

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ERGOTHÉRAPIE (M.Sc.)

PAR MIREILLE LAVERDIÈRE

FAVORISER L'INCLUSION DES ENFANTS À BESOINS PARTICULIERS EN CAMP DE  
JOUR RÉGULIER PAR LA FORMATION AUX ANIMATEURS

DÉCEMBRE 2021

## REMERCIEMENTS

Ce projet n'aurait pu être possible sans le support de Ginette Aubin, directrice de l'essai. Merci énormément d'avoir accepté avec tant d'enthousiasme de m'accompagner dans ce projet hors des sentiers battus et d'avoir cru en moi. Vos encouragements, votre calme et votre bonne humeur m'ont grandement aidé à réaliser ce travail sous une attitude positive.

Plusieurs autres professionnels ont contribué à ce projet. Notamment, je tiens à remercier Catherine Bergeron, ergothérapeute, d'avoir fait la relecture de cet essai. J'apprécie beaucoup cette aide. Aussi, je souhaite remercier Audrey Beaudoin et David Côté-Dion qui ont accepté de m'aider à mettre sur pied la meilleure formation possible.

Ce projet fut aussi possible grâce au soutien et à l'implication de l'AQLPH, plus particulièrement d'Alexandra Gilbert. Merci Alexandra de tes nombreux conseils, de ton écoute et de ta confiance. Ce fut un réel plaisir de travailler en collaboration avec toi.

De plus, je souhaite remercier les animateurs et coordonnateurs de camps de jour qui ont assisté à la mise à l'essai de la formation. Votre participation et vos commentaires ont fortement contribué à l'avancement du projet.

Finalement, je tiens à offrir un merci tout spécial à ma famille; mes parents, ma sœur et mon copain, qui ont su m'écouter, m'encourager et me faire prendre conscience de la valeur de ce travail. Un énorme merci à mes amies, ces futures ergothérapeutes hors paires qui ont réalisé ce travail à mes côtés. Ensemble, nous avons pu partager les bonnes nouvelles, les défis, les remises en question et les émotions vécues tout au long du projet.

## TABLE DES MATIERES

|                                                                                                                                                                                                                                    |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. INTRODUCTION.....</b>                                                                                                                                                                                                        | <b>1</b>  |
| <b>2. PROBLEMATIQUE .....</b>                                                                                                                                                                                                      | <b>3</b>  |
| 2.1 LA PARTICIPATION AUX LOISIRS DES ENFANTS A BESOINS PARTICULIERS .....                                                                                                                                                          | 3         |
| LA SECTION CI-DESSOUS PERMETTRA DE DEFINIR LA POPULATION D'ENFANTS A BESOINS PARTICULIERS PAR UN PORTRAIT DETAILLE DU GROUPE. DE PLUS, L'IMPORTANCE POUR SES JEUNES DE PARTICIPER A UNE DIVERSITE DE LOISIRS Y SERA JUSTIFIEE..... | 3         |
| 2.1.1. <i>Description du groupe des enfants à besoins particuliers.</i> .....                                                                                                                                                      | 3         |
| 2.1.2. <i>Importance du loisir chez l'enfant à besoins particuliers.</i> .....                                                                                                                                                     | 4         |
| 2.2 L'INCLUSION EN CAMP DE JOUR .....                                                                                                                                                                                              | 6         |
| 2.2.1. <i>Définition de l'inclusion.</i> .....                                                                                                                                                                                     | 6         |
| 2.2.2. <i>Enjeux d'inclusion en contexte de camp de jour.</i> .....                                                                                                                                                                | 7         |
| 2.2.3. <i>Bénéfices de la participation au camp de jour des enfants à besoins particuliers.</i> .....                                                                                                                              | 8         |
| 2.3 LES DEFIS DES CAMPS DE JOUR EN TERMES D'INCLUSION DES ENFANTS A BESOINS PARTICULIERS .....                                                                                                                                     | 9         |
| 2.3.1. <i>Enjeux en termes de formation.</i> .....                                                                                                                                                                                 | 9         |
| 2.3.2. <i>Enjeux en termes de personnel.</i> .....                                                                                                                                                                                 | 11        |
| 2.3.3. <i>Collaboration avec l'AQLPH pour solutionner ces enjeux.</i> .....                                                                                                                                                        | 11        |
| 2.4 OBJECTIFS DE L'ETUDE .....                                                                                                                                                                                                     | 11        |
| <b>3. CADRE CONCEPTUEL.....</b>                                                                                                                                                                                                    | <b>13</b> |
| 3.1 MODELE DU MODELE DE DEVELOPPEMENT HUMAIN ET PROCESSUS DE PRODUCTION DU HANDICAP (MDH-PPH).....                                                                                                                                 | 13        |
| 3.1.1. <i>Présentation du MDH-PPH et des concepts associés.</i> .....                                                                                                                                                              | 13        |
| 3.1.2. <i>Justification de l'utilisation du MDH-PPH.</i> .....                                                                                                                                                                     | 15        |
| 3.2 MODELE DE L'EXPERIENCE DE LOISIR INCLUSIVE (ELI).....                                                                                                                                                                          | 16        |
| 3.2.1. <i>Présentation du modèle ELI et des concepts associés.</i> .....                                                                                                                                                           | 16        |
| 3.2.2. <i>Justification de l'utilisation du modèle ELI.</i> .....                                                                                                                                                                  | 18        |
| 3.3 PENTAGONE DE L'APPRENTISSAGE EN PERSPECTIVE DYNAMIQUE .....                                                                                                                                                                    | 18        |
| 3.3.1. <i>Présentation du PAPD.</i> .....                                                                                                                                                                                          | 18        |
| 3.3.2. <i>Justification de l'utilisation du PAPD.</i> .....                                                                                                                                                                        | 20        |
| <b>4. METHODE .....</b>                                                                                                                                                                                                            | <b>21</b> |
| 4.1 CHOIX DU DEVIS .....                                                                                                                                                                                                           | 21        |
| 4.2 LES ETAPES DE L'INTERVENTION MAPPING.....                                                                                                                                                                                      | 22        |
| 4.2.1. <i>Étape 1: Modèle logique du problème.</i> .....                                                                                                                                                                           | 22        |
| 4.2.2. <i>Étape 2 : Modèle de changement.</i> .....                                                                                                                                                                                | 23        |
| 4.2.3. <i>Étape 3 : Fondement du programme.</i> .....                                                                                                                                                                              | 23        |

|                                                                                                    |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 4.2.4. Étape 4 : Développement du contenu du programme.....                                        | 24        |
| 4.2.5. Les étapes suivantes.....                                                                   | 25        |
| <b>5. RESULTATS.....</b>                                                                           | <b>26</b> |
| 5.1 MODELE DE CHANGEMENT (ETAPE 2 DE L'INTERVENTION MAPPING).....                                  | 26        |
| 5.2 FONDEMENT DU PROGRAMME (ETAPE 3 DE L'INTERVENTION MAPPING).....                                | 27        |
| 5.2.1. Démarche de recherche d'évidences scientifiques.....                                        | 27        |
| 5.2.2. Résultats de la recherche d'évidences scientifiques.....                                    | 31        |
| 5.2.3. Construction de la structure et des activités pédagogiques de la formation.....             | 41        |
| 5.3 DEVELOPPEMENT DU CONTENU DU PROGRAMME (ETAPE 4 DE L'INTERVENTION MAPPING).....                 | 42        |
| 5.3.1. Expliquer la séquence d'apparition des thématiques de la formation.....                     | 42        |
| 5.3.2. Éclaircir la structure des activités et des moyens concrets des matrices de changement..... | 42        |
| 5.3.3. Description du matériel et du protocole de présentation de la formation.....                | 44        |
| 5.3.4. Premier essai de la formation.....                                                          | 44        |
| <b>6. DISCUSSION.....</b>                                                                          | <b>55</b> |
| 6.1 RETOUR SUR LA DEMARCHE DE CREATION.....                                                        | 55        |
| 6.2 COMPARAISON A CE QUI S'EST FAIT AUPARAVANT.....                                                | 57        |
| 6.3 RETOUR SUR LE CADRE CONCEPTUEL.....                                                            | 58        |
| 6.4 RETOUR SUR LA METHODE.....                                                                     | 60        |
| 6.5 REFLEXION SUR LES ROLES D'ERGOTHEPEUTE DANS CE PROJET.....                                     | 61        |
| 6.6 FORCES ET LIMITES DU PROJET.....                                                               | 63        |
| 6.7 RETOMBES ET IMPLICATIONS POUR LA PRATIQUE EN ERGOTHEPEUTIQUE.....                              | 63        |
| <b>7. CONCLUSION.....</b>                                                                          | <b>65</b> |
| ANNEXE A : EXEMPLES DE DIAPOSITIVES COMPRISES DANS LA PRESENTATION DE LA FORMATION.....            | 78        |

## LISTE DES TABLEAUX

|                                                                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tableau 1. Les données recensées sur la thématique de l'inclusion.....                                                     | 65 |
| Tableau 2. Les données recensées sur la thématique des sphères développementales.....                                      | 67 |
| Tableau 3. Les données recensées sur la thématique des adaptations particulières à la<br>personne.....                     | 69 |
| Tableau 4. Les données recensées sur la thématique des adaptations de l'environnement humain,<br>physique et matériel..... | 69 |
| Tableau 5. Les données recensées sur la thématique des adaptations des modalités d'animation et<br>de fonctionnement.....  | 70 |
| Tableau 6. Les données recensées sur la thématique des outils offerts aux animateurs.....                                  | 73 |

## LISTE DES FIGURES

|                                                                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figure 1. Modèle de développement humain et Processus de production du handicap<br>(Fougeyrollas et al., 2010)..... | 15 |
| Figure 2. L'Expérience de loisir inclusive (Carbonneau et al., 2015).....                                           | 17 |
| Figure 3. Pentagone d'apprentissage en perspective dynamique (Lebrun, 2007).....                                    | 20 |
| Figure 4. Matrice de changement selon le premier besoin de la problématique.....                                    | 26 |
| Figure 5. Matrice de changement selon le deuxième besoin de la problématique.....                                   | 27 |

**LISTE DES ABREVIATIONS**

|         |                                                                           |
|---------|---------------------------------------------------------------------------|
| AQLPH   | Association québécoise pour le loisir des personnes handicapées du Québec |
| ACE     | Association canadienne des ergothérapeutes                                |
| AOTA    | American Occupational Therapy Association                                 |
| CCRC    | Coalition canadienne pour les droits des enfants                          |
| ELI     | Expérience de loisir inclusive                                            |
| HRSDC   | Department of Human Resources and Skills Development Canada               |
| IM      | Intervention Mapping                                                      |
| MDH-PPH | Modèle de Développement Humain et Processus – Production du Handicap      |
| PAPD    | Pentagone d'apprentissage en perspective dynamique                        |

## RESUME

**Problématique :** Un grand nombre d'enfants qui présentent des besoins particuliers a de la difficulté à accéder aux services des camps de jour réguliers. Cela s'explique notamment par le manque de formations offertes aux animateurs de camps sur l'inclusion de ces jeunes. Le profil des animateurs, soit qu'ils sont jeunes et possèdent peu d'expériences de travail, explique aussi cette problématique. **Objectif :** L'objectif général de cette démarche est d'élaborer une formation visant à favoriser l'inclusion des enfants à besoins particuliers dans les camps de jour réguliers. Pour ce faire, les objectifs spécifiques sont d'identifier les stratégies efficaces pour favoriser l'inclusion des enfants à besoins particuliers au camp de jour ainsi que les modalités d'apprentissages à privilégier pour outiller les animateurs, puis de concevoir une formation intégrant la théorie relative à l'inclusion, aux domaines de besoins chez l'enfant et aux stratégies pour favoriser l'inclusion en camp de jour. **Cadre conceptuel :** Le Modèle de Développement Humain – Processus de Production du Handicap, le modèle de l'Expérience de loisir inclusive ainsi que le Pentagone d'apprentissage en perspective dynamique permettent de décrire les concepts centraux à l'étude et d'établir des liens entre ceux-ci. **Méthode :** La méthode de l'Intervention Mapping (IM) a été utilisée pour planifier le processus du projet. Cette méthode est divisée en six étapes de planification qui permettent de guider le processus de création d'un programme. **Résultats :** Les résultats de l'étude concernent la démarche de création de la formation et son produit final. Une revue narrative ainsi que la consultation d'expert ont permis d'élaborer le contenu de la formation, de composer les activités d'apprentissage qui y sont incluses et de structurer la présentation. Une mise à l'essai de la formation indique qu'elle atteint ses objectifs : les animateurs disent avoir plus de connaissances sur l'inclusion et les besoins particuliers des enfants puis se sentir plus outillés pour favoriser leur participation inclusive au camp. **Discussion :** L'utilisation de deux sources d'information (revue narrative et experts) s'est avérée pertinente pour assurer la validité du contenu ainsi que la diversification et la complétude des théories intégrées à la formation. L'adoption de l'IM pour structurer l'élaboration de la formation a offert une rigueur et une qualité supérieure à la démarche de création. **Conclusion :** Une formation visant à favoriser l'inclusion des enfants à besoins particuliers en camp de jour régulier a été créée au cours de cette étude. Les effets de cette formation auprès des animateurs qui y assistent seront à évaluer dans le cadre d'une prochaine étude.

**Mots clés :** inclusion, camp de jour, enfant à besoins particuliers, handicap, participation

## SUMMARY

**Problem:** Many children with special needs have difficulty accessing the services of regular day camps. This is mainly due to the lack of training offered to counsellors on the inclusion of these young people. The fact that typically counsellors are young and have little work experience, also explains this problem. **Objective:** The general objective of this study is to develop training aimed at promoting the inclusion of children with special needs in regular day camps. To do this, we must identify effective strategies to promote the inclusion of children with special needs, identify the learning methods to be favored to help the counsellors, then design a training course integrating the theory of inclusion, areas of children's needs and strategies to promote inclusion in day camps. **Conceptual framework:** The Human Development Model - Disability Production Process, the Inclusive Leisure Experience model as well as the Dynamic Perspective Learning Pentagon make it possible to describe the central concepts under study and to establish links between these. **Method:** The Intervention Mapping (IM) method is used to plan the project process. This method is divided into six planning steps that guide the process of creating a program. **Results:** The results of the study relate to the training creation process and its final product. A narrative review as well as the expert consultation made it possible to develop the content of the training, to compose the learning activities included in it and to structure the presentation. A trial run of the training shows that it achieves its objectives: the counsellors say they have more knowledge about inclusion and the special needs of children and then feel more able to promote their inclusive participation in the camp. **Discussion:** The use of two sources of information (narrative review and experts) has proven to be relevant to ensure the validity of the content as well as the diversification and completeness of the theories incorporated into the training. The adoption of IM to structure the development of training offered rigor and superior quality to the creative process. **Conclusion:** Training aimed at promoting the inclusion of children with special needs in regular day camps was created during this study. The effects of this training on the counsellors who attend it should be evaluated in a future study.

**Key words:** inclusion, day camp, special needs child, handicap, participation

## 1. INTRODUCTION

En ayant l'opportunité de participer pleinement aux activités qui lui sont chères, chacun est en mesure de développer son plein potentiel et de prendre part à sa façon à la communauté. Ce processus s'initie dès le jeune âge. Au travers de leur participation à différentes activités, les enfants acquièrent de multiples habiletés qui sont essentielles à leur développement et leur émancipation dans plusieurs ou toutes les sphères de vie (Reynolds et al., 2011). Chez les jeunes, la réalisation de jeux et de loisirs joue un rôle central dans le développement des habiletés, ce qui en fait une occupation essentielle (American Occupational Therapy Association (AOTA), 2002).

Or, ce n'est pas tous les enfants qui ont l'opportunité de pratiquer des loisirs signifiants, de qualité et adaptés à leurs besoins. Selon l'Association québécoise pour le loisir des personnes handicapées (AQLPH), la majorité des loisirs pratiqués par les personnes ayant un handicap est de nature sédentaire et est réalisée individuellement à domicile (2020). Cela s'explique par un manque d'aide ou d'accompagnement pour réaliser les activités au même titre que les autres (AQLPH, 2020). Les camps de jour ne font pas exception à la règle. De nombreux enfants se voient refuser l'accès ou participent peu aux activités offertes au camp en raison de leur différence. L'exclusion vécue au camp de jour entraîne une importante privation occupationnelle chez ces jeunes. Le rôle de l'ergothérapeute se définit par l'utilisation thérapeutique des occupations de la vie quotidienne pour favoriser la participation des personnes ou des groupes (AOTA, 2020). Ainsi, l'impossibilité de certains jeunes à participer aux activités des camps de jour en raison de leurs incapacités est étroitement liée au rôle de la profession, d'où l'intérêt pour cette problématique dans le cadre d'un essai scientifique en ergothérapie.

Selon l'Observatoire québécois du loisir, l'AQLPH doit travailler à créer une formation positive sur la participation au camp de jours des jeunes ayant des incapacités, car cette approche centrée sur les bénéficiaires d'un groupe inclusif n'était pas très utilisée dans les formations précédentes (Carbonneau et al., 2018). L'AQLPH reconnaît ce manque de formation de qualité pour outiller les animateurs sur l'importance et les façons d'inclure une diversité de jeunes aux activités du camp. C'est pourquoi un partenariat entre l'organisme et le département d'ergothérapie de l'UQTR a été fait dans le but de répondre à ce besoin. La présente étude traitera de cette collaboration qui a mené au développement d'une formation spécialisée sur l'inclusion des enfants

à besoins particuliers en camp de jour. La formation concerne les camps réguliers, soit ceux offerts au public sans spécialisation pour les jeunes en situation de handicap. Cet ouvrage présentera donc le processus de création de la formation adressée aux animateurs de camp de jour.

Tout d'abord, les enjeux liés à l'inclusion des enfants à besoins particuliers en camp de jour et l'impact de leur exclusion seront explorés dans la problématique. Ensuite, le cadre conceptuel présentant et reliant les concepts centraux de l'étude sera détaillé. Notamment, le Modèle de Développement Humain – Processus de Production du Handicap, le modèle de l'Expérience de loisir inclusive et le Pentagone de l'apprentissage en perspective dynamique seront présentés. Troisièmement, la méthode ayant guidé l'élaboration de la formation sera détaillée. L'intervention mapping est la méthode qui a été utilisée pour structurer les étapes de création, de l'établissement du sujet jusqu'à la mise à l'essai de la formation. Pour élaborer la structure et le contenu de celle-ci, une revue narrative a été réalisée puis présentée à des experts pour assurer son exactitude et son exhaustivité. Les résultats de cette revue et des échanges avec les experts seront détaillés après les détails méthodologiques. Finalement, une discussion sera présentée en guise de réflexion sur la démarche de création, sur le rôle de l'ergothérapeute dans la sensibilisation à l'inclusion et sur les avenues de recherche dans ce domaine.

## **2. PROBLEMATIQUE**

### **2.1 La participation aux loisirs des enfants à besoins particuliers**

La section ci-dessous permettra de définir la population d'enfants à besoins particuliers par un portrait détaillé du groupe. De plus, l'importance pour ces jeunes de participer à une diversité de loisirs y sera justifiée.

#### **2.1.1. Description du groupe des enfants à besoins particuliers.**

Les enfants à besoins particuliers sont décrits comme une population présentant des difficultés ou des problématiques d'adaptation, d'apprentissage, de comportement, de santé mentale, ou encore ayant un handicap physique ou sensoriel (Gouvernement du Québec, 2020). Au point de vue développemental, les enfants à besoins particuliers sont définis comme une population d'enfants qui présentent une condition faisant en sorte que leur développement (global ou dans certaines sphères) est différent de celui des autres enfants (Deslauriers, 2018). Les sphères de développement touchées peuvent être différentes d'un cas à l'autre : la motricité, le langage, la gestion des émotions, la socialisation, la cognition, etc. (Deslauriers, 2018). Les besoins particuliers regroupent un grand nombre de domaines (Deslauriers, 2018). Cela inclut les déficiences physiques, sensorielles ou intellectuelles, les troubles de développement, du déficit de l'attention, d'opposition, du langage, de santé mentale ou de l'apprentissage (Deslauriers, 2018). Les maladies chroniques sont aussi intégrées à cette catégorie (Deslauriers, 2018). D'autres auteurs définissent les enfants à besoins particuliers par un besoin de ressources supplémentaires à ce qui est normalement offert pour le développement adéquat d'un enfant (O'Sullivan, 2003). Ces ressources varieront en quantité et intensité, puis différeront d'un jeune à l'autre selon son propre contexte (O'Sullivan, 2003).

L'appellation « besoins particuliers » est préconisée, car le fonctionnement et l'intégration de l'enfant dans différentes activités nécessitent la mise en place des mesures efficaces répondant à ses besoins (Deslauriers, 2018). De ce fait, une approche individualisée est nécessaire pour répondre adéquatement aux besoins spécifiques de l'enfant selon ses capacités (Gouvernement du Québec, 2017). En portant attention aux besoins particuliers des enfants, plus précisément par la planification personnalisée, les interventions judicieuses et l'adaptation, on favorise leur inclusion et leur développement (MacKay, 2006, cité dans Gouvernement du Nouveau-Brunswick, s.d.). De

plus, l'utilisation du terme « besoins particuliers » ne réduit pas la personne à ses difficultés et ne met pas de l'avant l'écart avec les autres enfants, ce qui est cohérent avec le principe d'inclusion (Pelgrims, 2019).

Il est difficile d'obtenir une prévalence précise des enfants à besoins particuliers parmi l'ensemble des jeunes québécois ou canadiens. D'une part, la définition du groupe n'étant pas universelle et rigide, il est difficile d'établir les balises au sein du groupe. D'autre part, un manque de données au sujet des enfants ayant des incapacités est dénoncé par la Coalition canadienne pour les droits des enfants (CCRC). Les derniers rapport datant de 2006 indiquent que 10,9% des jeunes canadiens âgés de 14 ans et moins ont des incapacités (Department of Human Ressources and Skills Development Canada (HRSDC), 2011, cité dans Vandergrift, 2020).

### **2.1.2. Importance du loisir chez l'enfant.**

Le jeu est une des principales occupations des enfants (Knox, 2008). Pour l'enfant, avec ou sans incapacités, les loisirs sont de précieuses expériences de jeux. On estime que les enfants nord-américains pratiquent des loisirs entre 40% et 50% du temps qu'ils sont éveillés (Aumètre et Poulin, 2019). L'accomplissement de loisirs est essentiel pour le développement de l'enfant. En effet, c'est par le jeu qu'il développe sa compréhension du monde et qu'il acquière des habiletés nécessaires aux futures occupations qu'il accomplira tout au long de sa vie (Ferland, 2003 ; Jankovich et al., 2008). Plus précisément, l'enfant qui participe activement à diverses activités significatives acquiert des compétences sociales et motrices essentielles à son développement (Reynolds et al., 2011, cité dans Beer et al., 2020). Cela s'explique par le fait que plus l'enfant s'engage dans des activités, plus il apprend comment agir et résoudre des problèmes au cours de celles-ci, plus il améliore sa performance et plus il développe ses habiletés (Reynolds et al., 2011, cité dans Beer et al., 2020).

### **2.1.3. L'accès au loisir chez les enfants à besoins particuliers.**

La recherche démontre qu'une participation à différents loisirs de qualité est un facteur de protection chez les jeunes (Aumètre et Poulin, 2019). La pratique de loisirs est associée à une meilleure réussite scolaire et une diminution des problématiques telles que l'agressivité, l'opposition, l'anxiété, etc. (Aumètre et Poulin, 2019). Les loisirs enrichissent la qualité de vie de l'individu, en lui permettant d'appartenir à un groupe dans lequel il choisit de s'engager au travers d'activités (Faleschini et Boucher, 2016). Certains auteurs expliquent ceci par une augmentation

du sentiment de performance en s'activant (Tsimaras et Fotiadou, 2004, cité dans Faleschini et Boucher, 2016). La réalisation de loisirs favorise une bonne santé mentale, un état de bien-être et des relations sociales positives (Nasuti et Temple, 2010, cité dans Faleschini et Boucher, 2016). L'étude d'Aumètre et Poulin (2019) démontre que les enfants présentant de plus grands et différents besoins ont de fortes chances d'être privés de loisirs. Selon leur recherche, les jeunes les plus vulnérables qui bénéficieraient le plus d'une pratique de loisirs variés en sont donc le plus privés (Aumètre et Poulin, 2019). Les enfants à besoins particuliers, ayant un accès limité aux activités de loisirs, ont moins d'opportunités de développement de leur plein potentiel (AQLPH, 2020). Ainsi, ils ne peuvent acquérir des habiletés aussi élevées que les autres enfants de leur âge, ce qui entraîne des répercussions à long terme (AQLPH, 2020).

De plus, le manque de ressources et les limitations financières des familles entraînent de grandes privations pour l'enfant en situation de handicap (Reinders et al., 2019). Par ces barrières qui limitent l'accès aux loisirs chez les jeunes à besoins particuliers, la CCRC témoigne que les droits de ces enfants ne sont pas respectés au même titre que ceux de l'enfant ayant un développement typique (Reinders et al., 2019). En effet, la coalition mentionne dans un rapport de juin 2020 que les défis vécus par ces enfants concernant l'accessibilité aux services entraînent une participation moindre dans la société, dont les activités ludiques qui sont essentielles au développement de l'enfant (Engel-Yeger et al., 2009, cité dans Vandergrift, 2020). C'est pour cette raison que la coalition recommande au gouvernement canadien de promouvoir le jeu inclusif des enfants ayant des besoins particuliers, de promouvoir les opportunités de participation pour ceux-ci en développant notre sensibilité à leurs besoins et en réduisant les obstacles à leur engagement social (HRSDC, 2011, cité dans Vandergrift, 2020).

Les périodes de jeu reçoivent peu d'attention en recherche et au niveau politique puisque l'on tient pour acquis que le jeu est naturel chez l'enfant et que les parents, l'école ainsi que les services communautaires offriront des opportunités de jeu aux jeunes (Donnelly et Coakley, 2002). Toutefois, lorsque les enfants ont le sentiment de choisir et de participer aux activités selon leurs désirs et la signification qu'ils y accordent, les bénéfices sont au-delà de l'amélioration de la santé et de la qualité de vie. Cela favorise les transformations de la communauté en groupes inclusifs puis développe la responsabilité et l'initiative de tous (Donnelly and Coakley, 2002).

## **2.2 L'inclusion en camp de jour**

La population d'enfants à besoins particuliers et l'importance de leur participation à des loisirs étant désormais définies, il est possible d'examiner le phénomène d'inclusion de ces enfants au sein des camps de jour. Pour ce faire, il est essentiel de comprendre en quoi consiste l'inclusion, quel est le niveau actuel d'inclusion en camp de jours pour les jeunes à besoins particuliers et quels sont les bénéfices de leur participation au camp.

### **2.2.1. Définition de l'inclusion.**

Pour discuter des enjeux et de l'importance de l'inclusion des enfants à besoins particuliers en camp de jour, il est essentiel d'expliquer ce qu'est l'inclusion. De façon générale, elle se définit par ce qui est inclus à un tout. Plus spécifiquement, il s'agit de faire en sorte que tous aient les moyens dont ils ont besoin pour participer comme membre valorisé et respecté du groupe, puis de pouvoir contribuer à sa communauté (Charras et al., 2016, cité dans Guebey, 2018 ; Mitchell et Shillington, 2002). L'inclusion nécessite une approche proactive qui dépasse le retrait des barrières à la participation et l'acceptation des hors-normes. C'est l'investissement et la mise en action de tous qui permet de valider et reconnaître la diversité dans les façons de vivre les expériences (Mitchell et Shillington, 2002). Un effort partagé entre tous les membres du groupe est donc nécessaire pour former une communauté inclusive, et non un effort individuel de certains qui doivent revendiquer leurs droits (Mitchell et Shillington, 2002). Le but d'une société inclusive n'est pas d'aider certains au détriment des autres, mais plutôt d'élever collectivement la qualité de vie (Tuot, 2013, cité dans Bouquet, 2015).

