son partenaire.



F- Le berceau

Coucher sur le dos, se placer en petite boule (genoux contre la poitrine) et se balancer de l'avant vers l'arrière. Prendre bien soin de coller le menton contre la poitrine pour arrondir le dos au maximum.



ANNEXE C

**Protocole d'enregistrement des observations de l'enfant avec le
Assessment Evaluation and Programming System fort Infants and Children
(Bricker, 2002) traduit et adapté par Dionne, Tavarès et Ricest (2004)**

AEPS

Protocole d'enregistrement
des observations de l'enfant
Formulaire II
De trois à six ans

Nom de l'enfant : _____

Date de naissance de l'enfant : _____

Date de l'évaluation : _____

Nom de la famille et adresse : _____

Nom de l'évaluateur : _____

Instructions : avant d'utiliser le Protocole d'enregistrement des observations de l'enfant, il est recommandé de consulter les informations apparaissant au haut de la page .. de ce volume ainsi que les instructions figurant au haut de la page .. du volume 2. On y présente des méthodes pour recueillir des données sur la performance de l'enfant ainsi que les procédures et lignes directrices pour effectuer la cotation. La cotation des items du Protocole d'enregistrement des observations de l'enfant, devrait être effectuée en comparant la performance de l'enfant à chacun des items et les critères qui sont associés à chacun de ces derniers. Les résultats du test seront faussés si on ne compare pas la performance de l'enfant aux critères énoncés. Les items du test et les critères qui leurs sont associés se trouvent dans le volume 2.

Nom : _____	Période de l'évaluation								
	Date de l'évaluation								
	Évaluateur								
	PSIF/ PEI	C	N	C	N	C	N	C	N

On peut compiler le score brut d'un domaine en additionnant tous les 2 et les 1 inscrits dans la colonne C pour une période d'évaluation spécifique. Pour déterminer le pourcentage d'items réussis, divisez le score total par le score total optimal et multipliez le résultat par 100

Date de l'évaluation Score total optimal Score total Pourcentage d'items réussis				
	_____	_____	_____	_____
	_____	_____	_____	_____
	_____	_____	_____	_____

AEPS**Domaine de la motricité fine**

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

On peut compiler le score brut d'un domaine en additionnant tous les 2 et les 1 inscrits dans la colonne C pour une période d'évaluation spécifique. Pour déterminer le pourcentage d'items réussis, divisez le score total par le score total optimal et multipliez le résultat par 100.

Date de l'évaluation	_____	_____	_____	_____
Score total	_____	_____	_____	_____
Score total optimal	_34_	_34_	_34_	_34_
Pourcentage d'items réussis	_____	_____	_____	_____

AEPS**Domaine de la motricité globale**

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

AEPS

DOMAINE ADAPTATIF

C = échelle de cotation	N= Notes additionnelles
2 = Rencontre le critère de façon constante	A = Avec aide
1 = Rencontre le critère de façon inconstante	I = Interruption du comportement
0 = Ne rencontre pas le critère	D = Évaluation directe M = Modification/adaptation Q= Qualité de la performance à améliorer R = Évaluation rapportée

On peut compiler le score brut d'un domaine en additionnant tous les 2 et les 1 inscrits dans la colonne C pour une période d'évaluation spécifique. Pour déterminer le pourcentage d'items réussis, divisez le score total par le score total optimal et multipliez le résultat par 100.

Date de l'évaluation				
Score total				
Score total optimal	70	70	70	70
Pourcentage d'items réussis				

AEPS**Domaine adaptatif**

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

AEPS

DOMAINE COGNITIF

C = échelle de cotation	N= Notes additionnelles
2 = Rencontre le critère de façon constante	A = Avec aide
1 = Rencontre le critère de façon inconstante	I = Interruption du comportement
0 = Ne rencontre pas le critère	D = Évaluation directe M = Modification/adaptation Q= Qualité de la performance à améliorer R = Évaluation rapportée

