

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**ÉTUDE DES PRATIQUES COLLABORATIVES AU CŒUR DE LA PLANIFICATION DES INTERVENTIONS POUR
LES JEUNES ENFANTS FRÉQUENTANT UN MILIEU DE GARDE ET RECEVANT DES SERVICES DU RÉSEAU DE
LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX**

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR
SHANIA BOUCHARD**

MARS 2024

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)

Direction de recherche :

Annie Paquet

Prénom et nom

directeur de recherche

Carmen Dionne

Prénom et nom

codirecteur de recherche

Comité d'évaluation :

Annie Paquet

Prénom et nom

directeur de recherche

Synda Ben Affana

Prénom et nom

Évaluateur

Martin Caouette

Prénom et nom

Évaluateur

Sommaire

L'inclusion est devenue au fil des années un concept central lorsqu'il est question d'une éducation préscolaire de qualité pour tous les enfants. Elle est considérée comme ayant plusieurs avantages. L'inclusion est notamment profitable pour les enfants présentant des besoins particuliers, dont le nombre augmente chaque année au Québec. Parmi les éléments pouvant favoriser l'inclusion en petite enfance figure la collaboration intersectorielle et plus précisément la collaboration entre les employés des milieux de garde et les employés du réseau de la santé et des services sociaux. Ces acteurs qui entourent les enfants ayant des besoins particuliers peuvent être amenés à collaborer à divers moments clés, notamment lorsqu'il est question de la planification des interventions. Cette dernière permet entre autres une meilleure compréhension des objectifs du plan d'intervention et des interventions à prioriser ainsi qu'une continuité des apprentissages entre les milieux et par le fait même, une meilleure généralisation des acquis de l'enfant. Au Québec, le plan d'intervention et le plan de services individualisé sont les principaux outils de planification qui balisent la collaboration. Malgré l'importance reconnue de cette collaboration, peu de données sont disponibles sur la forme qu'elle prend en contexte de services de garde éducatifs, notamment au Québec.

Pour poser les bases de cette recherche, les concepts d'enfants ayant des besoins particuliers, d'inclusion et de collaboration ont été définis. Les caractéristiques associées aux milieux de garde au Québec ainsi que concernant les services offerts par le ministère de la Santé et des Services sociaux ont été présentées. De plus, une recension narrative des écrits reposant sur une démarche systématique a permis de relever les principaux aspects ayant été abordés en recherche. Ceux-ci portent sur 1) l'importance et les bénéfices de la collaboration en contexte inclusif, 2) l'évaluation de l'efficacité de programmes soutenant la collaboration, 3) les mécanismes de collaboration mis en place et 4) les facteurs qui facilitent ou qui entravent la collaboration. Cette démarche a permis de confirmer le but de la présente recherche, soit de décrire et de comprendre, à partir des représentations des participants, les pratiques collaboratives lors de la phase de planification d'interventions d'adaptation et de réadaptation pour des enfants âgés de 0 à 5 ans et

ayant des besoins particuliers. Plus spécifiquement, l'étude vise à soulever les facteurs facilitants ou qui nuisent à ces pratiques de collaboration à même le discours des participants.

La méthodologie de recherche utilisée pour ce mémoire s'inscrit dans une approche qualitative inductive. Deux participantes, dont une éducatrice à la petite enfance œuvrant en CPE et une intervenante-pivot du réseau de la santé et des services sociaux travaillant ensemble auprès du même jeune ayant des besoins particuliers ont été recrutées. Chacune a participé à un entretien individuel semi-dirigé. Elles étaient invitées à détailler leur expérience de collaboration commune. À la suite de l'analyse de ces premiers entretiens, les idées exprimées ont été regroupées en différentes catégories correspondant aux facteurs facilitants et ceux ayant pu nuire à cette collaboration. Les participantes ont ensuite été rencontrées à nouveau de façon conjointe afin de procéder à une validation des interprétations faites par la chercheuse étudiante et ainsi leur permettre de discuter des résultats préliminaires et de bonifier ou nuancer leurs propos.

Une fois la collecte de données et l'analyse finale terminées, les facteurs qui ont influencé la présente situation de collaboration ont été présentés et classés sur trois plans soit 1) le plan des équipes de travail et du personnel, 2) le plan des organisations, ainsi que 3) le plan des programmes de formation. Les facteurs ont principalement été discutés en lien avec ceux identifiés dans les écrits scientifiques comme facilitant ou nuisant à la collaboration. Parmi les facteurs ayant facilité la collaboration, nous retrouvons la compréhension des rôles et responsabilités de chacun, la reconnaissance de l'apport des autres, la compréhension des réalités de chacun, la vision commune des besoins de l'enfant, la perception générale de la collaboration et les habiletés personnelles et professionnelles nécessaires à la collaboration. Le système enfant-famille, les moyens utilisés afin de collaborer, la stabilité du personnel, les pratiques de gestion/leadership et le niveau de connaissance de la clientèle par l'équipe en trouble du spectre de l'autisme ont aussi soutenu la collaboration.

Les facteurs ayant nui à la collaboration sont ceux portant sur la compréhension des rôles et responsabilités de chacun en début de collaboration, le rythme du système enfant-famille, le

temps, l'organisation des services par programme et les programmes de formation. En lien avec les facteurs relevés, des recommandations ont été émises afin de soutenir des situations de collaboration similaires.

Ce mémoire soutient l'importance de la collaboration entre les principaux acteurs entourant les enfants ayant des besoins particuliers pour leur inclusion en milieu de garde. Il présente un exemple de collaboration intersectorielle au Québec tout en soulevant l'unicité de chaque situation de collaboration influencée par des paramètres se situant sur plusieurs plans.

Table des matières

Sommaire	ii
Remerciements	x
Introduction	1
Problématique et cadre conceptuel.....	4
L'importance de l'inclusion en éducation préscolaire.....	5
L'effet positif de l'inclusion sur la socialisation.....	6
Des bénéfices sur le plan du développement	6
Des avantages pour tous les enfants.....	7
Le portrait des milieux de garde en matière d'intégration des enfants ayant des besoins particuliers	9
Des subventions pour faciliter l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers.....	10
La compétence des éducatrices à la petite enfance	13
Les enfants concernés en chiffres	13
La collaboration entre le MF et le MSSS dans la prestation et la planification des services en CPE	14
Cadre conceptuel	17
Les enfants ayant des besoins particuliers	17
Les caractéristiques des milieux de garde au Québec.....	18
Les services offerts par le MSSS	20
L'inclusion	20
La collaboration	21
La collaboration interprofessionnelle.....	22
La collaboration intersectorielle.....	22
Un modèle favorisant la collaboration	23
Collaboration entourant la planification des interventions	24
Recension des écrits	26
La méthode de recension	27
Les banques de données consultées et les mots-clés	27
Les critères et la démarche de sélection.....	28

Présentation détaillée des études recensées	29
L'importance et les bénéfices de la collaboration en contexte inclusif	29
Évaluation de l'efficacité de programmes soutenant la collaboration.....	32
Description des mécanismes de collaboration	35
Les études ayant décrit les facteurs qui influencent la collaboration.....	38
Plan des équipes de travail et du personnel.....	38
Compréhension des rôles et responsabilités de chacun.....	38
La compréhension des réalités de chacun.	39
Reconnaissance de l'apport des autres.	40
Vision commune des besoins de l'enfant.	41
La perception générale de la collaboration.	42
Habilités personnelles et professionnelles nécessaires à la collaboration.	42
Le système enfant-famille.	43
Moyens utilisés afin de collaborer.	43
Communication.	43
Les écrits.	44
La vidéoconférence.	45
Activités connexes.....	45
Plan des organisations	46
Temps.....	46
Organisation des services.....	47
Dispositions physiques des lieux de travail et contexte de la prestation de services.	47
Pratiques de gestion/leadership.	48
Les programmes de formation.....	49
Formation initiale.	49
Formation continue.	50
Plan gouvernemental	51
L'objectif de la recherche	52
Méthode.....	52
Participants	54

Considérations éthiques.....	55
Déroulement	55
Collecte de données	57
Entretiens en profondeur individuels semi-directifs	58
Étape de validation par retour aux participants.....	60
Journal de bord.....	61
Analyse	61
Résultats	62
Plan des équipes de travail et du personnel	65
Compréhension des rôles et responsabilités	65
Reconnaissance des rôles et responsabilités des membres de l'équipe.....	66
Reconnaissance de l'apport des autres	68
Complémentarité des services en TSA et de l'éducatrice	70
Confiance envers les partenaires	72
La communication, un outil en soutien à la définition des rôles.....	73
La négociation des rôles à l'arrivée d'un nouveau membre dans l'équipe	73
Flexibilité des rôles	77
Compréhension des réalités de chacun	78
Vision commune des besoins de l'enfant.....	79
La perception générale de la collaboration	80
Habilités personnelles et professionnelles nécessaires à la collaboration.....	81
Système enfant-famille	83
Moyens utilisés afin de collaborer	85
Communication verbale	85
Communication à travers le PSI.....	86
Communication écrite	86
Vidéoconférence.....	88
Plan des organisations	88
Temps accordé à la collaboration	89
Organisation des services.....	90

Stabilité du personnel	90
Organisation de services par programme	92
Pénurie de main-d'œuvre	92
Gestion/Leadership	92
Plan des programmes de formation	94
Discussion	93
Facteurs qui facilitent la collaboration	97
Compréhension des rôles et responsabilités de chacun	97
Reconnaissance de l'apport des autres.....	100
Compréhension des réalités de chacun	102
Vision commune des besoins de l'enfant.....	103
Perception générale de la collaboration	104
Habilités personnelles et professionnelles nécessaires à la collaboration.....	105
Système enfant-famille	106
Moyens utilisés afin de collaborer	106
Stabilité du personnel.....	109
Pratiques de gestion/leadership.....	109
Le niveau de connaissance de la clientèle par l'équipe en TSA	111
Facteurs qui entravent la collaboration.....	111
Incompréhension des rôles et responsabilités de chacun en début de collaboration	111
Rythme du système enfant-famille	113
Temps.....	113
Organisation des services par programme	114
Les programmes de formation	115
Facteurs n'ayant pas été rapportée comme ayant eu d'influence sur la collaboration	117
Dispositions physiques des lieux de travail et contexte de la prestation de services.....	117
Pénurie de main-d'œuvre.....	118
Orientation et recommandations gouvernementales.....	118
Retombées anticipées	119
Limites.....	122

Pistes de recherches futures.....	123
Conclusion.....	125
Références	128
Appendice A - Tableau synthèse de la recension des écrits.....	140
Appendice B – Lettre d’autorisation du CISSS pour la réalisation du projet	148
Appendice C – Certificat d’éthique de la recherche de l’Université du Québec à Trois-Rivières	151
Appendice D – Courriel de recrutement CPE	153
Appendice E – Formulaire d’information et de consentement destiné aux parents.....	156
Appendice F – Formulaire d’information et de consentement destiné à l’intervenante-pivot.....	165
Appendice G - Guide d’entretien à l’intention de l’éducatrice à la petite enfance	174
Appendice H - Guide d’entretien à l’intention de l’intervenante-pivot du RSSS.....	179
Appendice I - Guide de préparation pour la rencontre de validation par retour aux participants	184

Remerciements

L'achèvement de ce projet de deuxième cycle n'aurait pas été possible sans le soutien de plusieurs personnes de mon entourage et d'autres acteurs. D'abord, un énorme merci à ma directrice de recherche, Mme Annie Paquet qui a été présente à toutes les étapes de la recherche. Ton écoute, ta flexibilité, tes conseils, ta confiance, tes encouragements et ta présence malgré la distance m'ont amené à donner le meilleur de moi-même malgré les imprévus qui peuvent survenir dans le cadre d'un projet d'une telle ampleur. Merci également à ma co-directrice, Mme Carmen Dionne qui s'est ajoutée au courant de cette belle aventure et qui a contribué à la complétude de mon projet. Vous avoir toutes les deux à mes côtés pour ce projet a été très formateur et enrichissant. Un merci particulier à Mme Colette Baribeau qui a contribué à mon initiation au monde fascinant de la recherche qualitative.

Je remercie également les participantes qui ont pris part à cette étude et qui m'ont fait une petite place dans leur quotidien malgré leur horaire chargé pour me partager leur vécu ô combien riche. Merci au directeur du CPE ciblé et à la gestionnaire de l'équipe en DI-TSA du CISSS concerné sans qui le recrutement des participantes aurait été impossible.

Merci également à l'équipe FRQ-SC : Pour des leviers multiples d'intervention et au Groupe de recherche sur l'intervention précoce inclusive (GRIPI) pour leur soutien financier qui a contribué à rendre mon parcours universitaire un peu plus confortable.

Un merci spécial à mon conjoint, Marc-Antoine, qui a été présent à toutes les étapes de mon projet, pour me soutenir dans les bons comme dans les moins bons moments. Merci pour ton écoute et ta compréhension. Merci à ma famille qui prenait régulièrement des nouvelles de l'avancement de mon projet et qui me donnait la motivation supplémentaire pour le mener à terme.