Dans le but de définir précisément ce qu'est un groupe inclusif, Mitchell et Shillington (2002) ont attribué cinq dimensions à l'inclusion. Premièrement, on y compte la reconnaissance valorisée, soit de reconnaître les variabilités dans le développement de chacun. La deuxième dimension est l'opportunité de développement humain qui consiste à mettre de l'avant les talents, les capacités et les choix des personnes pour qu'elles puissent contribuer. Par la suite, on compte l'implication et l'engagement comme dimension de l'inclusion, ce qui concerne le droit et le besoin de chacun d'être inclus dans les décisions qui l'impliquent et de s'engager dans une vie de groupe. La quatrième dimension est la proximité, c'est-à-dire d'être en interaction avec d'autres individus lorsque désiré, de partager de l'espace et de partager des interactions sociales. Finalement, la

dernière dimension est le bien-être, soit d'avoir à sa disposition les ressources matérielles pour participer entièrement aux activités en communauté.

### **2.2.2. Enjeux d'inclusion en contexte de camp de jour.**

Au Québec, les services des camps de jour sont annuellement utilisés par plus de 250 000 enfants, ce qui en fait le plus gros programme récréatif des jeunes de 6 à 14 ans (Lavigne, 2017 ; Thibault, 2015). L'arrêt du programme scolaire pour la période estivale fait en sorte que les enfants se retrouvent sans l'encadrement des activités structurées pendant l'été. C'est pour cette raison qu'une grande proportion de familles choisit d'utiliser les services des camps de jours, soit de permettre à leur enfant de s'épanouir, de s'amuser et de développer ses habiletés par des activités stimulantes.

Ce programme récréatif comporte toutefois certaines limites. Au Canada, on estime que 30% de ces enfants éprouvent de la difficulté à être acceptés dans les camps de jour de leur municipalité (Kohen et al., 2010 cité dans Reinders et al., 2019). Ces enfants nécessitent des méthodes éducatives plus spécialisées en raison de leurs défis liés aux retards d'apprentissages et de développement, aux difficultés langagières et aux troubles psychologiques, ce qui limite leur accès aux services des camps de jour (Kohen et al., 2010 cité dans Reinders et al., 2019). Les familles qui se voient refuser l'accès au camp de jour sont réorientées vers des camps adaptés parfois loin de leur domicile ou doivent faire des démarches complexes pour revendiquer la place de leur enfant au sein du camp du quartier (Guay, 2020). Selon l'Observatoire québécois du loisir, cette situation est extrêmement préoccupante et doit être adressée rapidement (Carbonneau, 2019). Cette problématique est un enjeu sociétal, car elle touche un grand nombre de famille dont un enfant a des besoins particuliers.

Le fait de limiter la participation aux activités du camp ou encore de réduire l'accès pour les enfants à besoins particuliers est une démonstration concrète du rapport de pouvoir entre les individus en situation de handicap et ceux sans handicap. Cette situation d'exclusion démontre que c'est encore aux personnes ayant des incapacités de revendiquer leur place et de trouver les façons d'être inclus, plutôt qu'à chacun d'entre nous de faire sa part pour que tous aient les ressources nécessaires pour être membre à part entière d'un groupe. De plus, l'exclusion des enfants à besoins particuliers dans les camps de jour prône l'idée que les personnes en situation de handicap ont moins à apporter au groupe et que leur participation n'est pas importante. Ces enfants intègrent

cette discrimination et peuvent vouloir se dissocier des autres jeunes ayant des incapacités, car leurs modèles sociaux sont perturbés (Goodwin et Staples, 2005). Des changements sociétaux majeurs sont à faire pour assurer la reconnaissance des droits et de la valeur de chacun. Cela passe notamment par l'inclusion de tous les enfants aux services des camps de jour réguliers.

### **2.2.3. Bénéfices de la participation au camp de jour des enfants à besoins particuliers.**

Pendant la période estivale, la pratique de loisirs chez les jeunes se traduit fréquemment par la participation aux activités des camps de jour (Garst, s.d.). La recherche démontre le nombre important de bénéfices pour les enfants d'utiliser les services des camps de jour. Plus précisément, les camps de jour permettent aux enfants de développer leurs habiletés sociales et de créer de nouvelles amitiés (Garst, s.d. ; Glover et al., 2016). Cela forge leur indépendance et leur confiance en soi (Garst, s.d.; Glover et al., 2016). En participant aux camps de jour, ils deviennent plus aventureux, imaginatifs et souhaitent davantage essayer de nouvelles choses (Garst, s.d.). De plus, les enfants deviennent plus sensibles et connectés à la nature et se responsabilisent davantage face aux défis environnementaux (Garst, s.d. ; Glover et al., 2016). Le camp de jour permet aussi de favoriser les saines habitudes de vie par l'activité physique et la saine alimentation (Garst, s.d.). Les jeunes développent d'ailleurs une attitude plus positive face aux activités physiques (Glover et al., 2016). Sous un autre angle, la participation au camp favorise le développement de l'intelligence émotionnelle, soit l'empathie, la gestion des émotions et la compréhension de celles des autres (Glover et al., 2016). Finalement, les enfants sont aussi en mesure de mieux gérer les situations difficiles, car ils ont plus de ressources pour y arriver (Glover et al., 2016). En refusant ou limitant la participation des enfants à besoins particuliers, on réduit les opportunités de développement des toutes ces habiletés et compétences. Cela creuse ainsi un écart entre les enfants sans défis et ceux qui ont des besoins particuliers. De plus, cette situation d'exclusion amplifie ainsi les incapacités des plus vulnérables (Guebey, 2018).

De nombreuses études démontrent les bénéfices d'inclure les enfants à besoins particuliers dans les groupes d'activités réguliers, et non uniquement dans les services spécialisés. Premièrement, cela augmente leur confiance en soi et le temps passé en activité physique, d'apprendre par *modeling* auprès des pairs ainsi que de développer leurs habiletés sociales (Ferland, 2003 ; Brazendale, 2020b ; Jankovich et al., 2008 ; Reynolds et al., 2011, cité dans Beer et al., 2020). De plus, ils sont moins insolés et ont une meilleure compréhension de soi (Goodwin

et Staples, 2005). Ils deviennent plus indépendants et plus conscients de leur potentiel (Goodwin et Staples, 2005). Pour les animateurs de camps de jour, le fait d'inclure les enfants à besoins particuliers à leur groupe fait en sorte qu'ils sont plus sensibles à la diversité de besoins des enfants, qu'ils sont plus patients et plus confiants en leur compétence d'animation, en plus de développer une attitude positive face à la différence (Fort, 2017). Finalement, pour les autres enfants qui participent déjà au camp de jour, l'inclusion des enfants à besoins particuliers permet de diminuer leurs préjugés envers la différence, de développer un sens moral et une éducation civique (Berzin et al., 2007 ; Vienneau, 2004). De plus, ils développent de nouvelles amitiés puis améliorent leurs habiletés sociales (Vienneau, 2004). Le fait d'être plus informés sur la diversité de besoins leur permet d'être plus sensibles et à l'aise avec la différence (Vienneau, 2004). Afin de construire une société inclusive, il est impératif de comprendre que chaque membre de la communauté bénéficie de l'engagement et la participation de tous.

### **2.3 Les défis des camps de jour en termes d'inclusion des enfants à besoins particuliers**

Bien que les bénéfices d'inclure les enfants à besoins particuliers au camp de jour soient clairs et appuyés par la littérature, plusieurs défis limitent actuellement leur accès à ce service récréatif. En examinant les principales difficultés que rencontrent les camps de jour du Québec, il est possible de comprendre pourquoi l'inclusion des enfants à besoins particuliers demeure ardue. L'offre actuelle de formation ainsi que les caractéristiques propres aux animateurs complexifient les pratiques inclusives en camp de jour, d'où l'intérêt manifesté par l'AQLPH d'agir au niveau de la formation des animateurs.

#### **2.3.1. Enjeux en termes de formation.**

Une des raisons qui explique la grande difficulté à inclure les jeunes à besoins particuliers aux camps de jours est le manque de formation pour intervenir auprès de ces jeunes (Goodwin et Staples, 2005). Certains auteurs nomment qu'il ne suffit pas de regrouper les jeunes dans un même local pour permettre l'inclusion sociale en camp de jour, mais que l'on doit plutôt mettre l'accent sur le développement positif de chacun d'entre eux (Thurber et al., 2007 ; Devine et O'Brien, 2007, cité dans Fort, 2017). Il est alors primordial que l'animateur comprenne cette variabilité pour ainsi porter une attention particulière aux défis, aux habiletés et au fonctionnement de chaque enfant et ainsi faciliter leur inclusion au groupe (Faleschini et al., 2016; Reinders et al., 2019). De plus, les méthodes d'intervention auprès de cette population seront parfois différentes de celles des autres

enfants du groupe. Par exemple, il est fréquent que les enfants ayant des incapacités utilisent des gestes pour communiquer (Crais, Watson et Baranek, 2009, cité dans Julien-Gauthier et al., 2012). Il est important que l'animateur soit sensible aux désirs de communiquer de l'enfant et qu'il soit outillé sur les façons de favoriser la communication de ces enfants (McCathren, 2010 ; Van der Schuit et al., 2010 ; Warren et Brady, 2007 ; Yoder et Warren, 2004 cités dans Julien-Gauthier et al., 2012). Le type d'intervention mis en place par l'animateur sera donc déterminant pour le développement des habiletés de communication chez l'enfant (Julien-Gauthier et al., 2012). Toutes ces particularités requièrent une formation spécialisée auprès des animateurs.

Sous un autre angle, les formations au sujet des besoins particuliers à l'enfance disponibles actuellement ne sont généralement pas centrées sur l'importance de vivre une expérience de loisir inclusive et de qualité pour tous les jeunes (Carbonneau, 2012). Celles-ci portent davantage sur la gestion des comportements perturbateurs dans une approche d'encadrement (Carbonneau, 2012). Toutefois, si l'on souhaite que les enfants puissent tous participer inclusivement au camp, les animateurs doivent agir à titre d'agent d'inclusion. On entend par cela que l'animateur collabore avec l'ensemble de l'équipe camp et les enfants participants dans le but de favoriser l'engagement de chaque jeune comme membre actif du groupe. L'animateur qui est agent d'inclusion représente la référence dans son milieu de travail au sujet des stratégies pour y arriver. Le terme agent d'inclusion est inspiré des diverses lectures faites dans ce présent projet. Il réfère au rôle qu'une personne peut tenir dans une multitude de contextes lorsqu'elle a le désir de soutenir l'inclusion des personnes à risque d'exclusion, qu'elle présente les attitudes et intentions cohérentes à ce désir, puis qu'elle pose des actions en vue de rendre l'environnement accueillant et inclusif. Afin que l'animateur remplisse ce rôle, la formation qu'il reçoit doit être axée sur ce sujet, car sa perception de son travail est grandement liée à la formation et la préparation qu'il reçoit (Carbonneau, 2012).

Sous toutes thématiques confondues, la formation des animateurs demeure un enjeu. L'Association des camps du Québec recommande 40 heures de formation pour réaliser ce travail adéquatement, alors que la majorité des animateurs reçoit moins de 20 heures de formation avant de débiter l'emploi (Thibault, 2007). Il est donc essentiel que les animateurs aient accès à plus de formation et que celle-ci intègre leur rôle d'agent d'inclusion au camp de jour.

### **2.3.2. Enjeux en termes de personnel.**

Un autre élément qui limite l'inclusion des enfants à besoins particuliers en camp de jour concerne le profil des animateurs. Premièrement, 63% des animateurs québécois ont moins de 20 ans (Thibault, 2015). À cet âge, les individus ont une représentation à la fois positive et négative du handicap qui se base sur la proximité et la compatibilité de leurs habiletés avec les jeunes qui ont des incapacités ainsi que sur l'accessibilité à des espaces physiques et du matériel adaptés (Devine et Wilhite, 2000). Leurs croyances et attitudes sont aussi très influencées par celles de leurs pairs (Brown, 2004, cité dans Fort et al., 2017). Ceci appuie l'importance de présenter les besoins particuliers de façon positive et accueillante dans les formations. Deuxièmement, le roulement des employés en camp de jour est à près de 30% chaque année (Thibault, 2015). La population d'animateurs est donc majoritairement composée d'adolescents qui, la plupart du temps, ont peu d'expériences en camp de jour ou autres types d'emploi (Thibault, 2015). Pourtant, les animateurs jouent un rôle essentiel dans la participation de chaque enfant (Carbonneau, 2012). Ce sont eux qui peuvent agir comme leader positif et promouvoir la différence, l'inclusion et le respect de chacun. Cela démontre une fois de plus l'importance de bien outiller ce groupe de travailleurs.

## **2.4 Objectifs de l'étude**

Les écrits ci-dessus appuient l'importance de l'inclusion des enfants à besoins particuliers aux camps de jour réguliers. Pour ce faire, il est essentiel de sensibiliser les animateurs de camp de jour à l'inclusion des enfants à besoins particuliers aux activités du camp et de les outiller à ce sujet. L'acquisition de connaissances et de compétences en lien avec l'inclusion des enfants requiert de la formation spécifique à cet enjeu. Ainsi, l'objectif général de la présente étude est d'élaborer une formation destinée aux animateurs visant à favoriser l'inclusion des enfants à besoins particuliers dans les camps de jour réguliers. Pour y arriver, trois sous-objectifs doivent être atteints. Premièrement, il faudra identifier les stratégies et les approches efficaces pour favoriser l'inclusion des enfants à besoins particuliers au camp de jour et pour agir sur les différents domaines de besoins. Par la suite, il s'agira de déterminer les modalités d'apprentissages à privilégier et les façons d'outiller les animateurs pour favoriser leur apprentissage. Finalement, il faudra concevoir une formation intégrant la théorie relative à l'inclusion, aux domaines de besoins

chez l'enfant et aux stratégies pour favoriser l'inclusion en camp de jour, tout en respectant les modalités d'apprentissage efficaces.

## **2.5 Collaboration avec l'AQLPH pour solutionner les enjeux d'inclusion en camp de jour**

Ce projet est réalisé en collaboration avec l'AQLPH, soit un organisme qui lutte pour la participation inclusive à des loisirs de qualité pour les personnes en situation de handicap. L'organisme contribuera au développement de la formation et assurera sa diffusion au travers des camps de jour de la province lors des prochaines années. L'AQLPH est muni d'une équipe de travail diversifiée, mais qui ne comporte pas d'ergothérapeute. La collaboration avec une étudiante de la maîtrise en ergothérapie était ainsi intéressante pour l'organisme, dans l'optique où on cherchait à enseigner comment l'adaptation d'activités, de l'environnement et des comportements humains pouvaient favoriser la participation sociale.

### **3. CADRE CONCEPTUEL**

Le cadre conceptuel est une représentation logique de plusieurs concepts et sous-concepts interreliés qui sont regroupés dans une étude par leur connexion à la problématique de recherche (Fortin et Gagnon, 2016). Le cadre conceptuel de la présente étude s'appuie sur trois modèles conceptuels. En provenant de différentes disciplines, ils permettent de comprendre les concepts à l'étude et d'illustrer les liens entre ceux-ci. Notamment, le modèle de Développement Humain et Processus de Production du Handicap (Fougeyrollas, 2010), le modèle de l'Expérience de loisir inclusive (Carbonneau, Cantin et St-Onge, 2015) ainsi que le Pentagone d'apprentissage en perspective dynamique (Lebrun, 2007) seront utilisés. Cette section portera sur la présentation de ces modèles et la justification de leur importance dans le cadre de cette étude.

#### **3.1 Modèle du Modèle de Développement Humain et Processus de Production du Handicap (MDH-PPH)**

##### **3.1.1. Présentation du MDH-PPH et des concepts associés.**

Le MDH-PPH permet d'illustrer comment se produit une situation de handicap et d'examiner l'impact d'une telle situation (Fougeyrollas et al., 1998). Il est un modèle dit systémique, car il représente l'ensemble des éléments relatifs à la personne, son environnement et ses habitudes de vie (Fougeyrollas et al., 1998). En effet, le modèle propose trois domaines en interaction dynamique : les facteurs personnels, les facteurs environnementaux et les habitudes de vie (Fougeyrollas et al., 1998).

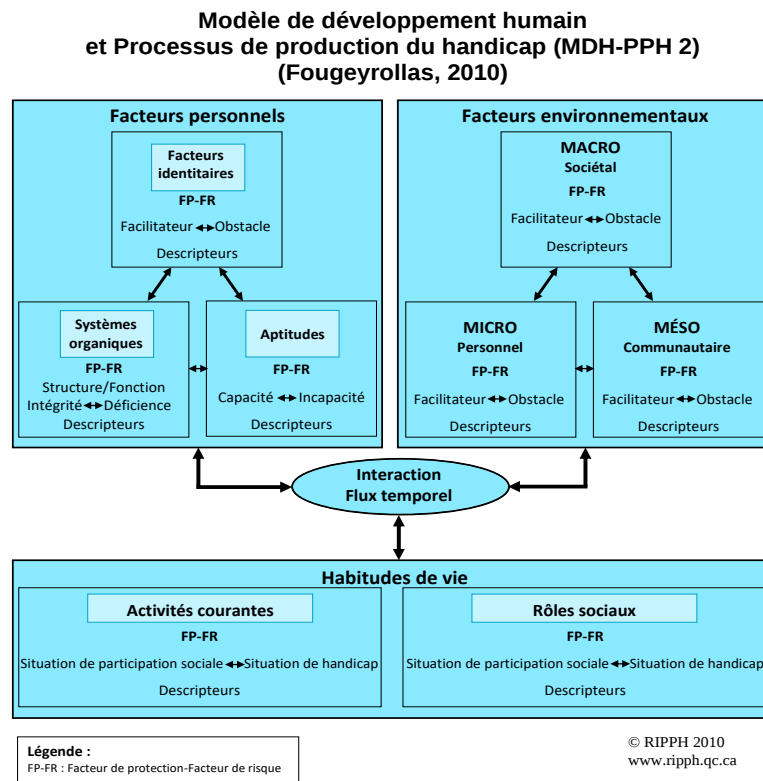
Plus précisément, les facteurs personnels sont des caractéristiques de l'individu, c'est-à-dire son profil, et se divisent en aptitudes et en systèmes organiques (Fougeyrollas et al., 1998). Les aptitudes représentent ce que la personne est capable d'accomplir, allant de l'incapacité à la capacité optimale (Fougeyrollas et al., 1998). Les systèmes organiques sont l'ensemble des composantes du corps qui ont une fonction particulière, pouvant aller de l'intégrité à la déficience des systèmes (Fougeyrollas et al., 1998). Les incapacités et les déficiences des systèmes peuvent être causées par différents facteurs de risque qui sont propres à la personne (Fougeyrollas, 2010).

Concernant la dimension de l'environnement, les facteurs environnementaux sont les éléments physiques et sociaux entourant la personne et dictant comment la société ou le groupe fonctionne (Fougeyrollas et al., 1998). Ces éléments peuvent agir à titre de facilitateur, soit de

favoriser la réalisation des habitudes de vie, alors que d'autres sont des obstacles à la participation de la personne (Fougeyrollas et al., 1998). Le fait qu'un élément soit un obstacle ou un facilitateur est très subjectif à la personne, car un aspect de l'environnement peut tout autant nuire ou aider l'individu selon ses facteurs personnels.

La dernière dimension est celle des habitudes de vie qui regroupe douze types d'habitudes de vie se divisant en activités courantes ou en rôles sociaux (Fougeyrollas et al., 1998). Les éléments de ces deux catégories permettent la survie ou l'épanouissement de la personne (Fougeyrollas et al., 1998). Ils peuvent être qualifiés d'une pleine participation sociale à une situation de handicap total (Fougeyrollas et al., 1998). La participation sociale se définit comme le fait de réaliser pleinement ses habitudes de vie, alors que la situation de handicap est plutôt la réduction des habitudes de vie réalisées (Fougeyrollas et al., 1998). Encore une fois, l'aspect de participation ou de situation de handicap sera subjectif et variable d'un contexte à l'autre. En effet, la situation de handicap se produit lorsque les facteurs personnels ne concordent pas avec les facteurs environnementaux. Ainsi, pour une même personne, un environnement dépourvu d'obstacles engendrera une pleine participation sociale, alors qu'un environnement limitant occasionnera une situation de handicap. À l'inverse, un même environnement peut permettre à certains individus de réaliser leurs habitudes de vie, alors qu'il peut aussi entraîner une impossibilité de participer pour d'autres.

Figure 1

*Modèle de développement humain et Processus de production du handicap*

*Note.* Tiré de *Modèle de développement humain et Processus de production du handicap (MDH-PPH 2)*, par P. Fougeyrollas, 2010, Réseau international sur le processus de production du handicap (<https://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/le-modele/>). © RIPPH. Reproduit avec permission.

### 3.1.2. Justification de l'utilisation du MDH-PPH.

Ce modèle est particulièrement intéressant à utiliser dans le cadre de cette étude, car il s'applique à toutes situations où il y a une interaction entre les facteurs de la personne, de son environnement et les activités qu'elle réalise. Ainsi, le modèle s'adapte aux besoins de chacun selon leur propre contexte de vie, sans toutefois dénaturer les liens entre les concepts. Il sera alors possible d'utiliser le MDH-PPH dans la formation pour illustrer aux animateurs comment se produit une situation de handicap et comment elle peut être résolue. Le modèle permettra aussi aux animateurs de catégoriser les éléments d'une situation vécue au camp de jour selon les trois domaines pour bien saisir l'interaction dynamique entre ces catégories. De plus, le modèle est conçu pour être utilisé dans plusieurs champs d'expertise tels que l'éducation et la promotion de la santé (Fougeyrollas et al., 1998). Cela comprend la promotion des droits, la sensibilisation, la

promotion de changements sociaux, le soutien aux activités, etc. (Fougeyrollas et al., 1998). Ceci est d'ailleurs le but précis de l'étude, soit de développer les connaissances des animateurs afin de les sensibiliser à l'inclusion en camp de jour et de promouvoir la participation de tous les jeunes aux activités. Le modèle est alors extrêmement cohérent avec la problématique et l'objectif de cette étude.

Par la suite, le modèle accorde une grande importance aux éléments de l'environnement et au concept de projet collectif (Fougeyrollas et al., 1998). Selon le MDH-PPH, les modifications environnementales devraient être accomplies par l'ensemble de la société dans le but que chacun puisse participer pleinement aux activités qui lui sont chères (Fougeyrollas et al., 1998). C'est une vision positive et proactive des situations de handicap, comme quoi c'est à la société de faire en sorte que tous aient la possibilité d'exercer leurs droits (Fougeyrollas et al., 1998). Ce message est essentiel à transmettre aux animateurs afin qu'ils comprennent leur rôle d'agent d'inclusion, d'où l'importance de mettre le modèle en lumière.

### **3.2 Modèle de l'expérience de loisir inclusive (ELI)**

#### **3.2.1. Présentation du modèle ELI et des concepts associés.**

Le modèle de L'ELI peut être intégré au MDH-PPH. Plus précisément, dans le cadre d'une activité de loisir, l'interaction entre les facteurs de la personne, de son environnement et ses habitudes de vie peut être représentées par le modèle de l'ELI. Ce modèle a été créé par le Laboratoire loisir et vie communautaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières en 2015 par Carbonneau et ses collaborateurs. Il décrit l'idée qu'intégrer une personne à l'activité ne lui permet pas automatiquement de vivre une expérience inclusive de qualité (Carbonneau et al., 2015). L'inclusion se définit entre autres par le fait que chaque personne ait les ressources nécessaires pour être en mesure de participer activement et de développer un sentiment d'appartenance à un groupe (Charras et al., 2016, cité dans Guebey, 2018). Ainsi, si les activités ne sont pas adaptées aux besoins de tous, les personnes ayant des besoins différents des autres deviennent des spectateurs. Il est fréquent que les activités soient peu ou mal adaptées aux personnes ayant un handicap, ce qui fait en sorte que celles-ci deviennent observatrices du groupe en action (Carbonneau et al., 2015). Le modèle permet ainsi de comprendre quels sont les critères d'une participation à un loisir inclusif et de qualité (Carbonneau et al., 2015).

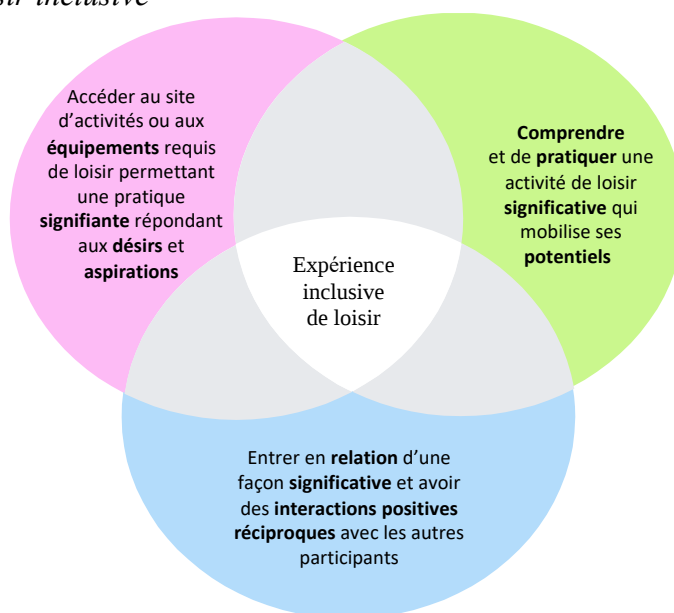
Le modèle se divise en trois axes, énonçant les caractéristiques d'une expérience de loisir inclusive (voir Figure 2). Premièrement, la bulle en haut à droite s'intitule « Accéder à des sites d'activités ou des équipements de loisir permettant une pratique signifiante répondant aux désirs et aspirations » (Carbonneau et al., 2015). En d'autres termes, il s'agit d'avoir accès à un équipement et un espace physique adapté à ses besoins et capacités, puis d'avoir un intérêt pour l'activité pour y participer pleinement (Carbonneau et al., 2015).

Deuxièmement, la bulle en haut à droite se décrit comme « Comprendre et s'engager dans une activité de loisir significative qui mobilise ses potentiels » (Carbonneau et al., 2015). Cela signifie que les participants doivent comprendre les règles et le but du jeu pour que l'activité ait une signifiante à leurs yeux (Carbonneau et al., 2015). De plus, pour maintenir leur engagement, l'activité doit être un juste défi. Cela veut dire qu'elle soit à la hauteur du potentiel et des capacités des participants, sans être trop facile ni trop exigeante (Carbonneau et al., 2015).

Finalement, la bulle au-dessous se nomme « Être en relation significative et avoir des interactions positives réciproques avec les autres participants » (Carbonneau et al., 2015). Ce critère exprime le fait que si un individu participe à l'activité, mais qu'il la réalise en étant à l'écart du reste du groupe, l'expérience de loisirs n'est pas inclusive et de qualité pour cette personne (Carbonneau et al., 2015).

Figure 2

*L'Expérience de loisir inclusive*



*Note.* Tiré de L'Expérience de loisir inclusive, par H. Carbonneau, R. Cantin, M. St-Onge, 2015, *Observatoire québécois du loisir*, 12(11), [https://camps.qc.ca/files/2014/2966/5560/OQLVol.\\_12\\_No.11\\_-\\_Pour\\_une\\_exprience\\_de\\_loisir\\_inclusive.pdf](https://camps.qc.ca/files/2014/2966/5560/OQLVol._12_No.11_-_Pour_une_exprience_de_loisir_inclusive.pdf). Reproduit avec permission.

### **3.2.2. Justification de l'utilisation du modèle ELI.**

Ce modèle est très pertinent à utiliser dans la présente étude, car il appuie l'idée que l'intégration d'une personne à un groupe lors d'une activité ne lui permet pas automatiquement de vivre une expérience agréable et de qualité. Ceci est un phénomène actuellement observable dans les camps de jour au Québec. En effet, le rôle d'accompagnateur est présentement axé sur l'accessibilité au camp par le retrait des barrières physiques, financières ou psychosociales (Thibault, 2019). Pourtant, cela ne garantit en rien l'inclusion du jeune comme membre à part entière du groupe ni sa participation à des activités de loisirs significatives. Il semble alors impératif d'insister sur ce point dans la recherche afin d'éviter de tomber dans ce piège. Le modèle permet ainsi de se rappeler quels critères considérer pour s'assurer que chaque jeune présent au camp de jour vive une expérience de loisir inclusive. Comme le modèle s'applique à une grande diversité de contextes de loisirs, tels que les camps de jour, il est facilement intégrable à cette étude. De plus, le modèle est présentement utilisé dans différents projets de l'AQLPH, soit l'organisme partenaire dans la création de la formation, ce qui assure une certaine cohérence entre la vision de la formation et celle des ouvrages de l'organisme.