Période de l'évaluation						
Nom : _____	Date de l'évaluation	/	/	/		
		Évaluateur				
	PSIF/ PEI	C	N	C	N	C
1.2 Classe des objets d'après leur fonction						
1.3 Classe des objets d'après une caractéristique physique						
C. Sériation						
1. Suit des consignes de trois étapes ou plus qui ont un lien entre elles, mais qui ne font pas partie de la routine (p.)						
1.1 Suit des consignes de trois étapes ou plus qui ont un lien entre elles et qui font partie de la routine						
2. Ordonne des objets d'après leur longueur ou leur grosseur (p.)						
2.1 Associe un objet d'un ensemble à un objet d'un autre ensemble						
3. Relate un événement en respectant l'ordre de son déroulement (p.)						
3.1 Termine le récit d'une histoire ou d'un événement familier						
D. Mémoire des événements						
1. Se souvient d'événements survenus le jour même, sans indice contextuel (p.)						
1.1 Se souvient d'événements survenus le jour même à l'aide d'indices contextuels						
1.2 Se souvient d'événements qui viennent de survenir						
E. Résolution de problèmes						
1. Envisage des solutions à des problèmes (p.)						
1.1 Propose des solutions acceptables aux problèmes						
1.2 Identifie des moyens pour atteindre un but						

Nom : _____ Période de l'évaluation Date de l'évaluation Évaluateur	PSIF/ PEI								
				/		/		/	
		C	N	C	N	C	N	C	N
H. Conscience phonologique et prélecture									
1. Manifeste des habiletés témoignant d'une conscience phonologique (p.)									
1.1 Reconnaît et fait des rimes									
1.2 Segmente des phrases et des mots									
1.3 Combine des sons et des syllabes									
1.4. Identifie des sons semblables et des sons différents au début et à la fin des mots (p.)									
2. Associe des lettres et des sons pour décoder et écrire des mots (p.)									
2.1 Écrit des mots en associant les lettres aux sons									
2.2 Décode des mots son à son									
2.3 Associe les sons appropriés aux lettres									
3 Reconnaît visuellement des mots (p.)									
3.1 Dénomme des lettres									

On peut compiler le score brut d'un domaine en additionnant tous les 2 et les 1 inscrits dans la colonne C pour une période d'évaluation spécifique. Pour déterminer le pourcentage d'items réussis, divisez le score total par le score total optimal et multipliez le résultat par 100.

Date de l'évaluation	_____	_____	_____	_____
Score total	_____	_____	_____	_____
Score total optimal	108	108	108	108
Pourcentage d'items réussis	_____	_____	_____	_____

AEPS**Domaine cognitif**

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

AEPS

DOMAINE DE LA COMMUNICATION

C = échelle de cotation	N= Notes additionnelles
2 = Rencontre le critère de façon constante	A = Avec aide
1 = Rencontre le critère de façon inconstante	I = Interruption du comportement
0 = Ne rencontre pas le critère	D = Évaluation directe M = Modification/adaptation Q= Qualité de la performance à améliorer R = Évaluation rapportée

Nom : _____ Période de l'évaluation Date de l'évaluation Évaluateur								
			/		/		/	
	PSIF/ PEI	C	N	C	N	C	N	C
3.3 Pose des questions en utilisant les termes « Quel (le) ? », « Quand ? », « Pourquoi ? » et « Comment ? »								
3.4 Pose des questions en utilisant le terme « Où ? »								
3.5 Pose des questions en utilisant les termes « Qui ? » et « Quoi ? »								
3.6 Pose des questions avec une intonation interrogative								
4 Utilise des pronoms (p.)								
4.1 Utilise des pronoms comme sujets								
4.2 Utilise des pronoms comme compléments d'objet								
4.3 Utilise des pronoms possessifs								
4.4 Utilise des pronoms indéfinis								
4.5 Utilise des pronoms démonstratifs								
5 Utilise des mots descriptifs (p.)								
5.1 Utilise des adjectifs								
5.2 Utilise des adjectifs pour faire des comparaisons								
5.3 Utilise des adverbes								
5.4 Utilise prépositions								
5.5 Utilise des conjonctions								

On peut compiler le score brut d'un domaine en additionnant tous les 2 et les 1 inscrits dans la colonne C pour une période de test spécifique. Pour déterminer le score total en pourcentage, divisez le score total par le score total optimal et multipliez le résultat par 100.