Je remercie également mes amis et collègues de travail qui m'ont tous à leur manière encouragée durant le processus. Un merci particulier à mon amie de longue date, Camille, avec qui j'ai pu partager ma réalité d'étudiante à la maîtrise au profil recherche.

Merci finalement à mon employeur qui a facilité la conciliation travail-étude pendant la majeure partie de la réalisation de mon mémoire et qui a su s'ajuster selon ma réalité étudiante.

Introduction

De nombreux progrès ont été réalisés, tant sur le plan de la recherche que des politiques sociales et éducatives, concernant l'inclusion des jeunes enfants ayant des besoins particuliers (Barton et Smith, 2015). D'ailleurs, différentes organisations internationales ou nationales soutiennent l'accès à une éducation préscolaire de qualité pour tous les enfants. À cet effet, l'objectif de développement durable 4.2 des Nations unies (2015) vise à ce que tous les enfants « aient accès à des services de prise en charge de la petite enfance et à une éducation préprimaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire d'ici à 2030 » (p. 18). Ce dernier s'inscrit dans un objectif plus large, soit d'« assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (p. 18). Dans la même perspective, l'UNESCO propose une inclusion dans l'éducation et la protection de la petite enfance pour tous. Quant à elle, l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive a mené un projet intitulé « Éducation inclusive préscolaire » de 2015 à 2017. Ce dernier avait pour but d'identifier, d'analyser et de promouvoir les caractéristiques principales d'une éducation inclusive préscolaire de qualité pour tous les enfants. La nécessité de les soutenir pour qu'ils trouvent leur place, soient impliqués et apprennent y a été soulevée (Commission européenne, 2014). Cette conclusion rejoint d'ailleurs l'énoncé de position conjoint de la Division for Early Childhood (DEC) et de la National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2009), aux États-Unis, qui souligne l'importance d'une inclusion de grande qualité, et ce, en prenant appui sur trois principales dimensions soient 1) l'accès, 2) la participation et 3) les soutiens nécessaires pour l'inclusion.

La promotion de l'inclusion proposée par ces organisations s'appuie notamment sur les résultats de recherches qui ont montré les nombreux avantages d'un contexte inclusif en éducation préscolaire, et ce, pour tous les enfants. En ce sens, l'organisme Plan International (2017) soutient que l'éducation inclusive devrait être une priorité mondiale, puisque l'inclusion est associée à de meilleurs résultats sur les plans social, scolaire, sanitaire et économique. Également, l'organisme prône l'idée selon laquelle l'inclusion des enfants handicapés dans les programmes en petite enfance favorise une meilleure transition vers l'école primaire. De plus, il

est à considérer que les coûts associés au modèle inclusif seraient moins élevés que ceux associés à une éducation spécialisée se basant sur un modèle prônant la ségrégation (Plan International, 2017). Ainsi, le modèle inclusif pourrait se révéler comme étant un choix optimal pour tous les pays.

Cependant, ici comme ailleurs, des défis subsistent en ce qui concerne l'inclusion dès le plus jeune âge des enfants ayant des besoins particuliers, notamment en ce qui a trait à sa mise en œuvre dans les milieux de la petite enfance. Parmi les obstacles rencontrés, ceux associés à la collaboration entre les acteurs des différents secteurs de services (petite enfance, santé, services sociaux, éducation). C'est sur cette notion de collaboration intersectorielle en contexte d'inclusion en milieu éducatif de la petite enfance que ce mémoire portera. Plus spécifiquement sera abordée la question de la planification des interventions pour les jeunes enfants fréquentant un milieu de garde et recevant des services du réseau de la santé et des services sociaux.

Le premier chapitre présente la problématique et le cadre conceptuel, qui permettent de contextualiser le projet et d'en préciser les thèmes centraux. Le deuxième chapitre présente un état des connaissances à l'aide d'une recension des écrits concernant la collaboration en contexte d'inclusion à la petite enfance. Le troisième chapitre décrit la méthode utilisée. Le quatrième chapitre présente les résultats. Enfin, le cinquième chapitre permet de discuter les résultats en faisant des liens avec la littérature scientifique et les documents d'orientation sur le sujet.

Problématique et cadre conceptuel

Au Québec, le gouvernement a fait le choix d'offrir des services de garde éducatifs publics pour les enfants de la naissance à 5 ans. En effet, le réseau des centres de la petite enfance (CPE) en place depuis 1997, offre des services de garde éducatifs à plus de 98 000 enfants à travers la province (Ministère de la Famille, 2023). Malgré cela, certains défis demeurent en ce qui concerne l'accès des enfants handicapés à ces services. En effet, même si dans les dernières années, le gouvernement québécois a pris position en faveur de l'intégration de ces enfants en milieu de garde dans divers documents (Gouvernement du Québec, 2001, 2002; Ministère de la Famille, 2017), il n'en demeure pas moins qu'il n'existe encore à ce jour aucune loi ou réglementation obligeant les services de garde éducatifs à l'enfance (SGÉE) à inclure les enfants ayant des besoins particuliers ou handicapés. En effet, les CPE qui accueillent un ou des enfants handicapés le font habituellement par conviction et parce que le conseil d'administration de l'installation approuve la décision (Gouvernement du Québec, 2001). Ainsi, un milieu de garde éducatif ne souhaitant pas accueillir un enfant ayant des besoins particuliers pourrait prioriser un autre enfant ne nécessitant pas de services particuliers. Le tout représente un frein majeur à la création de milieux inclusifs en petite enfance et mérite que l'on s'y attarde.

Les prochaines sections permettent de positionner la problématique de ce mémoire en dressant un portrait des arguments en faveur de l'inclusion des jeunes enfants, et ce, avant leur entrée scolaire. Un portrait de l'état de situation quant à l'inclusion des enfants en milieu de garde au Québec est ensuite fait.

L'importance de l'inclusion en éducation préscolaire

Comme mentionné précédemment, l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers est maintenant priorisé par plusieurs organismes à portée nationale et internationale impliqués en petite enfance (Commission européenne, 2014; DEC/NAEYC, 2009; Nations Unies, 2015; Plan International, 2017; UNESCO, 2021). Ce choix a été fait en fonction des nombreux bénéfices de l'inclusion dès la petite enfance qui ont été constatés au fil des années. Afin de mieux comprendre la motivation des organismes concernés, les principaux effets positifs associés à

l'inclusion seront présentés dans les prochaines lignes. Certains concerneront spécifiquement les enfants ayant des besoins particuliers et d'autres viseront davantage les enfants ayant un développement typique afin de montrer les avantages possibles pour tous.

L'effet positif de l'inclusion sur la socialisation

D'abord, plusieurs études ont démontré les avantages d'un tel cadre pour les enfants ayant des besoins particuliers sur le plan de la socialisation. En effet, les milieux inclusifs amèneraient ces enfants à démontrer de meilleures aptitudes sociales et émotionnelles en comparaison avec les milieux non inclusifs (Holahan et Costenbader, 2000). Une possible explication serait que les enfants en contextes inclusifs ont la chance d'interagir avec des enfants qui démontrent un plus large spectre d'habiletés sociales et émotionnelles qu'en contexte non inclusif (Lamorey et Bricker, 1992). Les enfants ayant un développement typique deviennent alors des modèles desquels les enfants ayant des besoins particuliers apprennent et imitent les comportements sociaux et émotionnels appropriés (Banda *et al.*, 2010 ; Holahan et Costenbader, 2000). En bref, des résultats positifs en lien avec le contexte d'inclusion sont observés tels qu'un plus grand engagement de l'enfant (Brown *et al.*, 1999), l'acceptabilité sociale (Odom *et al.*, 2006), et l'augmentation du nombre de camarades (Buysse *et al.*, 2002).

Des bénéfices sur le plan du développement

Des études ont montré un meilleur développement des enfants ayant des besoins particuliers en contexte inclusif qu'en contexte non inclusif (Peters, 2004; Strain et Bovey, 2011). Dans ce cas-ci, la présence d'enfants au développement typique pourrait également avoir des bienfaits puisqu'ils servent d'exemples et de sources de motivation aux enfants ayant des besoins particuliers notamment afin d'accomplir des tâches ou de répondre à des demandes plus complexes (Bouchard *et al.*, 2010). Finalement, comme avancés par l'UNESCO (2019), tous ces efforts d'inclusion à court terme ne seraient pas en vain puisqu'ils contribueraient à plus long terme à éviter l'exclusion et l'isolement de la société des personnes ayant des besoins particuliers

ainsi qu'à leur donner davantage d'indépendance. De cette manière, elles pourraient éventuellement contribuer à l'économie et à la vitalité de leurs communautés toujours dans cet esprit que tous devraient être des membres actifs de la société, sans discrimination.

Des avantages pour tous les enfants

Comme mentionné précédemment, les contextes inclusifs de qualité ont des effets positifs pour tous, y compris les enfants ayant un développement typique. C'est pourquoi les effets de ces contextes sur ceux-ci sont présentés. D'abord, lorsque l'on s'attarde plus spécifiquement aux enfants ayant un développement typique en contexte inclusif, il est possible de constater qu'ils ne sont en aucun cas désavantagés par le fait qu'ils soient en contact avec des enfants ayant des besoins particuliers. Effectivement, des recherches ont démontré que les enfants au développement typique font des gains développementaux similaires qu'ils soient en contexte inclusif ou non inclusif (Odom *et al.*, 1984), qu'ils sont activement impliqués dans les activités d'apprentissage (Brown *et al.*, 1999), et qu'ils y développent des amitiés (Odom *et al.*, 2006). Ceci étant dit, les contextes inclusifs peuvent également comporter des avantages pour les enfants au développement typique qui y sont exposés dès leur plus jeune âge. D'abord, leur participation dans des programmes inclusifs affecterait positivement leurs attitudes envers les enfants ayant des besoins particuliers (Bouchard *et al.*, 2010; Diamond et Huang, 2005). Plusieurs facteurs peuvent expliquer cela dont l'interaction quotidienne des enfants au développement typique avec les enfants ayant des besoins particuliers. Dans ce contexte, ils apprennent à initier des interactions ainsi qu'à partager avec des enfants qui leur sont différents pour ainsi accroître leur compréhension des autres enfants (Odom *et al.*, 2002). Ils développent petit à petit leur conscience des autres et du fait que chacun a son fonctionnement, ses forces et ses besoins qui peuvent être différents des leurs (Bouchard *et al.*, 2010).

Servir de modèles aux enfants ayant des besoins particuliers pourrait aussi représenter un avantage pour les enfants au développement typique. En effet, selon Katz et ses collaborateurs (2014), les enfants qui servent de modèles à leurs camarades pour certaines habiletés ont plus de

chance de démontrer un meilleur niveau de maîtrise de celles-ci. De plus, cela peut amener chez l'enfant qui sert de guide pour les autres une augmentation de son estime de soi, de sa confiance, de son autonomie et de ses habiletés de leadership. Par ailleurs, la présence d'effets positifs à moyen terme est également possible pour ces enfants. En effet, lorsqu'exposés à un contexte d'inclusion à partir d'un jeune âge et de manière constante au cours de leur vie, les enfants au développement typique seraient plus enclins à faire preuve d'acceptation auprès des enfants ayant des besoins particuliers (Rafferty *et al.*, 2001). De plus, l'âge précoce auquel les enfants sont exposés à la différence semble avoir un impact sur leur niveau d'acceptation. En effet, selon certaines études, les enfants qui sont introduits à l'inclusion tôt verraient l'inclusion plus favorablement (Idol, 2006), tandis que les enfants plus vieux seraient moins réceptifs au fait d'être en contact dans leur environnement scolaire avec des enfants ayant des besoins particuliers (Siperstein *et al.*, 2007). Cela montre l'importance d'introduire le concept d'inclusion à même l'éducation préscolaire. Finalement, si l'on se projette à plus long terme, il est possible d'espérer que plus les enfants, qui seront les adultes de demain, évolueront en contexte inclusif à des niveaux préscolaire et scolaire, plus il sera possible d'espérer avoir des communautés tolérantes et inclusives (UNESCO, 2019).

Maintenant que l'inclusion est clairement reconnue comme étant un élément essentiel pour l'éducation préscolaire de tous et particulièrement pour les enfants ayant des besoins particuliers, les recherches dans le domaine se sont également penchées sur les éléments qui facilitent la mise en place de pratiques inclusives en milieu de garde. Parmi ceux-ci se retrouve la collaboration entre les différents acteurs qui ont un rôle à jouer auprès de l'enfant ayant des besoins particuliers (Barton et Smith, 2015; Weglarz-Ward *et al.*, 2018). Étant un élément d'importance à considérer dans la mise en place d'un environnement inclusif, il est pertinent de voir ce qu'il en est au Québec.

Le portrait des milieux de garde en matière d'intégration des enfants ayant des besoins particuliers

Au Québec, les services de garde pour les enfants de la naissance à 5 ans peuvent être offerts dans différents types d'établissements, dont les SGÉE reconnus qui comprennent les centres de la petite enfance (CPE), les garderies subventionnées et non subventionnées ainsi que les garderies en milieu familial (Ministère de la Famille, 2020a).