## **3.3 Pentagone de l'apprentissage en perspective dynamique**

### **3.3.1. Présentation du PAPD.**

Le dernier modèle utilisé pour illustrer et relier les différents concepts à l'étude est le Pentagone de l'apprentissage en perspective dynamique de Lebrun (2007). Ce modèle pédagogique présente les facteurs qui favorisent l'apprentissage (Lebrun, 2007). Il démontre comment une information se transforme en connaissance (Lebrun, 2007). Ce processus se fait en cinq étapes : la motivation, l'information, l'activité, l'interaction et la production.

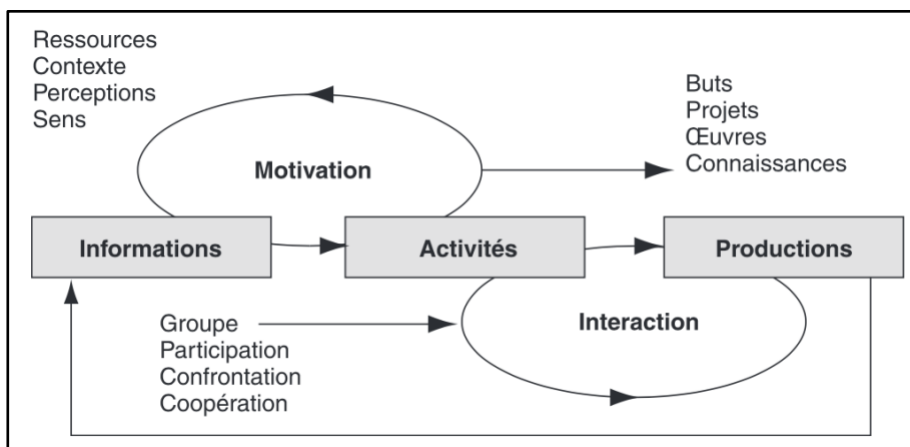
La motivation se décrit comme l'importance accordée par les apprenants à développer leurs connaissances sur un certain sujet et le sens qu'ils donnent à cet apprentissage (Lebrun, 2007b). Cet élément est essentiel, car il agit comme point d'ancrage pour avoir envie de comprendre (Lebrun, 2007b). Pour ce faire, il est important de présenter la structure de la période d'apprentissage et d'en préciser le but (Lebrun, 2007b). De plus, il est possible de comparer les compétences des apprenants avant et après l'acquisition de connaissances (Lebrun, 2007b). Par la suite, l'étape information est d'intégrer des informations qui proviennent de plusieurs supports dans le but de rejoindre différents styles cognitifs qui peuvent différer dans le groupe d'apprenants

(Lebrun, 2007b). Par exemple, le pédagogue peut utiliser des livres, des témoignages, de l'enseignement oral, etc. (Lebrun, 2007b). Il est important d'établir des liens entre les informations évoquées dans les différents supports (Lebrun, 2007b).

Troisièmement, l'étape activité concerne le développement progressif des compétences des apprenants. Au fur et à mesure qu'ils participent à des activités d'apprentissage, ceux-ci doivent analyser, synthétiser, évaluer puis critiquer les informations reçues (Lebrun, 2007b). Le but de cette étape est aussi d'éduquer les participants à la complexité et la surcharge d'une nouvelle information reçue (Lebrun, 2007b). Par la suite, la phase d'interaction est d'utiliser les ressources humaines, soit de se soutenir entre membres, de partager certains éléments et de s'offrir de la rétroaction. Ainsi, il est important à ce moment de miser sur le travail d'équipe et d'offrir des opportunités pour mettre en pratique les théories enseignées (Lebrun, 2007b). Ensemble, les participants peuvent développer un esprit de collaboration, leurs habiletés de communication et leur sens critique (Lebrun, 2007b). L'activité est alors réalisée avec un plus fort engagement que si elle était faite de façon individuelle (Lebrun, 2007b). Finalement, la dernière étape est la production, c'est-à-dire la construction d'un outil résumant les nouvelles connaissances (Lebrun, 2007b). L'apprentissage étant un processus en progression, il devient plus concret par la création d'un produit final (Lebrun, 2007b). De cette façon, les participants sont amenés à réfléchir sur les objectifs de l'atelier, sur leur mise en action pendant cette période ainsi que sur l'évolution de leurs apprentissages et compétences (Lebrun, 2007b).

Le modèle propose aussi des réflexions quant aux modalités pédagogiques utilisées. Plus particulièrement, il porte à se questionner sur la clarté du contexte d'un apprentissage, de façon à ce que les éléments appris soient signifiants pour les participants (Lebrun, 2007b). De plus, il recommande de réfléchir à la variété et la qualité des outils d'informations donnés aux participants pour développer un sens critique (Lebrun, 2007b). Il propose aussi d'évaluer l'équilibre entre les périodes d'enseignement théorique, de travail individuel ou en groupe (Lebrun, 2007b). Finalement, il porte le pédagogue à réfléchir sur l'atteinte des objectifs d'apprentissage (Lebrun, 2000).

Figure 3  
*Le pentagone d'apprentissage en perspective dynamique*



*Note.* Tiré de *Pentagone d'apprentissage en perspective dynamique*, par M. Lebrun, 2007, *AACE Journal*, 15(2), <https://fr.calameo.com/read/00071036031fcf507e119> Reproduit avec permission.

### 3.3.2. Justification de l'utilisation du PAPD.

La présente étude nécessitait un modèle axé sur la pédagogie puisque le but premier du projet est de créer une formation. L'enseignement étant un domaine d'étude en soi, le parcours universitaire en ergothérapie ne permet donc pas de maîtriser l'art de la pédagogie. Un modèle présentant les composantes d'un enseignement efficace, signifiant et durable est alors de mise. Le PAPD agit à titre de liste des éléments essentiels à vérifier dans la création d'un outil pédagogique comme la formation créée dans cette étude (Lebrun, 2007).

De plus, ce modèle a été choisi puisqu'il est basé sur les principes de pédagogie active (Lebrun, 2007b). En effet, le modèle insiste sur la mise en action des apprenants, sur l'acquisition de connaissance par des mises en situation concrètes et sur le travail d'équipe (Lebrun, 2007b). Adopter une approche de pédagogie active est un grand avantage dans la présente étude, car cela favorise des apprentissages durables, augmente l'engagement des apprenants et développe les habiletés de résolution de problèmes ainsi que de collaboration (Senécal et Desjardins, 2018).

## 4. METHODE

### 4.1 Choix du devis

Dans le cadre de cette étude, la méthode de l'Intervention Mapping (IM) a été utilisée pour planifier le processus du projet. Ce guide de création de programmes a été créé par Bartholomew Eldridge et ses collaborateurs en 2016 (*Intervention mapping*, s.d.). Il consiste en une approche systématique de planification qui permet de guider le chercheur dans le processus de création d'un programme (Carbonneau, 2020). Cette méthode utilise les théories et les preuves scientifiques provenant de la littérature pour comprendre en profondeur un enjeu et y remédier (Carbonneau, 2020). L'IM s'applique particulièrement bien aux enjeux sociaux, car il cherche à inciter une certaine participation communautaire (Carbonneau, 2020). Plus précisément, l'IM est un processus de planification d'une intervention en six étapes. Bien que chacune des étapes guide la suivante, le processus demeure itératif, car il est possible de retourner aux premières étapes une fois l'implantation terminée pour améliorer le programme selon les besoins et les éléments recensés dans le premier essai (*Intervention Mapping*, s.d.). L'objectif avec l'utilisation de cette méthode est d'identifier un changement souhaité pour une certaine population puis de comparer celui-ci aux données probantes pour ainsi intervenir efficacement (Highfield et al., 2015).

L'IM est un choix judicieux pour le développement d'intervention, car il détermine bien les besoins du public cible tout en justifiant les choix théoriques et opérationnels du programme (Carbonneau, 2020). De plus, l'accomplissement des six étapes permet la conception, l'évaluation et l'amélioration continue d'un programme qui est appuyée par les évidences scientifiques (*Intervention Mapping*, s.d.). La recherche démontre l'efficacité de l'IM comme guide précis et détaillé de la façon d'intégrer les données probantes en intervention tout en s'adaptant au contexte particulier de la situation (Highfield et al., 2015). L'utilisation de données probantes dans l'établissement d'un programme permet d'augmenter significativement son efficacité et de gagner du temps en évitant de recréer ce qui a déjà été fait (Highfield et al., 2015). L'IM a été utilisé à l'échelle planétaire pour développer de multiples programmes visant à régler différents problèmes de santé publique (Highfield et al., 2015). Plus précisément, dans le cadre de cette étude, l'IM est une méthodologie intéressante pour planifier une formation signifiante pour les animateurs, efficace en termes de changement chez les participants et appuyée par la littérature scientifique.

## 4.2 Les étapes de l'Intervention Mapping

L'IM servira de guide dans la création de la formation. Les six étapes sont : le modèle logique du problème, le modèle de changement, le fondement du programme, le développement du contenu du programme, le plan d'implantation et finalement le plan d'évaluation. En regard aux contraintes de temps et de ressources, uniquement les quatre premières étapes du processus seront réalisées dans ce projet. La formation sera créée puis brièvement testée sans toutefois réaliser une implantation et une évaluation complète. Les étapes à effectuer sont détaillées ci-dessous.

### 4.2.1. Étape 1: Modèle logique du problème.

La première étape consiste à identifier le problème à résoudre (*Intervention Mapping*, s.d.). Pour ce faire, le chercheur analyse et documente le problème par recension des écrits ou encore par une étude si cela est nécessaire (Carbonneau, 2020). Il doit aussi évaluer les besoins de la population touchée par la problématique en question (*Intervention Mapping*, s.d.). Le but est de présenter comment les comportements à risques et les facteurs environnementaux causent le problème (Highfield et al., 2015). Il est aussi important de définir le groupe touché par cette problématique en identifiant les déterminants comportementaux, sociaux et environnementaux de ce groupe. De plus, cette étape requiert de définir le contexte du programme (Carbonneau, 2020).

Les éléments relatifs à cette étape ont été majoritairement détaillés dans la section Problématique. En effet, le manque de connaissances concernant l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers a été défini comme une part importante de la problématique d'exclusion en camp de jour. Les besoins des animateurs en termes de sensibilisation et de développement de connaissances sur l'inclusion en camps de jour ont aussi été soulevés en réponse à cette problématique. De plus, le contexte de l'intervention, soit une formation sur l'inclusion adressée aux animateurs de camp de jour, a été choisi. Les besoins liés à cette problématique ont été formulés en objectif du projet. À titre de rappel, cet objectif est de concevoir une formation offerte aux animateurs de camp de jour intégrant la théorie relative à l'inclusion, aux domaines de besoins chez l'enfant et aux stratégies pour favoriser l'inclusion au camp.

#### **4.2.2. Étape 2 : Modèle de changement.**

La démarche de création se poursuit ensuite par une réflexion sur les visées de la formation. Plus précisément, il s'agit d'identifier les principaux besoins du public cible de l'intervention (dans ce cas précis les animateurs de camp de jour) pour ensuite identifier le changement souhaité chez ce public (*Intervention Mapping*, s.d.). Ceci permettra d'apprécier l'efficacité de l'intervention en évaluant si les objectifs de changement chez les participants sont atteints. Cette deuxième étape de l'IM repose sur la transformation des besoins nommés dans la première étape en objectifs de performance (Carbonneau, 2020). Ces objectifs décrivent les résultats attendus chez les participants du programme une fois celui-ci terminé (Carbonneau, 2020). On parle alors des changements comportementaux, environnementaux, du niveau de connaissances ou de compétences, etc. (Carbonneau, 2020). Les changements peuvent se produire à différents niveaux écologiques, tant à l'échelle individuelle que sociétale (*Intervention Mapping*, s.d.). Ainsi, un besoin du public cible amène un objectif de performance qui vise un résultat (un changement) (Carbonneau, 2020). Le résultat attendu est rédigé sous forme de déterminant de changement, permettant d'établir si le résultat est atteint (Carbonneau, 2020). L'ensemble de cette matrice de changement sera expliqué en profondeur dans les résultats de l'étude.

#### **4.2.3. Étape 3 : Fondement du programme.**

La troisième étape de l'IM est la recherche et l'utilisation de littérature scientifique pour construire la fondation du programme. Plusieurs actions sont nécessaires pour y arriver. Cela débute par une recherche de preuves scientifiques pour identifier les méthodes, théories, approches et stratégies d'interventions qui permettront d'atteindre le changement de comportement (Highfield et al., 2015 ; *Intervention Mapping*, s.d.). En d'autres termes, les données probantes répertoriées doivent appuyer le fait qu'un tel changement se produise lorsqu'une ou plusieurs stratégies sont mises en place (*Intervention Mapping*, s.d.). Lors de cette recherche de preuves scientifiques, il faut juger de la cohérence et de l'applicabilité des données en lien avec le contexte de la situation à l'étude (Highfield et al., 2015). Au besoin, le chercheur adapte certains éléments de la littérature pour correspondre à la situation, en modifiant le moins possible les paramètres des données scientifiques (Highfield et al., 2015). Par la suite, ces données doivent être catégorisées par thématiques puis séquencées dans un ordre logique de façon à construire le contenu général du programme (Carbonneau, 2020 ; Highfield et al., 2015). Finalement, les théories, approches ou

autres éléments provenant de la littérature scientifique doivent être décortiqués pour en faire des applications concrètes dans le programme (Carbonneau, 2020). Dans la présente étude, les preuves scientifiques seront recensées par trois méthodes de recherche d'information. Tout d'abord, une revue narrative sera faite en recueillant les données pertinentes au sujet de l'inclusion en camp de jour. De multiples bases de données, sites Internet d'organismes et d'instances gouvernementales ainsi que des vidéos, reportages et témoignages seront utilisés pour cette démarche. Par la suite, le contenu de la revue narrative et la structure générale de la formation seront présentés à deux experts du domaine de l'inclusion des enfants à besoins particuliers en camp de jour. Ceux-ci pourront offrir une rétroaction visant à modifier ou ajouter certains éléments de la formation. Finalement, la personne-ressource à l'AQLPH validera aussi le contenu théorique et le format de la présentation. Comme c'est cet organisme qui offrira la formation chaque année, il est important d'assurer la cohérence et la complémentarité de la formation en tenant compte des autres ouvrages de l'AQLPH. Parmi les données de la littérature, le Pentagone de l'apprentissage en perspective dynamique a été particulièrement utile pour guider la structure du programme en vue d'induire un changement chez les participants. L'ensemble des démarches relatives aux fondements du programme seront décrites dans la section des résultats. L'AQLPH a fourni un cadre pour la création de la formation. Celle-ci doit se faire en une rencontre d'une durée de 3 heures (en incluant une pause de 15 minutes et une période de questions) puis doit être appuyée de diapositives présentant le contenu (dont le nombre est flexible).

#### **4.2.4. Étape 4 : Développement du contenu du programme.**

La dernière étape de création de programmes se définit par la finalisation du contenu du programme et la préparation de sa mise en œuvre. À ce moment, la structure et l'organisation de l'intervention sont précisées en détail (Carbonneau, 2020). Un retour sur les objectifs de performance est nécessaire pour s'assurer que la portée du programme est celle que l'on désire et qu'elle est cohérente avec les besoins du public cible (Carbonneau, 2020 ; *Intervention Mapping*, s.d.). Cette étape concerne aussi la préparation de la mise en œuvre du programme. Ainsi, le protocole du déroulement de l'intervention est détaillé puis le matériel et les outils à utiliser sont préparés (Carbonneau, 2020 ; *Intervention Mapping*, s.d.). La quatrième étape se conclut par une mise à l'essai de l'intervention pour valider son acceptabilité et sa faisabilité puis modifier certains éléments au besoin (Highfield et al., 2015). Dans le présent projet, la mise à l'essai est accompagnée d'un questionnaire à l'intention des animateurs de camps de jour ayant assisté à cette

présentation. Ce questionnaire vise à documenter l'appréciation de la formation ainsi que le niveau de compétence et de connaissance perçut par les participants en terminant celle-ci. L'ensemble des actions se rapportant à l'étape 4 seront détaillées dans la section des résultats.

#### **4.2.5. Les étapes suivantes.**

En temps normal, l'IM se poursuit avec les étapes 5 et 6. Ces étapes sont d'établir un plan de première implantation du programme et un plan d'évaluation de cette implantation. Dans le cadre d'une première recherche, il n'était pas possible de compléter ces étapes. L'étude s'arrête ainsi à la mise à l'essai de la formation.

## 5. RESULTATS

Cette section présente la démarche de création de la formation, c'est-à-dire la méthode de recherche du contenu théorique, l'élaboration d'activités d'apprentissage et la création de l'outil de présentation. Ces actions ont été réalisées selon les étapes de création de programmes de l'Intervention Mapping (IM). Par la suite, le déroulement ainsi que les résultats d'une mise à l'essai de la formation seront présentés.

### 5.1 Modèle de changement (étape 2 de l'Intervention Mapping)

La première étape de l'IM consistait à définir le modèle logique du problème, ce qui a été fait précédemment dans la section Problématique (description de l'enjeu d'inclusion des enfants à besoins particuliers au camp de jour en lien avec l'état des formations et les besoins des animateurs). Le modèle de changement souhaité pour répondre à la problématique sera présenté sous forme de matrices.

Figure 4

*Matrice de changement selon le premier besoin de la problématique*

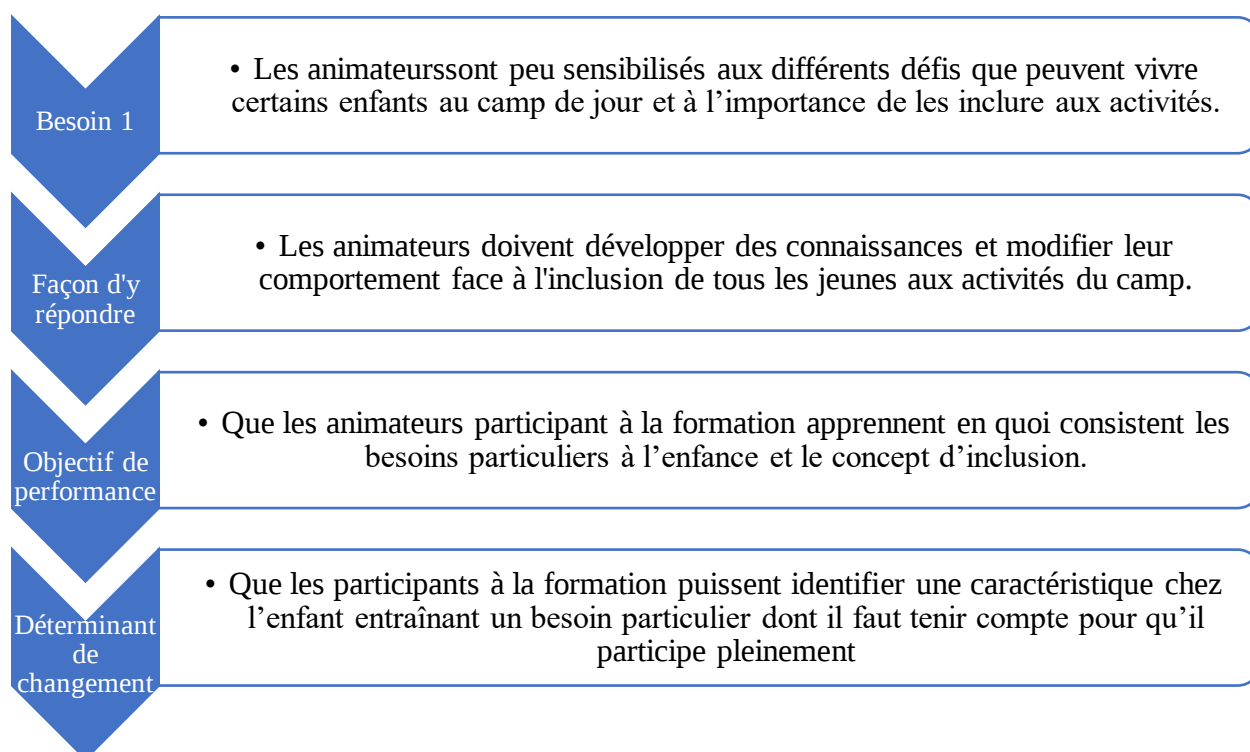
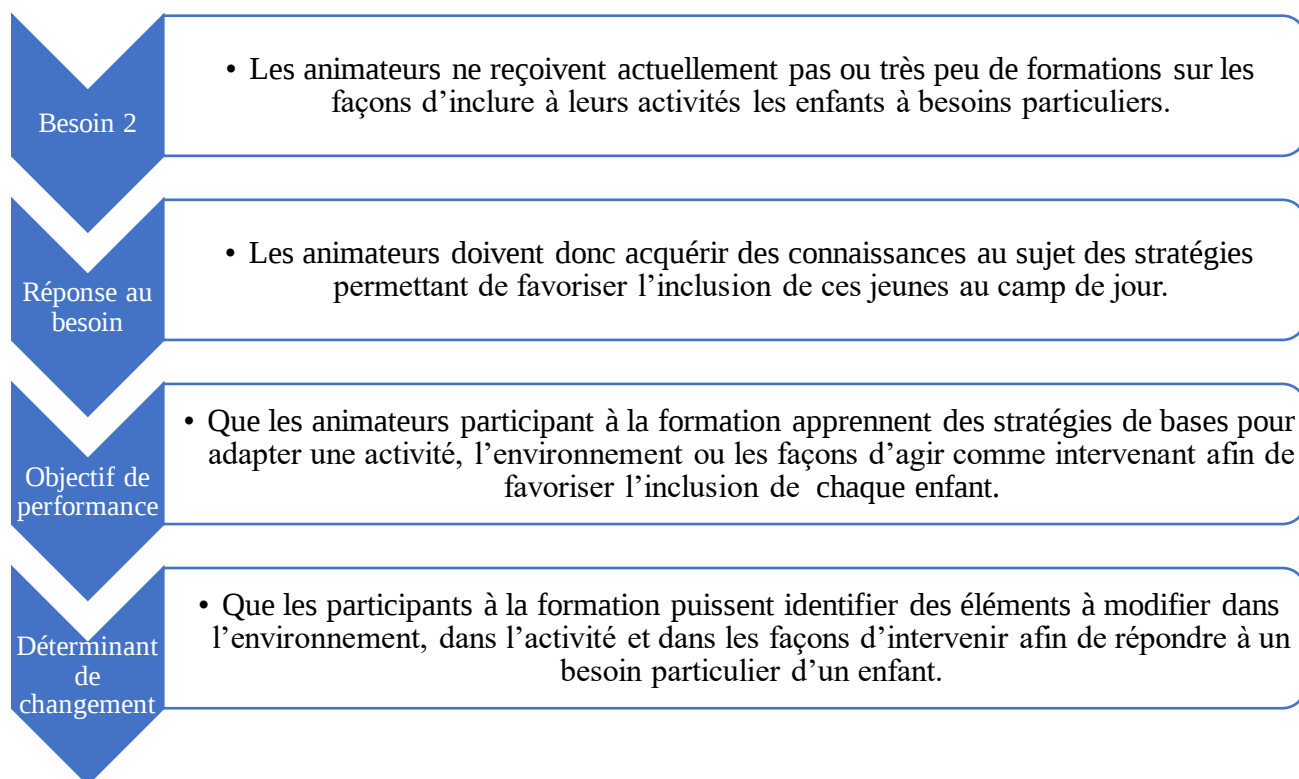


Figure 5

*Matrice de changement selon le deuxième besoin de la problématique*



## 5.2 Fondement du programme (étape 3 de l'Intervention Mapping)

La troisième étape de l'IM consiste en le développement du contenu du programme, soit la recherche d'évidences scientifiques, le choix des thématiques abordées, les composantes du programme et les stratégies préconisées pour atteindre les changements de comportements. L'ensemble de ces actions est détaillé ci-dessous. Dans un premier temps, ces actions seront présentées (dans la section 5.2.1), puis leurs résultats seront exposés par la suite (section 5.2.2).

### 5.2.1. Démarche de recherche d'évidences scientifiques et empiriques.

La recherche d'information a été faite dans le but de recenser les données pertinentes à ce jour au sujet de l'inclusion des enfants à besoins particuliers en camp de jour et ainsi développer le contenu de la formation. Cette recherche d'information s'est déroulée en trois étapes : la réalisation d'une revue narrative, la consultation d'experts et finalement la validation auprès de l'organisme partenaire.

#### 5.2.1.1. *Revue narrative.*

Dans le cadre de cette étude, la revue de la littérature de type narrative a été choisie, car elle permet d'exposer l'état des connaissances d'un sujet, c'est-à-dire de faire un portrait de la littérature sur un domaine particulier, sans toutefois avoir recours au processus rigoureux et exhaustif de la revue systématique (Gregory et Dennis, 2018, cité dans Framarin et Déry, 2021). La revue narrative est fort utile pour les sujets plus larges et complexes en santé publique lorsque la revue systématique est trop rigide pour recueillir les informations nécessaires, ce qui est le cas pour cette étude (Framarin et Déry, 2021). Cette méthode demeure de grande qualité en ayant recours à une méthode de recherche rigoureuse et bien détaillée (Framarin et Déry, 2021).

Plusieurs bases de données ont été utilisées afin de recenser les évidences scientifiques sur le sujet, soit PubMed, Erudit, Google Scholar, CINAHL (CINAHL with Full Text, Education Source et Academic Search Complete), ainsi que le dépôt universitaire de l'UQTR Congnitio. Les mots-clés et opérateurs booléens utilisés sont handicap\* OR disab\* OR cripl\* AND participat\* OR engag\* OR involv\* OR inclus\* AND day camp. Par la suite, des critères d'inclusion et d'exclusion ont été identifiés dans le but d'établir un portrait des articles intégrés à la revue. Parmi les critères d'inclusion, on retrouve la ressemblance culturelle et socioéconomique au Québec, l'accès au texte intégral, la rédaction ou la traduction en anglais ou français et la date de publication entre 2010 et 2021. Toutefois, en parcourant les références des articles sélectionnés, la recension s'est élargie de façon à intégrer parfois la littérature intéressante et toujours d'actualité entre 2000 et 2010. Cette revue sera utilisée dans le contexte des camps de jour au Québec. Il est nécessaire d'obtenir des résultats à partir d'une population relativement similaire à celle du Québec afin de pouvoir les intégrer à la revue narrative. De plus, il est essentiel d'avoir accès au texte intégral sur les bases de données afin d'évaluer la qualité des articles. Ceux-ci doivent être dans un langage compris par le lecteur, soit anglais ou français dans le cas précis. Concernant les critères d'exclusion, ceux-ci regroupent la non-applicabilité au contexte de camp de jour au Québec, l'absence de lien avec le sujet de recherche et les articles concernant les camps de jour spécialisés ou adaptés. Les articles qui ne sont pas applicables au contexte de camp de jour au Québec ou qui ne sont pas liés au sujet de recherche ne sont d'aucune utilité pour répondre à la problématique visée, d'où leur exclusion. Les articles concernant les camps de jour adaptés ne sont pas utiles, car la recherche porte sur les camps de jour réguliers.