Date de l'évaluation	_____	_____	_____	_____
Score total	_____	_____	_____	_____
Score total optimal	98	98	98	98
Pourcentage d'items réussis	_____	_____	_____	_____

AEPS**Domaine de la communication**

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

AEPS
Domaine social

C = échelle de cotation		N= Notes additionnelles							
2 = Rencontre le critère de façon constante	1 = Rencontre le critère de façon inconstante	A = Avec aide		I = Interruption du comportement		D = Évaluation directe		M = Modification/adaptation	
0 = Ne rencontre pas le critère		Q= Qualité de la performance à améliorer		R = Évaluation rapportée					
Nom : _____		Période de l'évaluation							
		Date de l'évaluation		/		/		/	
		Évaluateur							
		PSIF/ PEI		C	N	C	N	C	N
A Interactions avec les autres									
1. Interagit avec les autres en situation de jeu p.)									
1.1 Réagit de façon appropriée lorsque les autres manifestent de la détresse ou sont dans le besoin									
1.2 Établit une certaine proximité avec les autres									
1.3 Attend son tour									
1.4 Salue les personnes familières									
1.5 Répond aux marques d'affection manifestées par les autres									
2 Amorce des activités coopératives (p.)									
2.1 Se joint aux autres lors d'activités coopératives									
3.1 Coopère avec les autres									
3.2 Partage ou échange des objets									
3 Résout des conflits en adoptant des stratégies appropriées (p.)									
3.3 Négocie pour résoudre des conflits									
3.2 Utilise des stratégies simples pour résoudre des conflits									
3.3 Revendique et défend ses positions									

Nom : _____	Période de l'évaluation Date de l'évaluation Évaluateur								
				/		/		/	
		PSIFI/ PEI	C	N	C	N	C	N	C
2	Suit des règles spécifiques au contexte à l'extérieur de la maison et du milieu de garde ou de la classe (p.)								
2.1	Demande la permission de l'adulte								
2.2	Suit des règles établies à la maison et dans le milieu de garde ou à l'école								
D	Connaissance de soi et des autres								
1	Communique ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas (p.)								
1.2	Amorce les activités qu'il préfère								
1.3	Choisit des activités ou des objets								
2	Comprend comment ses comportements, ses pensées et ses sentiments peuvent avoir des conséquences pour les autres (p.)								
2.1	Identifie les affects /émotions des autres								
2.2	Identifie ses affects /émotions								
3	Relate des informations personnelles au sujet de lui-même et des autres (p.)								
3.1	Donne son adresse								
3.2	Donne des numéros de téléphone								
3.3	Donne sa date de naissance								
3.4	Nomme ses frères et sœurs et donne son prénom et son nom de famille								
3.5	Identifie son sexe et celui des autres								
3.6	Dit son prénom et son âge								
On peut compiler le score brut d'un domaine en additionnant tous les 2 et les 1 inscrits dans la colonne C pour une période d'évaluation spécifique. Pour déterminer le pourcentage d'items réussis, divisez le score total par le score total optimal et multiplier le résultat par 100.									

Date de l'évaluation	_____	_____	_____	_____
Score total	_____	_____	_____	_____
Score total optimal	_____	_____	_____	_____
Pourcentage d'items réussis	_____	_____	_____	_____

AEPS**Domaine social**

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

Évaluateur : _____ DATE : _____

Commentaires : _____

ANNEXE D

Suivi mensuel

Suivi du déroulement du projet d'intégration social par la psychomotricité

CPE : _____ Éducatrice : _____ Date : _____

Lors des séances de psychomotricité, comment qualifiez-vous la participation du ou des sujet(s) cible(s)?

Lors des séances de psychomotricité, comment qualifiez-vous le comportement du ou des sujet(s) cible(s) en regard aux interactions avec les autres enfants?

Durant les activités quotidiennes, avez-vous remarqué des comportements différents, de la part du ou des sujet(s) cible(s), depuis le début des séances de psychomotricité

Durant les séances de psychomotricité, est-ce que le comportement des autres enfants envers le ou les sujet(s) cible(s) est différent,? En quoi?

Durant les activités quotidiennes, le comportement des autres enfants envers le ou les sujet(s) cible(s) est-t-il différent, depuis le début des séances? En quoi?