Quelques politiques et cadres existent pour baliser l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers dans les milieux de garde qui souhaiteraient accueillir ces enfants. Parmi ceux-ci, figure le « Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés ». Ce dernier met de l'avant la collaboration intersectorielle entre les différents ministères impliqués et la considère comme un facteur clé pour la facilitation de l'intégration des enfants handicapés (Gouvernement du Québec, 2001).

Le protocole CLSC-CPE, instauré en 2002, est une autre référence en matière d'intégration des enfants ayant des besoins particuliers au Québec. Ce dernier a vu le jour devant un besoin de complémentarité des services exprimés par les collaborateurs des CPE et des Centres locaux de services communautaires (CLSC) de l'époque pour des enfants vulnérables notamment du fait de leur situation personnelle (p. ex., un handicap ou des difficultés de développement). Les milieux de garde qui signent l'entente associée au protocole doivent s'engager à réserver jusqu'à 5 % de leur capacité d'accueil pour l'intégration d'enfants recevant des services des Centres intégrés de santé et de services sociaux (CISSS) et des Centre intégrés universitaires de santé et de services sociaux (CIUSSS). À la fin de l'année financière, si les places réservées sont demeurées inoccupées, les milieux de garde se voient verser une allocation supplémentaire pour pallier les places demeurées vacantes. De plus, par la signature, les CISSS et les CIUSSS concernés s'engagent également à favoriser l'action conjointe et le partenariat ainsi qu'à prévoir des mécanismes d'échange entre les instances et les personnes concernées pour

assurer la coordination et la complémentarité des interventions auprès des enfants (Gouvernement du Québec, 2002).

Malgré ces balises se basant sur la volonté des milieux d'y adhérer ou pas, il n'existe aucune loi formelle rendant l'intégration d'un enfant handicapé en milieu de garde obligatoire. En effet, même si le ministère de la Famille (MF) prône une approche basée sur l'intégration, ce dernier reconnaît qu'il se peut qu'un milieu de garde ne puisse être en mesure de répondre aux besoins d'un enfant ayant des besoins particuliers étant donné les conditions que son intégration nécessite (p. ex. : présence de rampes d'accès ou d'ascenseur et espace dans les locaux ou niveaux sonores adaptés à l'enfant), ce qui explique le libre choix laissé aux milieux. Outre les enjeux d'accessibilité physique qui peuvent constituer un motif de refus, comme mentionné dans le Rapport de la Commission sur l'éducation à la petite enfance, les SGÉE peuvent simplement refuser l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers par choix. Cela représente un frein majeur à l'inclusion, puisque ces enfants peuvent se retrouver privés de services de garde éducatifs pendant un temps indéterminé (Institut du Nouveau Monde, 2017). Le gouvernement a cependant mis en place certaines mesures de soutien financier pour favoriser l'intégration de ces enfants et inciter les prestataires de services de garde à les accueillir (Ministère de la Famille, 2017).

Des subventions pour faciliter l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers

Pour faciliter l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers, des subventions monétaires sont offertes aux milieux de garde concernés soient « l'allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé » (AIEH), récemment renommée « l'allocation pour l'intégration en services de garde » (Ministère de la Famille, 2023a) et la « Mesure exceptionnelle visant l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde ». Cette dernière est complémentaire à l'allocation pour l'intégration et est une mesure de derniers recours (Ministère de la famille, 2020b). Quant à elle, l'allocation pour l'intégration se divise en deux volets, soit le volet A qui peut soutenir les milieux concernés afin de couvrir des frais de gestion du dossier et

d'équipements ou d'aménagement liés à l'accueil des enfants. Ensuite, le volet B peut aider les milieux concernant les frais liés au fonctionnement par exemple, en apportant un soutien financier à la mise en œuvre du plan d'intégration (Ministère de la Famille, 2017). Malgré la mise en place de cette mesure, une évaluation portant sur l'allocation pour l'intégration réalisée en 2008 par le ministère de la Famille et des Aînés a révélé que 31 % des éducatrices questionnées avaient déclaré que le manque de ressources financières figurait parmi les facteurs qui ont le plus nuï à l'intégration des enfants handicapés dans leur service de garde. Ce facteur est d'ailleurs celui qui a été identifié le plus fréquemment par ces éducatrices. De plus, 34 % des répondants ont suggéré l'adaptation et l'augmentation du montant de l'allocation pour l'intégration afin de tenir compte des réels besoins des enfants qui la nécessitent. 19 % des services de garde ont également suggéré l'augmentation de l'allocation pour permettre l'embauche de ressources humaines supplémentaires (Ministère de la Famille et des Aînés, 2009). L'enquête provinciale de 2019 menée par Dionne et ses collègues dans le cadre d'un projet portant sur l'inclusion a révélé quant à elle que 79 % du personnel d'encadrement des milieux de garde joints affirme qu'il a puisé dans les ressources financières du milieu pour soutenir l'inclusion de l'enfant dans l'attente d'avoir accès à l'allocation (CRSH Partenariat « Ensemble pour des milieux de garde inclusifs », 2019). Il faut également savoir qu'il n'existe pour l'instant aucune aide financière pour les enfants qui ont des besoins particuliers, mais qui ne sont pas considérés comme des enfants handicapés selon les critères du gouvernement (p. ex. : enfants ayant des difficultés transitoires ou des problèmes de comportement). Ces enfants peuvent tout de même nécessiter un accompagnement particulier ou des services adaptés, mais aucune aide financière ne leur est destinée pour soutenir leur fonctionnement en SGÉE (Ministère de la Famille, 2021b).

Devant ces constats, l'allocation pour l'intégration semble parfois insuffisante pour répondre aux besoins des enfants handicapés ou ayant des besoins particuliers et le temps d'attente avant son obtention ne semble pas faciliter le processus. Ainsi, cette mesure financière ne permettrait donc pas aussi bien que prévu de soutenir l'intégration de ces enfants. Également, des données provenant du rapport 2020 du Vérificateur général du Québec montrent que le taux de placement des enfants ayant un diagnostic est plus faible (73%) que celui des enfants n'ayant

pas de besoins particuliers (83%) sur le guichet unique d'accès aux services de garde (La Place 0-5) (Gouvernement du Québec, 2020a). Il est donc possible de se demander si les mesures en place suffisent à motiver les milieux de garde à accueillir les enfants ayant des besoins particuliers.

Il est cependant à noter qu'il arrive que les milieux de garde reçoivent un montant plus élevé du fait de l'obtention de la subvention Mesure exceptionnelle. Dans le cadre de l'enquête provinciale menée par Dionne et ses collaborateurs (CRSH Partenariat « Ensemble pour des milieux de garde inclusifs », 2019) portant sur l'inclusion, les répondants mentionnent que cette subvention permet notamment l'embauche de ressources supplémentaires (83 %), de ressources spécialisées (54 %) et de remplacer le personnel pour la participation à des rencontres avec les intervenants du réseau de la santé et des services sociaux et du secteur privé (44 %). Ainsi, lorsqu'elle peut être obtenue pour un enfant, cette mesure financière pourrait fournir des ressources humaines supplémentaires qui sont souvent nécessaires pour pouvoir collaborer avec les partenaires qui œuvrent auprès d'un même enfant et faciliter le processus d'inclusion. Ce dernier fait ne serait pas négligeable notamment puisque le « Cadre de référence pour l'intégration d'un enfant handicapé en service de garde » soutient que la planification des ressources et la collaboration entre les parents et les divers intervenants concernés à l'interne ou à l'externe semblent fournir la meilleure garantie pour le succès de l'intégration (Ministère de la Famille, 2017).

À la suite de la confirmation de l'accessibilité de l'enfant aux mesures financières, la démarche d'intégration débute par la mise en place d'un plan d'intégration propre à chaque enfant concerné. Il guide les prestataires des milieux de garde en lien avec les décisions et les mesures à mettre en place pour l'intégration optimale de l'enfant. Il précise, entre autres, les ressources matérielles et humaines dont le milieu a besoin pour répondre aux besoins de l'enfant conformément aux recommandations des professionnels impliqués auprès de l'enfant (Ministère

de la Famille, 2017). Le choix des mesures à mettre en place dépend tout de même des ressources financières disponibles.

La compétence des éducatrices à la petite enfance

Outre les mesures financières qui peuvent être considérées comme insuffisantes, un autre frein à l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers existe. Il s'agit du manque de formation initiale et continue des éducatrices à l'enfance concernant les compétences nécessaires pour l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers. Comme mentionné dans le cahier de consultation sur les SGÉE, devant cette absence d'obligation de formation, il n'est pas garanti que les éducatrices à l'enfance disposent des compétences nécessaires au soutien du développement des enfants ayant des besoins particuliers et à leur intégration (Ministère de la Famille, 2021b). Pour remédier à la situation, le ministère de la Famille (2021c) a récemment publié le Référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance. Il s'agit d'un document fournissant des bases communes à tous les futurs éducateurs et éducatrices et à ceux déjà en poste afin d'accomplir leur mission éducative auprès des enfants. Neuf compétences y sont présentées et donc, attendues auprès du personnel éducateur. Parmi celles-ci se retrouvent « Savoir intégrer des enfants qui ont des besoins particuliers » et « Savoir entretenir des partenariats et collaborer ». Pour cette dernière on y précise notamment que la collaboration avec les ressources spécialisées est nécessaire pour l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers. Pour chacune de ces compétences, le niveau de maîtrise attendu à l'entrée en fonction est précisé. Le référentiel vient donc poser des balises claires pour tous et confirmer que les éducatrices doivent détenir les connaissances, le savoir-faire et le savoir-être nécessaires pour prendre part à l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers.

Les enfants concernés en chiffres

Comme son nom l'indique, la « Mesure exceptionnelle visant l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde » en est une d'exception et n'est obtenue que dans une

minorité de cas. Pour l'année 2020-2021, celle-ci a été accordée pour 1 125 enfants. L'allocation pour l'intégration a été quant à elle versée pour 11 720 enfants pour l'année 2019-2020, dont 61 % des enfants se retrouvaient en CPE (Ministère de la Famille, 2021d). Ce nombre considérable d'enfants touchés par l'allocation pour l'intégration démontre en soi l'importance de se préoccuper des enjeux entourant l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers au Québec. Également, selon les données publiées chaque année par le MF, le nombre d'enfants recevant l'allocation pour l'intégration augmente constamment, ce qui est aussi le cas pour ce qui est de la Mesure exceptionnelle, mais dans une moindre mesure (Ministère de la Famille, 2021d). Il est donc possible de penser que le nombre d'enfants ayant des besoins particuliers augmente lui aussi.

Cela montre la pertinence de s'y intéresser et de voir ce qui peut être fait concrètement pour favoriser leur inclusion. Au-delà des mesures financières qui semblent plus ou moins favorables et des lacunes concernant la formation des éducatrices à l'enfance, l'aspect de la collaboration intersectorielle entre le MF et le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) semble être une condition nécessaire à l'inclusion. Comme soutenu par les différents documents d'orientation sur l'intégration des enfants handicapés ou ayant des besoins particuliers, la collaboration entre les principaux acteurs intervenants auprès d'un même enfant est à privilégier pour veiller au succès de son intégration en milieu de garde. Ainsi, dans les prochaines lignes, il sera question de la forme que prend la collaboration entre les éducatrices à l'enfance et les intervenants en adaptation/réadaptation des CISSS et des CIUSSS.

La collaboration entre le MF et le MSSS dans la prestation et la planification des services en CPE

Comme mentionné, un certain nombre d'enfants ayant des besoins particuliers reçoivent, en plus des services éducatifs en CPE, des services d'intervention précoce par les centres intégrés de santé et de services sociaux ou les centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux (CISSS/CIUSSS) (Paquet *et al.*, 2024). Ces services, aussi appelés services

d'adaptation/réadaptation, sont dispensés par divers intervenants et professionnels des CISSS/CIUSSS. Ces derniers dans leur rôle sont amenés à soutenir les enfants qu'ils accompagnent dans leurs divers milieux de vie, dont les milieux de garde font partie (Gouvernement du Québec, 2017). Ainsi, les prestataires de service éducatifs et d'intervention précoce doivent se côtoyer, mais aussi collaborer vers l'atteinte d'un objectif principal commun, soit de veiller aux bons développement et fonctionnement d'un enfant. De plus, le nombre d'enfants ayant de multiples besoins étant en hausse, il est possible de prévoir que la collaboration entre les deux secteurs (MSSS et MF) pourrait augmenter. Cette augmentation est plutôt positive. En effet, de nombreuses organisations et écrits scientifiques soutiennent que la collaboration entre les différents acteurs qui interviennent auprès d'un enfant ayant des besoins particuliers peut être bénéfique, notamment pour veiller à l'inclusion de l'enfant en milieu de garde (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2017; DEC/NAEYC, 2009; Odom *et al.*, 2011; Trepanier-Street, 2010).