Après avoir recensé les articles pertinents dans les bases de données, les sites Internet d'organismes ou d'instances gouvernementales ont été explorés afin d'approfondir certains éléments recueillis ou encore d'explorer des thématiques peu présentes dans les articles. Parmi les sites Internet explorés, on retrouve celui de l'AQLPH, de l'Association des camps du Québec, de l'Observatoire québécois du loisir, de certains centres intégrés de santé et de services sociaux, du ministère de la Santé et des services sociaux ainsi que de certains centres de la Petite Enfance. Ces sites Internet ont été sélectionnés en recherchant à partir du moteur de recherche Google les mots-clés suivants : inclusion, participation, besoins particuliers, handicap, camp de jour, intégration et stratégie d'adaptation. Les mêmes critères d'inclusion et exclusion ont été utilisés que ceux pour les articles des bases de données.

Finalement, le troisième outil de recherche d'information utilisé est le visionnement de vidéos réalisées par des organismes, des fondations ou des chaînes d'émissions. Ces vidéos ont été repérées à partir de la plateforme de visionnement YouTube. Celles sélectionnées ont davantage servi à titre d'activités ou de consolidation des apprentissages dans la présentation de la formation qu'à recenser des informations pour la revue narrative. On retrouve des reportages et témoignages de familles vivant avec un enfant à besoins particuliers ainsi que des expérimentations ou des courts métrages de sensibilisation à l'inclusion. Les mêmes mots-clés et les mêmes critères d'inclusion et exclusion ont été utilisés que ceux pour les sites Internet recherchés.

Une fois l'ensemble de ces informations recensées, les données devaient être extraites sous une méthode réfléchie. Dans une revue narrative, l'information devrait être présentée de façon à ce que le lecteur puisse facilement lire et interpréter l'information (Framarin et Déry, 2021). Ainsi, les informations pertinentes ont été regroupées par thématiques dans la revue narrative en fonction des objectifs de la formation et des modèles conceptuels utilisés. Ces thèmes sont : l'inclusion (définition, bénéfices et enjeux), les situations de handicap, les sphères développementales et les besoins particuliers des enfants, les stratégies d'adaptation d'activités, d'adaptation de l'environnement ainsi que d'adaptation des façons d'être et d'agir comme animateur.

#### *5.2.1.2. Consultation d'experts.*

Après avoir terminé l'élaboration de la revue narrative, des experts ont été consultés dans le but de trianguler l'information recensée et de s'assurer d'avoir couvert l'ensemble du domaine de l'inclusion des enfants à besoins particuliers en camp de jour. Le recrutement de deux experts

s'est fait par un échantillonnage non probabiliste par réseau. Cela consiste à recruter des individus (amis ou connaissances) à partir des réseaux sociaux réels et virtuels (Fortin et Gagnon, 2016). Dans le cadre de ce projet, la deuxième phase du recrutement par réseau (soit de demander aux participants de recruter dans leur propre entourage) n'a pas été nécessaire, car l'implication de deux experts suffisait (Fortin et Gagnon, 2016). Les rencontres ont eu lieu via la plateforme de vidéoconférence Zoom en raison des mesures sanitaires liées à la pandémie de la Covid-19. Un document comprenant la structure de la formation et son contenu qui provient de la revue narrative était partagé à l'écran. Les experts étaient amenés à émettre des commentaires et des recommandations au fur et à mesure de la rencontre à même le document présenté. Les nouvelles informations émises par les experts ont été ajoutées à même la revue narrative. Ainsi, aucune analyse de donnée n'a été faite séparément pour les discussions.

Le premier expert rencontré est une enseignante au primaire ayant dix ans d'expérience et qui a complété une maîtrise en éducation sur le modèle comportemental de répons' à l'intervention. Cette personne a été animatrice de camp de jour pendant plusieurs années et est présentement directrice d'un camp de jour. Son partage a permis l'ajout d'exemples concrets tirés de sa pratique en éducation et en camp de jour, l'approfondissement de certaines théories et un guide à savoir où insister davantage pour assurer la compréhension des animateurs.

Le deuxième expert rencontré est un psychoéducateur pratiquant son métier depuis dix ans, qui a travaillé pendant dix ans comme animateur de camp de jour plus jeune. Cette personne fait des évaluations pour l'Association des Camps du Québec, offre de la formation pour la gestion des problématiques à l'enfance et agit comme consultant pour l'identification des jeunes nécessitant un accompagnement en camp de jour. Son implication a permis d'ajouter des activités et des interactions avec les participants, ainsi que d'offrir plusieurs recommandations à propos de la structure de la formation. Elle a aussi apporté certaines nuances et des approfondissements concernant la théorie. L'apport des deux experts sera détaillé dans les tableaux présentant les résultats de la revue narrative.

#### *5.2.1.3. Révision auprès de l'AQLPH.*

Après avoir rencontré les experts, des modifications ont été apportées au document décrivant le contenu et la structure de la formation. La dernière étape avant de créer l'outil de présentation de la formation était de valider l'ensemble du plan auprès de la personne-ressource à

l'AQLPH responsable de la formation. Cette personne a aussi validé l'ensemble du contenu et de la structure de la formation en ajoutant certaines notions au cœur de la mission de l'organisme. Ses ajouts seront présentés dans les tableaux détaillant les résultats de la revue narrative.

### 5.2.2. Résultats de la recherche d'évidences scientifiques et empiriques.

La section ci-dessous regroupe les différentes informations recensées à partir de la revue narrative, des consultations d'experts et de la validation auprès de l'AQLPH. Ces données sont regroupées par thématiques.

#### 5.2.2.1. Thématique de l'inclusion.

Cette thématique était essentielle à intégrer à la formation afin de s'assurer d'une compréhension juste de l'inclusion en la distinguant des termes fréquemment entendus tels que l'égalité, l'intégration ou l'équité. De plus, il était important que les animateurs comprennent la dimension multifactorielle de l'inclusion afin de bien identifier son rôle à ce niveau comme animateur. Les données recensées au sujet de l'inclusion se trouvent dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1.  
*Les données recensées sur la thématique de l'inclusion*

| Sujet                                                                    | Informations recensées                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Définition de l'inclusion                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'inclusion consiste à faire en sorte que tous aient les moyens dont ils ont besoin pour participer comme membre valorisé et respecté du groupe, en ayant l'opportunité de contribuer à celui-ci (Charras et al., 2016, cité dans Guebey, 2018 ; Mitchell et Shillington, 2002).</li> <li>- Elle exige l'investissement et la mise en action de tous pour valider et reconnaître la diversité dans les façons de vivre les expériences, ce qui va bien au-delà d'accepter les différents et les hors-normes au sein du groupe (Mitchell et Shillington, 2002).</li> <li>- Dans une optique d'inclusion, ce n'est pas à l'individu de s'adapter aux standards, mais plutôt au système d'être prévu afin de composer avec une diversité de profils (Detraux, 2019).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Définition des différents concepts de division des groupes en communauté | <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'exclusion est une rupture de participation et de liens avec les autres, ce qui entraîne une grande souffrance et qui amplifie les incapacités. Cela se produit lorsque l'environnement est trop rigide et qu'il est construit pour la norme (Guebey, 2018).</li> <li>- La ségrégation est un processus de séparation des groupes selon les différences par rapport aux autres individus du groupe (Larousse, s.d.). Ceci n'est pas nécessairement négatif; il arrive parfois qu'une activité soit réservée à un certain groupe sans que cela soit une mauvaise chose (A. Gilbert, communication personnelle, 14 juin 2021). L'important est d'avoir le choix de participer à différentes activités sans être mis dans une case en raison d'une étiquette (A. Gilbert, communication personnelle, 14 juin 2021).</li> <li>- L'intégration se produit lorsque l'individu appartient au groupe et peut participer (Jasmin et Carier, 2019). Toutefois, la personne s'adapte aux normes et au fonctionnement du groupe (Detraux, 2019).</li> <li>- L'équité est le fait d'offrir à chacun le support dont il a besoin pour participer (Drolet, 2014). C'est de s'assurer que l'attribution des ressources et les décisions prises</li> </ul> |

|                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                      | n'entraînent pas de discrimination selon les caractéristiques de la personne, de façon à atteindre l'égalité des chances (Université du Québec à Montréal (UQÀM, s.d.).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Les critères favorisant l'inclusion                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour atteindre l'inclusion dans un service, trois composantes sont à considérer (Bricker, 2020). <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les attitudes et les croyances positives des intervenants face à l'inclusion : cela affecte ce qu'ils font et comment ils le font.</li> <li>• Des connaissances et des habiletés suffisantes chez les intervenants : soit les compétences qu'ils ont pour intervenir adéquatement en répondant aux besoins des jeunes et pour collaborer en équipe de travail.</li> <li>• Des systèmes de support adéquats : se produit lorsque le matériel physique est suffisant et accessible, que les ressources humaines sont bien formées et que l'équipe de gestion valorise l'inclusion.</li> </ul> </li> <li>- Les cinq critères d'un groupe inclusif selon une autre catégorisation (Mitchell et Shillington, 2002) : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaissance valorisée</li> <li>• Opportunités de développement humain</li> <li>• Implication et engagement</li> <li>• Proximité</li> <li>• Bien-être matériel</li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Les bénéfices de l'inclusion pour l'enfant avec besoins particuliers | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les jeunes se développent par l'accomplissement d'activités plaisantes et qui sont signifiantes pour eux (D. Côté-Dion, communication personnelle, 25 mai 2021). Il est donc essentiel que l'activité rejoigne les intérêts du jeune et qu'elle ait du sens pour lui (D. Côté-Dion, communication personnelle, 25 mai 2021).</li> <li>- Le jeune qui participe activement à diverses activités signifiantes acquiert des compétences sociales et motrices essentielles à son développement et à son émancipation dans différentes sphères de sa vie (Ferland, 2003 ; Jankovich et al., 2008 ; Reynolds et al., 2011, cité dans Beer et al., 2020). Plus le jeune s'engage dans des activités, plus il apprend comment agir dans celles-ci, plus il améliore sa performance et plus il développe ses habiletés. (Ferland, 2003 ; Jankovich et al., 2008 ; Reynolds et al., 2011, cité dans Beer et al., 2020)</li> <li>- Les individus se valorisent par ce qu'ils accomplissent, la pleine participation au camp de jour augmente donc la confiance en soi (Beer et al., 2020 ; Faleschini, 2016). Cela permet aussi de développer les habiletés sociales en interagissant avec les autres jeunes (Beer et al., 2020 ; Faleschini, 2016). De plus, en participant davantage aux activités, les jeunes sont moins sédentaires, car ils passent plus de temps en activité physique, ce qui est favorable pour leur état de santé général (Brazendale, 2020b).</li> </ul> |
| Les bénéfices de l'inclusion pour les animateurs                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- En travaillant auprès de jeunes qui ont certains défis, les animateurs développent leur sensibilité face à la différence et aux besoins des enfants (Fort, 2017). Ils sont plus patients, plus confiants de leurs interventions et ont une attitude plus positive envers ces jeunes (Fort, 2017). Une fois les besoins des jeunes comblés, le travail de l'animateur est facilité, car le groupe fonctionne mieux (A. Beaudoin, communication personnelle, 20 mai 2021).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Les bénéfices pour les autres enfants du groupe                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lorsqu'ils sont en contact avec des enfants à besoins particuliers, les autres jeunes du groupe réduisent leurs préjugés et ils sont plus à l'aise avec ce genre de situation, car ils sont plus informés sur la diversité et la différence (Vienneau, 2004). Cela permet aussi de développer leur tolérance et leur respect de la différence (Berzin et al., 2007).</li> <li>- Les contacts avec des enfants à besoins particuliers contribuent à améliorer les habiletés sociales des enfants, à créer de nouvelles amitiés ainsi qu'à développer un sens moral et</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

---

une plus grande sensibilité (Vienneau, 2004). Les impacts positifs chez les jeunes se poursuivent aussi lorsqu'ils deviennent adultes (D. Côté-Dion, communication personnelle, 25 mai 2021).

---

### 5.2.2.2. Thématique sphères développementales.

Les animateurs doivent être en mesure de comprendre et d'identifier dans quelle sphère de développement le jeune possède une caractéristique particulière pour être en mesure de proposer une adaptation efficace et pertinente. Il était alors important d'intégrer la thématique des sphères développementales au contenu de la formation. Par exemple, l'animateur interviendra différemment si le défi est lié à une difficulté motrice ou langagière, d'où l'importance d'identifier la caractéristique particulière de l'enfant. Les données recensées au sujet des sphères développementales se trouvent dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2.  
*Les données recensées sur la thématique des sphères développementales*

| Sujet                                                                    | Informations recensées                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Le choix du terme sphères de développement et catégorisation des sphères | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plusieurs appellations et catégorisations sont présentes dans la littérature, formulées différemment selon les domaines professionnels. Pourtant, il est important d'avoir un langage commun pour s'assurer de se comprendre et de s'entraider en équipe interprofessionnelle. Bien qu'il existe des différences légères entre les auteurs, les catégories demeurent généralement les mêmes et sont nommées des sphères de développement de l'enfant. Le groupe Portail enfance s'est basé sur les schémas d'Accardo (2008) et Voigt (2011) pour créer un schéma plus complet (Ricard et Gosselin, s.d.).</li> <li>- Accardo et ses collaborateurs (2008) ont proposé une catégorisation en trois sphères : le cognitif, le langagier et le moteur. Par la suite, Voigt (2011) a introduit une nouvelle approche en trois sphères : le cognitif (verbal et non verbal), le moteur et le sociocomportemental. Ricard et Gosselin ont ensuite présenté un schéma à cinq sphères : le cognitif, le sensoriel, le moteur, le langage et le sociocomportemental. De nombreux auteurs intègrent la sphère affective parmi les sphères de développement des enfants (Gagné-Ducharme, 2016 ; Grandir ensemble, 2020 ; Vallerand, 2019).</li> <li>- En grandissant, les jeunes développent leurs habiletés dans ces six domaines grâce aux activités qu'ils font et aux apprentissages qui s'en découlent (Bertrand et al., 2008). Ce développement se fait principalement par la participation à des activités de loisirs chez les jeunes, comme les camps de jour (Bertrand et al., 2008). Le développement de ces sphères se fera à des rythmes différents pour chaque jeune (Ricard et Gosselin, s.d. ; Bertrand et al., 2008).</li> </ul> |
| Le développement des enfants à besoins particuliers                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le développement des enfants à besoins particuliers est différent de celui des autres jeunes (Deslauriers, 2018). Certaines caractéristiques dans une ou plusieurs sphère(s) de développement font en sorte qu'ils ont besoin de ressources supplémentaires pour participer pleinement comme les autres jeunes du groupe (O'Sullivan, 2003).</li> <li>- Les défis varient en intensité et peuvent être dans différentes sphères (Deslauriers, 2018 ; Gouvernement du Québec, 2017 et 2020).</li> <li>- Comme chaque enfant a des caractéristiques qui lui sont propres, il n'y a pas de recette magique auprès d'eux (Gouvernement du Québec, 2017 ; MacKay, 2006, cité dans Gouvernement du Nouveau-Brunswick, s.d.). C'est pourquoi il faut apprendre à</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

---

---

s'adapter à chacun d'eux (Gouvernement du Québec, 2017 ; MacKay, 2006, cité dans Gouvernement du Nouveau-Brunswick, s.d.).

Sphère motrice    Cette sphère comprend :

- L'équilibre (Belleau et al., 2014 ; Vallerand, 2019)
- La coordination motrice (Vallerand, 2019)
- La motricité fine (Belleau et al., 2014 ; Bertrand et al., 2008 ; Vallerand, 2019)
- La motricité globale (Belleau et al., 2014 ; Bertrand et al., 2008 ; Vallerand, 2019)
- Les gestes moteurs, les mouvements et les actions que fait le corps (Belleau et al., 2014)
- Le schéma corporel (Belleau et al., 2014 ; Bertrand et al., 2008)

Sphère  
sociocom-  
portementale

Cette sphère comprend :

- Entreprendre des interactions (Bertrand et al., 2008 ; Vallerand, 2019)
- Se faire des amis (Belleau et al., 2014 ; Vallerand, 2019)
- Attendre son tour (Bertrand et al., 2008 ; Vallerand, 2019)
- Respecter l'autre (Bertrand et al., 2008)
- Faire des compromis, résoudre des conflits (Belleau et al., 2014 ; Bertrand et al., 2008 ; Vallerand, 2019)
- Partager (Bertrand et al., 2008 ; Vallerand, 2019)
- Coopérer (Belleau et al., 2014 ; Bertrand et al., 2008)
- Participer en groupe (Belleau et al., 2014 ; Bertrand et al., 2008 ; Vallerand, 2019)

Sphère  
langagière

Cette sphère comprend :

- S'exprimer verbalement et par des gestes (Belleau et al., 2014 ; Bertrand et al., 2008) (Accardo et Capute, 2008 ; Voigt, 2011, cité dans Ricard et Gosselin, s.d.)
- Comprendre les communications verbales (Belleau et al., 2014 ; Bertrand et al., 2008) (Accardo et Capute, 2008 ; Voigt, 2011, cité dans Ricard et Gosselin, s.d.)
- Comprendre les communications par geste (Accardo et Capute, 2008 ; Voigt, 2011, cité dans Ricard et Gosselin, s.d.)
- Comprendre les communications écrites (Belleau et al., 2014 ; Bertrand et al., 2008)

Sphère  
cognitive

Cette sphère comprend :

- L'orientation dans l'espace (Bertrand et al., 2008)
  - L'orientation dans le temps (Bertrand et al., 2008)
  - L'analyse d'une situation (Belleau et al., 2014 ; Bertrand et al., 2008 ; Vallerand, 2019)
  - La résolution de problème (Belleau et al., 2014 ; Vallerand, 2019)
  - L'acquisition de connaissance (Belleau et al., 2014 ; Bertrand et al., 2008)
  - Le maintien de son attention (Belleau et al., 2014 ; Bertrand et al., 2008 ; Vallerand, 2019)
  - La compréhension de la signification d'une information (Belleau et al., 2014 ; Bertrand et al., 2008 ; Vallerand, 2019)
  - La mémorisation (Belleau et al., 2014 ; Bertrand et al., 2008 ; Vallerand, 2019)
  - La planification et l'exécution d'une tâche (Belleau et al., 2014 ; Vallerand, 2019)
  - Le jugement et l'évaluation du danger (Boury et Deschamps, 2013).
-

|                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sphère affective   | <p>Cette sphère comprend :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exprimer ses émotions (Bertrand et al., 2008 ; Vallerand, 2019)</li> <li>- Gérer ses émotions (Bertrand et al., 2008 ; Vallerand, 2019)</li> <li>- Décoder et comprendre les émotions des autres (Bertrand et al., 2008 ; Vallerand, 2019)</li> <li>- Faire des choix (Belleau et al., 2014 ; Bertrand et al., 2008 ; Vallerand, 2019)</li> <li>- Créer des liens d'attachement (Belleau et al., 2014 ; Vallerand, 2019)</li> <li>- Bâtir une confiance en soi (Belleau et al., 2014 ; Bertrand et al., 2008 ; Vallerand, 2019)</li> <li>- Connaître ses intérêts (Belleau et al., 2014 ; Bertrand et al., 2008 ; Vallerand, 2019 ; Voigt, 2011, cité dans Ricard et Gosselin, s.d.)</li> <li>- Réagir à une situation (Belleau et al., 2014 ; Bertrand et al., 2008 ; Vallerand, 2019 ; Voigt, 2011, cité dans Ricard et Gosselin, s.d.)</li> <li>- S'adapter au changement (Bertrand et al., 2008)</li> </ul> |
| Sphère sensorielle | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La sphère sensorielle consiste en tout ce qui se rapporte à la perception, le traitement et la réaction à une information sensorielle (Bertrand et al., 2008) (Ricard et Gosselin, s.d.). Cette information sensorielle peut provenir des huit sens, soit la vision, l'ouïe, le toucher, le goût, l'odorat, la proprioception, le vestibulaire ou l'intéroception (Bolduc, 2019 ; Leblanc et Rioux Chouinard, 2018).</li> <li>- Le traitement de l'information sensorielle se déroule en trois étapes : le corps perçoit le stimulus, le cerveau l'analyse, puis le corps produit une réaction en réponse à ce stimulus (CHEO, 2019).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

### 5.2.2.3. Thématique stratégies et approches pour favoriser l'inclusion.

Pour être en mesure d'offrir des programmations inclusives au camp de jour, les animateurs doivent apprendre où et comment agir. Plus précisément, cette section présente les stratégies et approches efficaces et pertinentes pour permettre à tous les jeunes de participer aux activités. Une planification est nécessaire pour que le camp de jour soit une expérience inclusive pour tous les participants. Selon l'AQLPH, cette préparation se fait en quatre volets : les adaptations particulières à la personne, les adaptations de l'environnement physique et matériel, de l'environnement humain ainsi que des modalités d'animation ou de fonctionnement (AQLPH, s.d.). Ces catégories ont été utilisées afin de regrouper les stratégies recensées dans la littérature. L'environnement physique et matériel concerne les adaptations possibles en lien avec l'espace physique où se déroule l'activité, le matériel utilisé et l'accessibilité aux lieux. L'environnement humain concerne la sensibilisation des membres du groupe sur les différences individuelles et la diversité, puis concerne aussi la construction de relations positives. Les modalités d'animation et de fonctionnement regroupent l'adaptation des moyens de communication utilisés, des activités offertes, des déplacements et des transitions entre les activités. Les adaptations particulières à la personne consistent à s'assurer qu'une considération de chaque jeune est faite selon ses besoins,

ses forces et ses intérêts. Les données recensées au sujet des stratégies et des approches pour favoriser l'inclusion se trouvent dans les tableaux 3, 4 et 5 présentés ci-dessous.

Tableau 3.  
*Les données recensées sur la thématique des adaptations particulières à la personne*

| Sujet                                                      | Informations recensées                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| S'intéresser aux caractéristiques individuelles des jeunes | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Écouter les jeunes, s'intéresser à leurs intérêts, leurs besoins, ce qu'ils ont à partager (Julien-Gauthier, 2012).</li> <li>- Si l'animateur en ressent le besoin, questionner les parents sur le fonctionnement du jeune à la maison, sur ses défis et sur les stratégies efficaces selon eux (Carbonneau, 2012).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Viser le juste défi                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trouver l'équilibre dans le juste défi, c'est-à-dire de viser la réussite sans ennui (AQLPH, s.d. d) Ceci nécessite une analyse de la situation du jeune pour ensuite prévoir des ajustements selon les défis et les capacités des jeunes (AQLPH, s.d. d). Pour y arriver, il faut connaître les caractéristiques particulières de certains jeunes (AQLPH, s.d. d).</li> <li>- Cela permet de développer le sentiment de compétence des jeunes, ce qui est extrêmement important à cet âge (D. Côté-Dion, communication personnelle, 24 mai 2021)</li> <li>- Faire sentir aux enfants qu'ils sont capables de participer aux activités (Carbonneau et al., 2018). Pour y arriver, il faut s'assurer de connaître les limitations et les capacités des jeunes pour présenter et adapter les activités adéquatement (Carbonneau et al., 2018).</li> </ul>                                                                                                                                         |
| Offrir des choix                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour que l'activité soit signifiante pour l'enfant, il doit être intéressé par celle-ci (A. Beaudoin, communication personnelle, 20 mai 2021). Il faut donc s'assurer d'offrir différentes options dans les activités pour répondre aux différents intérêts et besoins des participants (A. Beaudoin, communication personnelle, 20 mai 2021). Cela est très important à considérer dans le contexte du camp de jour, car c'est ce qui maintient la participation et la motivation des jeunes à prendre part aux activités (A. Beaudoin, communication personnelle, 20 mai 2021).</li> <li>- Pour y arriver, on peut utiliser des activités qui visent différents types d'habiletés (créatives, physiques, sociales, de connaissances générales, etc.) (A. Beaudoin, communication personnelle, 20 mai 2021). Ainsi, l'activité est au niveau de compétence de chacun, ce qui favorise la motivation de tous (A. Beaudoin, communication personnelle, 20 mai 2021 ; (AQLPH, s.d. d).</li> </ul> |

Tableau 4.  
*Les données recensées sur la thématique des adaptations de l'environnement physique, du matériel et de l'environnement social*

| Sujet           | Informations recensées                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dans les locaux | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser les mêmes locaux pour les mêmes activités permet aux jeunes plus inquiets ou avec des limitations visuelles de s'habituer aux locaux, car l'activité prend une forme de routine (où vont les choses, où l'on s'installe, etc.) (Reinders et al., 2019).</li> <li>- Prévoir un coin de retour au calme pouvant servir à tous les jeunes qui, à un certain moment, semblent ou se sentent surchargés par ce qui se passe autour d'eux (Beer et al., 2020 ; AQLPH, s.d. d). Cela n'est pas nécessairement pour un enfant qui est en colère et qui doit se calmer, mais aussi pour tous ceux qui bénéficient d'un moment de repos à l'écart (Beer et al., 2020 ; AQLPH, s.d. d).</li> </ul> |

|                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Accessibilité des lieux                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- En connaissant les sites accessibles, l'animateur sait s'il est possible pour lui et son groupe de se rendre à cet endroit selon les caractéristiques des jeunes (AQLPH, s.d. d).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Disposition du matériel                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compartimenter le matériel en différents bacs lors des activités où plusieurs choix de médiums sont offerts (par exemple dans les activités d'art ou de sciences où l'on explore le matériel que l'on veut) (AQLPH, s.d. d). Intégrer des pictogrammes au besoin (AQLPH, s.d. d). Cela favorise la mise en action des jeunes, ils seront plus motivés à participer et iront instinctivement vers le type de matériel avec lequel ils sont à l'aise et se sentent capables d'utiliser (A. Beaudoin, communication personnelle, 20 mai 2021).</li> </ul>                                                                                                                                                                             |
| Division en sous-groupes                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prédéterminer les groupes pour équilibrer les besoins (Beer et al., 2020).</li> <li>- Lors des activités en sous-groupes, mettre les jeunes plus tolérants avec ceux qui ont plus de défis, ce qui favorisera une bonne coopération et permettra de faire vivre un succès à tous (A. Beaudoin, communication personnelle, 20 mai 2021). De plus, les jeunes tolérants seront aussi un modèle pour les autres qui ont une attitude moins positive face à la différence (A. Beaudoin, communication personnelle, 20 mai 2021).</li> <li>- Jumeler en sous-groupes les jeunes qui partagent les mêmes intérêts, ce qui permet de développer un sentiment d'appartenance au groupe chez l'enfant (Carbonneau et al., 2018).</li> </ul> |
| Sensibilisation du groupe à la diversité | <ul style="list-style-type: none"> <li>- De façon générale, normaliser la différence (AQLPH, s.d. d)</li> <li>- Distinguer les besoins de chacun, en rappelant que le rôle de l'animateur est de faire en sorte que chacun s'amuse et puisse participer (A. Beaudoin, communication personnelle, 20 mai 2021).</li> <li>- Faire un lien avec le principe d'équité, comme quoi on offre à chacun les ressources dont il a besoin pour participer (D. Côté-Dion, communication personnelle, 24 mai 2021).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                          |