ANNEXE E

Guide d'entrevue semi dirigée

GUIDE D'ENTREVUE

Thème 1 : Le programme

- a) Comment qualifiez-vous la motivation des enfants face aux activités de stimulations psychomotrice? Donnez des exemples pour illustrer le niveau de motivation. Précisez les réactions des sujets cibles à l'approche de la période d'activité.
- b) Y a-t-il des activités où les enfants semblaient être peu ou pas motivés ? À l'annonce de ces jeux, qu'elles étaient leurs réactions.
- c) Croyez-vous que la structure des activités (niveau de difficulté) était appropriée pour les enfants ? Donnez des exemples pour justifier votre appréciation.
- d) Les activités ont-elles provoqué des améliorations de certaines aptitudes et/ou la compréhension de certains concepts ? Donnez des exemples pour justifier votre appréciation.
- e) Est-ce que le programme, tel que présenté, est suffisamment clair et simple pour être utilisé par des éducatrices en CPE ? Donnez des exemples pour justifier votre appréciation.
- f) Croyez-vous que le programme laisse suffisamment de latitude à l'intervenant pour modifier les activités afin qu'elles soient adaptées aux aptitudes des enfants ? Donnez des exemples pour justifier votre appréciation.

Thème 2 : Participation lors des séances de stimulation psychomotrice

- a) Lors des séances de stimulation psychomotrice, comment qualifiez-vous la participation du ou des sujet(s) cible(s) ? Comparez l'évolution d'une semaine à l'autre et justifiez votre appréciation par des exemples.
- b) Lors des séances de stimulation psychomotrice, comment qualifiez-vous la participation de l'ensemble des enfants ? Comparez l'évolution d'une semaine à l'autre et justifiez votre appréciation par des exemples.
- c) Est-ce que la répétition des jeux environ au 2 semaines, avait un effet sur la participation des enfants ? Les variantes proposées étaient-elles suffisantes ? Appuyez vos appréciations par des exemples.
- d) Y a-t-il des types d'activités dans lesquels le ou les sujet(s) cible(s) était(ent) plus en retrait ? Donnez des exemples pour illustrer votre pensée.
- e) D'une séance à l'autre, les enfants trouvaient-ils des moyens d'intégrer d'avantage le ou les sujet(s) cible(s) ? Racontez.
- f) Est-ce que certains enfants ont développé des relations privilégiées avec le ou les sujet(s) cible(s) ? Racontez et donnez des exemples pour illustrer vos observations.

Thème 3 : Attitude et comportement dans les activités quotidiennes

- a) Lors des activités quotidiennes, comment qualifiez-vous la participation du ou des sujet(s) cible(s) ? Comparez l'évolution d'une semaine à l'autre et justifiez votre appréciation par des exemples.
- b) Lors des activités quotidiennes, comment qualifiez-vous la participation de l'ensemble des enfants ? Comparez l'évolution d'une semaine à l'autre et justifiez votre appréciation par des exemples.
- c) L'attitude des enfants est-elle la même lors des activités quotidiennes que lors des séances de stimulation psychomotrice ? Racontez.
- d) Le ou les sujet(s) cible(s) sont-ils mieux intégrés dans les activités quotidiennes ? Pratiquent-ils davantage des activités solitaires, en parallèle ou en coopération ?
- e) Le ou les sujet(s) cible(s) expriment-ils davantage leurs besoins ? Utilisent-ils un moyen de communication socialement acceptable pour se faire comprendre ? Illustrez vos observations par des exemples.
- f) L'ensemble des enfants sont-ils sensibles aux besoins de ou des sujet(s) cible(s) ? Comment et à quel moment ?

ANNEXE F

Contenus des commentaires portant sur le programme

(Données brutes de l'entrevue semi dirigée)

Contenus des commentaires portant sur le programme, recueillis lors de l'entrevue semi dirigée