Malgré l'importance que l'on reconnaît à cette collaboration, peu de données sont disponibles concernant la forme que prennent concrètement les mécanismes de collaboration utilisés au Québec entre les deux secteurs nommés précédemment. Comme mentionné au préalable, même si quelques documents provinciaux abordent l'importance d'une bonne collaboration entre les acteurs œuvrant auprès des enfants ayant des besoins particuliers dans une optique d'intégration (Gouvernement du Québec, 2001, 2002), très peu de suivis ont été faits concernant leur utilisation et leur mise en application concrète (Gouvernement du Québec, 2020a). À cela s'ajoute l'insuffisance des mesures financières qui devraient soutenir l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers et indirectement la collaboration nécessaire à cet effet avec les partenaires.

Outre la collaboration qui doit avoir lieu entre les deux organisations pour la mise en place du plan d'intégration dans le milieu de garde, il existe également la collaboration entourant la planification des interventions. En effet, il s'agit d'une des étapes du processus

d'adaptation/réadaptation, qui pour se dérouler adéquatement, demande une certaine collaboration entre les différents acteurs qui gravitent autour d'un même enfant (Deschatelets et Poirier, 2016; Weglarz-Ward *et al.*, 2020a). Lorsqu'elle se fait de manière conjointe, la planification des interventions comporte plusieurs avantages tels qu'une meilleure compréhension des objectifs du plan d'intervention (PI) et des interventions à prioriser (Anderson et Lindeman, 2017). Le tout donne également accès à une approche plus globale des apprentissages et du développement de l'enfant. Également, elle permet une certaine continuité des apprentissages entre les milieux et par le fait même une meilleure généralisation des acquis de l'enfant (Paquet *et al.*, 2024). Pour s'assurer du succès de l'arrimage des services offerts provenant de différents secteurs et de l'inclusion de l'enfant en milieu de garde, le plan de services individualisé (PSI) chapeauté par les CISSS et les CIUSSS semble le moyen tout indiqué (Gouvernement du Québec, 2021). Le processus entourant le PI serait également un moment de collaboration entre les différents acteurs concernés par un même enfant à privilégier pour son inclusion (UNESCO, 2021).

Enfin, peu d'informations sont disponibles concernant la forme que prend la planification conjointe des interventions au Québec. Une enquête provinciale réalisée en 2019 portant sur les pratiques inclusives en milieu de garde a néanmoins donné quelques réponses sur le sujet. Parmi les 154 membres du personnel éducateur rejoint en milieu de garde, 48 % de ceux-ci participaient à l'élaboration ou à la révision de PI pour les enfants ayant des besoins particuliers. Également, 67 % d'entre eux ont déclaré avoir peu participé à la démarche du PSI pour ces enfants (CRSH Partenariat « Ensemble pour des milieux de garde inclusifs », 2019). Ces chiffres pourraient donc témoigner d'un manque d'implication des éducatrices à l'enfance dans le processus de planification des interventions et donc d'occasions de collaboration à saisir ou à développer.

Cadre conceptuel

Plusieurs concepts clés concernant la collaboration entourant la planification des interventions pour les jeunes enfants ont été abordés dans les lignes précédentes. Afin d'approfondir la compréhension de ce thème, il est nécessaire de définir chacun des concepts s'y rattachant. Un éclairage sera d'abord apporté concernant le concept d'enfants ayant des besoins particuliers. Ensuite, les caractéristiques des milieux de garde au Québec ainsi que les services offerts par le MSSS seront présentées. Finalement, les concepts d'inclusion et de collaboration seront détaillés.

Les enfants ayant des besoins particuliers

D'abord, un premier élément essentiel à définir concerne la clientèle auprès de qui les différents acteurs des deux secteurs (MF et MSSS) doivent intervenir et donc travailler en collaboration. Les enfants ayant des besoins particuliers sont habituellement âgés de 0 à 5 ans puisqu'il s'agit de la tranche d'âge rejointe par les SGÉE (Ministère de la Famille, 2021f). Le terme « besoins particuliers » s'applique notamment aux enfants qui sont désignés au Québec par le MF par le vocable « enfant handicapé ». Ceux-ci ont des incapacités qui se traduisent par des limitations significatives et persistantes, ce qui inclut la déficience intellectuelle, le trouble du spectre de l'autisme (TSA) ou la déficience physique (Gouvernement du Québec, 2001; Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2004). Même si le MF tend à abandonner le terme « handicapé », notamment dans le cadre de l'allocation, la définition retenue demeure la même, c'est-à-dire qu'elle réfère à des incapacités significatives et persistantes (Ministère de la Famille, 2023a). L'appellation « besoins particuliers » regroupe également les enfants ayant un diagnostic de retard global de développement (RGD) puisqu'il s'agit d'un diagnostic provisoire fréquemment donné aux enfants âgés entre 0 et 5 ans qui présentent des retards dans au moins deux sphères de leur développement (Shevell, 2003). Finalement, les enfants à risque de retard de développement sont aussi considérés. Pour des raisons biologiques ou environnementales, ces derniers ont un risque accru de présenter des délais dans leur développement, sans que ces retards soient significatifs (CRSH Partenariat « Ensemble pour des milieux de garde inclusifs », s. d.).

Dans cette recherche, un regard particulier est porté sur les enfants présentant ces caractéristiques tout en gardant en tête que l'inclusion et la collaboration qu'elle engendre doivent bénéficier à tous les enfants, y compris ceux ayant un développement typique (Commission européenne, 2014 ; DEC/NAEYC, 2009 ; UNESCO, 2019). Également, dans les prochaines lignes, l'expression « enfants ayant des besoins particuliers » est utilisée lorsque possible à l'instar de l'expression « enfants handicapés » dans une visée plus inclusive et dans un souci de ne pas définir ces enfants uniquement par leur handicap.

Les caractéristiques des milieux de garde au Québec

Pour soutenir le développement global et la réussite éducative des tout-petits, le Québec dispose en plus de la maternelle 4 ans, de SGÉE reconnus par le MF (Observatoire des tout-petits, 2017). Ces SGÉE ont tous les mêmes obligations qui sont entre autres d'assurer la santé, la sécurité et le bien-être des enfants, de se doter d'un programme éducatif, de tenir un dossier éducatif pour chaque enfant accueilli et de se soumettre à diverses évaluations du MF ou d'un bureau coordonnateur de la garde en milieu familial (BC) (Ministère de la Famille, s.d.). Le MF distingue les milieux de garde reconnus de ceux non reconnus par la qualité des interventions, la qualité des lieux et la qualité des activités. Les milieux reconnus doivent être en mesure de reconnaître les besoins des enfants et d'y répondre ainsi que d'intervenir auprès de ceux-ci en prenant en compte leur niveau de développement. Les adultes qui y offrent des services doivent également former une équipe avec les parents qui bénéficient de leurs services (Ministère de la Famille, 2013)

Selon les chiffres associés au versement de l'allocation pour l'intégration, la plupart des enfants ayant des besoins particuliers fréquentent un CPE. Il s'agit du type de milieu de garde qui offre le plus de place au Québec, soit 96 703 places sur un total de 289 544 places en milieu reconnu en date du 31 mars 2020 (Ministère de la Famille, 2021c).

Un CPE est en fait un organisme sans but lucratif ou une coopérative qui fournit des services de garde éducatifs dans une ou plusieurs installations. Il possède un conseil d'administration qui doit être composé d'au moins sept membres dont minimalement les deux tiers sont des parents qui bénéficient ou qui bénéficieront des services fournis par le CPE en question (Ministère de la Famille, 2020a). Ce type de milieu compte environ 1 500 installations à travers le Québec (Ministère de la Famille, 2021e). Tout comme les autres milieux de garde reconnus, les CPE sont assujettis à la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance et au Règlement sur les centres de la petite enfance. Ces cadres légaux définissent l'espace, l'aménagement, le ratio éducatrice/enfant, la formation du personnel et plusieurs autres éléments (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2006, 2020).

Chaque service de garde éducatif doit constituer son propre programme éducatif qui s'appuie sur un programme éducatif reconnu par le MF (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2020). Le programme utilisé par la majorité des SGÉE au Québec se nomme « Accueillir la petite enfance » (Ministère de la Famille, 2021a). Il a pour objectifs d'aider l'enfant dans ses apprentissages, de le préparer aux différentes étapes de son évolution, de favoriser son développement global et de promouvoir de saines habitudes de vie (alimentation, comportement, etc.). Pour y parvenir, les activités éducatives proposées doivent couvrir les dimensions physique, motrice, intellectuelle, langagière, socioaffective et morale du développement de l'enfant. Pour ce faire, l'éducatrice ou l'éducateur responsable des différents groupes doivent organiser, animer et évaluer des activités de groupes, de sous-groupes et individuelles de manière à optimiser le développement de chaque enfant (Ministère de la Famille, 2019a). Le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* traite de l'inclusion et de l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers et les considère bénéfiques pour tous (l'enfant en soi, les autres enfants et l'éducatrice) (Ministère de la Famille, 2019b).

Les services offerts par le MSSS

Étant donné leurs divers besoins, les enfants ayant des besoins particuliers, en plus du soutien à leur développement offert en SGÉE, nécessitent des interventions spécialisées ou précoces aussi appelées par les CISSS/CIUSSS des interventions d'adaptation/réadaptation. Ces dernières peuvent être offertes par divers intervenants dont la spécialisation dépend des besoins de l'enfant. La coordination du processus doit être assurée par l'intervenant-pivot attribué à l'enfant. Cela permet entre autres d'éviter les dédoublements ou les ruptures de services (Gouvernement du Québec, 2017).

L'inclusion

D'abord, le DEC/NAEYC (2009) indique que l'inclusion en petite enfance est représentée par :

Les valeurs, les politiques et les pratiques qui appuient le droit de tous les enfants [...], peu importe leurs capacités, de participer à une grande variété d'activités et de contextes en tant que membre à part entière de familles, de collectivités et de la société. [Traduction libre] (p. 2)

Cette définition souligne le fait que les enfants ayant des besoins particuliers ont le droit d'évoluer dans différents contextes, dont les milieux préscolaires avec des enfants au développement typique, et ainsi d'être considérés comme des citoyens à part entière. On y constate également que l'inclusion prend forme à travers diverses valeurs, politiques et pratiques qui doivent être prônées dans les milieux.

L'UNESCO (2019) quant à elle, dans son document « Vers une éducation inclusive », définit l'inclusion comme un « processus de transformation qui assure la pleine participation et l'accès à des possibilités d'apprentissage de qualité pour tous les enfants [...] qui respecte et valorise la diversité et qui élimine toutes les formes de discrimination dans et par l'éducation. » (p. 6). Elle ajoute que le processus d'inclusion doit permettre la réussite des enfants (UNESCO,

2017). Cette définition de l'inclusion par l'UNESCO nous permet d'aller un peu plus loin dans la compréhension du terme en proposant que le respect de la diversité n'est pas suffisant et qu'il faut également la valoriser. Elle met aussi l'emphase sur la qualité de l'éducation pour tous, comme quoi l'inclusion n'est pas seulement profitable pour les enfants ayant des besoins particuliers. De plus, elle amène le fait que la discrimination peut être causée par le système éducatif lui-même dans la façon dont il est composé par exemple, lorsque les enfants sont séparés selon qu'ils ont un développement typique ou pas. Par ailleurs, l'UNESCO précise qu'en plus de permettre l'accès et la participation de tous les enfants, l'inclusion doit rendre possible leur réussite. Bref, ces deux définitions à elles seules font voir les différentes facettes de l'inclusion en petite enfance et serviront de références dans cette étude.

Il est également important de distinguer le concept d'inclusion de celui de l'intégration puisqu'ils sont fréquemment confondus dans la pratique. En effet, lorsque l'on réfère au terme de l'intégration, il est davantage question d'un placement physique où les enfants ayant des besoins particuliers sont présents dans le même lieu que les enfants ayant un développement typique (Odom *et al.*, 2011). Dans ce cas, les enfants ayant des besoins particuliers doivent s'adapter à l'enseignement prédominant et aucun ajustement n'est fait pour faciliter leurs apprentissages. Quant à l'inclusion, elle permet à tous les enfants, dont ceux ayant des besoins particuliers, de pleinement accéder et prendre part aux activités d'apprentissages grâce à des aménagements et des stratégies d'enseignement adaptées à leurs besoins (UNESCO, 2019). Finalement, lorsque les enfants se trouvent dans un contexte d'inclusion de haute qualité, en plus de pouvoir apprendre et de se développer, ils ont également la chance de construire un véritable sentiment d'appartenance ainsi que des relations et des amitiés positives (DEC/NAEYC, 2009).

La collaboration

La collaboration pouvant s'opérer entre les acteurs du MSSS et du MF peut être qualifiée de différentes façons. Deux principaux types de collaboration se référant à la présente situation seront présentés dans les prochaines lignes, soient la collaboration interprofessionnelle et la

collaboration intersectorielle. Un modèle favorisant la collaboration en intersectorialité sera ensuite décrit et la collaboration entourant la planification des interventions au Québec sera finalement expliquée.