Tableau 5.  
*Les données recensées sur la thématique des adaptations des modalités d'animation et de fonctionnement*

| Sujet               | Informations recensées                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Activités sportives | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Par leur nature, les sports sont naturellement faits pour induire une certaine exclusion sociale ; les éliminations, la conformité aux normes, les divisions en équipe, la hiérarchie selon les victoires, etc. Donnelly and Coakley, 2002). Au fur et à mesure qu'ils participent à des activités sociales, les jeunes intègrent ce processus d'exclusion (Donnelly and Coakley, 2002).</li> <li>- Il existe une approche qui s'est démontrée efficace pour favoriser la mise en action et le temps d'activités physiques chez les jeunes. Cette approche se nomme le LET US play (Brazendale, 2020a ; Weaver et al., 2013).</li> <li>- Remove Lines : éviter les files d'attente où les joueurs sont inactifs. Si cela est utile au jeu, les jeunes peuvent faire une autre tâche pendant qu'ils attendent leur tour (Brazendale, 2020a).</li> <li>- Eliminate Eliminations : réduire les éliminations où les joueurs se retrouvent en attente une fois éliminés, puis tenter de remplacer par un nouveau rôle (Brazendale, 2020a).</li> <li>- Reduce Teams size : limiter la grosseur des équipes pour éviter qu'il y ait trop de joueurs pour l'équipement ou pour la tâche (Brazendale, 2020a).</li> </ul> |

|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Getting Uninvolved staff\children involved : les jeunes ont plus tendance à participer si les animateurs jouent aussi (Brazendale, 2020a). Les trois conseils ci-dessus contribuent à ce que chacun s'active (Brazendale, 2020a).</li> <li>- Be creative with Space, équipements, règles : adapter le matériel, les règles et l'espace de jeu aux besoins du groupe (Brazendale, 2020a).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Activités créatives       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les activités créatives concernent de façon générale les activités où les jeunes construisent, créent ou développent quelque chose (par exemple, les arts plastiques, la musique, les arts dramatiques, etc.) (Reinders et al., 2019).</li> <li>- Favoriser l'exploration en activité, c'est-à-dire d'offrir de l'autonomie aux jeunes en leur permettre de faire des choix (concernant le matériel, la forme du jeu, ou autre). Il s'agit de proposer des alternatives (Reinders et al., 2019). En choisissant une option qui leur convient, on maximise la motivation des enfants (Reinders et al., 2019).</li> <li>- Être centré sur le processus, c'est-à-dire de mettre l'importance sur le fait de participer à l'activité et non de produire un résultat précis (Reinders et al., 2019). Cela ne veut pas dire de ne jamais donner de modèle en exemple, certains jeunes en ont plus besoin pour savoir quoi et comment faire la tâche, mais la consigne n'est pas de faire exactement pareil (A. Beaudoin, communication personnelle, 20 mai 2021). Il est possible de leur présenter plusieurs exemples, de les questionner pour trouver d'autres idées, etc. (A. Beaudoin, communication personnelle, 20 mai 2021).</li> <li>- Adapter l'activité au contexte et aux caractéristiques des participants (Faleschini, 2016).</li> <li>- Miser sur le travail collaboratif. Cela aide à la confiance, à se sentir accepté et à développer ses habiletés sociales (Beer et al., 2020 ; Faleschini, 2016 ; Reinders et al., 2019). De plus, dans une activité de création en groupe, chaque jeune fera la partie du projet qu'il a envie de faire et où il se sent à l'aise de travailler (A. Beaudoin, communication personnelle, 20 mai 2021).</li> </ul> |
| Déplacements              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prévoir les déplacements selon les caractéristiques des jeunes du groupe. Par exemple, garder à proximité de l'adulte le jeune ayant des difficultés motrices, mettre au-devant du rang un jeune responsable et autonome comme chef du train, puis donner des défis à ceux qui ont besoin de bouger (D. Côté-Dion, communication personnelle, 24 mai 2021).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Communication (consignes) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présenter les règlements de jeu par démonstration (Brazendale, 2020a).</li> <li>- Faire des schémas avec un tableau (AQLPH, s.d.a).</li> <li>- Combiner les paroles à des gestes pour favoriser la compréhension et le maintien de l'attention (Julien-Gauthier, 2012).</li> <li>- Faire un jeu-questionnaire au fil des explications, soit poser des questions au groupe sur les règlements du jeu expliqué (AQLPH, s.d. a ; A. Beaudoin, communication personnelle, 20 mai 2021). Il est important de ne pas toujours viser les jeunes moins attentifs lorsque l'on questionne le groupe, afin de ne pas les ridiculiser ou de leur faire vivre constamment un échec (A. Beaudoin, communication personnelle, 20 mai 2021).</li> <li>- Trouver le bon endroit où donner les consignes, par exemple qui comporte peu de distractions (AQLPH, s.d. d) (CAST, 2011).</li> <li>- Les explications ne devraient pas durer plus de 5 minutes, sinon on perd l'intérêt des jeunes (A. Beaudoin, communication personnelle, 20 mai 2021).</li> <li>- Simplifier les consignes en phrases courtes et simples (AQLPH, s.d. a).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Horaire                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Structurer l'horaire de la journée et le présenter au groupe avant de débiter les activités (Brazendale, 2020b).</li> <li>- Instaurer une forme de routine à l'horaire (Julien-Gauthier, 2012). Cela crée un sentiment de confiance pour les jeunes, diminue l'anxiété que certains éprouvent, car l'horaire est prévisible et sécurisant (A. Beaudoin, communication personnelle, 20 mai 2021 ; Gilbert et Gauthier, 2018).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Collabo-<br>ration<br>dans<br>l'équipe<br>du camp | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si un animateur-accompagnateur se joint au groupe, il est bien important de définir en équipe les rôles des deux animateurs et de travailler en collaboration sous un objectif commun de participation de tous les jeunes (Carbonneau, 2012).</li> <li>- S'impliquer dès le début de l'été dans la planification de la programmation en intégrant dès ce moment les adaptations pour le jeune accompagné (AQLPH, 2020). Mettre à profit les connaissances et l'expertise des deux animateurs pour créer la programmation (AQLPH, 2020).</li> <li>- Partager quotidiennement les observations et réfléchir ensemble aux façons de gérer les situations problématiques (AQLPH, 2020).</li> <li>- Travailler conjointement à retirer toute discrimination ou tout comportement inadéquat au sein du groupe (AQLPH, 2020).</li> </ul> |
|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

#### 5.2.2.4 Thématique des outils offerts aux animateurs pour favoriser l'inclusion.

Une section présentant les outils intéressants pouvant faciliter la création de programmation inclusive était pertinente afin de soutenir les interventions des animateurs à plus long terme. De plus, ces outils sont facilement accessibles, ce qui maximise les chances d'utilisation par les animateurs. Les données recensées au sujet des outils disponibles se trouvent dans le tableau ci-dessous.

Tableau 6.  
*Les données recensées sur la thématique des outils offerts aux animateurs*

| Sujet                   | Informations recensées                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Applications<br>mobiles | <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'application Visual Timer permet au jeune d'avoir un repère visuel du temps qu'il reste à l'activité, ce qui permet de réduire l'anxiété et prévenir les refus lors des transitions (Gilbert et Gauthier, 2018). Il est important que l'enfant voie visuellement combien de temps il reste, car le temps n'est pas un concept concret pour les plus jeunes (Gilbert et Gauthier, 2018).</li> <li>- L'application PEP ton jeu! offre des idées de jeu en présentant les possibilités d'adaptation pour différents types de défis. Il est possible de rechercher les activités possibles selon le groupe d'âge, le nombre de jeunes et les besoins particuliers des enfants.</li> </ul> <p>Ces applications sont disponibles via les plateformes de téléchargement sur téléphone mobile intelligent.</p>                                                                                                                                                                                                                            |
| Sites<br>Internet       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La Trousse de matériel d'intervention, créée par Gilbert et Gauthier en 2018, est un outil présentant des idées d'actions pour intervenir avec des jeunes qui ont différents besoins particuliers (A. Gilbert, communication personnelle, 14 juin 2021). Les stratégies proposées concernent la communication, la gestion du temps, l'apaisement, l'adaptation d'activité ou la sensibilisation à l'équipe.</li> <li>- Les ouvrages Choisir de gagner sont des documents d'interventions pour favoriser la pratique d'activité physique selon différents défis (A. Gilbert, communication personnelle, 14 juin 2021). Un document a été créé par type de particularités (par exemple, le trouble du spectre de l'autisme, la déficience motrice, etc.). Les auteurs et années de parution varient d'une publication à l'autre.</li> <li>- Les Fiches d'activités pour programmation inclusive regroupent de multiples idées d'activités avec l'ensemble des informations relatives au jeu, le matériel, le déroulement,</li> </ul> |

#### 5.2.2.5. *Changements apportés au contenu de la formation.*

Plusieurs modifications ont été faites sur le plan de la structure et du contenu de la formation à la suite des discussions avec les experts et la personne-ressource de l'AQLPH. Premièrement, l'organisme partenaire souhaitait parler en termes de jeunes handicapés pour décrire la population d'enfants qui vivent une certaine exclusion au camp. En raison de son mandat, l'AQLPH doit toujours reprendre le terme du handicap dans ses ouvrages, ce qui explique cette position. Initialement, l'appellation de besoins particuliers avait été choisie, car les termes tels que les retards, les troubles, les déficiences, les handicaps et les déficits mettent l'accent sur les difficultés et sur la différence comparativement aux autres enfants, ce qui peut mener à de la discrimination (Pelgrims, 2019). De plus, la recherche témoigne que de parler en termes de déficits n'est pas bénéfique, mais qu'en parlant en termes de besoins, de compétences et d'intérêts des enfants, nous avons un point d'ancrage intéressant pour qu'ils apprennent (Thomazet, 2012). Après maintes réflexions, il a été décidé de parler en termes de caractéristiques d'un jeune plutôt que de besoins. Le besoin faisant référence à une stratégie, la caractéristique concerne donc davantage une particularité propre à l'enfant qui mènera à un besoin particulier. Ainsi, pour rejoindre les deux parties, une entente a été convenue sur l'appellation de jeunes pouvant vivre une situation de handicap et possédant des caractéristiques individuelles particulières, soit des caractéristiques qui diffèrent du développement typique de l'enfant (par exemple une particularité sensorielle).

Deuxièmement, la section sur les stratégies favorisant l'inclusion en camp de jour était initialement catégorisée sous la forme du modèle Personne-Environnement-Occupation (Law et al., 2016), un modèle ergothérapique distribuant les éléments d'une situation entre l'individu, son environnement et ses activités. Toutefois, l'AQLPH a élaboré un modèle intitulé Roue des adaptations inclusives, qui regroupe les adaptations possibles en contexte de loisirs selon différentes catégories de stratégies. Ce modèle n'a pas encore été publié par l'organisme, c'est pourquoi il n'est pas présenté. Par souci de cohérence avec les autres outils de l'organisme, la classification des stratégies est faite selon la Roue des adaptations inclusives, c'est-à-dire qu'elles sont séparées entre les dimensions de l'environnement physique et matériel, l'environnement humain, les modalités d'animation ou de fonctionnement ainsi que la personne.

### **5.2.3. Construction de la structure et des activités pédagogiques de la formation.**

Tel qu'expliqué dans la section concernant le cadre conceptuel de l'étude, le Pentagone de l'apprentissage en perspective dynamique (PAPD) identifie les facteurs qui favorisent l'apprentissage des individus (Lebrun, 2007). Ceux-ci sont la motivation à apprendre sur un certain sujet, des supports d'information diversifiés, des activités de développement de compétences, des interactions humaines en travail d'équipe et la production d'un outil de connaissances (Lebrun, 2007). Dans le but d'atteindre les objectifs de changement chez les participants, la formation doit respecter ces critères en vue d'un apprentissage réussi.

Dès le début de la présentation, pour développer la motivation des participants, des vidéos au sujet de l'inclusion des enfants à besoins particuliers sont présentées et sont suivies d'une discussion en groupe où les animateurs partagent leurs réflexions et leur ressenti. Pour rejoindre les différents styles cognitifs des apprenants, de multiples supports sont utilisés pour présenter le contenu : les explications orales, les exemples par étude de cas, l'expérimentation d'une intervention, les vidéos et les schémas. Des liens entre ces différents supports sont faits lors des explications de concepts ou de théories pour s'assurer de la compréhension des participants. Concernant les activités de développement de compétences et les interactions humaines en travail d'équipe, plusieurs moments de la formation permettent d'atteindre ces critères. De nombreuses activités qui seront détaillées ci-dessous sont réalisées en groupe ou sous-groupes tout au long de la formation. Chacune de ces activités vise le développement d'une ou plusieurs compétence(s) ou l'acquisition de connaissances. Le fait de travailler en équipe permet de mettre à profit les forces de chacun, d'optimiser l'engagement des participants et de comparer les conceptions de chacun. Finalement, la formation se termine par la production d'un outil de consolidation des apprentissages. Cela permet de concrétiser les nouvelles connaissances par la mise en action, d'approfondir les réflexions et de faire l'évaluation de leurs apprentissages et leurs compétences.

Une rencontre de suivi est aussi proposée à l'équipe pour discuter des enjeux dans la mise en place d'adaptations inclusives et pour répondre aux futures questions des animateurs. Il est recommandé que cette rencontre ait lieu au milieu de l'été pour laisser la chance aux animateurs de mettre en pratique les apprentissages en ayant tout de même la possibilité de s'améliorer dans la dernière partie de l'été à la suite de cette rencontre de suivi.

### **5.3 Développement du contenu du programme (étape 4 de l'Intervention Mapping)**

#### **5.3.1. Expliquer la séquence d'apparition des thématiques de la formation.**

Une fois l'ensemble du contenu de la formation élaboré, les différentes informations qui y sont catégorisées par thèmes doivent être ordonnées sous une structure cohérente et logique. Ainsi, la formation débute par la thématique d'inclusion et des situations de handicap afin de bien situer le sujet de la présentation et l'importance de s'intéresser à cette problématique. Une fois que les participants comprennent en quoi consistent l'inclusion et les situations de handicap, ils doivent être en mesure d'identifier ce que sont les caractéristiques particulières des enfants à besoins particuliers. C'est pour cela que la prochaine thématique abordée concerne les sphères développementales des enfants. Par la suite, comme les participants ont développé les connaissances sur les défis potentiels des jeunes, ils doivent connaître les stratégies et approches à mettre de l'avant pour favoriser leur participation en lien avec leurs incapacités. Finalement, des outils reprenant certaines des stratégies apprises sont présentés pour consolider les apprentissages.

#### **5.3.2. Éclaircir la structure des activités et des moyens concrets des matrices de changement.**

De nombreuses activités sont prévues tout au long de la formation afin de dynamiser la formation, de maintenir l'engagement des participants et d'atteindre les différents objectifs de changement chez ceux-ci.

Tout d'abord, un tour de table permet aux animateurs de se présenter en décrivant leur expérience en camp de jour, leur domaine d'études et leurs attentes pour la formation. Le but de cela est d'établir un premier contact, de connaître le groupe, puis de faire des liens et des exemples adaptés à leur expérience et leurs intérêts.

Deuxièmement, une activité de type questionnaire est faite pour présenter les défis en termes de formation pour les jeunes à besoins particuliers et pour justifier l'importance de la formation.

Troisièmement, les participants visionnent une vidéo sur l'inclusion et sont invités à discuter de ce qu'ils en retiennent. Cela permet de capter l'attention du groupe avec une animation. De plus, la vidéo explique très bien ce qu'est l'inclusion avec un soutien visuel intéressant. La discussion suivant le visionnement permet de résumer l'information apprise afin de consolider les apprentissages.

Quatrièmement, le groupe regarde une deuxième vidéo sur le rôle de l'adulte dans la construction des attitudes et comportements des enfants face à la différence. Une discussion s'en suit pour partager leur point de vue sur le sujet. Cette activité aide à comprendre l'importance de son rôle comme animateur, comme quoi leur façon d'intervenir auprès des jeunes à besoins particuliers dictera comment les autres enfants agiront.

Cinquièmement, des mises en situation sont présentées au groupe. Les participants doivent résoudre un cas où un jeune en situation de handicap ne peut pas participer à une activité au camp, car il y a une inadéquation entre ses facteurs personnels et ceux de l'environnement. Pour bien comprendre l'interaction entre les caractéristiques de la personne, les caractéristiques de son environnement et sa participation aux activités, une telle activité est nécessaire. La mise en situation permet de contextualiser cette interaction dans une situation de camp de jour. Cela aide à développer la réflexion sur les adaptations possibles au camp. De plus, cette activité permet de répondre partiellement aux objectifs de changement de la formation. Ceux-ci sont atteints si les animateurs identifient une caractéristique de l'enfant entraînant un besoin particulier et qu'ils identifient des éléments à modifier pour répondre à ce besoin.

Dans la sixième activité, les participants sont divisés en sous-groupes et doivent identifier les éléments compris dans une sphère de développement de l'enfant. Cette activité permet de comprendre en quoi consistent les sphères de développement et de réfléchir aux défis potentiels dans ces sphères. De plus, cela répond en partie au premier objectif de changement, soit d'identifier des caractéristiques particulières chez les enfants.

La septième activité est une expérimentation où les participants doivent faire un bricolage en se mettant dans la peau d'un jeune en situation de handicap (imitation d'une déficience motrice ou visuelle). Le groupe discute de son expérience par la suite. Cela sensibilise les animateurs en les aidant à comprendre comment les jeunes en situation de handicap peuvent se sentir lorsqu'ils sont dans l'impossibilité de participer à une activité. Cela aide aussi à développer la réflexion sur les adaptations possibles au camp, ce qui répond au deuxième objectif de changement.

Dans la huitième activité, les animateurs visionnent une vidéo présentant une activité sportive qui ne respecte pas les critères inclusifs d'un sport. Cela est suivi d'une discussion pour réfléchir aux changements possibles qui permettraient de respecter davantage ces principes. Cette activité fait prendre conscience qu'une activité sportive qui semble simple et banale peut être un

grand défi pour certains jeunes. Cela développe aussi la réflexion sur les adaptations possibles au camp et permet donc de contribuer à l'atteinte de l'objectif de changement qui concerne la création d'adaptations inclusives au camp.

La neuvième activité consiste en une mise en situation d'une journée typique au camp. Les animateurs doivent structurer l'horaire de la journée tel qu'ils le présenteraient au groupe. Ceci développe la réflexion et l'acquisition de connaissance quant aux horaires et aux routines auprès des jeunes. L'expérimentation facilite aussi la consolidation des apprentissages. Finalement, une discussion en sous-groupe permet de conclure la formation en faisant un retour sur les éléments qui leur semblent primordiaux à garder en tête et les stratégies qu'ils souhaitent le plus adopter. Cette activité permet de faire un résumé des apprentissages pour maximiser la rétention de l'information. La réflexion commune sur l'applicabilité des stratégies favorise leur mise en place.

### **5.3.3. Description du matériel et du protocole de présentation de la formation.**

La formation est conçue de façon à ce qu'elle puisse être suivie en présentiel tout comme à distance en vidéoconférence. Pour la formule à distance, chaque participant et le formateur doivent avoir accès à un ordinateur muni d'une caméra et d'un micro. Il doit être en mesure d'accéder à la plateforme Zoom. De plus, pour les deux types de présentations, chaque participant recevra un cahier de l'apprenant sous le format PDF où il pourra prendre des notes. Pour une activité d'expérimentation, chaque participant doit avoir en sa possession du papier collant, une feuille de coloriage à imprimer, des ciseaux, un bandeau pour couvrir les yeux et un crayon. De son côté, le formateur doit avoir en sa possession la présentation de la formation sur PowerPoint. Il doit aussi avoir accès à la plateforme YouTube pour le visionnement des vidéos. Le protocole de présentation de la formation est assez simple. Une invitation à la formation est envoyée par courrier électronique aux futurs participants. Dans ce message, les documents à avoir en main pour la formation sont transmis. Les animateurs de camp de jour participent ensuite à la formation.

### **5.3.4. Premier essai de la formation.**

La formation est mise à l'essai auprès d'un groupe d'animateurs afin d'apprécier l'applicabilité et la faisabilité du programme. Cet essai permet aussi de faire évaluer le contenu et la structure de la formation par le public cible, tout en identifiant si les effets souhaités sont atteints. La section ci-dessous détaillera le déroulement et les résultats de cette mise à l'essai.

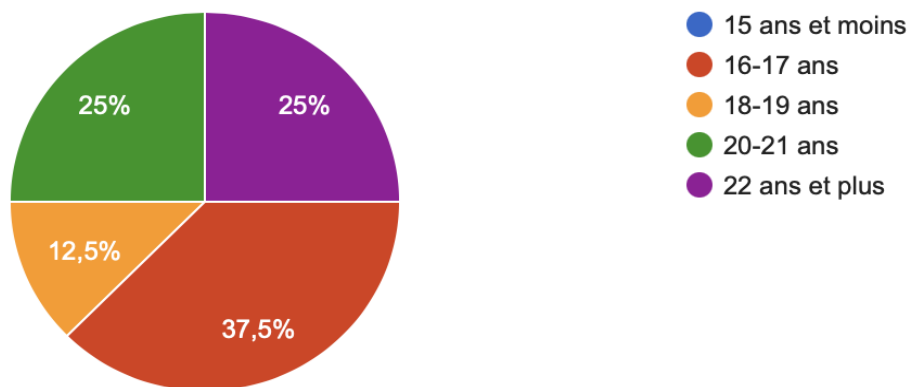
#### 5.3.4.1. *Méthodologie d'évaluation de la mise à l'essai.*

Le premier essai vise à documenter la faisabilité et l'acceptabilité de la formation. L'acceptabilité réfère au fait que l'intervention est satisfaisante et acceptable pour l'utilisateur (Proctor et al., 2011). C'est une caractéristique qui s'évalue au plan individuel, puisqu'elle est subjective au participant (Proctor et al., 2011). La faisabilité concerne la mise en œuvre d'une nouvelle intervention (Karsh, 2004, cité dans Proctor et al., 2011). Elle peut témoigner du succès ou de l'échec de l'intervention selon différents critères tels qu'un nombre adéquat de participants, les délais de réalisation de l'intervention, les ressources matérielles ou financières, etc. (Fortin et Gagnon, 2016 ; Proctor et al., 2011). Pour apprécier l'acceptabilité et la faisabilité de la formation, trois collectes de données ont été faites : des activités pratiques au cours de la formation (réponses des participants notées), une période de commentaires à la fin de celle-ci (commentaires des participants notés) et un questionnaire en ligne à compléter après la formation.

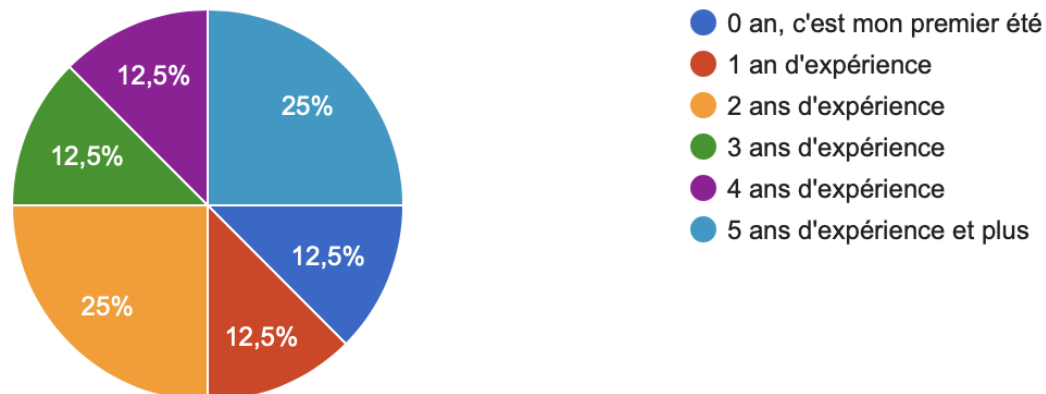
#### 5.3.4.2. *Description du groupe à l'étude.*

Le groupe a été sélectionné par réseau, c'est-à-dire auprès d'une responsable de camp de jour connue du chercheur. Cette méthode d'échantillonnage comprend uniquement des individus qui ont choisi de participer, ce qui fait en sorte que l'échantillon n'est pas représentatif de l'ensemble de la population d'animateurs du Québec (Fortin et Gagnon, 2016). Toutefois, comme le but de cette mise à l'essai était de faire un premier test et d'évaluer l'appréciation de la formation par le public cible, la représentativité de l'échantillon n'est pas un élément central de l'étude. La mise à l'essai s'est déroulée en présentiel en août 2021. Cette rencontre n'a pas été enregistrée. Au total, 2 coordonnateurs et 6 animateurs étaient présents. Les deux graphiques ci-dessous présentent le profil des participants (leur âge et leur niveau d'expérience en camp de jour). La moitié des participants (n=4) avait 20 ans et plus, alors que l'autre moitié (n=4) avait entre 16 et 19 ans.

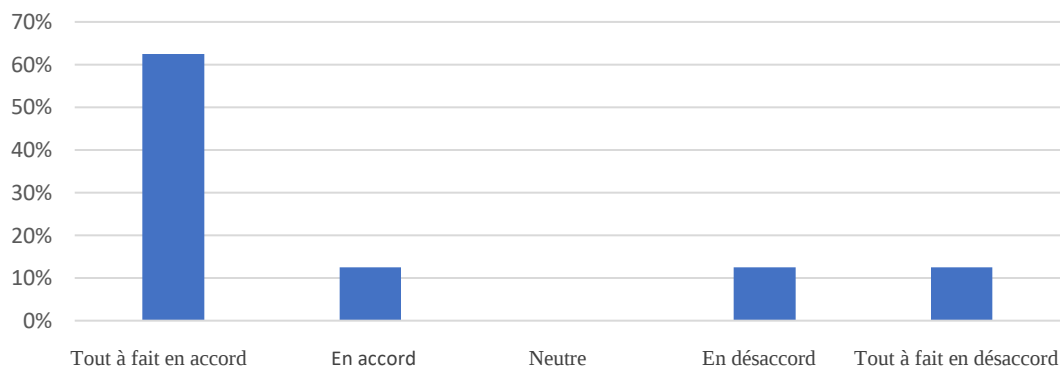
### Quel âge avez-vous ?



### Combien d'années d'expérience en camp de jour avez-vous ?



### Mon intérêt pour l'inclusion des enfants en situation de handicap était élevé



Une discussion avec un membre du comité d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières a permis d'identifier qu'aucune certification éthique ne devait être obtenue pour administrer le questionnaire d'appréciation, car celui-ci ne vise pas à répondre directement à l'objectif de l'étude, mais plutôt à comprendre comment le public cible perçoit la formation créée.

#### 5.3.4.3. Résultats des activités d'apprentissage.

Les activités d'apprentissage qui contribuent à l'évaluation de la formation sont celles répondant aux objectifs de changement. Plus précisément, les activités où les participants doivent nommer des caractéristiques particulières d'un enfant et/ou identifier des adaptations inclusives sont celles à considérer pour identifier si la formation atteint ses objectifs. Pour collecter les données de cette méthode d'évaluation, le chercheur est appelé à prendre des notes lors des réponses des participants. Cette méthode est aussi utilisée lors de la période de discussion.