Questions	Sujet	Réponses
Motivation face aux séances de psychomotricité	1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> • Les enfants étaient très intéressés. C'était très positif pour eux de savoir qu'après la sieste ils allaient faire des activités de psychomotricité. Lorsque le sujet cible avait dormi profondément durant la sieste, c'était plus difficile pour elle. Elle était moins motivée. • Très motivés, chaque jour, ils demandaient si Stéphanie venait faire des jeux avec eux. Ils aimaient ça. À l'approche de l'activité, le sujet cible était plus à son affaire, elle respectait toutes les consignes pour être prête à temps. • C'était l'excitation totale. Dès qu'il voyait Stéphanie le sujet cible criait et sautait sur place. Chaque jour, les enfants demandaient si Stéphanie allait venir jouer avec eux. • Très motivé, très à l'écoute des consignes. Le sujet cible était plus à son affaire dans sa routine. Elle répétait Stéphanie, Stéphanie durant toute sa routine d'arrivée. • Les enfants avaient hâte que Stéphanie arrive. Durant la journée, ils s'informaient s'ils avaient de la psychomotricité. Ils étaient contents de faire leur sieste plus tôt pour être prêt pour les activités.
Activités moins motivantes	1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> • Les enfants étaient toujours positifs face à l'ensemble des activités. Le sujet cible était moins attiré vers les activités qui bougeaient beaucoup, car les autres enfants pouvaient envahir l'intimité de son espace. La variabilité des styles de jeux permet à tous les enfants de s'amuser. • Toutes les activités étaient aussi intéressantes pour les enfants. Le jeu de Jean dit était plus difficile, mais quand même bien apprécié. • Toutes les activités étaient appréciées. Les circuits de psychomotricité attiraient et excitaient particulièrement le sujet cible. • Vers la fin, les enfants s'appliquaient moins dans les parcours de psychomotricité. • Certains enfants aimaient moins le jeu de déguisement car ils avaient peur du ridicule. Parfois le sujet cible avait de la difficulté dans les jeux où il devait partager le matériel, mais il était tout de même motivé à y participer.

Niveau de difficulté des activités	1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> Le niveau de difficulté était adapté et progressif. Malgré un groupe difficile, les activités étaient adaptées. Les activités étaient adaptées aux capacités des enfants. Les activités comportant plus de consignes étaient plus difficiles pour le sujet cible (ex : Jean Dit et avant / après). Approprié à tous les enfants. Le défi était parfois un peu plus grand pour le sujet cible, mais accessible. Les jeux étaient adaptés. La structure était sécurisante grâce au routine.
Amélioration motrice et compréhension	1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> Meilleure compréhension des concepts. Les enfants ont appris à jouer. Au début le sujet cible faisait n'importe quoi, plus les séances avançaient plus elle comprenait les activités. Le sujet cible a réussi à apprivoiser certaines de ses peurs. Plus le temps avançait, mieux il comprenait les jeux et plus il était discipliné. Meilleure compréhension des concepts vers la fin. Le sujet cible est beaucoup plus autonome dans l'habillage. Elle comprend beaucoup plus rapidement, son éveil cognitif est meilleur. La répétition et les variantes permettent des améliorations importantes de la compréhension des concepts. Les enfants ont appris à aider les autres. Le sujet cible peut maintenant monter les marches en alternance, sans qu'on ne lui tienne la main.
Programme simple et clair	1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> Il est accessible à tous, il suffit de croire en sa philosophie. Très intéressant qu'une personne externe dispense les séances, la dynamique de l'activité est très différente. Les enfants établissent un lien symbolique entre l'intervenant et les activités. Cette dynamique amène une dimension sociale supplémentaire qui est très profitable aux enfants. C'est la seule activité structurée avec des règles clairement établies. Le programme est bien expliqué. Assister aux séances dispensées par l'intervenante, facilite l'application des jeux. Il n'y a pas de problème, c'est clair. Il est facile à appliquer. Il est suffisamment clair. Elle est à l'aise de le présenter aux autres éducatrices.