La collaboration interprofessionnelle

Tout d'abord, étant donné le fait que les acteurs ciblés dans la présente recherche ont des professions distinctes, il est possible de qualifier la collaboration qu'ils peuvent avoir comme étant « interprofessionnelle ». Morrison et Glenny (2012, p. 369) la caractérisent comme suit : « plusieurs travailleurs provenant de contextes différents et fournissant des services complets en travaillant en synergie » (Morrison et Glenny, 2012, p.369). Ainsi, la collaboration interprofessionnelle peut être présente entre membres faisant partie ou non d'un même secteur ou d'une même organisation pour autant qu'ils n'exercent pas la même profession. Toujours selon Morrison et Glenny (2012), en travaillant de façon conjointe, les acteurs appartenant à différentes professions peuvent donc apporter une vision plus complète d'une même problématique étant donné leurs spécialisations distinctes. Finalement, selon Clements et ses collaborateurs (2007), lorsqu'utilisée efficacement, la collaboration interprofessionnelle serait une façon d'augmenter la productivité et la qualité des soins et services offerts à la clientèle visée.

La collaboration intersectorielle

Il faut également considérer le fait que ces acteurs appartiennent à deux secteurs de la sphère publique soient celui de la santé et des services sociaux et celui de la famille. Ainsi, il est aussi possible de qualifier la collaboration qui doit s'opérer comme étant « intersectorielle ». Bryson et ses collaborateurs (2006, p. 44) définissent la collaboration en intersectorialité comme étant « un partage d'informations, de ressources, d'activités et de capacités entre des organisations de deux secteurs pour atteindre de façon conjointe un résultat qui ne pourrait être atteint par les organisations d'un seul secteur ». Ceci s'applique particulièrement à la situation des deux secteurs dont il est ici question puisque les besoins des enfants ciblés peuvent être très

diversifiés. De ce fait, lorsqu'elle se déroule de manière adéquate, la collaboration intersectorielle permet une réponse holistique aux besoins complexes des enfants (Daka-Mulwanda *et al.*, 1995). De plus, elle peut fournir un cadre d'action pour soutenir ces enfants (René *et al.*, 2001).

Un modèle favorisant la collaboration

Malgré les avantages qu'elle présente, la collaboration intersectorielle n'est parfois pas simple pour les acteurs qui doivent y prendre part. Comme souligné dans la revue de littérature effectuée par Bricker et son équipe (2022), des défis pouvant nuire à la collaboration peuvent se présenter sur plusieurs plans (équipe, programme, provincial et fédéral) et pourraient être catégorisés selon cinq principaux thèmes. Il s'agirait des défis liés aux concepts (Bruder *et al.*, 2019; Damore, 2006; Wiggins et Damore, 2006), aux politiques en place (Adams *et al.*, 2013; King *et al.*, 2010), au leadership (Bruder, 2000; Covey, 1991), aux opérations (Cumming et Wong, 2012; Hong et Shaffer, 2014) et ceux liés à la formation (Gilbert *et al.*, 2010; Hamilton-Jones et Vail, 2014). Pour aborder ces différents éléments, Bricker et ses collaborateurs (2022) proposent un cadre conceptuel qui présente diverses composantes à considérer pour s'assurer d'une collaboration efficace entre les acteurs impliqués.

D'abord, l'*infrastructure* fait référence aux « éléments qui permettent ou améliorent le partage et le travail vers un objectif ou un résultat convenu » (Bricker *et al.*, 2022, p. 5). Cette composante se décline en six domaines majeurs, soit les politiques, les standards professionnels (règles, permis, codes, compétences), le leadership administratif (vision pour atteindre les objectifs de l'organisation), la formation disciplinaire, les ressources (financières, matérielles, humaines et autres) et l'évaluation (mesures permettant l'évaluation du programme dans le temps). Ensuite, les *pratiques collaboratives* sont une variété d'actions ou d'interactions utilisées par les professionnels et les intervenants pour aider à l'atteinte des objectifs convenus. Dans le cadre conceptuel, sept pratiques sont considérées comme étant essentielles. Il s'agit de la communication, du partage, de la planification conjointe, de la contribution, de faire des compromis, de modeler et d'offrir des rétroactions. Finalement, ces composantes (*infrastructure*

et *pratiques collaboratives*) peuvent se retrouver sur plusieurs plans, soit ceux de l'équipe, des programmes, provincial et fédéral (Bricker *et al.*, 2022). En bref, la façon dont ces composantes sont mises en pratique sur chaque plan peut avoir un impact sur la collaboration intersectorielle qui a lieu sur le terrain. Ainsi, tous ces éléments constituent en soi des facteurs facilitants ou faisant obstacle à la collaboration selon leur présence ou leur absence sur certains plans.

Collaboration entourant la planification des interventions

Puisque la collaboration entourant la planification des interventions est spécifiquement visée dans ce travail de recherche, il est nécessaire d'apporter un éclairage concernant ce dernier concept et de situer la planification des interventions dans le contexte québécois. En fait, la planification des interventions est une démarche obligatoire balisée par la loi sur les services de santé et les services sociaux (MSSS, 1972). Cette dernière exige qu'un PI ou qu'un PSI soit réalisé lorsqu'un individu reçoit des services d'un CISSS/CUSSS. En soi, le PI consiste en un document qui est produit par un ou des intervenants d'un même établissement (dans le cas où plusieurs intervenants sont impliqués, le PI prend l'appellation plan d'intervention interdisciplinaire [PII]) avec la collaboration de la famille ou des proches pour déterminer les objectifs de l'utilisateur. Quant à lui, le PSI doit être produit lorsqu'un individu reçoit des services provenant de divers établissements du réseau de la Santé et des Services sociaux, organismes ou autres secteurs d'activités (p. ex. les milieux de garde) toujours dans le but de déterminer les objectifs. Selon ces informations, un enfant recevant des services de garde du secteur de la Famille et des services d'adaptation/réadaptation du secteur de la santé et des services sociaux devrait nécessairement avoir un PSI pour coordonner les services des deux secteurs. De plus, les deux types de documents devraient servir au partage des objectifs de l'enfant et à la définition des rôles de chacun des acteurs impliqués, le tout devant se faire de manière concertée.

L'intervenant-pivot de l'enfant (aussi appelé intervenant-pivot réseau dans un contexte de PSI) doit superviser l'élaboration, l'application et la révision du PI ou du PSI et lorsque requis, il

doit contribuer à la coordination des interventions entre les divers secteurs (Gouvernement du Québec, 2017).

Recension des écrits

La section précédente a contribué à la définition des principaux concepts constituant la problématique de cette recherche. Dans le but d'enrichir la compréhension du phénomène entourant la collaboration entre le personnel en petite enfance et en santé et services sociaux dans un contexte d'inclusion, une recension narrative des écrits, reposant sur une démarche systématique, a été réalisée sur ce sujet (Turnbull *et al.*, 2023). Pour ce faire, la méthode de recherche documentaire et de sélection des études réalisée est inspirée des étapes proposées par Prisma (Tricco *et al.*, 2018).

La méthode de recension

La méthode utilisée pour identifier et sélectionner les études portant sur le thème de la collaboration en petite enfance pour les enfants ayant des besoins particuliers est présentée, d'abord en spécifiant les banques de données utilisées ainsi que les mots-clés, puis, les critères et la démarche de sélection.

Les banques de données consultées et les mots-clés

Les bases de données PsycInfo, CINAHL et ERIC ont été consultées. La recherche a été effectuée à l'aide de mots-clés pouvant être regroupés sous trois concepts : 1) la collaboration, 2) l'intervention précoce et 3) les enfants d'âge préscolaire. Plus précisément, concernant la collaboration, les mots suivants ont été utilisés : Collaboration OR « Interprofessional collaboration » OR Cooperation OR Teamwork OR Partnership* OR « Interprofessional relationship » OR Coordination OR « Partnership* in education » OR « Interprofessional relation* » OR « Cooperative behaviour* ». En lien avec le deuxième concept qui concernait l'intervention précoce et les besoins particuliers, ces mots-clés ont été sélectionnés : « Early intervention » OR « Special education » OR « Special need* » OR Disabilit* OR « Developmental delay* » OR « Individual need* » OR « Early childhood intervention » OR « Education, special » OR « Infant development disorder* » OR « Child development disorder* ». Finalement, les mots-clés suivants ont été utilisés pour le troisième concept, qui regroupait des

termes liés aux enfants en bas âges et à la préscolarité : « Child care » OR Infant* OR Toddler* OR « Preschool education » OR « Child care center* » OR « Child caregiver* » OR « Infant care » OR « Early childhood education » OR « Early experience* » OR « Preschool children » OR « Child day care » OR « Child, preschool » OR « Project Head Start ».

Les critères et la démarche de sélection

Des critères de sélections ont été établis au moment de réaliser la recension. D'abord, les articles devaient avoir été publiés entre 2010 et 2020 inclusivement, ils devaient être soit en anglais ou en français et ils devaient appartenir à la catégorie « revues universitaires » pour s'assurer d'obtenir uniquement des articles de nature scientifique.

La recherche sur les trois bases de données a permis d'identifier 333 articles, dont 37 doublons qui ont été retirés. Une première sélection d'articles a été faite en survolant les titres. Pour être retenus, les titres des articles devaient contenir des mots en lien avec deux des trois concepts. À cette étape, 279 articles ont alors été rejetés. Parmi les articles retenus, une deuxième sélection s'est faite par la lecture des résumés. Cette fois-ci, pour être retenus, les articles devaient aborder dans leur résumé les trois concepts. À cette étape, 28 articles ont été rejetés. C'est ce dernier tri qui a déterminé le nombre total d'articles retenus qui s'élève à 26. Parmi ceux-ci il y a 15 articles de nature empirique, 10 articles théoriques et 1 revue de littérature. À cela se sont ajoutés 4 articles (dont 2 empiriques et 2 théoriques) ayant été trouvés dans la base de données de Sage Journals avec les mêmes blocs de mots-clés. Également, 2 articles (1 empirique et 1 théorique) n'ayant pas été trouvés dans les bases de données consultées et ayant été suggérés par l'équipe d'encadrement de cette recherche ont été considérés étant donné leur pertinence et leur valeur ajoutée. Au total, ce sont donc 30 articles qui ont été considérés. Parmi les 30 articles recensés, ceux de nature théorique ainsi que la revue de littérature ont servi à enrichir certains éléments du cadre conceptuel. La synthèse de la revue de littérature a donc été réalisée à partir des 19 articles empiriques retenus.

Présentation détaillée des études recensées

Une première analyse des articles a permis d'identifier les objectifs principaux de chacune des études. Ceux-ci ont été regroupés sous quatre principaux thèmes. Ainsi, certains articles traitent 1) de l'importance et des bénéfices de la collaboration en contexte inclusif (n=7), 2) de l'évaluation de l'efficacité d'un programme soutenant la collaboration (n=3), 3) des mécanismes de collaboration qui sont mis en place (n=4) et 4) des facteurs qui facilitent ou qui entravent la collaboration (n=9). Certains articles traitent de deux thèmes à la fois et un article aborde trois thèmes.

Également, il a été possible de constater que parmi l'ensemble des études sélectionnées, deux principaux types de collaboration étaient présents selon le contexte de l'étude. Dans 6 des 19 études (n=6), il était uniquement question de collaboration interprofessionnelle où des acteurs de différentes disciplines et d'une même organisation/secteur collaboraient pour offrir des services à des enfants ayant des besoins particuliers. Ensuite, dans quatre études (n=4), il était à la fois question de collaboration interprofessionnelle (majoritairement) et de collaboration intersectorielle. Finalement, neuf études (n=9) présentaient un contexte de collaboration intersectorielle puisque les différents acteurs œuvraient pour deux secteurs de services ou plus. Dans les lignes qui suivent, les 19 études retenues seront détaillées sous l'angle des thèmes précédemment soulevés. Un tableau regroupant les principales caractéristiques de chacune des études se trouve également à l'appendice A.

L'importance et les bénéfices de la collaboration en contexte inclusif

Plusieurs des études recensées ont traité de l'importance et des bénéfices associés à la collaboration dans un contexte inclusif (Anderson et Lindeman, 2017; Donegan-Ritter et Kohler, 2017; Lee et *al.*, 2015; Luinge *et al.*, 2019; Hong et Shaffer, 2015, Majoko, 2018; Ziviani *et al.*, 2013). Plusieurs auteurs parlent d'enseignement à la petite enfance, terme qui est peu utilisé dans

le contexte québécois, celui de pratiques éducatives étant privilégié. Cependant, dans le respect des propos des auteurs, le terme enseignement est conservé, tout en référant à des interventions éducatives en petite enfance.

D'abord, les participants aux études d'Anderson et Lindeman (2017) et Majoko (2018) ont tous discuté du fait que le travail en équipe était présent entre enseignants réguliers et spécialisés par le co-enseignement, ainsi qu'entre enseignants et professionnels en intervention précoce. De plus, le travail conjoint et la coordination étaient perçus comme des facteurs exerçant une influence positive sur le succès de l'éducation inclusive et sur la qualité des services rendus (Anderson et Lindeman, 2017; Lee *et al.*, 2015; Majoko, 2018; Ziviani *et al.*, 2013). Les chercheurs dans l'étude de Lee *et al.* (2015) ont tout de même soulevé que le travail en équipe était perçu comme étant plus important pour les enseignants ayant un seul groupe d'enfants par jour puisqu'ils avaient davantage de temps pour la collaboration avec leurs collègues versus les enseignantes qui avaient deux groupes distincts d'élèves par jour et donc, davantage d'élèves à leur charge.