Tableau 1.  
*Résultats de l'activité d'apprentissage 1*

| Description de l'activité              | Les participants doivent résoudre une problématique où un jeune en situation de handicap ne peut pas participer à une activité au camp.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Réponses des participants              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les participants ont nommé qu'une difficulté à maintenir son attention sur les consignes données et une grande réactivité aux stimuli de l'environnement étaient des caractéristiques qui entraînent un besoin particulier.</li> <li>- Ils ont proposé différentes adaptations possibles pour les deux mises en situation : réduire les distractions dans l'environnement lors de la période de consignes, mettre le jeune plus distrait à l'avant du groupe, lui répéter individuellement les consignes en retrait, poser des questions aux enfants dans les explications, utiliser un local plus calme, fermer les rideaux et baisser le volume de la musique.</li> </ul> |
| Niveau d'atteinte du but de l'activité | Le but de l'activité est atteint, car les participants ont été en mesure d'identifier les caractéristiques qui entraînent une situation de handicap et de proposer des stratégies efficaces pour favoriser la participation de ce jeune.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

Tableau 2.  
*Résultats de l'activité d'apprentissage 2*

| Description de l'activité | Les participants sont divisés en sous-groupes dans une activité concernant les sphères développementales. Ils doivent identifier des éléments présents dans une des sphères de développement et nommer des caractéristiques particulières pouvant limiter la participation d'un jeune au camp de jour.                                                                                                                                                                            |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Réponses des participants | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Certains ont mentionné que la sphère motrice inclut la motricité fine et qu'un enfant pourrait avoir de la difficulté à découper s'il éprouve des limitations à ce niveau.</li> <li>- D'autres ont mentionné que la sphère cognitive intègre le fait de se retrouver dans le camp de jour et qu'un enfant qui se repère mal dans son environnement peut difficilement aller chercher ses effets personnels seul à son casier.</li> </ul> |

|                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sur le plan de la sphère affective, des participants ont nommé que la gestion des émotions était un élément important de cette sphère et que la difficulté à gérer sa colère pouvait être un défi chez certains enfants.</li> <li>- Des animateurs ont mentionné que la sphère sociale et comportementale regroupe le fait de partager les jeux et que des jeunes peuvent avoir de la difficulté à partager ou à attendre leur tour pour avoir un jeu.</li> <li>- Au sujet de la sphère langagière, les animateurs ont identifié que le fait de s'exprimer oralement était un élément compris dans cette sphère et qu'un enfant qui bégaye aura de la difficulté à se faire comprendre par les autres.</li> </ul> |
| Niveau d'atteinte du but de l'activité | Le but de l'activité est atteint. Les participants ont eu besoin d'aide pour débiter l'exercice ou pour comprendre en quoi consistait la sphère qui leur était attribuée, mais une fois cela fait, ils étaient en mesure de nommer un élément appartenant à chacune des sphères de développement et une limitation fonctionnelle associée à celles-ci. Afin d'atteindre entièrement l'objectif de l'activité, il serait important de clarifier les consignes de l'activité et d'orienter les pistes de réflexion en offrant un exemple de caractéristique dans chacune des sphères de développement. Il serait ensuite plus facile pour les animateurs de poursuivre l'activité de façon autonome en sous-groupe.                                          |

Tableau 3.  
*Résultats de l'activité d'apprentissage 3*

|                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Description de l'activité              | L'activité est une expérimentation d'un bricolage (coloriage ou découpage) en imitant une déficience motrice (empêcher l'utilisation du pouce de la main dominante) ou visuelle (bander les yeux).                                                                                                                                                                                                         |
| Réponses des participants              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour la limitation motrice, ils ont proposé d'utiliser des ciseaux adaptés, d'offrir plusieurs dessins, dont certains plus faciles à découper, ou encore d'aider l'enfant en question.</li> <li>- Pour la limitation visuelle, les animateurs ont recommandé d'utiliser une image avec un contour en relief et avec de plus grandes formes à colorier.</li> </ul> |
| Niveau d'atteinte du but de l'activité | Le but de l'activité est atteint, car les participants ont verbalisé leurs défis et leurs émotions en étant confrontés à un handicap. De plus, ils ont identifié correctement plusieurs stratégies pertinentes pouvant faciliter la réalisation de l'activité malgré les handicaps.                                                                                                                        |

Tableau 4.  
*Résultats de l'activité d'apprentissage 4*

|                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Description de l'activité              | Les participants visionnent une vidéo présentant une activité sportive peu inclusive. Ils doivent ensuite identifier deux éléments à modifier pour maximiser le temps de jeu actif pour tous les jeunes.                                                                                                 |
| Réponses des participants              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ils ont proposé de réduire les files d'attente et d'inclure les animateurs au jeu.</li> <li>- Ils ont proposé que les enfants tiennent un bâton plutôt que la main de leur partenaire dans le cas où un enfant n'aime pas être touché par les autres</li> </ul> |
| Niveau d'atteinte du but de l'activité | Le but de l'activité est atteint comme les participants étaient en mesure de nommer plus de deux éléments pour favoriser la participation de tous les jeunes dans une activité sportive.                                                                                                                 |

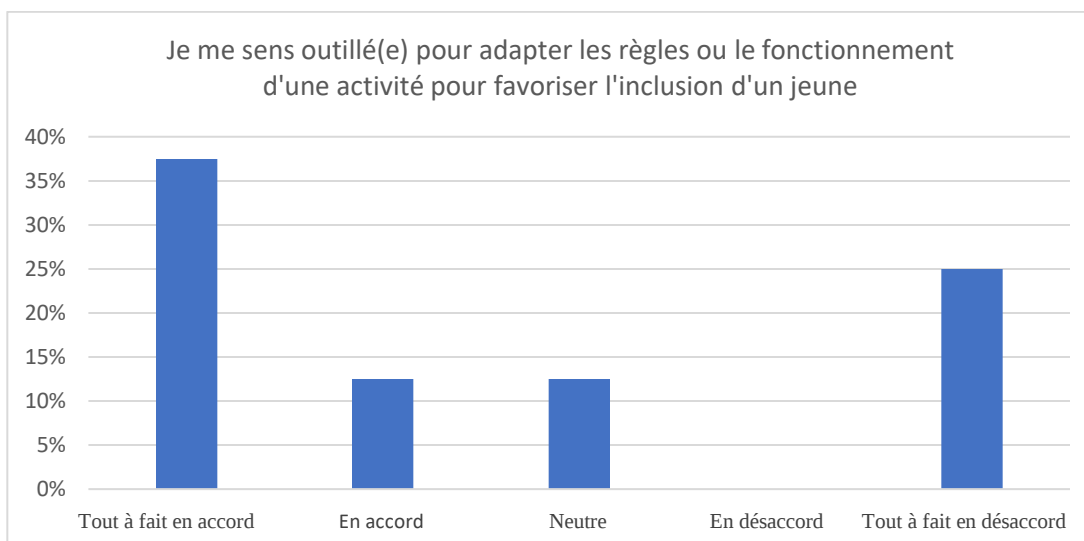
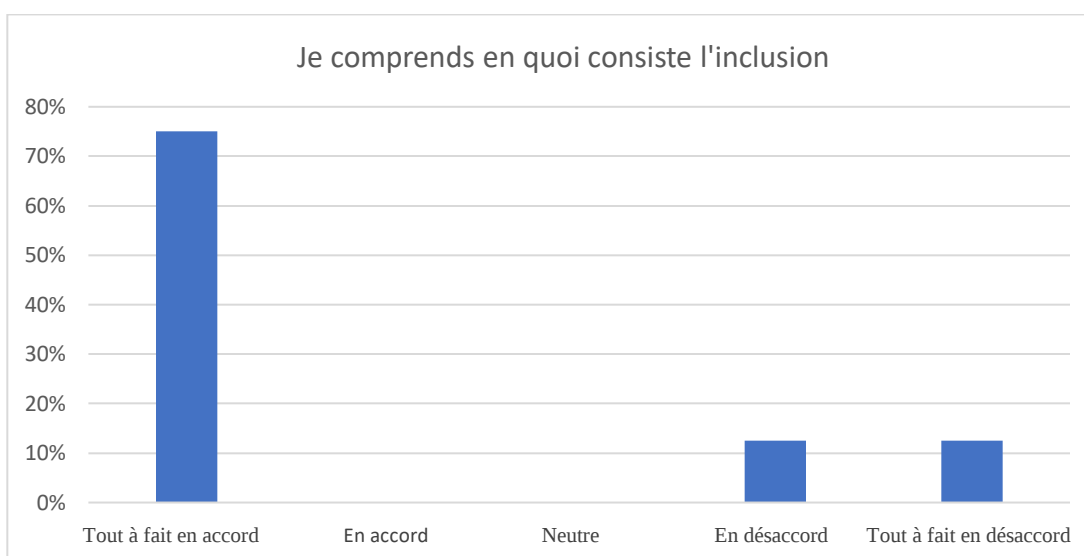
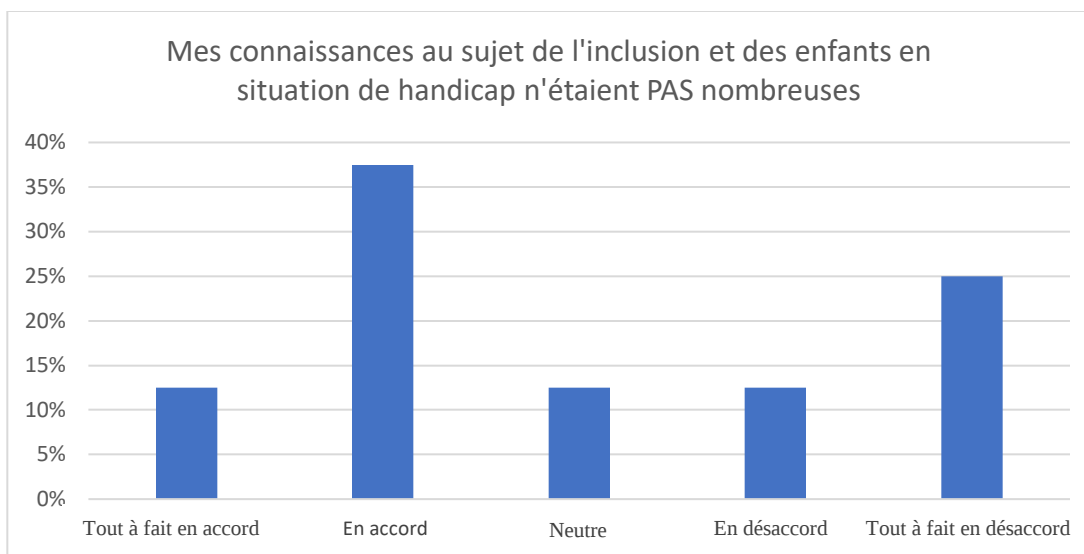
*5.3.4.4. Résultats de la période de discussion (appréciation de l'acceptabilité par une première collecte de données).*

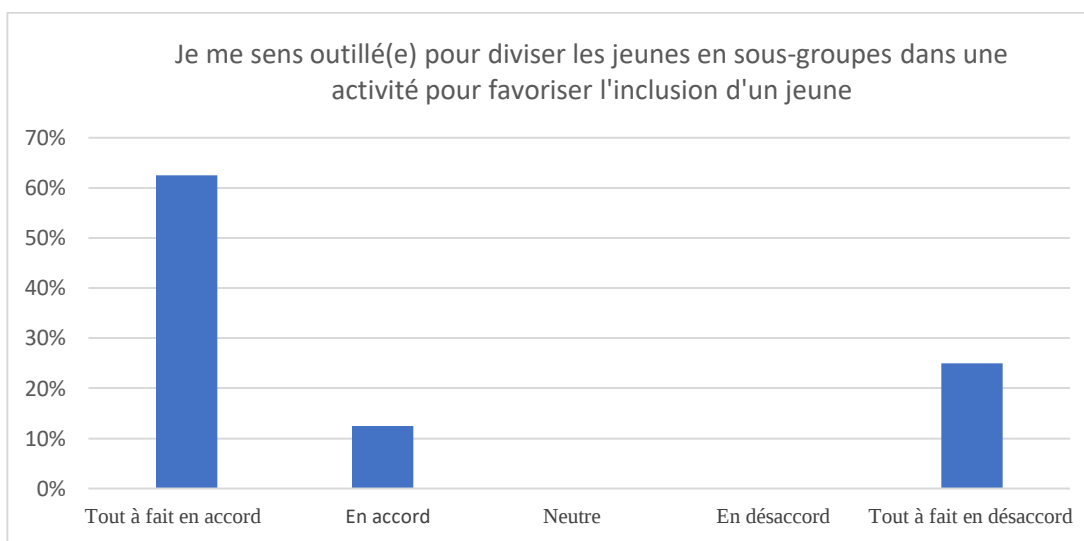
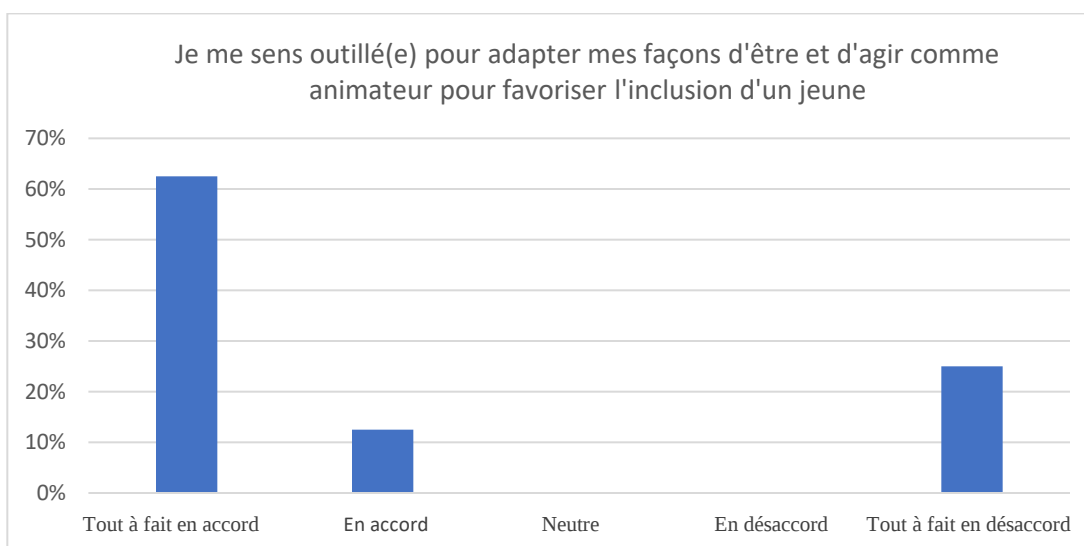
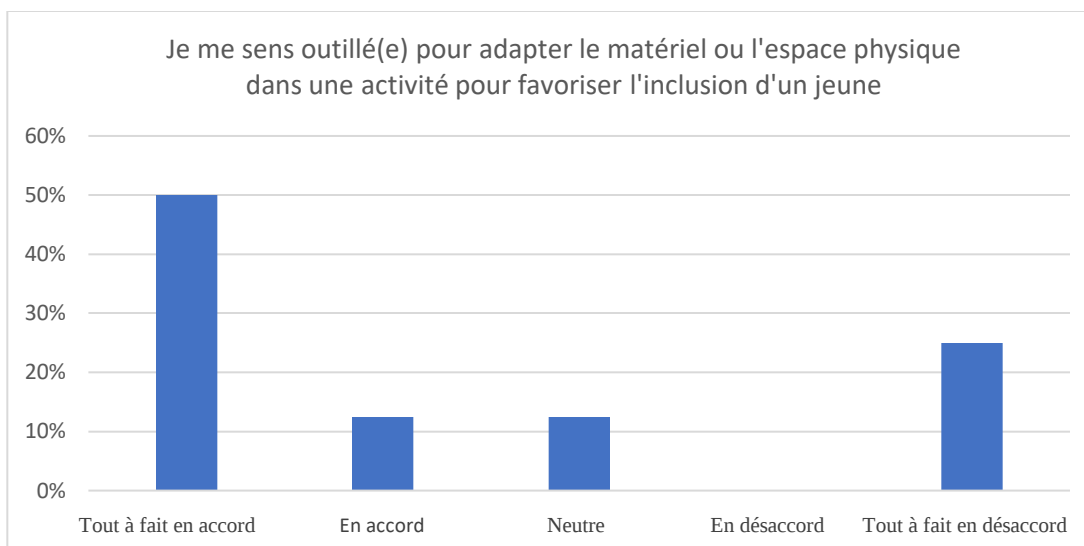
En terminant la présentation de la formation, une courte période de discussion a permis de recueillir certaines rétroactions des participants. Les éléments rapportés par les participants sont :

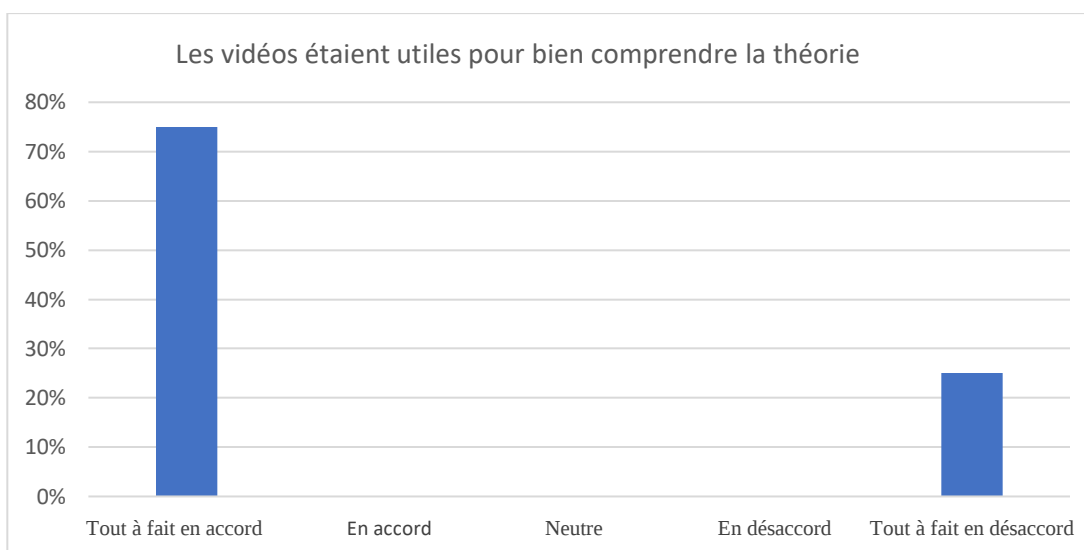
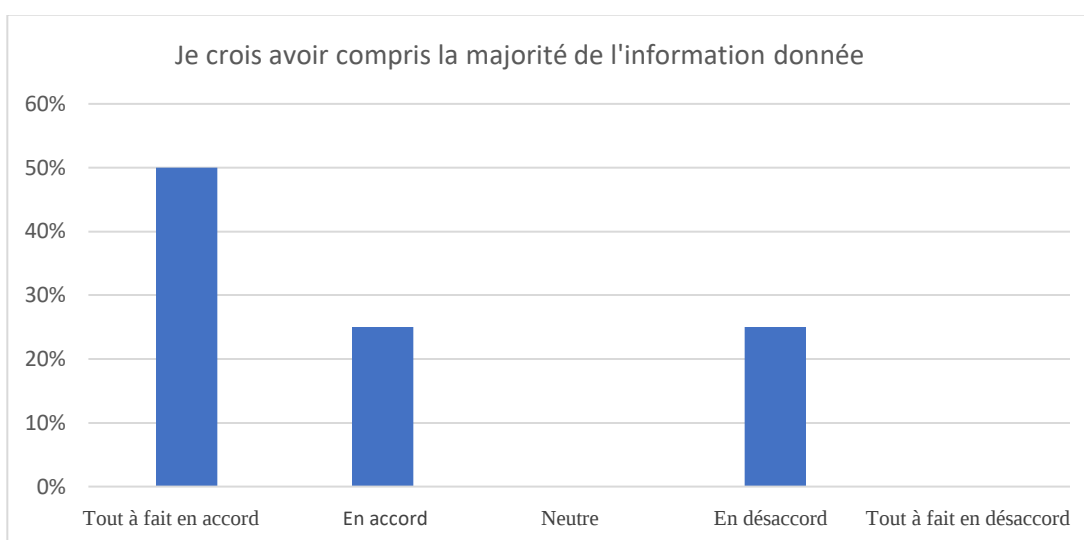
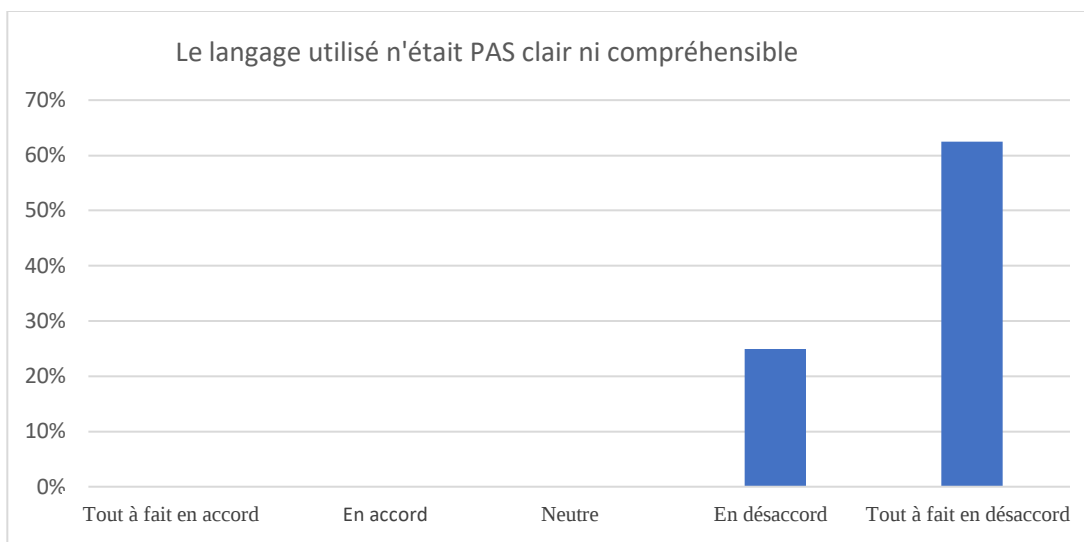
- Un participant a mentionné qu'il serait intéressant de faire davantage de gestes lors des explications (référant au langage non verbal).
- Avoir l'occasion d'apprendre la théorie puis de trouver ensuite un exemple d'enfant au camp pour développer l'explication à partir d'une situation réelle était apprécié. Cela rendait la théorie plus interactive et concrète. Plusieurs animateurs ont appuyé ce commentaire.
- Quelques participants ont dit avoir appris des stratégies à mettre en place au camp. Plusieurs ont appuyé ce commentaire.
- Un participant a mentionné que les diapositives sont belles et l'ensemble de la présentation PowerPoint très interactive.
- Certains participants ont dit ne pas avoir bien compris l'activité sur les sphères de développement, car ils ont peu de connaissances sur ce sujet. Ils ont recommandé de nommer et d'expliquer les éléments relatifs à chaque sphère, puis de laisser les participants réfléchir à des caractéristiques particulières entraînant un potentiel défi.

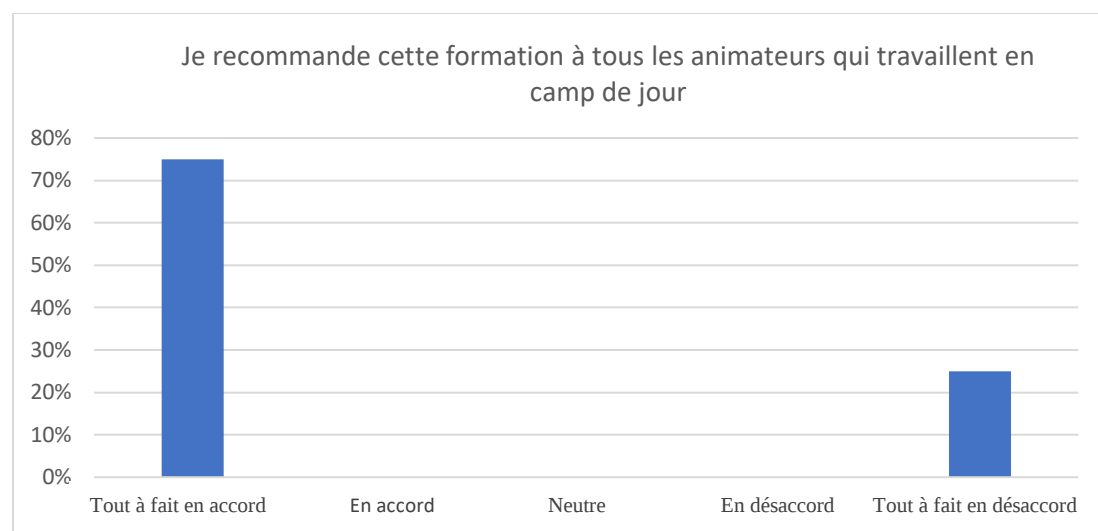
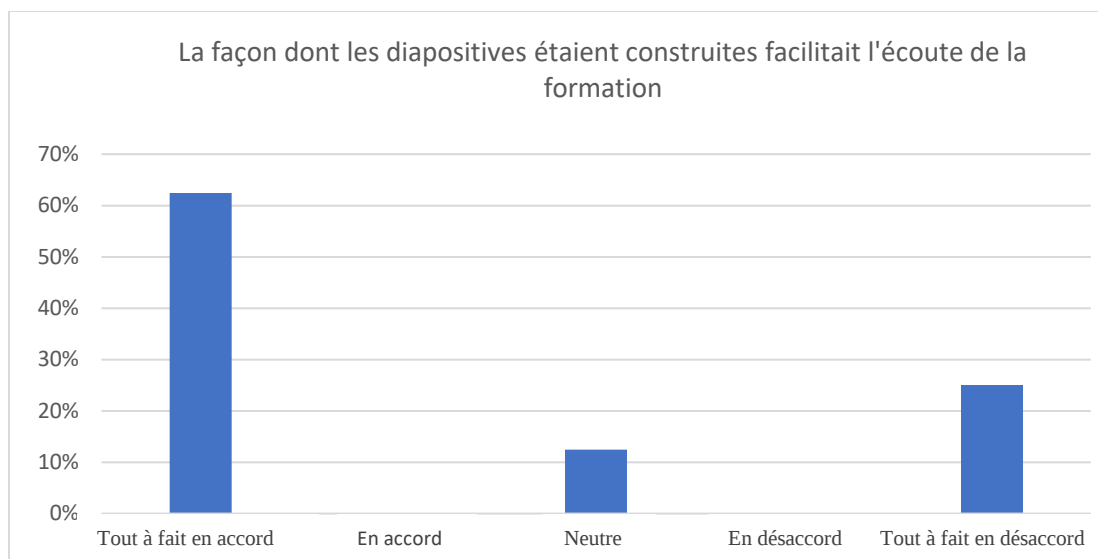
*5.3.4.5. Résultats du questionnaire d'appréciation.*

Le questionnaire d'appréciation concerne l'acceptabilité de la formation. Cela permet de connaître l'opinion des participants au sujet de la pertinence, la clarté et l'efficacité de la formation. Le questionnaire comprend deux questions à choix multiples pour connaître les caractéristiques du groupe, 13 questions construites selon l'échelle de Likert pour connaître le point de vue des participants sur le contenu et la structure de la formation, une question à réponse courte sur la durée de la formation puis une question ouverte pour recueillir les commentaires des participants. Les participants répondent aux questions en ligne dans les jours suivants la présentation. Le lien du questionnaire leur est acheminé via leur groupe d'employés sur les réseaux sociaux (Facebook). Les résultats du questionnaire sont présentés ci-dessous. Les six premiers graphiques concernent les effets de la formation, tandis que les six derniers graphiques se rapportent à sa faisabilité.

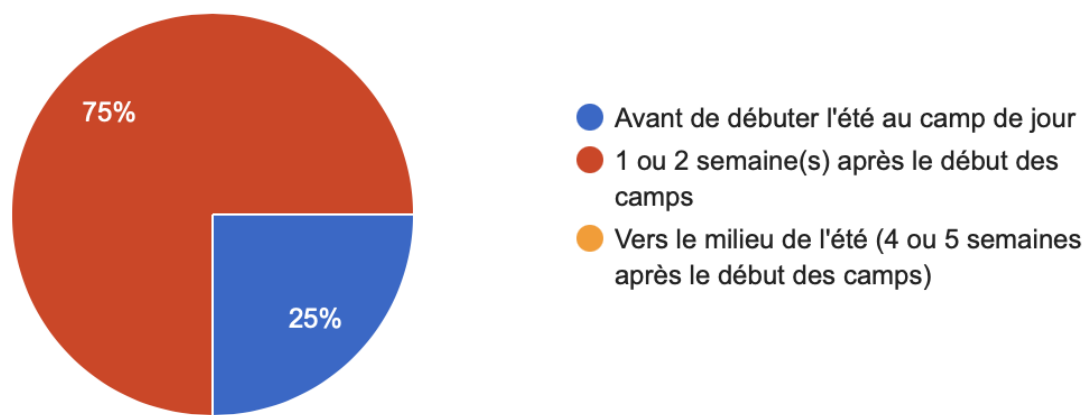








Quand aimeriez-vous le plus recevoir cette formation?



Concernant les réponses courtes, l'ensemble des répondants disent que la durée de la formation est adéquate. Les commentaires laissés sont :

- « Vraiment un beau PowerPoint, avec de belles transitions, cela facilitait notre écoute active. »
- « Bravo Mireille c'était vraiment très intéressant !!! »
- « Les vidéos étaient très aidantes dans ma compréhension et dans ma concentration durant la présentation. »
- « J'ai bien aimé que les exemples soient après les explications, comme ça tout le monde peut bien comprendre l'exemple donné ! »

## 6. DISCUSSION

L'objectif général de cet essai était d'élaborer une formation visant à favoriser l'inclusion des enfants à besoins particuliers dans les camps de jour réguliers. Ceci a pu être fait en suivant le protocole de création de programmes de l'Intervention Mapping (IM). Cette section présentera un retour sur la démarche de création de la formation en adoptant un regard réflexif sur les différents modèles qui ont contribué à sa construction et sur les différentes compétences ergothérapeutiques développées au cours du projet.