Latitude du programme	<table border="1" data-bbox="502 148 1936 492"> <tbody> <tr> <td data-bbox="544 156 572 183">1</td><td data-bbox="593 156 1926 224">• Le programme nous permet de modifier les activités, il permet de trouver de nouvelles utilités aux matériels.</td></tr> <tr> <td data-bbox="544 232 572 259">2</td><td data-bbox="593 232 1178 259">• Elle se dit à l'aise de modifier l'activité.</td></tr> <tr> <td data-bbox="544 267 572 294">3</td><td data-bbox="593 267 1812 294">• Elle est à l'aise et elle trouve intéressant de présenter les jeux dans un contexte imaginaire.</td></tr> <tr> <td data-bbox="544 302 572 329">4</td><td data-bbox="593 302 1854 370">• Elle le réutilise déjà, en l'adaptant à ses couleurs. Elle est à l'aise de le transmettre aux autres éducatrices.</td></tr> <tr> <td data-bbox="544 378 572 405">5</td><td data-bbox="593 378 1926 492">• Elle applique déjà le programme en l'adaptant à sa personnalité. Elle adapte les mises en situations à ses propres couleurs. Plus elle devient à l'aise avec les composantes travaillées, plus elle personnalise les séances.</td></tr> </tbody> </table>	1	• Le programme nous permet de modifier les activités, il permet de trouver de nouvelles utilités aux matériels.	2	• Elle se dit à l'aise de modifier l'activité.	3	• Elle est à l'aise et elle trouve intéressant de présenter les jeux dans un contexte imaginaire.	4	• Elle le réutilise déjà, en l'adaptant à ses couleurs. Elle est à l'aise de le transmettre aux autres éducatrices.	5	• Elle applique déjà le programme en l'adaptant à sa personnalité. Elle adapte les mises en situations à ses propres couleurs. Plus elle devient à l'aise avec les composantes travaillées, plus elle personnalise les séances.
1	• Le programme nous permet de modifier les activités, il permet de trouver de nouvelles utilités aux matériels.										
2	• Elle se dit à l'aise de modifier l'activité.										
3	• Elle est à l'aise et elle trouve intéressant de présenter les jeux dans un contexte imaginaire.										
4	• Elle le réutilise déjà, en l'adaptant à ses couleurs. Elle est à l'aise de le transmettre aux autres éducatrices.										
5	• Elle applique déjà le programme en l'adaptant à sa personnalité. Elle adapte les mises en situations à ses propres couleurs. Plus elle devient à l'aise avec les composantes travaillées, plus elle personnalise les séances.										

ANNEXE G

**Contenus des commentaires portant la participation lors des séances
(Données brutes de l'entrevue semi dirigée)**

Contenus des commentaires portant sur les séances de psychomotricité, recueillis lors de l'entrevue semi dirigée

Questions	Sujet	Réponses
Participation du sujet cible	1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> • Au début, elle participait à 1 jeu sur 3 et elle ne faisait ni le jeu d'accueil ni le jeu de relaxation. À la fin, elle faisait le jeu d'accueil, au moins 2 jeux sur 3 et elle participait très souvent à la relaxation. • Au début, elle ne faisait que déranger. À la fin elle participait à toutes les activités. Elle imitait beaucoup les enfants qui recevaient des renforcements positifs. Au début, elle courrait durant les consignes, à la fin, elle était assise et à l'écoute. • Il faisait tous les jeux convenablement, mais pour les trajets de psychomotricité, il était plus déviant. Il ne suivait pas l'ordre du trajet, mais il faisait quand même tous les ateliers. • Grande progression dans le temps. Les parcours de psychomotricité la stimulaient énormément. Elle aimait montrer qu'elle progressait. • Au début c'était difficile car le sujet faisait des crises quand ça ne faisait pas son bonheur. Grâce aux règles de fonctionnement de Stéphanie la situation s'est rapidement corrigée.
Participation du groupe	1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> • Au début il fallait retirer des enfants qui ne respectaient pas les consignes ou les autres. À la fin, Stéphanie ne devait plus faire la police. • Les enfants voulaient participer à toutes les activités. Lorsqu'ils étaient retirés, c'était une grosse punition. • Tout le monde embarquait. • Au début, les enfants qui manquaient de discipline, étaient les mêmes que durant les activités quotidiennes. Le retrait de l'activité représentait une grosse punition. À la fin, il y avait beaucoup moins de gestion disciplinaire à faire. • Très bonne participation malgré que les jeux amenaient les enfants à travailler des facettes plus problématiques de leur caractère.