Ensuite, parmi les avantages à la collaboration en contexte inclusif soulevés figurait le fait que la collaboration permettrait au personnel éducatif d'approfondir leur compréhension des objectifs contenus dans les PI, incluant les interventions spécifiques à mettre en place, ainsi que d'avoir le soutien nécessaire afin d'apprendre de nouvelles stratégies pour intervenir auprès des enfants ayant des besoins particuliers (Anderson et Lindeman, 2017; Hong et Shaffer, 2015). Aussi, un partage d'idée afin de planifier l'enseignement était également possible et apprécié (Anderson et Lindeman, 2017).

De plus, dans l'étude de Luinge *et al.* (2019), selon les parents d'enfants ayant des besoins particuliers interrogés, la collaboration entre les professionnels de la santé et des services sociaux et les éducatrices à la petite enfance était perçue comme un moyen de favoriser une

compréhension plus complète du développement de l'enfant, chacun pouvant amener son expertise.

Sous un autre angle, la reconnaissance de l'importance du rôle de chacun est constatée (Anderson et Lindeman, 2017; Hong et Shaffer 2015). En effet, les éducatrices, les enseignantes et les professionnels interrogés ont pu prendre conscience que l'un et l'autre avaient leurs champs d'expertise, soit le développement global de l'enfant pour les éducatrices et les différents domaines propres aux divers spécialistes. Ils ont ainsi gagné du respect envers leurs professions et reconnu leurs différences pour ainsi mieux se compléter. Cependant, l'étude de Hong et Shaffer (2015) a tout de même montré qu'il existait certaines différences dans la compréhension des approches à utiliser auprès des enfants et des modalités d'intervention et que les divers professionnels devaient avoir une bonne communication pour s'assurer d'une compréhension commune à travers les disciplines.

Ensuite, l'étude de Hong et Shaffer (2015) soulève que la collaboration facilite la formation de relations entre collègues. Autant les éducatrices que les professionnels interrogés ont nommé que ce cadre de collaboration facilitait les relations avec leurs collègues d'une discipline autre que la leur et qu'ils se sentaient plus à l'aise de travailler les uns avec les autres. Aussi, la collaboration a permis aux éducatrices d'avoir une meilleure acceptation des enfants ayant des besoins particuliers puisqu'elles avaient pour la plupart peu de connaissances à ce sujet. Du côté des professionnels, cela leur a permis de se familiariser avec le contexte vécu par les éducatrices en milieu de garde.

Pour continuer, il a été soulevé que la collaboration quotidienne entre les éducatrices et les professionnels a pu avoir un impact positif sur la formation des futurs professionnels. En effet, les participants de l'étude de Hong et Shaffer (2015) ont mentionné que cela exposait les étudiants au fait de travailler avec des gens exerçant d'autres métiers que le leur, et ce, dans un

environnement commun, chose qui ne fait souvent pas partie de la formation générale. Ainsi, de futurs professionnels ont eu la chance de travailler dans le milieu naturel des enfants (la classe) et de mieux comprendre la réalité associée à ce milieu. Les éducatrices ont également perçu des bénéfices pour les futures éducatrices qui étaient exposées à la collaboration avec les professionnels en intervention précoce pour de jeunes enfants ayant des besoins particuliers. Selon elles, cela augmentait le niveau de confiance des étudiantes et les préparait à travailler plus tard avec des enfants ayant des besoins particuliers.

Finalement, l'étude de Donegan-Ritter et Kohler (2017) a montré un exemple où il a été possible pour une future enseignante et deux futurs professionnels de collaborer afin de planifier conjointement les interventions pour un élève ayant des besoins particuliers. Ainsi, les avantages de ce travail conjoint ont été soulevés. Des adaptations concernant l'environnement physique, social et temporel pour l'enfant ont pu être discutées et mises en place pour lui permettre d'évoluer adéquatement dans un environnement inclusif. Il s'agit là d'un exemple concret de bénéfices liés à la collaboration.

Ainsi, de manière générale, parmi les études recensées, autant les professionnels de la santé et des services sociaux que les éducatrices ou les enseignantes préscolaires interrogées semblent voir d'un œil positif la collaboration dans un contexte inclusif pour les enfants ayant des besoins particuliers. De plus, les participants ont été en mesure de dégager plusieurs bénéfices liés à cette collaboration, qui concernaient entre autres leur développement professionnel, les relations entre collègues ainsi que les avantages pour les enfants recevant les services.

Évaluation de l'efficacité de programmes soutenant la collaboration

Dans trois des études recensées, il était question de l'utilisation de programmes spécifiques qui mettaient de l'avant la collaboration entre le personnel éducatif et divers

professionnels (Fukkink et Van Verseveld, 2020; Mander et Moore, 2015; Ruble *et al.*, 2010). L'efficacité de ces programmes, et plus précisément, les bénéfices associés à leur mise en place, y étaient abordés. Ceux-ci seront présentés dans les prochaines lignes. Les grandes lignes de ces études et des programmes présentés seront d'abord détaillées puis les bénéfices associés suivront.

D'abord, l'étude longitudinale de Fukkink et Van Verseveld (2020) présentait un projet appelé PACT, *Travailler ensemble pour les jeunes enfants*. Il s'agit d'un projet faisant la promotion de la collaboration interprofessionnelle dans un contexte d'éducation et de soins inclusifs en petite enfance. Six équipes pilotes composées de divers professionnels en santé et d'employés en éducation ont pris part au projet PACT ainsi qu'à cette étude.

Ensuite, l'étude de Mander et Moore (2015) présente un modèle favorisant la collaboration entre des orthophonistes du réseau de la santé et des éducatrices à la petite enfance. Grâce à ce modèle d'intervention, des orthophonistes sont présentes quelques heures par semaine dans certains groupes en milieu de garde. Les buts du modèle sont entre autres d'amener les orthophonistes à travailler avec les éducatrices afin d'identifier et d'évaluer les jeunes présentant des difficultés de communication et qu'elles soutiennent les éducatrices et les familles quant aux stratégies d'intervention à privilégier.

Finalement, l'étude de Ruble *et al.* (2010) avait pour but de mesurer l'efficacité du programme COMPASS (Collaborative Model for Promoting Competence and Success) qui est un modèle collaboratif de consultation et de formation des enseignants en comparant des PI produits par des enseignants ayant participé au programme à des plans produits par des enseignants n'y ayant pas reçu d'accompagnement. Les enseignants sélectionnés travaillaient avec des enfants âgés entre 3 et 8 ans ayant un TSA. Pour prendre part au programme, les enseignants devaient participer à quatre séances de coaching au courant de l'année scolaire avec un représentant du

programme COMPASS. Cette personne avait plusieurs années d'expérience auprès des enfants autistes et elle avait déjà offert des services de consultations en milieu scolaire.

Concernant les bénéfices observés quant à l'efficacité des programmes, certains concernaient la collaboration en soi et d'autres étaient liés à la qualité des services rendus. Pour commencer, les participants au projet PACT ont soulevé des changements positifs quant à la collaboration. En effet, dès la première phase du projet, celui-ci a contribué à l'émergence d'un sentiment partagé d'interdépendance entre les partenaires et à ce que la réflexion de groupe soit plus systématique. Ainsi, grâce à l'analyse du réseau social professionnel des différentes équipes pilotes, il a été remarqué qu'au fil du temps, la connexion entre les membres des équipes augmentait et qu'ils avaient des relations de travail relativement proches et réciproques. Aussi, à la fin de l'étude, la plupart des participants avaient indiqué une implication commune quant au travail vers une éducation et des soins inclusifs. Donc, dans un premier temps, un changement positif quant aux attitudes de collaboration a été observé, suivi par un changement positif du processus clinique (Fukkink et Van Verseveld, 2020).

Pour continuer, l'équipe de Mander et Moore (2015) a soulevé les bénéfices reliés à la qualité des services rendus dans le cadre de l'application de leur modèle de collaboration entre éducatrice et orthophoniste. En effet, plusieurs éducatrices interrogées ont affirmé qu'en étant présentes à même le groupe, les orthophonistes pouvaient leur fournir au quotidien de la formation sur les façons d'intervenir et offrir de la stimulation aux enfants ayant des besoins particuliers. Cela permettait donc aux enfants en milieu de garde de recevoir de meilleurs services. De plus, toutes les éducatrices participantes ont rapporté avoir perçu des progrès chez les enfants qui avaient été évalués par les orthophonistes.

Cependant, les éducatrices considéraient que la présence des orthophonistes dans le groupe ne suffisait pas à améliorer les habiletés de communication des enfants qui n'étaient pas

évalués et directement ciblés par les interventions. Les éducatrices justifiaient cela par le court temps de groupe qui était accordé aux orthophonistes par semaine. Ainsi, le temps disponible pour des interventions individuelles et pour du coaching aux éducatrices était jugé insuffisant pour que le programme puisse montrer son plein potentiel.

Ensuite, le programme COMPASS a également montré des effets positifs quant à la qualité des services rendus aux enfants ciblés. En effet, il a été soulevé que les PI produits par les enseignants ayant bénéficié de ce programme de consultation et de coaching prodigué par un professionnel, étaient de meilleure qualité en référence aux bonnes pratiques sur le sujet que ceux produits par des enseignants n'ayant pas reçu cet accompagnement. De plus, les enseignants y ayant participé se disaient satisfaits du processus et acceptaient plus facilement d'inclure les procédures et interventions recommandées au sein de leurs pratiques (Ruble *et al.*, 2010).

Pour finir, tous les programmes soutenant la collaboration décrits plus haut ont montré des bénéfices et une certaine efficacité soit quant au développement de la collaboration intersectorielle ou interprofessionnelle ou quant à la qualité des services rendus aux enfants présentant des besoins particuliers. Ceci met de l'avant l'importance de la poursuite du développement de stratégies de collaborations. Parmi les études recensées, d'autres font mention des mécanismes de collaboration utilisés entre organisations. Ceux-ci seront détaillés dans les prochaines lignes.

Description des mécanismes de collaboration

Parmi les études recensées, quatre d'entre elles détaillaient les mécanismes de collaboration qui étaient utilisés par les participants interrogés (Cumming et Wong, 2012; Czyz, 2018; Weglarz-Ward *et al.*, 2020a; Ziviani *et al.*, 2013). D'abord, certaines études décrivaient de façon plus générale la collaboration se déroulant entre les équipes d'interventions précoces et les

partenaires externes à leur organisation tels que les éducatrices à la petite enfance en milieu de garde.

Ainsi, l'étude de Czyz (2018) décrivait que la collaboration entre les équipes d'interventions précoces et les partenaires externes, par exemple, les éducatrices à la petite enfance, pouvait être irrégulière, courte, non systématique, non planifiée et qu'elle prenait place en cas de besoin uniquement. De plus, selon les directeurs et coordonnateurs des équipes d'intervention précoce interrogés, le modèle coopératif multidisciplinaire était celui présent en majorité lorsqu'il était question de collaborer avec d'autres organisations plutôt que les modèles interdisciplinaires ou transdisciplinaires. Aussi, les membres des autres organisations n'étaient pas considérés comme faisant partie de l'équipe.

Ceci rejoint l'étude de Cumming et Wong (2012) où la collaboration se déroulant au sein de l'équipe interprofessionnelle est également décrite sous l'angle du modèle coopératif et où l'on fait mention de la transdisciplinarité qui est difficilement atteignable. En effet, les participants interrogés comprenaient ce qu'était l'approche transdisciplinaire et la valeur associée à sa mise en place au sein de l'équipe. Cependant, il était plus difficile pour eux de mettre en pratique les principes associés à l'approche. Par exemple, les membres de l'équipe s'identifiaient en premier lieu à leur propre discipline plutôt qu'en tant que membre de l'équipe en intervention précoce qui peut s'appuyer sur l'expertise mise en commun de l'équipe.

L'étude de Ziviani *et al.* (2013) rapporte quant à elle des éléments plus positifs quant à la collaboration. En effet, le personnel en intervention précoce interrogé avait pour opinion qu'ils étaient en mesure de se coordonner adéquatement avec les autres organisations, tels les milieux de garde, par exemple pour la prise de rendez-vous, afin de faciliter le quotidien des familles visées. De plus, les participants nommaient collaborer entre autres avec les milieux de garde pour leur donner de l'information et les sensibiliser à leurs services. Ainsi, même si l'information

rapportée dans ce cas, semble plus positive, il reste que pour ces trois précédentes études, la collaboration entre les organisations demeure de surface.