### 6.1 Retour sur la démarche de création

L'objectif général se divise en trois objectifs spécifiques. Dans le but d'atteindre ces objectifs, différentes démarches ont été réalisées. Le premier objectif spécifique était d'identifier les stratégies et approches efficaces pour favoriser l'inclusion des enfants à besoins particuliers au camp de jour et pour agir sur les différents domaines de besoins des enfants. Afin d'identifier ces stratégies et approches efficaces, une revue narrative a été conçue en établissant un portrait de la littérature actuelle sur le domaine de l'inclusion. Les articles, les publications gouvernementales et les reportages utilisés dans le cadre de la revue narrative recensent des informations provenant de différents domaines, ce qui enrichit la recherche en mettant en commun divers points de vue. Notamment, on retrouve des chercheurs du domaine de la pédagogie, de la psychologie, de la récréologie, de l'activité physique ainsi que des sciences sociales et de la santé. Cela démontre que l'inclusion des enfants à besoins particuliers en camp de jour est un sujet d'étude complexe qui rejoint l'expertise de plusieurs domaines diversifiés. Cette démarche de recherche a permis de constater que l'apport de l'ergothérapie dans la littérature relative aux stratégies d'inclusion en camp de jour n'est pas suffisamment grand. Par les notions d'analyse de la tâche, d'adaptation de l'activité et de l'environnement pour promouvoir la participation occupationnelle, l'ergothérapie pourrait être mise à profit dans les actions de promotion et prévention de la santé telles que l'inclusion en camp de jour. Pourtant, peu d'écrits de la revue narrative proviennent du domaine ergothérapeutique.

En terminant la revue narrative, l'apport des deux experts a permis de confirmer les résultats de la recension des écrits en ajoutant des précisions et des exemples. Finalement, la personne-ressource de l'AQLPH qui a aussi validé le contenu de la revue a pu assurer une cohérence ainsi qu'une complémentarité entre les théories intégrées à la formation et celles

incluses dans les autres outils de l'organisme. De plus, cette validation permettait d'attester que le contenu théorique de la formation répond aux besoins de l'organisme en termes de développement de connaissances. Une fois le projet terminé, il est possible d'affirmer que la revue narrative est de qualité grâce à la diversité des sources d'informations et à la quantité élevée de données recueillies.

Le deuxième objectif spécifique était d'identifier les modalités d'apprentissages à privilégier et les façons d'outiller les animateurs pour favoriser leur apprentissage. En terminant la catégorisation des informations de la revue narrative, il a été possible d'identifier le sujet des activités d'apprentissage de façon à intégrer une activité par thématique abordée. La consultation des deux experts a offert des recommandations pour la structure, le contenu et la nature des activités ainsi que pour la fréquence et les méthodes d'interactions avec le groupe. Sous un autre angle, la consultation du Pentagone d'apprentissage en perspective dynamique a aussi été très utile dans la construction des activités d'apprentissage et d'interactions avec le groupe. Cet élément sera discuté dans la prochaine section.

Finalement, le troisième objectif spécifique était de concevoir une formation intégrant la théorie relative à l'inclusion, aux domaines de besoins chez l'enfant et aux stratégies pour favoriser l'inclusion en camp de jour. Ceci a été possible en combinant les résultats de la revue narrative et les activités d'apprentissages sous une même présentation à partir de l'outil PowerPoint. L'expérience des deux experts auprès des animateurs de camp de jour a été fort utile pour s'assurer d'adopter un langage et une structure de formation qui rejoint ce public. De plus, la validation de la formation par la personne-ressource de l'AQLPH a permis de s'assurer que son format correspond à celui des autres formations de l'organisme et qu'elle présentait bien la vision de l'AQLPH.

Sous un autre angle, une portion des résultats concerne aussi la mise à l'essai de la formation auprès d'un groupe d'animateurs. Avant d'y assister, la majorité des participants avaient un intérêt élevé pour l'inclusion des enfants à besoins particuliers au camp de jour, mais ils avaient peu de connaissances sur le sujet. Dans le contexte sociétal actuel où la diversité est de plus en plus encouragée et recherchée, la formation est en adéquation avec les courants de pensée et les valeurs de la population générale. Il n'est donc pas très surprenant que les animateurs aient un intérêt pour le sujet de la formation, comme elle s'intègre bien aux idées d'aujourd'hui. La

participation à la formation ne permet pas à elle seule d'adopter constamment des pratiques inclusives rigoureuses en camp de jour, mais elle peut contribuer positivement à développer les connaissances et les compétences au sujet de l'inclusion. En effet, en terminant la formation, les animateurs ont affirmé de façon générale avoir le sentiment de comprendre ce qu'est l'inclusion et d'être outillés pour adapter le matériel et l'espace physique d'une activité ainsi que pour adapter leurs façons d'être et d'agir pour favoriser l'inclusion au camp. De plus, la majorité des participants se sent outillée pour adapter les règles ou le fonctionnement d'une activité, mais ce résultat est moins marqué que pour les autres types d'adaptation.

Sur le plan de la structure et du format de la présentation, les participants affirment majoritairement que le langage utilisé était clair, que les vidéos présentées étaient utiles et que la construction des diapositives facilitait leur écoute. Ils ont le sentiment d'avoir compris la majorité de l'information et recommanderaient la formation aux animateurs de camp de jour (préférentiellement 1 à 2 semaines après le début des camps). Le groupe de participants est assez hétérogène, ce qui permet de constater que la formation est appréciée, compréhensible et utile pour différents profils d'animateurs.

Une perspective occupationnelle a guidé l'ensemble des étapes de recherche, de réflexion et de création pour l'élaboration de la formation. Ce projet étant construit auprès d'une équipe ne regroupant aucun ergothérapeute, il était essentiel d'avoir cette perspective pour maintenir une vision ergothérapique rigoureuse en créant la formation. Cela permet d'appuyer les approches et stratégies efficaces pour favoriser la participation occupationnelle des individus, de justifier les pratiques émergentes puis de critiquer les cadres conceptuels (Meyer, 2018). Dans le cadre de ce projet, être guidé par une perspective occupationnelle signifie d'utiliser des articles scientifiques relatifs à la participation des enfants aux occupations de loisir (permettant d'expliquer la problématique étudiée, mais aussi de soutenir le contenu de la formation). L'adoption de cette perspective permet ainsi de développer la profession d'ergothérapeute en élargissant les domaines de pratiques à des secteurs émergents où des injustices occupationnelles sont visibles, comme il est question dans le présent projet (Meyer, 2018).

## **6.2 Comparaison à ce qui s'est fait auparavant**

Les animateurs perçoivent plutôt les formations actuelles comme des guides sur les façons d'encadrer un jeune et d'intervenir dans une crise, ce qui s'éloigne grandement du sujet de la

formation créé pour ce projet (Carbonneau et al., 2018). Selon les investigations effectuées dans le cadre de cet essai, très peu de formations au sujet de l'inclusion des enfants à besoins particuliers au camp de jour sont présentement offertes au Québec. Il est ainsi difficile d'établir un comparatif avec d'autres formations similaires. Ce manque de comparaison démontre que la formation créée dans le cadre de cet essai répond à un besoin qui est actuellement peu considéré.

### **6.3 Retour sur le cadre conceptuel**

Trois modèles théoriques ont bâti la direction du projet et ont permis d'illustrer les liens entre les concepts centraux de cet essai. Parmi ces modèles, un seul est étroitement lié à l'ergothérapie, soit le Modèle de Développement Humain – Processus de Production du Handicap (MDH-PPH) (Fougeyrollas, 2010). Ce dernier est couramment utilisé auprès des Centres intégrés de santé et de services sociaux du Québec en raison de son application facile et universelle aux différents champs de pratique (Réseau international sur le Processus de production de handicap, s.d.). Ce modèle a été choisi dans le cadre de cet essai afin d'illustrer aux animateurs de camp de jour l'interaction entre les caractéristiques d'une personne, de son environnement et sa participation à des activités. Le MDH-PPH s'est démontré fort utile à cet effet. La configuration du modèle a permis aux animateurs de comprendre leur rôle dans l'adaptation de l'environnement et de la structure du camp afin de permettre à tous les enfants de participer, peu importe leurs défis. Plus précisément, les participants à la formation ont su catégoriser les éléments d'une situation possible au camp de jour selon les 3 domaines du modèle. Par la suite, ils discutaient sur la provenance de la situation de handicap et sur les stratégies à mettre en place pour réduire les obstacles et augmenter les facilitateurs. Il est ainsi possible de constater que l'utilisation du MDH-PPH est pertinente auprès d'un groupe d'animateurs ne connaissant que peu ou pas ce modèle afin d'illustrer l'interaction dynamique entre la personne, son environnement et sa participation ainsi que pour prendre conscience de son rôle dans la modification de cette interaction.

Le deuxième modèle utilisé pour cet essai était le modèle de l'Expérience inclusive de loisir (EIL), conçu par Carbonneau, Cantin et St-Onge en 2015. Ce modèle a initialement été intégré au projet, car il est à la base de tous les ouvrages et outils de l'AQLPH. En effet, le modèle EIL occupe une position centrale dans la vision, les travaux et les outils de l'organisme en définissant les composantes d'un loisir inclusif qui doivent être mises en place pour qu'un individu participe pleinement à une activité. Bien qu'il ne soit pas étroitement lié à la pratique en ergothérapie, ce

modèle a été utile dans l'élaboration de la formation, de façon à s'assurer que tous les domaines d'une expérience inclusive de loisir étaient couverts par la théorie. De plus, cela a mené les participants à comprendre que le simple fait d'être présent lors d'une activité n'en fait pas une expérience enrichissante et agréable pour un enfant au camp de jour. Grâce au modèle, les participants connaissent maintenant les critères d'un loisir signifiant et sont ainsi plus outillés à modifier les paramètres d'une activité pour qu'elle soit une expérience inclusive de loisir. Bien qu'au premier regard ce modèle semble éloigné de l'ergothérapie, son principe général est en forte cohérence avec la vision ergothérapique du loisir. Plus précisément, en ergothérapie, tout comme dans le modèle EIL, on considère qu'une occupation est signifiante pour l'individu si elle répond à ses intérêts, qu'elle est adaptée à ses capacités et ses défis, qu'elle porte un sens particulier et qu'elle répond à un besoin. Il a alors été assez facile d'intégrer le modèle EIL à cet essai ergothérapique et à la formation pour les animateurs.

Troisièmement, le modèle du Pentagone de l'apprentissage en perspective dynamique (PAPD) de Lebrun a été utilisé dans le but d'élaborer des activités d'apprentissage pertinentes (2007). Ce modèle a agi à titre de liste rappel des éléments à considérer en créant une activité pour que celle-ci soit utile, intéressante et signifiante pour les participants. Le PAPD a donc contribué à l'atteinte du deuxième objectif spécifique de cet essai, soit d'identifier les modalités d'apprentissages à privilégier et les façons d'outiller les animateurs pour favoriser leur apprentissage. Le modèle a démontré sa justesse et sa pertinence à travers ce projet, car les participants de la formation ont nommé avoir apprécié les activités conçues à partir de celui-ci. Bien que le PAPD concerne davantage le champ de l'éducation que celui de l'ergothérapie, son utilisation ne devrait pas être minimisée dans la pratique ergothérapique, plus particulièrement en intervention. Inspiré de la pédagogie active, le modèle témoigne des bonnes pratiques pour inciter les apprenants à participer activement et à retirer le maximum de bénéfices d'un apprentissage. Ces éléments sont fort utiles à considérer lors d'un enseignement auprès d'un client en ergothérapie si l'on souhaite maximiser l'intégration et l'utilisation ultérieure des connaissances. D'ailleurs, l'action d'éduquer fait partie des 10 habiletés clés dont l'ergothérapeute doit faire preuve dans son rôle d'habilitation à l'occupation selon le Modèle canadien d'habilitation centrée sur le client de Townsend et ses collaborateurs (2008) (Townsend et al., 2013). Elle est décrite comme le fait de favoriser l'apprentissage par l'expérience chez le client et donc de développer son savoir-faire (Townsend et al., 2013). Cela concerne plus particulièrement le fait d'éduquer les

personnes ou les groupes à participer à diverses occupations (Townsend et al., 2013). Il peut s'agir d'enseigner directement à la personne qui présente une limitation fonctionnelle ou encore à son entourage qui contribue à sa participation (tel que dans cette étude). On peut donc retenir de cet essai qu'il est extrêmement pertinent d'examiner l'aspect pédagogique d'une intervention d'enseignement en ergothérapie. Cependant, le fait d'éduquer ne devrait pas s'en tenir aux enseignements individualisés visant à apprendre comment faire une certaine tâche. Il s'agit aussi de promouvoir le développement de connaissances pour sensibiliser certains groupes ou la population générale à des injustices occupationnelles vécues par diverses personnes. La promotion de savoir peut très bien se faire par la formation aux acteurs concernés, mais ce rôle semble peu développé chez les ergothérapeutes. Ce sont davantage les expériences personnelles ou cliniques qui les outilleront à animer de telles formations, comme c'est le cas dans ce projet. Il est possible de se questionner sur l'intégration au cursus universitaire du rôle de sensibilisation par l'éducation comme ergothérapeute.

#### **6.4 Retour sur la méthode**

L'IM a été utilisé dans cette étude pour conduire la démarche de création de la formation. Il a été sélectionné en raison de la clarté des étapes à suivre pour créer des programmes significatifs, efficaces et de qualité. Cet outil de création de programmes fut fort intéressant à intégrer dans le cadre de cet essai, car il s'approche sous plusieurs points de l'ergothérapie. En effet, dans l'IM, les changements attendus sont rédigés sous forme d'objectifs de changement chez les participants. Ces objectifs sont semblables à ceux que reçoit un client en ergothérapie comme ils concernent tous deux une modification permettant de rendre la personne plus apte en lien avec un défi particulier. Dans les deux cas, cela est possible grâce à une intervention qui est basée sur les évidences scientifiques et qui est réfléchie de façon à être significative pour l'individu. De plus, dans le cadre de ce projet, l'IM était un choix méthodologique pertinent, car il a permis d'insister sur la structure du programme. Plus précisément, l'IM accorde une grande importance au format de l'intervention, de façon à rejoindre le public cible tout en s'appuyant sur les évidences scientifiques. Ceci a donc contribué à l'intégration d'activités d'apprentissages basées sur le PAPD, qui ont notamment été très appréciées par les participants. Vue la cohérence entre l'IM et les services ergothérapeutiques, il pourrait être intéressant d'utiliser cet outil plus régulièrement en pratique. En effet, la rigueur, la scientificité et l'efficacité de l'IM permettent de recommander que

les nouveaux programmes développés en clinique soient construits à l'aide de cet outil pour répondre à tous types de besoins des différentes clientèles en ergothérapie.

### **6.5 Réflexion sur les rôles d'ergothérapeute dans ce projet**

L'élaboration de ce projet a nécessité d'exercer plusieurs rôles du Profil de la pratique des ergothérapeutes développées au cours du cursus universitaire (Association canadienne des ergothérapeutes (ACE), 2012). Tout d'abord, les rôles de collaborateurs et de communicateurs étaient extrêmement sollicités tout au long du projet en raison du partenariat avec l'AQLPH. Par son rôle de collaborateur, l'ergothérapeute qui travaille en équipe se doit de partager son expertise tout en favorisant la prise de décision partagée (ACE, 2012). Cela peut toutefois entraîner certains défis. En effet, l'équilibre entre le partage de son opinion professionnelle et l'imposition de sa pensée peut parfois être fragile lorsque l'équipe est en désaccord. De plus, ce projet a fait ressortir que les expertises de diverses professions peuvent être combinées pour construire un contenu plus riche plutôt que comparées pour choisir la meilleure avenue. D'ailleurs, l'apport de différentes professions a permis d'enrichir la formation en adoptant une vision plus holistique de la participation des enfants au camp de jour. Le rôle de collaborateur concerne aussi le fait de travailler efficacement avec ses pairs dans le but commun de maximiser la participation des individus aux occupations (ACE, 2012). Cela est étroitement lié au projet puisque l'objectif du partenariat entre l'AQLPH et le département d'ergothérapie de l'UQTR était de concevoir une formation outillant les animateurs à favoriser la participation de tous les jeunes aux activités du camp. Cela n'aurait pu être possible sans un travail collaboratif entre les deux parties. Sous un autre angle, le fait d'être partenaire d'un organisme entraîne aussi un défi de cohérence entre l'outil conçu et ceux réalisés précédemment par l'organisme. Le projet a permis de prendre conscience de cet enjeu tout en contribuant à développer des stratégies de médiation pour atteindre un compromis qui rallie tous les membres de l'équipe. Des modifications ont été faites au niveau de la terminologie, de la catégorisation de certains éléments et sur les choix des thématiques dans le but d'être cohérent avec les ouvrages de l'organisme partenaire sans toutefois perdre la couleur ergothérapique du projet.

Deuxièmement, le rôle de communicateur était essentiel au développement de discussions respectueuses, efficaces et claires. Par exemple, la thématique des sphères développementales qui est intégrée à la formation n'aurait pas été abordée de cette façon par l'AQLPH qui utilise

normalement une catégorisation différente. Dans le cadre de cet essai, la catégorisation habituelle de l'organisme semblait moins profitable et conforme à l'ensemble de la formation. Une communication professionnelle et délicate était nécessaire à l'instauration d'un dialogue ouvert pour trouver une solution. D'autre part, l'ergothérapeute qui exerce son rôle de communicateur est sensible aux caractéristiques de son interlocuteur pour ainsi s'adapter à son niveau de communication (ACE, 2012). Tout au long de la création de la formation, il était essentiel de garder à l'esprit que le public cible représente des animateurs de camp de jour, majoritairement adolescents ou jeunes adultes, qui connaissent peu les domaines de l'inclusion, de la diversité et de l'adaptation d'activité. Le langage adopté dans la formation devait alors être ajusté à leur niveau de connaissance et leurs habitudes terminologiques afin de capter leur intérêt et favoriser leur compréhension. L'essai ayant été réalisé au cours de la pandémie de la Covid-19, un défi supplémentaire s'est introduit dans la mise en œuvre de la formation. En effet, les mesures sanitaires en place ont fait en sorte que l'ensemble des communications avec l'organisme s'est déroulé virtuellement, que ce soit par courrier électronique ou par la plateforme de vidéoconférence Zoom. Cela complexifie parfois les communications, ce qui a exigé davantage de précision et d'organisation pour assurer une même compréhension de l'information.

Troisièmement, le rôle d'expert en habilitation à l'occupation était grandement présent au cours de ce projet. Par son expertise à habilitier à l'occupation, l'ergothérapeute doit utiliser des interventions efficaces et adéquates dans le but de favoriser la réalisation d'occupation de ses clients (ACE, 2012). Dans le cadre de cet essai, l'intervention consiste en la formation donnée aux animateurs de camp de jour. Pour que celle-ci soit efficace et pertinente, les modalités d'enseignement devaient permettre de rejoindre le public et de favoriser la rétention de l'information. En agissant comme éducateur, l'étudiante en ergothérapie devait identifier des stratégies permettant aux participants d'être attentifs et engagés en assistant à la formation en plus de faciliter la compréhension de concepts tels que les situations de handicap, l'inclusion, la diversité de besoins et les adaptations inclusives. L'utilisation des principes de pédagogie active a permis de faciliter le rôle d'expert en habilitation à l'occupation de façon à transmettre plus facilement le contenu de la formation aux animateurs qui pourront ensuite maximiser la réalisation d'occupations chez les jeunes.

## 6.6 Forces et limites du projet

Il est à noter que ce projet comporte certaines limites. L'utilisation de la revue narrative pour élaborer le contenu de la formation est un processus moins rigoureux qu'une revue systématique, car les critères méthodologiques sont plus faibles (Framarin et Déry, 2021). La qualité des preuves scientifiques des articles n'a pas été évaluée par un protocole strict, ce qui peut induire certains biais. Cette revue n'est ainsi pas de haut niveau de preuves scientifiques. Le choix d'utiliser la revue narrative demeure tout de même justifié et adéquat dans le contexte puisque la littérature sur le sujet étudié est en développement.

Cependant, la rigueur du devis de recherche est une grande force qui contribue à la qualité du projet. En effet, l'Intervention mapping a démontré son efficacité quant à la création de programmes basés sur les évidences scientifiques (Highfield et al., 2015). Cette méthode permet d'augmenter significativement l'efficacité d'une intervention en intégrant les données probantes aux besoins du public cible (Highfield et al., 2015). En ayant recours à l'Intervention mapping, ce projet démontre une grande réflexion et un souci du détail pour la construction de la formation.

Une autre force de ce projet est la consultation de deux experts dans le but de valider le contenu et la structure de la formation. Cela a permis de trianguler l'information en intégrant le point de vue pratique des professionnels qui travaillent fréquemment auprès d'animateurs de camp de jour. De plus, la consultation d'expert a offert une critique intéressante sur la faisabilité de la formation, soit de s'interroger sur la quantité d'informations données, la facilité d'exécution de certaines activités, etc. La consultation d'expert est un avantage considérable dans la construction de revue narrative. Cela permet d'améliorer la pertinence de la revue en assurant une certaine hétérogénéité des études (Thomson, 2013, cité dans Framarin et Déry, 2021). En effet, les experts offrent une perspective différente et proposent des informations utiles qui ne se trouvent parfois pas dans les données (Martin et Renaud, 2013).

## 6.7 Retombées et implications pour la pratique en ergothérapie

Le projet réalisé offre d'importantes implications pour la pratique en ergothérapie. Tout d'abord, cela présente un rôle novateur de l'ergothérapeute comme agent de sensibilisation aux injustices occupationnelles. L'action d'éduquer ses clients dans le cadre d'une intervention ou de promotion de la santé est généralement bien connue de la communauté ergothérapique. Toutefois, l'aspect d'éducation visant à sensibiliser les groupes à l'impact d'une privation occupationnelle

semble peu intégré à la notion d'éduquer. Pourtant, l'ergothérapeute est constamment appelé à revendiquer les possibilités occupationnelles et à dénoncer les injustices vécues par ses clients en lien avec son rôle d'agent de changement. Cette étude porte à réfléchir à l'importance accordée à l'aspect de sensibilisation dans l'habileté d'éduquer. Le développement d'un projet comme celui-ci permet de tracer la voie et ainsi développer le rôle d'agent de sensibilisation de l'ergothérapeute auprès d'acteurs de différents secteurs qui ont un rôle à jouer dans la construction d'une société plus inclusive.

Sous un autre angle, la création de la formation permet de revendiquer la place de l'ergothérapie dans les services de camp de jour. Actuellement, la place des ergothérapeutes au sein des camps de jours est plutôt de l'ordre du secteur privé, soit des camps de jour spécialisés offrant des services d'ergothérapie. Sur le plan des camps de jour réguliers du secteur public, l'ergothérapie est peu présente. Pourtant, l'ergothérapeute est l'expert de l'adaptation des occupations et de l'environnement dans le but de favoriser la participation des individus. Il est alors extrêmement pertinent que ce professionnel soit impliqué dans la construction de programmation inclusive en camps de jour. Le projet réalisé en partenariat avec l'AQLPH permet de faire découvrir l'ergothérapie aux acteurs des services de camps de jour, ce qui contribuera au déploiement de la profession dans ce secteur.

## 7. CONCLUSION

L'objectif général de cet essai était d'élaborer une formation visant à favoriser l'inclusion des enfants à besoins particuliers dans les camps de jour réguliers. Pour réaliser ce projet, trois démarches étaient nécessaires : la réalisation d'une revue narrative pour documenter le contenu de la formation, la création d'activités d'apprentissage à y intégrer et la construction de la formation sous un outil de présentation. La formation créée permettra de sensibiliser les animateurs à l'inclusion des enfants à besoins particuliers au camp de jour et de les outiller à intervenir pour favoriser la participation de tous. De façon générale, les animateurs ayant participé à la mise à l'essai ont apprécié la formation, ils croient avoir bien compris celle-ci et se sentent davantage outillés pour favoriser l'inclusion au camp.

La formation a pu être créée en suivant le protocole de création de programmes de l'IM, soit identifier la problématique, définir les changements attendus, fonder puis développer le programme. Cet outil de création de programmes s'est avéré très intéressant à utiliser dans le cadre de cet essai et s'est facilement adapté au domaine de l'ergothérapie. Cela porte à réfléchir sur la place que pourrait avoir l'IM dans la profession d'ergothérapeute. Plus précisément, l'IM serait un apport pertinent en promotion et prévention de la santé lorsque des programmes sont créés pour différents groupes de la communauté. Sous un autre angle, l'IM pourrait servir comme guide d'outil réflexif lorsqu'un ergothérapeute débute un processus d'intervention auprès d'un client. Cela lui offrirait des pistes de réflexion critique sur la nature du problème, sur les objectifs d'intervention et la nature de ses interventions.

Une première mise à l'essai a été réalisée en guise de test pour identifier les modifications à apporter à la formation et pour déterminer si celle-ci est appréciée par les participants. Dans un deuxième temps, il serait fort intéressant de réaliser un plan d'implantation de la formation pour évaluer ses effets auprès des animateurs de camps de jour. Plus précisément, il s'agirait d'identifier d'une part les changements chez les animateurs en termes de compétences d'animation, d'attitudes et de connaissances. D'autre part, l'évaluation permettrait d'identifier si la formation a un impact sur le niveau de participation des enfants aux activités du camp de jour. Cette recherche pourrait être réalisée ultérieurement dans le cadre d'un essai scientifique en ergothérapie.

## RÉFÉRENCES

- Accardo PJ (dir.) (2008). *Capute & Accardo's Neurodevelopmental Disabilities in Infancy and Childhood*, 3<sup>e</sup> édition. Baltimore: Paul H Brookes. (vol. I and II).
- Accardo, P. J., Accardo, J. A., & Capute, A. J. (2008). A Neurodevelopmental Perspective on the Continuum of Developmental Disabilities. Dans *Capute and Accardo's Neurodevelopmental Disabilities In Infancy and Childhood* (3<sup>e</sup> éd., p. 3-26). Baltimore: Paul H. Brookes.
- American Occupational Therapy Association. (2002). Occupational therapy practice framework: Domain and process. *American Journal of Occupational Therapy*, 56, 609–639.
- American Occupational Therapy Association. (2020). *Occupational Therapy Practice Framework: Domain and Process*, 4th Edition: Vol. 4th edition. AOTA Press.
- AQLP. (2020). *Certification en accompagnement camp de jour – Guide du participant* [document inédit]. AQLPH
- AQLPH. (s.d. a). *Comment rendre une activité inclusive*. <https://www.aqlph.qc.ca/app/uploads/2020/04/Programmation-inclusive-Comment-rendre-une-activite-inclusive.pdf>
- AQLPH. (s.d. b). *Programmation inclusive – fiches d'activités*. <https://www.aqlph.qc.ca/app/uploads/2019/07/Programmation-inclusive-Fiches-dactivites.pdf>
- AQLPH. (s.d. c). *Roue des variables inclusives* [document soumis pour publication]. AQLPH.
- AQLPH. (s.d. d). *Programmation inclusive tableau synthèse* [document inédit]. AQLPH.
- Association canadienne des ergothérapeutes. (2012). *Profil de la pratique des ergothérapeutes au Canada*. <https://www.caot.ca/document/4720/2012profil.pdf>
- Aumètre, F. et Poulin, F. (2019). Les effets positifs de la participation à une diversité de loisirs organisés durant l'enfance. *Observatoire québécois du loisir*, 16(6). [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/FWG/GSC/Publication/170/377/1765/1/280471/5/O0000918121\\_Bulletin\\_Participation\\_loisirs\\_organis\\_s\\_final.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/FWG/GSC/Publication/170/377/1765/1/280471/5/O0000918121_Bulletin_Participation_loisirs_organis_s_final.pdf)
- Bandini, L., Danielson, M., Esposito, L. E., Foley, J. T., Fox, M. H., & Frey, G. C. (2015). Obesity in children with developmental and/or physical disabilities. *Disability and Health Journal*, 8(3), 309–316.