Répétition des jeux au 2 semaines	1	<ul style="list-style-type: none"> La répétition est importante, c'est sécurisant pour les enfants. Les variantes aident à maintenir l'intérêt à son maximum, en permettant d'aller de plus en plus loin.
	2	<ul style="list-style-type: none"> Grâce aux variantes, les enfants avaient toujours l'impression de faire une nouvelle activité.
	3	<ul style="list-style-type: none"> Les enfants adorent la répétition. Ils ne se tannaient pas. Grâce aux variantes, ils avaient toujours l'impression de faire une nouvelle activité. La répétition diminue les explications. C'était sécurisant pour eux.
	4	<ul style="list-style-type: none"> Beaucoup de variantes, ils ne se tannaient pas. En début de séance, ils demandaient de refaire certains jeux. Pour les circuits de psychomotricité, l'espace limitait les possibilités de variantes.
	5	<ul style="list-style-type: none"> Plus les enfants connaissent les jeux, plus ils ont du plaisir. Les variantes amènent une progression.
Jeux excluant le sujet cible	1	<ul style="list-style-type: none"> Au début, elle n'acceptait pas que personne ne la touche ou soit trop près d'elle. Maintenant, elle se laisse masser à l'aide d'une balle et elle tient les autres par la main.
	2	<ul style="list-style-type: none"> Lors des activités qui demandent un changement de consignes durant le jeu, le sujet cible répondait avec un léger délai. Toutefois, elle participait et comprenait.
	3	<ul style="list-style-type: none"> Les activités comportant plus de consignes étaient plus difficiles pour le sujet cible (ex : Jean Dit et avant / après).
	4	<ul style="list-style-type: none"> Au début, le sujet cible n'aimait pas le jeu de l'habillement. Elle est très orgueilleuse, elle n'aimait pas se faire aider. Elle participait quand même bien.
	5	<ul style="list-style-type: none"> Le jeu du serpent était très difficile pour lui. Les autres enfants allaient souvent trop vite pour lui.
Moyen d'intégrer le sujet cible	1	<ul style="list-style-type: none"> Les autres enfants l'invitent à participer à l'activité. Ils lui demandent d'être son partenaire.
	2	<ul style="list-style-type: none"> Les enfants allaient la chercher par la main pour l'intégrer dans leur équipe ou dans la rotation du jeu.
	3	<ul style="list-style-type: none"> Au début Stéphanie devait placer les partenaires, à la fin, ils se plaçaient par eux-mêmes, sans discrimination. Ils aimaient jouer avec le sujet cible.
	4	<ul style="list-style-type: none"> Ils lui donnaient le matériel dont elle avait besoin pour participer à l'activité. Ils lui demandaient de faire équipe avec eux.
	5	<ul style="list-style-type: none"> Au début, certains enfants ne voulaient pas faire parti de l'équipe du sujet cible, on devait le leur imposer. À la fin, spontanément ils formaient les groupes sans laisser personne de côté. Le monde imaginaire qui entoure les jeux aide à ne pas s'arrêter aux limites des enfants.

Relation privilégiée avec le sujet cible	1	<ul style="list-style-type: none"> Tous les enfants aiment jouer avec elle, mais elle préfère interagir avec les enfants qui sont plus doux.
	2	<ul style="list-style-type: none"> Avant elle jouait tout le temps seule. Elle a encore de la difficulté à partager, mais durant les jeux libres, elle joue un peu plus avec les autres. Elle a toujours son gros caractère.
	3	<ul style="list-style-type: none"> Particulièrement deux enfants s'assuraient qu'il ne manque de rien. Lors des activités quotidiennes les autres enfants veulent être à côté du sujet cible. L'éducatrice se sent plus à l'aise de demander aux autres enfants d'aider le sujet cible, elle sait qu'ils le feront convenablement.
	4	<ul style="list-style-type: none"> La majorité des enfants sont très protecteurs. Le sujet cible faisait entièrement partie du groupe.
	5	<ul style="list-style-type: none"> À la fin, tous les enfants aimaient être avec le sujet cible, que ce soit pour l'aider ou simplement pour jouer avec lui.