L'étude de Weglarz-Ward *et al.* (2020a) rapporte davantage d'informations concrètes sur la forme que prend la collaboration entre les professionnels en intervention précoce et les éducatrices à la petite enfance. La façon de collaborer la plus présente rapportée était la communication verbale entre les éducatrices et les professionnels en intervention précoce lorsque ces derniers se rendaient au milieu de garde pour intervenir auprès des enfants. La plupart du temps, cette collaboration avait lieu lors de chaque visite des professionnels au milieu de garde (selon 51 % des éducatrices et 77% des professionnels). Cependant, la collaboration prenait majoritairement la forme de salutations minimales au début et à la fin de chaque visite et consistait à s'échanger de l'information sur les activités et les progrès de l'enfant depuis la dernière visite. Par ailleurs, il existait tout de même une certaine proportion d'éducatrices mentionnant ne jamais avoir collaboré avec les professionnels en intervention précoce (18 %).

Ensuite, d'autres moyens de collaboration étaient rapportés par les éducatrices tels que recevoir de l'information concernant la référence de l'enfant, recevoir et lire des rapports d'évolution de l'enfant et participer à la mise en œuvre des interventions. Environ la moitié des éducatrices interrogées nommaient être impliquées pour le PI de l'enfant. Finalement, moins de la moitié des éducatrices rapportaient participer à la sélection des objectifs d'intervention et à la planification des interventions. De plus, elles communiquaient très peu avec les professionnels par téléphone et par courriel. Finalement, de manière générale, il semblait difficile pour les membres des deux organisations d'atteindre un niveau de collaboration optimal et significatif notamment quant à l'étape de la planification des interventions pour les enfants ayant des besoins particuliers (Weglarz-Ward *et al.*, 2020a). Le tout peut s'expliquer par un ensemble de facteurs qui seront détaillés dans la section suivante.

Les études ayant décrit les facteurs qui influencent la collaboration

Parmi les études recensées, neuf d'entre elles faisaient mention de différents éléments qui, dépendamment de la réalité des milieux concernés, facilitaient ou entravaient la collaboration entre le personnel éducatif et celui de la santé et des services sociaux (Cumming et Wong, 2012; Deschatelets et Poirier, 2016; Mander et Moore, 2015; Purcal *et al.*, 2011; Ruppert et Gaffney, 2011; Sinai-Gavrilov *et al.*, 2019; Weglarz-Ward *et al.*, 2020a; 2020b; Ziviani *et al.*, 2013). Ces facteurs sont présentés sur quatre plans distincts, selon une perspective systémique, soient : 1) le plan des équipes de travail et du personnel, 2) le plan des organisations, 3) le plan des programmes de formation, ainsi que 4) le plan gouvernemental.

Plan des équipes de travail et du personnel

Plusieurs aspects propres aux équipes et aux personnes qui les composent peuvent influencer la manière dont se déroule la collaboration entre les membres de différentes organisations. Ceux-ci seront présentés dans les lignes qui suivent.

Compréhension des rôles et responsabilités de chacun. D'abord, un élément pouvant influencer la collaboration entre les membres de différentes organisations est la compréhension mutuelle des rôles et responsabilités de chacun.

Le rôle et les responsabilités d'un employé peuvent entre autres s'actualiser par le but de leurs interventions et la philosophie qui les guident. Lorsqu'il existe une incompréhension sur ce plan, cela peut apporter des défis à la collaboration. Notamment, dans l'étude de Weglarz-Ward *et al.* (2020a), il arrivait que les éducatrices à la petite enfance ne comprennent pas le but de l'intervention précoce dispensée par les professionnels de la santé et des services sociaux. De plus, il était parfois difficile autant pour les éducatrices que pour les professionnels de circonscrire leur propre rôle, ce qui représentait un frein à leur collaboration. Un exemple plus précis à cela est qu'il semblait exister une zone grise lorsque venait le temps de désigner la

personne qui aurait le rôle d'adapter les moyens proposés par les professionnels de la santé et des services sociaux pour qu'ils soient réalisables en contexte de milieu de garde. Dans la majorité des cas, les éducatrices à la petite enfance interrogées semblaient le faire par elle-même sans que cela ait été discuté ou décidé en concertation avec les professionnels en santé et services sociaux (Weglarz-Ward *et al.*, 2020b).

À une autre échelle, nous retrouvons la compréhension mutuelle du rôle et des responsabilités spécifiques de chaque employé selon leur profession ou les fonctions propres à chaque métier. Les disparités entre les différentes visions et terminologies professionnelles peuvent compliquer cette compréhension mutuelle, ce qui peut représenter un défi à la collaboration (Sinai-Gavrilov *et al.*, 2019). En effet, les participants interrogés dans l'étude de Sinai-Gavrilov *et al.* (2019) étaient plus enclins à échanger avec des employés dont le métier ou la profession était plus familier pour eux. De plus, lorsque le rôle d'un employé n'était pas bien compris, certains participants nommaient qu'il était plus difficile pour eux de tenir en compte leur opinion lors de prises de décision. Ainsi, une définition claire du rôle et des responsabilités de chaque personne serait un élément à prioriser pour une collaboration optimale.

Au-delà des rôles spécifiques associés à chaque profession, l'étude de Weglarz-Ward et ses collaborateurs (2020a; 2020b) soulève que parmi les participants rencontrés, il demeure des incertitudes quant à l'identité de la personne à qui revient le rôle de faciliter ou d'instaurer la collaboration. Par exemple, les participants ne savaient pas à qui revenait le rôle d'inviter les éducatrices à la petite enfance à participer au processus de planification des interventions, malgré le fait que la plupart d'entre eux considéraient que leur participation serait bénéfique au processus.

La compréhension des réalités de chacun. Outre la compréhension de rôles et responsabilités, la compréhension mutuelle des réalités de chacun peut influencer la

collaboration. Par exemple, lorsque des professionnels en santé et services sociaux font des recommandations aux éducatrices à la petite enfance, il importe que celles-ci tiennent compte du contexte spécifique d'un milieu de garde et du programme éducatif que les éducatrices doivent mettre en œuvre. En effet, les milieux de garde ont un contexte particulier où les interventions doivent majoritairement se faire en groupe et où les éducatrices ont peu de temps pour les interventions individuelles. Lorsque ceci n'est pas pris en compte quant au moment de suggérer des interventions, les éducatrices à la petite enfance peuvent se sentir incomprises, ce qui a un impact sur la collaboration (Deschatelets et Poirier, 2016; Weglarz-Ward *et al.*, 2020a). Au contraire, lorsque les professionnels tiennent en compte l'horaire et la réalité du groupe, la collaboration s'en retrouve facilitée (Deschatelets et Poirier, 2016).

Reconnaissance de l'apport des autres. Pour continuer, la collaboration entre les membres de différentes organisations serait facilitée lorsque les employés reconnaissent l'apport des autres et s'accordent confiance et respect. À cet égard, Deschatelets et Poirier (2016) avancent que la collaboration entre les membres des deux organisations est soutenue lorsque les techniciennes en éducation spécialisée (TES) des services en TSA reconnaissent l'apport des éducatrices à la petite enfance et lorsque ces dernières se sentent considérées professionnellement. De manière similaire, le respect pour l'expertise professionnelle qu'accordent les orthophonistes aux éducatrices à la petite enfance dans l'étude de Mander et Moore (2015) facilite la collaboration entre eux. En effet, les orthophonistes reconnaissent l'apport que peuvent apporter les éducatrices pour les enfants présentant des difficultés de langage et n'hésitent pas à demander leurs avis concernant les défis rencontrés. L'étude de Weglarz-Ward *et al.* (2020a) montre aussi un exemple de considération pour l'apport des partenaires alors que plusieurs professionnels en santé et services sociaux ont soulevé l'urgence d'impliquer davantage les éducatrices à la petite enfance dans le processus d'évaluation et de planification en intervention précoce pour donner de meilleurs services aux enfants ayant des besoins particuliers. De plus, sous un autre angle, lorsque les employés se considèrent entre eux et s'accordent une certaine confiance, cela peut conduire à la mise en place de pratiques tel que le soutien émotionnel entre collègues (Sinai-Gavrilov *et al.*, 2019).

À l'opposé, des éducatrices et des professionnels ayant participé à l'étude de Weglarz-Ward *et al.* (2020a) ont rapporté qu'ils se sentaient non respectés professionnellement entre eux ce qui brimait leur spontanéité à collaborer. Ainsi, un manque de compréhension et de considération quant aux rôles et aux réalités de chacun peut avoir un impact sur le respect mutuel accordé et éventuellement sur leur capacité à collaborer.

Dans l'étude de Cumming et Wong (2012), de façon spécifique, l'apport des éducatrices était plus difficilement reconnu. En effet, les participants avaient tendance à accorder davantage de crédibilité et de reconnaissance aux employés qui se trouvaient selon eux plus haut au sein de la hiérarchie professionnelle, tels les divers professionnels en intervention précoce. Cela créait ainsi des enjeux de collaboration liés à la reconnaissance de chacun.

Vision commune des besoins de l'enfant. De plus, la collaboration entre les différents personnels en petite enfance peut être facilitée lorsque ceux-ci ont une vision commune concernant les besoins des enfants qu'ils desservent (Cumming et Wong, 2012; Deschatelets et Poirier, 2016; Sinai-Gavrilov *et al.*, 2019). Il peut cependant arriver que cette vision diverge étant donné les différentes écoles de pensées associées aux diverses professions qui ont à collaborer. Ainsi, la compréhension des comportements et des difficultés de l'enfant peut être différente d'une profession à l'autre, ce qui peut créer des désaccords sur les besoins prioritaires sur lesquels intervenir et ainsi amener des enjeux de collaboration (Sinai-Gavrilov *et al.*, 2019). Deschatelets et Poirier (2016) et Sinai-Gavrilov *et al.* (2019) soulèvent tout de même qu'une vision différente entre collègues quant aux objectifs pourrait apporter une vision de complémentarité à l'intervention.

La perception générale de la collaboration. La perception que les gens ont de la collaboration et les sentiments qui y sont associés peuvent influencer les expériences de collaboration en soi.

D'abord, dans l'étude de Weglarz-Ward *et al.* (2020a), plusieurs éducatrices à la petite enfance associaient leurs expériences passées à des sentiments négatifs. Dans d'autres cas, certaines histoires de collaborations fructueuses ont été associées à des sentiments positifs. Il est ainsi possible de souligner que les émotions personnelles ressenties en lien avec les expériences passées de collaboration peuvent affecter les occasions de collaboration à venir.

Ensuite, lorsque la collaboration est perçue comme étant positive, les employés sont plus enclins à ajouter à leurs pratiques des moyens pouvant soutenir davantage la collaboration tels que participer à des formations, à des forums ou à des communautés de pratique regroupant les membres des différentes organisations. Ils sont prêts également à multiplier les occasions de collaboration par exemple, pour la planification conjointe des interventions (Weglarz-Ward *et al.*, 2020a).

Habiletés personnelles et professionnelles nécessaires à la collaboration. Les habiletés personnelles et professionnelles peuvent influencer la collaboration. Parmi celles-ci, on retrouve la capacité à s'exprimer et à nommer son opinion, l'audace ainsi que la capacité à écouter l'opinion des autres et à en tenir compte (Sinai-Gavrilov *et al.*, 2019). Ainsi, de bonnes capacités de communications seraient nécessaires. Parmi les attitudes à privilégier figurerait également le fait d'être compréhensif et accessible (Mander et Moore, 2015). Ensuite, dans l'étude de Deschatelets et Poirier (2016), certaines caractéristiques personnelles sont appréciées et soulevées par des participantes telles que la patience, la constance, la persévérance et la bonne humeur. Finalement, il serait plus facile de collaborer avec une personne qui s'investit à la tâche plutôt

qu'avec quelqu'un qui montre peu d'intérêt à apprendre et à mettre en place de nouvelles pratiques et stratégies (Weglarz-Ward *et al.*, 2020b).

Le système enfant-famille. Les participants à l'étude de Sinai-Gavrilov *et al.* (2019) soulèvent un élément qui peut influencer négativement la collaboration. Il s'agit de la complexité qu'implique le fait de travailler avec des enfants ayant des besoins particuliers et leur famille et dans ce cas plus précisément, avec ceux présentant un TSA. En effet, ceci peut être exigeant émotionnellement et affecter la capacité des employés à travailler de façon conjointe. Dans un autre ordre d'idées, la complexité liée aux caractéristiques de l'enfant et à sa famille peut aussi servir de prétexte à la collaboration (Sinai-Gravilov *et al.*, 2019; Ziviani, 2013). En effet, comme rapporté par Ziviani (2013), l'augmentation du nombre d'enfants et de familles ayant des besoins particuliers ainsi que de la complexité associée amène les diverses organisations à créer davantage de liens entre eux pour répondre à tous les besoins d'une même famille. Donc, ce contexte pourrait être propice à l'apprentissage mutuel et à l'expansion des compétences (Sinai-Gravilov *et al.*, 2019). Bien que les résultats des études puissent sembler contradictoires, cela suggère que la collaboration qui s'actualise dépend des caractéristiques liées à l'enfant et à sa famille (Weglarz-Ward *et al.*, 2020b).