- Bartholomew Eldredge, L. K., Markham, C. M., Ruiter, R. A. C., Fernandez, M. E., Kok, G., & Parcel, G. S. (2016). *Planning health promotion programs : an intervention mapping approach* (Fourth edition. éd.). San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Brand.
- Beer, L., Andrus, M., & Hubchik, J. (2020). Prosocial Behaviours in a Creative Arts Day Camp for Children With and Without Special Needs: A Mixed-Methods Study. *Comportements prosociaux dans un camp de jour en arts créatifs ouvert aux enfants ayant ou non des besoins particuliers : une étude à méthodes mixtes.*, 54(3), 220-241. Retrieved from <http://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=146106910&site=ehost-live>
- Bertrand, J., Bernhard, J., Blaxall, J., Burning Fileds, J., Gordon, M., Goulet, M., Greenberg, J., Latulippe, J., Littleford, J., Maltais, C., Pelletier, J., Schmidt, B., Thompson, K., Varmuza, P. et Zimanyi, L. (2008). *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui*. Gouvernement de l'Ontario. <https://ccprn.com/wp-content/uploads/2019/12/ELECT-en-francais.pdf>
- Berzin, C., Brisset, C. & Delamezière, G. (2007). Vers une scolarisation réussie des enfants en situation de handicap : bénéfices et limites. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(3), 101-116. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.3917/nras.039.0101>
- Bolduc, Y., Baril, N. et Durand, K. C. (2019). *Théorie : Trouble du spectre de l'autisme (TSA) / Traitement de l'information sensorielle et l'impact sur les occupations* [note de cours]. Département d'ergothérapie, Université du Québec à Trois-Rivières, Portail de cours UQTR. [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pcow021?owa\\_annee\\_session=20193&owa\\_sigle=ERG1010&owa\\_groupe=01](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pcow021?owa_annee_session=20193&owa_sigle=ERG1010&owa_groupe=01)
- Bouquet, B. (2015). L'inclusion : approche socio-sémantique. *Vie sociale*, 3(3), 15-25. <https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0015>
- Boury, M. et Deschamps, M. (2013). Capacités de jugement du danger et de raisonnement dans la démence de type Alzheimer. *Sciences cognitives*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00874248/document>
- Brazendale, K., Brazendale, A., Garcia, J. M., Leahy, N., McDonald, A. A., Kenney, M., . . . Beets, M. W. (2020a). Breaking tradition: Increasing physical activity and reducing sedentary time of children with developmental disabilities. *Disabil Health J*, 13(2), 100869. doi:10.1016/j.dhjo.2019.100869
- Brazendale, K., Brazendale, A. B., Garcia, J. M., Monroe, C. M., Weaver, R. G., & Beets, M. W. (2020b). Brief Report: Obesogenic Behaviors of Children with Developmental Disabilities During Summer. *J Autism Dev Disord*. doi:10.1007/s10803-020-04566-5

- Bricker, D. (2000). Inclusion: How the Scene Has Changed. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 14. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1177/027112140002000103>
- Brown, B. (2004). Adolescents' relationships with peers. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 363–394). New York, NY: Wiley & Sons.
- Buskirk-Cohen, A. A. (2015). Effectiveness of a creative arts summer camp: Benefits of a short-term, intensive program on children's social behaviors and relationships. *Journal of Creativity in Mental Health*, 10(1), 34–45. <https://doi.org/10.1080/15401383.2014.946637>
- Carbonneau, H. (2020). *Intervention mapping* [document inédit]. Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'expérience inclusive de loisir Université du Québec à Trois-Rivières.
- Carbonneau, H. (2012). Assurer les conditions optimales du vécu des accompagnateurs en camp de jour. *Observatoire québécois du loisir*, 9(19). [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/FWG/GSC/Publication/170/377/1765/1/48547/5/F193023995\\_Bulletin\\_Vol.9\\_No.19.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/FWG/GSC/Publication/170/377/1765/1/48547/5/F193023995_Bulletin_Vol.9_No.19.pdf)
- Carbonneau, H., Cantin, R., et St-Onge, M. (2015). *Expérience de loisir inclusive* [image en ligne]. *Observatoire québécois du loisir*. [https://camps.qc.ca/files/2014/2966/5560/OQLVol.\\_12\\_No.11\\_-\\_Pour\\_une\\_exprience\\_de\\_loisir\\_inclusive.pdf](https://camps.qc.ca/files/2014/2966/5560/OQLVol._12_No.11_-_Pour_une_exprience_de_loisir_inclusive.pdf).
- Carbonneau, H. Catin, R et St-Onge, M. (2015). Pour une expérience de loisir inclusive. *Observatoire québécois de loisir*, 12(11),1-4. [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/FWG/GSC/Publication/170/377/1765/1/67752/5/F1367630963\\_Vol.\\_12\\_No.11\\_\\_\\_Pour\\_une\\_exp\\_rience\\_de\\_loisir\\_inclusive.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/FWG/GSC/Publication/170/377/1765/1/67752/5/F1367630963_Vol._12_No.11___Pour_une_exp_rience_de_loisir_inclusive.pdf)
- Carbonneau, H., St-Onge, M., Oigny, B., Roussel, N. (2018), L'accompagnateur de jeunes handicapés en camp de jour : pour une meilleure compréhension du rôle et des fonctions. *Observatoire québécois du loisir*, 15(15). [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/FWG/GSC/Publication/170/377/1765/1/216431/5/O0000529727\\_Bulletin\\_r\\_le\\_accompagnement\\_v3.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/FWG/GSC/Publication/170/377/1765/1/216431/5/O0000529727_Bulletin_r_le_accompagnement_v3.pdf)
- CAST. (2011). *Lignes Directrices de la Conception Universelle de l'Apprentissage*. <https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-graphicorganizer-v2-0-french.pdf>
- Charras, K., Reintjens, C., & Trouvé, É. (2016). Approche écologique des relations personne-environnement. In É. Trouvé, Agir sur l'environnement pour permettre les activités (1ère édition, p. 107-124). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.

- CHEO. (2019). *Les troubles du traitement sensoriel*. <https://www.cheo.on.ca/en/resources-and-support/resources/P5575F.pdf>
- Comtois, D., Courchesne, M-P., Roger, M-E. (2017). *Le plan d'intervention créateur de lien, pourquoi pas?* Commission scolaire de Montréal. [http://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Grand\\_public/M\\_informer/JPML-11%20doc%201.ashx?la=fr](http://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Grand_public/M_informer/JPML-11%20doc%201.ashx?la=fr)
- Crais, E., Watson, L. R. et Baranek, G. T. (2009). Use of gesture development in profiling children's prelinguistic communication skills. *American journal of speech-language pathology*, 18, 95-108.
- Detraux, J-J. (2019). *Intégration versus inclusion : deux approches très différentes!* La Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl. <https://ligue-enseignement.be/integration-versus-inclusion-deux-approches-tres-diff-erentes/>
- Deslauriers, S. (2018). *L'enfant aux besoins particuliers : ce qu'il faut savoir*. Naître et grandir. [https://naitreetgrandir.com/fr/etape/0\\_12\\_mois/viefamille/fiche.aspx?doc=enfant-besoins-particuliers-il-faut-savoir](https://naitreetgrandir.com/fr/etape/0_12_mois/viefamille/fiche.aspx?doc=enfant-besoins-particuliers-il-faut-savoir)
- Devine, M. A. (2004). "Being a 'doer' instead of a 'viewer'": The role of inclusive leisure contexts in determining social acceptance for people with disabilities. *Journal of Leisure Research*, 36(2), 137– 159.
- Devine, M. A., et O'Brien, M. B. (2007). The mixed bag of inclusion: An examination of an inclusive camp using contact theory. *Therapeutic Recreation Journal*, 41(3), 201–222.
- Devine, M.A., & Wilhite, B. (2000). The meaning of disability: Implications for inclusive leisure services for youth with and without disabilities. *Journal of Park and Recreation Administration*, 18(3), 35–52.
- Donnelly, P. et Coakley, J. (2002). The Role of Recreation in Promoting Social Inclusion. LaidLaw Foundation. [https://www.researchgate.net/publication/268324319\\_The\\_Role\\_of\\_Recreation\\_in\\_Promoting\\_Social\\_Inclusion/link/54f1e2ed0cf2f9e34eff1a07/download](https://www.researchgate.net/publication/268324319_The_Role_of_Recreation_in_Promoting_Social_Inclusion/link/54f1e2ed0cf2f9e34eff1a07/download)
- Drolet, M-J. (2014). *De l'éthique à l'ergothérapie. La philosophie au service de la pratique ergothérapique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Engel-Yeger, B., Jarus, T., Anaby, D., & Law, M. (2009). Differences in patterns of participation between youths with cerebral palsy and typically developing peers. *American Journal of Occupational Therapy*, 63, 96-104.

- Faleschini, S., & Boucher, N. (2016). Effets psychosociaux des activités visant à soutenir les jeunes adultes en situation de handicap : une recension des écrits. *Service social*, 62(2), 33-48. <https://doi.org/10.7202/1038575ar>
- Ferland, F. (2003). *Le modèle ludique : Le jeu, l'enfant ayant une déficience physique et l'ergothérapie* (3ième éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Fort, M., Lundberg, N., Zabriskie, R., Eggett, D., Prater, M. A., & Barney, K. (2017). Adolescent Summer Camp Volunteers' Attitudes Toward Peers with Disabilities. *Leisure Sciences*, 39(3), 277-294. doi:10.1080/01490400.2016.1171740
- Fortin, M-F, & Gagnon, J (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Montréal : Chenelière éducation.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Fougeyrollas, P. (2010). *Modèle de développement humain et Processus de production du handicap (MDH-PPH 2)* [image en ligne]. Réseau international sur le processus de production du handicap. <https://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/le-modele/>
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J. et St-Michel, G. (1998). *Classification québécoise Processus de Production du Handicap*. Réseau international sur le Processus de production du handicap.
- Framarin, A. et Déry, V. (2021). *Les revues narratives : fondements scientifiques pour soutenir l'établissement de repères institutionnels*. Institut national de santé publique du Québec. [https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2780\\_revues\\_narratives\\_fondements\\_scientifiques\\_0.pdf](https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2780_revues_narratives_fondements_scientifiques_0.pdf)
- Gagné-Ducharme, S. (2016). Les sphères de développement. Superman. <http://jp.cegeplabs.qc.ca/superman/index.php/les-spheres-de-developpement>
- Guay, G. (animatrice). 2020, 20 octobre. Intégration au camp de jour (saison 2, épisode 3) [entrevue]. Dans B. Gignac, réalisateur, *Des familles comme les autres*, AMI-télé. <https://www.amitele.ca/category/des-familles-comme-les-autres/media/integration-au-camp-de-jour>
- Garst, B. A. (s.d). *Ten Reasons Why Camp is Important for Child Development*. American camp association. [https://camps.qc.ca/files/9014/2671/1877/Exprience\\_camp\\_ten\\_reasons\\_camp.pdf](https://camps.qc.ca/files/9014/2671/1877/Exprience_camp_ten_reasons_camp.pdf)
- Gilbert, A., et Gauthier, E. (2018). *Trousse de matériel d'intervention Guide d'utilisation*. Association québécoise pour le loisir des personnes handicapés.

- <https://www.aqlph.qc.ca/app/uploads/2020/01/guide-utilisation-trousses-intervention-AQLPH-Web.pdf>
- Glover, T., Chapeskie, A., Mock, S., Mannel, R. et Feldberg, H. (2016). *The Canadian Summer Camp Research Project*. Association des camps du Canada. [https://camps.qc.ca/files/3614/2671/0692/Canadian\\_summer\\_camp\\_research\\_project-Report-reduced.pdf](https://camps.qc.ca/files/3614/2671/0692/Canadian_summer_camp_research_project-Report-reduced.pdf)
- Goodwin, D. L. et Staples, K. (2005). The Meaning of Summer Camp Experiences to Youths With Disabilities. *Adapted physical activity quarterly*, 22, 159-177. [https://camps.qc.ca/files/6614/2687/8312/University\\_of\\_Saskatchewan\\_GoodwinD.L.StaplesK.2005.TheMeaningofSummerCampExperiencestoYouthswithDisabilities.pdf](https://camps.qc.ca/files/6614/2687/8312/University_of_Saskatchewan_GoodwinD.L.StaplesK.2005.TheMeaningofSummerCampExperiencestoYouthswithDisabilities.pdf)
- Gouvernement du Nouveau Brunswick. (s.d.). *Enfants à besoins particuliers*. <https://myid.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/ELCC/ECHDPE/part12-f.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2020). *Enfants ayant des besoins particuliers*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/cpe-garderies/enfants-besoins-particuliers/Pages/index.aspx>
- Gouvernement du Québec. (2017). *Lignes directrices pour assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de l'élève ayant des besoins particuliers*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_professionnelle/Lignes-directrices-besoins-particuliers\\_FP.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/Lignes-directrices-besoins-particuliers_FP.pdf)
- Grandir ensemble. (2020) Infolettre du 29 juillet 2020. <https://grandirensemble.ca/infolettre/29-juillet-2020/>
- Gregory, A. T., & Denniss, A. R. (2018). An Introduction to Writing Narrative and Systematic Reviews—Tasks, Tips and Traps for Aspiring Authors. *Heart, Lung & Circulation*, 27(7), 893-898. <https://doi.org/10.1016/j.hlc.2018.03.027>
- Guebey, M. (2018). *Favoriser la participation occupationnelle des personnes en situation d'exclusion sociale* [mémoire, Université Claud Bernard Lyon]. BU Lyon. [http://hola.univ-lyon1.fr/ipac20/ipac.jsp?session=1R2K91J739760.1419&profile=scd&source=~!bulyoni&view=subscriptionssummary&uri=full=3100001~!484998~!0&ri=3&aspect=basic\\_search&menu=search&ipp=20&spp=20&staffonly=&term=Favoriser+la+participation+occupationnelle+exclusion+sociale&index=.TW&uindex=&aspect=basic\\_search&menu=search&ri=3](http://hola.univ-lyon1.fr/ipac20/ipac.jsp?session=1R2K91J739760.1419&profile=scd&source=~!bulyoni&view=subscriptionssummary&uri=full=3100001~!484998~!0&ri=3&aspect=basic_search&menu=search&ipp=20&spp=20&staffonly=&term=Favoriser+la+participation+occupationnelle+exclusion+sociale&index=.TW&uindex=&aspect=basic_search&menu=search&ri=3)
- Highfield, L., Hartman, M. A., Mullen, P. D., Rodriguez, S. A., Fernandez, M. E., & Bartholomew, L. K. (2015). Intervention Mapping to Adapt Evidence-Based Interventions for Use in Practice: Increasing Mammography among African American Women. *BioMed Research International*, 2015(160103). doi:10.1155/2015/160103

Hughes, C., & McDonald, M. L. (2009). The Special Olympics: Sporting or social event? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33(3), 143–145.

Human Resources and Skills Development Canada (HRSDC). (2011). Disability in Canada: A 2006 profile. Cat. No.: HS64-11/2010.

*Intervention mapping*. (s.d.). <https://interventionmapping.com>

Jankovich, M., Mullen, J., Rinear, E., Tanta, K., & Deitz, J. (2008). Revised Knox Preschool Play Scale: Interrater agreement and construct validity. *American Journal of Occupational Therapy*, 62, 221–227. <https://www.semanticscholar.org/paper/Revised-Knox-Preschool-Play-Scale%3A-interrater-and-Jankovich-Mullen/e20e46878ba2f9c629bda31e5d62344f8f655678>

Jasmin, E., et Carrier, A. (2019). *Des sciences sociales à l'ergothérapie: Mieux comprendre la société et la culture pour mieux agir comme spécialiste en habilitation à l'occupation*. Presses de l'Université du Québec.

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

Kahathuduwa, C. N., West, B. D., Blume, J., Dharavath, N., Moustaid- Moussa, N., & Mastergeorge, A. (2019). The risk of overweight and obesity in children with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis. *Obesity Reviews*, 20(12), 1667–1679.

Kalymon, K., Gettinger, M., & Hanley-Maxwell, C. (2010). Middle school boys' perspectives on social relationships with peers with disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4), 305–316.

Karsh, B. T. (2004). Beyond usability: Designing effective technology implementation systems to promote patient safety. *Quality and Safety in Health Care*, 13, 388–394.

Kennedy, C. H., & Horn, E. M. (2004). *Including students with severe disabilities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Kohen, D., Uppal, S., Khan, S., & Visentin, L. (2010). Access and barriers to educational devices for Canadian Children with Disabilities. Retrieved from [http://en.copian.ca/library/research/ccl/access\\_barriers/access\\_barriers.pdf](http://en.copian.ca/library/research/ccl/access_barriers/access_barriers.pdf)

Larousse. (s.d.). *Ségrégation*. Dictionnaire langue française. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/segrégation/71832>

- Lauchlan, F. et Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful ?. *Support for Learning*, 22(1), 36-42.
- Lavigne, M-A. (2017). Les camps de jour publics : évolution des enjeux et pistes d'action. *Observatoire québécois du loisir*, 14(16).  
[https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/FWG/GSC/Publication/170/377/1765/1/130411/5/O0000058904\\_Bulletin\\_OQL\\_\\_\\_volume\\_14\\_num\\_ro\\_16\\_\\_\\_2017.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/FWG/GSC/Publication/170/377/1765/1/130411/5/O0000058904_Bulletin_OQL___volume_14_num_ro_16___2017.pdf)
- Law, M., Cooper, B. A., Strong, S., Stewart, D., Rigby, P., & Letts, L. (1996). The person-environment-occupation model: A transactive approach to occupational performance. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 63, 9-23.
- Leblanc, A. et Rioux Chouinard, G. (2018, 12 juin). *Traitement de l'information sensorielle Des principes à retenir et des stratégies pour favoriser l'implication dans les occupations* [présentation d'un conférencier invité]. Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme, Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec. [https://uqtrsspt-my.sharepoint.com/:p/g/personal/mireille\\_laverdiere\\_uqtr\\_ca/EQEGyUeI1c5Kq1QiBz37locB8vHfmyyoLjX8DpZuDd7Dyw?rttime=5nyfw10n2Ug](https://uqtrsspt-my.sharepoint.com/:p/g/personal/mireille_laverdiere_uqtr_ca/EQEGyUeI1c5Kq1QiBz37locB8vHfmyyoLjX8DpZuDd7Dyw?rttime=5nyfw10n2Ug)
- Lebrun, M. (2007a) Quality towards an expected harmony: Pedagogy and technology speaking together about innovation. *AACE Journal*, 15(2), 115-130.  
<https://fr.calameo.com/read/00071036031fcf507e119>
- Lebrun, M. (2007b). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. De Boeck Supérieur. <https://www-cairn-info.biblioproxy.uqtr.ca/theories-et-methodes-pedagogiques-pour-enseigner-e--9782804154110.htm>
- MacKay, W. A. (2006). *Relier le soin et les défis : utiliser notre potentiel humain. L'inclusion scolaire : Étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick.  
<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/mackay/RelierLeSoinEtLesDefis-RapportMacKay.pdf>
- Martin, V et Renaud, J. (2013). Les normes de production des revues systématiques. Institut national d'excellence en santé et en services sociaux.  
[https://www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/INESSS/DocuMetho/INESSS\\_Normes\\_production\\_revues\\_systematiques.pdf](https://www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/INESSS/DocuMetho/INESSS_Normes_production_revues_systematiques.pdf)
- McCathren, R. B. (2010). Case study : parent implemented prelinguistic milieu teaching with a high risk dyad. *Communication disorders quarterly*, 31(4), 243-252.

- McDougall, J., DeWit, D., King, G., Miller, L., & Killip, S. (2004). High school-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: The role of school and student interpersonal factors. *International Journal of Disability Development and Education*, 51, 287–313.
- Ménard St-Germain, V. (2013). *Schémas relationnels*. Unipsed. <https://www.unipsed.net/ressource/schemes-relationnels-2/>
- Meyer, S. (2018). Quelques clés pour comprendre la science de l'occupation et son intérêt pour l'ergothérapie. *Revue Francophone De Recherche En Ergothérapie*, 4(2), 13-28. <https://doi.org/10.13096/rfre.v4n2.116>
- Mitchell, A. et Shillington R. (2002). Poverty, Inequality and Social Inclusion. LaidLaw Foundation. [http://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/1797/1/poverty-inequality\\_social\\_inclusion.pdf](http://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/1797/1/poverty-inequality_social_inclusion.pdf) [https://laidlawfdn.org/assets/wpsosi\\_2002\\_december\\_summaries.pdf](https://laidlawfdn.org/assets/wpsosi_2002_december_summaries.pdf)
- Nasuti, G., et Temple, V.A. (2010). The risks and benefits of snow sports for people with disabilities: a review of the literature. *International Journal of Rehabilitation Research*, 33(3), p. 193-198. doi: 10.1097/MRR.0b013e32833638a5
- O'Sullivan, J. (2003). *Annual Report*. Centre of Excellence for Children & Adolescents with Special Needs. <http://coespecialneeds.ca/wp-content/uploads/2017/12/annualreport03.pdf>
- Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 2(2), 43-63. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.3917/nresi.086.0043>
- Pratt, H. D. (2010). Psychological issues in chronically ill adolescents. In H. Omar, D. E. Greydanus, D. R. Patel & J. Merrick (Eds.), *Adolescence and chronic illness: A public health concern* (pp. 151–164). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Proctor, E., Simere, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunger, A., Griffey, R. et Hensley, M. (2011). Outcomes for Implementation Research: Conceptual Distinctions, Measurement Challenges, and Research Agenda. *Adm Policy Ment Health*, 38, 65-76.
- Pronovost, G. (2020). Caractéristiques de la clientèle des enfants handicapés fréquentant les camps de jour municipaux en 2019. *Observatoire québécois du loisir*, 17(12). [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/FWG/GSC/Publication/170/377/1765/1/462689/5/O0002396330\\_17\\_12\\_camp\\_jour\\_Pronovost.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/FWG/GSC/Publication/170/377/1765/1/462689/5/O0002396330_17_12_camp_jour_Pronovost.pdf)
- Reinders, N. J., Redquest, B. K., Fletcher, P. C., Schneider, M. A., & Bryden, P. J. (2019). Arts Express: An Adapted Creative Arts Camp in Waterloo, Ontario. *Palaestra*, 33(1), 40-45. Retrieved from <http://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=c8h&AN=134903544&site=ehost-live>

Réseau international sur le Processus de production de handicap. (s.d.). *Le modèle*.  
<https://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/le-modele/>

Reynolds, S., Bendixen, R. M., Lawrence, T., et Lane, S. J. (2011). A pilot study examining activity participation, sensory responsiveness, and competence in children with high functioning autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(11), 1496–1506. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1173-x>

Ricard, C. et Gosselin, J. (s.d.). *Notions essentielles*. Portail enfance.  
<http://www.portailenfance.ca/wp/modules/troubles-du-developpement/notions-essentielles/>

Senécal, I. et Desjardins, J. (2018). *La pédagogie active*. Collège Sainte-Anne.  
[http://innovation.sainteanne.ca/wp-content/uploads/2018/10/PedagoActive\\_Final.pdf](http://innovation.sainteanne.ca/wp-content/uploads/2018/10/PedagoActive_Final.pdf)

Shikako-Thomas, K., Gonzalez, M., Lai, J., Movahed, M., Mora Severino, S., Martens, R., Finlay, B., & Zwicker, J. (2020). Children with disabilities in Canada. Alternative Report for the 5th/6th Review of Canada under the Convention on the Rights of the Child. Report submitted to the United Nations Committee on the Rights of the Child.

St-Onge dans AQLPH. (2020). Rapport Annuel 2019-2020 Vers une expérience de loisir inclusive !. AQLPH. [https://www.aqlph.qc.ca/app/uploads/2020/06/Rapport-annuel-2019-2020\\_VF.pdf](https://www.aqlph.qc.ca/app/uploads/2020/06/Rapport-annuel-2019-2020_VF.pdf)

St-Onge, M. (2020, 7 juin). Vers une exclusion des enfants handicapés en camps de jour? *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2020-06-07/vers-une-exclusion-des-enfants-handicapes-en-camps-de-jour>

Thibault, A. (2015). Camps de jour : le chemin est encore long ! *Observatoire québécois du loisir*, 12(15).  
[https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/FWG/GSC/Publication/170/377/1765/1/70840/5/F\\_1282425263\\_Vol\\_12\\_No\\_15\\_\\_\\_Camps.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/FWG/GSC/Publication/170/377/1765/1/70840/5/F_1282425263_Vol_12_No_15___Camps.pdf)

Thibault, A. (2019). Camps de jour, une mission « loisir » à réaffirmer. *Observatoire québécois du loisir*, 16(16).  
[https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/FWG/GSC/Publication/170/377/1765/1/361152/5/O0001363813\\_bulletin\\_16\\_16\\_\\_\\_Mission\\_camp\\_de\\_jour.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/FWG/GSC/Publication/170/377/1765/1/361152/5/O0001363813_bulletin_16_16___Mission_camp_de_jour.pdf)

Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 2(2), 11-17. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.3917/lfa.177.0011>

Thomson, H. (2013). Improving utility of evidence synthesis for healthy public policy : The three Rs (relevance, rigor, and readability [and resources]). *American Journal of Public Health*, 103(8). <https://doi.org/10.2105/AJPH.2013.301400>

- Thurber, C. A., Scanlin, M. M., Scheuler, L., & Henderson, K. A. (2007). Youth development outcomes of the camp experience: Evidence for multidimensional growth. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(3), 241–254.
- Townsend, E.A., Beagan, B., Versnel, J., Iwama, M., Landry, J., Stewart, D. et Brown, J. (2013). Dans E. A. Townsend et H. J. Polatajko (dir.), *Habiliter à l'occupation Faire avancer la perspective ergothérapique de la santé, du bien-être et de la justice par l'occupation* (2<sup>e</sup> éd., p. 103-158). CAOT publications ACE.
- Tsimaras, V.K., et E.G. Fotiadou (2004). Effect of training on the muscle strength and dynamic ability of adults with Down syndrome. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 18(2), p. 343-347.
- Tuot, T. (2013). *La grande Nation : pour une société inclusive – Rapport au Premier ministre sur la refondation des politiques d'intégration*. République française. <https://www.vie-publique.fr/rapport/32981-pour-une-societe-inclusive-refondation-des-politiques-integration>
- UQÀM. (s.d.). *Équité, diversité, inclusion*. <https://edi.uqam.ca/lexique/equite/>
- Vallerand, N. (2019). *4 grandes sphères importantes*. Naître et grandir. <https://naitreetgrandir.com/fr/dossier/developpement-enfant-pas-a-pas/quatre-grandes-spheres-importantes/>
- Van der Schuit, M., Segers, E., Van Balkom, H., Judith, S. et Verhoeven, L. (2010). Immersive communication intervention for speaking and non-speaking children with intellectual disabilities. *Augmentative and alternative communication*, 26(3), 203-220.
- Vandergrift, K. (2020). The Rights of Children with Disabilities in Canada: Call to Action. *Canadian Coalition for the Rights of the Children*. <http://rightsofchildren.ca/discussion-paper-on-childrens-rights-and-education-2017/>
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p.147). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Voigt, R. G. (2011). Developmental and Behavioral Diagnoses: The Spectrum and Continuum of Developmental-Behavioral Disorders *Developmental and Behavioral Pediatrics* (p. 121-144). États-Unis: American Academy of Pediatrics.
- Warren, S. F. et Brady, N. C. (2007). The role of maternal responsibility in the development on children with intellectual disabilities. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13, 330-338.

Weaver, G., Webster, C. et Beets, M. (2013). LETS US Play: Maximizing Physical Activity in Physical Education. *Strategies*, 26(6), 33-37.  
<https://doi.org/10.1080/08924562.2013.839518>

Yoder, P. J. et Warren, S. F. (2004). Early predictors of language in children with and without down syndrome. *American journal on mental retardation*, 109(4), 285-300.

## ANNEXE

## Annexe A : Exemples de diapositives comprises dans la présentation de la formation