ANNEXE H

**Contenus des commentaires portant sur l'attitude et le comportement
dans les activités quotidiennes
(Données brutes de l'entrevue semi dirigée)**

Contenus des commentaires portant sur les activités quotidiennes, recueillis lors de l’entrevue semi dirigée

Questions	Sujet	Réponses
Participation du sujet cible	1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> • Elle fait maintenant partie de la gang. Souvent elle joue des tours aux autres. • Dans les activités de groupe, elle réussit à rester assise avec les autres. Avant elle n'en faisait qu'à sa tête. • Il aime beaucoup le jeu parallèle. Il fait le même jeu que les autres, mais à côté d'eux. Il est solitaire, il aime faire sa petite affaire, dans son monde à lui. • Elle participe toujours aux mêmes activités que les autres. Les activités de psychomotricité sont encore plus motivantes que n'importe quelles autres activités. • Il participe bien. Il fait de moins en moins de crise de colère, même si parfois il manque de patience face à ses limites. Il est beaucoup plus tolérant avec les autres.
Participation du groupe	1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a beaucoup moins de compétition entre eux. Ils acceptent de laisser leur place. • Les enfants vont l'inviter dans leurs activités. • Ils font ce qu'ils ont à faire. Ils sont plus tolérants entre eux. • Ils répètent des jeux faits avec Stéphanie lors des jeux libres. • Bonne participation de tous les enfants, ils aiment refaire des activités apprises lors des séances de psychomotricité (ex : la sorcière).
Attitude : vie quotidienne versus activité psychomotrice	1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> • Ils font encore plus attention à elle dans les activités quotidiennes qu'en psychomotricité. • Durant les activités de psychomotricité, les enfants centraient leur attention sur elle. Dans les activités quotidiennes, ils lui accordent beaucoup d'attention, mais pas autant. • Durant les activités de psychomotricité, les enfants s'occupaient énormément du sujet cible. Dans les activités quotidiennes, la relation est bonne, mais il a moins l'attention des autres. La sensibilisation faite lors des séances de psychomotricité devrait être reprise dans les activités quotidiennes et probablement qu'ils s'occuperaient autant de lui. • Les enfants sont les mêmes. Il n'y a pas de différence. • La progression lors des séances de psychomotricité est la même que durant les activités quotidiennes.

Intégration du sujet cible dans les activités quotidiennes	1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> • Ils essaient de la protéger, il l'encourage et l'invite à jouer avec eux dans la cours. Elle initie des activités simples. Ils manifestent beaucoup de petites attentions envers elle (ex : des dessins). • Elle fait des activités avec les autres enfants. • Les autres enfants partagent le matériel de jeu avec lui et ils le laissent jouer à côté d'eux. • Avant, le sujet cible se cachait sous la table dès son arrivée au CPE. Maintenant, elle fait des activités avec les autres enfants du groupe et ce même après 3 semaines de vacances. Les enfants aiment être placés avec le sujet cible. Pour eux c'est une responsabilité gratifiante. • Le sujet cible ne se retrouve presque plus en jeu parallèle, il participe aux jeux avec les autres.
Les besoins du sujet cible	1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> • Elle communique d'avantage ses besoins, elle a un lien particulier avec Stéphanie, c'est la seule avec qui elle utilise des mots pour se faire comprendre. • Elle communique ses besoins à l'aide des signes. Elle commence à utiliser des phrases complètes. Elle bouscule beaucoup moins pour se faire comprendre. • Il a tout le temps signalé ses besoins. Il ne s'occupe pas vraiment des autres, quand il y a un conflit, il passe à autre chose. • Elle a rarement l'occasion de manifester ses besoins, elle est très autonome. Dans d'autres occasions, comme lors des repas, elle se contente de répondre aux questions. • Il s'exprime maintenant avec des mots lorsqu'une situation ne lui plaît pas au lieu de faire une crise et de bousculer les autres.
Être sensible aux besoins du sujet cible	1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> • À la rencontre de parents, certains ont remarqué une différence sur l'ouverture de leur enfant face aux différences des autres enfants. Ils ne peuvent pas faire de comparaison avec leur frère ou leur sœur plus âgés. • Les enfants prennent souvent les devants en s'occupant de ses besoins, que ce soit avec son appareil ou autre. Les enfants comprennent beaucoup mieux le langage des signes, ça aide beaucoup à diminuer les frustrations. • Les autres enfants sont attentifs à ses besoins, ils s'assurent qu'il ne manque de rien et que personne ne lui prenne le matériel avec lequel il joue. • Lorsqu'elle semble chercher quelque chose, souvent les enfants prennent les devants. Spontanément, ils répondent à ses besoins, ils sont très protecteurs. • Comme il s'exprime de manière convenable, les autres enfants sont très réceptifs. Lorsqu'il a besoin d'aide, ils sont tous prêts à l'aider.