Moyens utilisés afin de collaborer. Les moyens utilisés afin de collaborer entre membre d'une équipe ou de différentes organisations peuvent influencer la collaboration qui s'actualise entre eux. Différents moyens de collaboration, tirés de la littérature, seront présentés dans les lignes suivantes.

Communication. Un élément pouvant influencer la collaboration entre les membres de différentes organisations est la communication. Il en est question dans l'étude de Deschatelets et Poirier (2016) où la majorité des éducatrices à la petite enfance participantes en font mention comme étant un élément facilitant leur collaboration avec le personnel des services en TSA.

Ainsi, l'échange d'information, l'ouverture, l'absence de jugement et la proximité avec l'équipe sont des aspects qui devraient caractériser la communication selon elles. Du côté de Sinai-Gravilov *et al.* (2019), la communication et l'ouverture d'esprit étaient vues comme un moyen de pallier les différences d'opinions et d'approches qui existaient dans les équipes interdisciplinaires.

À l'opposé, lorsqu'elle est manquante, la communication peut poser un défi. Par exemple, dans l'étude de Ruppert et Gaffney (2011), le manque de communication et de concertation entre les membres de l'équipe avant une rencontre de planification des interventions a influencé leur capacité à collaborer adéquatement au cours de la rencontre. En effet, certains membres n'ont pas osé faire part de leur idée durant la rencontre, même si elle était contraire à ce qui était proposé et décidé.

Les écrits. L'utilisation des écrits peut être perçue comme un soutien ou un obstacle à la collaboration selon le contexte. Les éducatrices dans l'étude de Deschatelets et Poirier (2016) priorisaient davantage la communication verbale. En effet, elles prenaient peu de notes quant aux objectifs poursuivis et consultaient peu le cartable de cotation des objectifs de l'enfant puisqu'elles le considéraient peu accessible et trop volumineux.

Au contraire, dans l'étude de Weglarz-Ward *et al.* (2020a), les professionnels en santé et services sociaux interrogés considéraient que la transmission de notes écrites aux éducatrices semblait une stratégie gagnante pour faciliter l'implantation des interventions suggérées. Cependant, plusieurs éducatrices nommaient ne pas savoir que ceci était une pratique mise de l'avant par les professionnels (Weglarz-Ward *et al.*, 2020b). Cela montre un manque d'arrimage pour que ce moyen soit pleinement efficace afin de soutenir la collaboration.

La vidéoconférence. L'utilisation de plateformes de vidéoconférence était majoritairement perçue comme un élément pouvant faciliter la collaboration entre les membres de différentes organisations. Certaines participantes dans l'étude de Weglarz-Ward *et al.* (2020a) recommandaient leur utilisation pour pallier les enjeux de temps et de locaux pour les rencontres entre partenaires.

Activités connexes. La participation à des activités connexes à la pratique professionnelle, visant à augmenter la cohésion entre les membres de différentes organisations, pourrait faciliter la collaboration. C'est le cas, par exemple, dans l'étude de Sinai-Gavrilov *et al.* (2019) où les membres d'une même équipe participent à des activités de groupe qui leur apporte du soutien émotionnel quant à leur pratique. Cela contribue entre autres à renforcer leur sentiment d'équipe et à développer leur confiance mutuelle, ce qui augmente leur capacité à relever des défis de manière commune et ainsi à collaborer. Un concept similaire a été abordé dans l'étude de Weglarz-Ward *et al.* (2020a) où les participants ont suggéré la mise en place de groupes de discussion et de communautés de pratique incluant des professionnels en santé et services sociaux ainsi que des éducatrices à la petite enfance. Le but était de créer un espace de discussion commun sur leurs pratiques afin de trouver des solutions à leurs défis communs.

Finalement, dans l'étude de Cummings et Wong (2012) ainsi que de Weglarz-Ward *et al.* (2020a), la mise en place d'un temps dédié à la pratique réflexive ou à de la réflexion supervisée a été amenée par les participants. Ceci permettait ou allait permettre aux membres des équipes de réfléchir sur leurs pratiques de collaboration et d'avoir par la suite des discussions franches et ouvertes où il est permis de remettre en question les hypothèses des uns et des autres afin d'améliorer les pratiques.

Plan des organisations

Plusieurs facteurs liés aux caractéristiques des multiples organisations en petite enfance et en santé et services sociaux peuvent influencer la collaboration qui s'actualise entre les employés de ces deux secteurs.

Temps. Dans les études recensées, le manque de temps était majoritairement perçu comme un élément pouvant nuire à la collaboration (Deschatelets et Poirier, 2016; Mander et Moore, 2015; Sinai-Gavrilov *et al.*, 2019; Weglarz-Ward *et al.*, 2020a; 2020b).

Concernant les études de Mander et Moore (2015) et de Weglarz-Ward (2020a), un manque de temps pour la planification conjointe ainsi que pour discuter des buts à poursuivre auprès des enfants était soulevé. En effet, le seul temps dont les professionnels de la santé et des services sociaux disposaient lorsqu'ils se trouvaient en milieu de garde était celui nécessaire aux interventions directes auprès des enfants. Ils pouvaient avoir avec les éducatrices quelques brèves conversations dites de surface au début ou à la fin des visites d'intervention précoce dans le milieu de garde, mais sans plus puisque les éducatrices étaient généralement occupées par leurs tâches quotidiennes (Weglarz-Ward *et al.*, 2020b). Du côté de Mander et Moore (2015), des conversations pouvaient avoir lieu entre les éducatrices et les orthophonistes durant les pauses ou lorsque les éducatrices surveillaient les enfants, mais elles étaient souvent courtes et interrompues. Sinai-Gavrilov et son équipe (2019) ont constaté un phénomène quasi similaire où l'horaire des professionnels était dédié uniquement à des rencontres avec les enfants ou les parents et aux obligations administratives associées (p. ex. la complétion de documents). Ainsi, les professionnels et les éducatrices ont peu ou pas de temps pour la planification, la réflexion et l'organisation, bien que jugées nécessaires par ces derniers, autant de manière individuelle que conjointe.

Finalement, l'étude de Deschatelets et Poirier (2016) soulève également le manque de temps comme un enjeu. Les participants y soutenaient l'idée qu'il devrait y avoir des moments prédéterminés pour la communication verbale entre les intervenants des services en TSA et les éducatrices à la petite enfance. Ils jugeaient que les traces écrites sont insuffisantes pour une communication efficace, bien qu'elles puissent apporter une solution au manque de temps.

Organisation des services. Des facteurs liés à l'organisation des services peuvent influencer la collaboration. Parmi ceux-ci, nous retrouvons ceux en lien avec le personnel en place dans chacune des organisations. Ainsi, la stabilité et la quantité de personnel semblent des aspects cruciaux (Deschatelets et Poirier, 2016; Mander et Moore, 2015; Weglarz-Ward *et al.*, 2020a). D'abord, Deschatelets et Poirier (2016) soulignent que le manque de stabilité chez les intervenantes des services en TSA nuisait à la collaboration avec certains milieux de garde. La création de relations est aussi plus ardue lorsqu'il y a un roulement de personnel, peu importe l'organisation (Weglarz-Ward *et al.*, 2020a). À l'opposé, lorsque les éducatrices et les professionnels ont plusieurs années d'expérience de travail de façon conjointe, cela facilite la création de liens et crée un contexte propice à la collaboration (Mander et Moore, 2015).

Ensuite, une quantité insuffisante d'employés amène des enjeux quant aux occasions de collaboration. En effet, lorsque le personnel éducatif est moindre, il est plus difficile pour eux de consacrer du temps autre que pour les soins aux enfants, par exemple, afin de participer à des activités de collaboration, telles les rencontres de planification des interventions avec des membres d'autres organisations (Weglarz-Ward *et al.*, 2020a).

Dispositions physiques des lieux de travail et contexte de la prestation de services. Les lieux à la disposition des employés peuvent représenter un défi à la collaboration. Ainsi, en l'absence de lieux définis à la collaboration ou d'espaces suffisamment grands et disponibles, il devient difficile de se réunir entre membres de différentes organisations (Deschatelets et Poirier,

2016; Purcal *et al.*, 2011). De plus, la distance physique entre les différentes organisations peut aussi avoir un impact sur les occasions de collaboration (Purcal *et al.*, 2011).

Pour continuer, selon Weglarz-Ward *et al.* (2020b) le contexte dans lequel les professionnels de la santé et des services sociaux et les éducatrices à la petite enfance doivent travailler conjointement peut influencer la collaboration qui s'actualise entre eux. En effet, bien que la plupart des employés des deux secteurs interrogés reconnaissent qu'il serait bénéfique que les services d'intervention précoce soient dispensés à même le groupe de l'éducatrice en milieu de garde, ces derniers considèrent également qu'il s'agirait d'un contexte d'intervention difficile à mettre en place. Malgré qu'elle pourrait être facilitante pour la collaboration, cette formule pourrait être trop distrayante autant pour l'enfant recevant les services, étant donné le bruit et le mouvement du groupe, que pour les autres enfants. C'est pourquoi la plupart des visites d'intervention précoce sont réalisées dans une pièce à part de celle où le groupe se trouve, privant ainsi les éducatrices et les professionnels d'une occasion de collaborer (Weglarz-Ward *et al.*, 2020b).

Pratiques de gestion/leadership. Les pratiques de gestion mises en place par les personnes à la tête des organisations peuvent exercer une influence sur la collaboration. L'étude de Ruppert et Gaffney (2011) en montre un exemple à l'échelle d'une rencontre de planification des interventions pour un enfant en contexte préscolaire. En effet, la manière dont la rencontre a été animée par la directrice de l'établissement a influencé la collaboration qui s'y est déroulée. Cette dernière a adopté un style fermé et centré sur la structure du PI, ce qui a freiné la spontanéité des membres de l'équipe à partager leurs idées en dehors du tour de rôle imposé. De plus, un débalancement des pouvoirs a été observé puisqu'en plus d'être responsable de l'animation de la rencontre, la directrice était aussi responsable du PI, ce qui lui assurait une certaine chasse gardée sur ce qui allait y être inscrit et a découragé certains participants de prendre la parole afin de donner leur opinion. Ainsi, les participants auraient pu être plus enclins

à collaborer si les pratiques de gestions avaient été orientées vers la co-construction et s'ils s'étaient sentis davantage considérés pour leurs idées.

De façon plus large, les participants interrogés dans l'étude de Weglarz-Ward *et al.* (2020b) s'entendaient sur le fait que les directeurs et les coordonnateurs des organisations en petite enfance et en santé et services sociaux donnent le ton à la collaboration qui s'actualise entre eux, notamment quant à l'accès des employés en intervention précoce aux milieux de garde, à la communication, à la localisation des services ainsi qu'à l'intégration des éducatrices au processus de planification des interventions. Ainsi, les règlements et les initiatives associées à ces aspects varient dépendamment des décisions prises par les directeurs et les coordonnateurs en place.

Les programmes de formation

De manière générale, la formation du personnel de la santé et des services sociaux ainsi que de la petite enfance est considérée comme insuffisante à différents égards, ce qui influence la capacité des deux organisations à collaborer (Cumming et Wong, 2012; Deschatelets et Poirier, 2016; Weglarz-Ward *et al.*, 2020a).

Formation initiale. La formation initiale peut jouer un rôle dans la collaboration entre les différents acteurs de la petite enfance. D'abord, les éducatrices à la petite enfance rencontrées pour l'étude de Weglarz-Ward *et al.* (2020a) nommaient n'avoir vu aucun contenu lié aux enfants ayant des besoins particuliers au cours de leur formation initiale. Ainsi, aucune connaissance ne leur avait été transmise quant aux services pouvant être offerts à ces enfants, notamment par le biais des services en santé et services sociaux. Elles apprenaient plutôt le but et le rôle de l'intervention précoce au fur et à mesure qu'elles côtoyaient des professionnels en santé et services sociaux dans leur milieu de travail.

Le même phénomène était observé du côté des professionnels de la santé et des services sociaux, qui rapportent ne pas avoir été formés, dans le cadre de leur formation initiale, à donner des services à de jeunes enfants dans un contexte de milieu de garde. Ainsi, les éducatrices à la petite enfance et les professionnels en santé et services sociaux n'avaient pas abordé la question des services offerts par les autres professionnels.

Par ailleurs, au Québec dans l'étude de Deschatelets et Poirier (2016), un manque de connaissance et d'expérience chez les TES concernant les enfants présentant un TSA était constaté par certaines éducatrices à la petite enfance, ce qui affectait notamment leur collaboration.

Finalement, l'étude de Cumming et Wong (2012) souligne que le manque de connaissances quant aux enfants ayant des besoins particuliers peut affecter la confiance des éducatrices à la petite enfance lorsque vient le temps de mettre en place les interventions proposées par les professionnels en santé et services sociaux. Ainsi, la collaboration entre eux s'en retrouve affectée puisque la réticence des éducatrices à mettre de l'avant les suggestions des professionnels représente un irritant pour ces dernières (Weglarz-Ward *et al.*, 2020a). Sous un autre angle, certains professionnels n'étaient pas à l'aise de déléguer des tâches qu'ils faisaient habituellement par eux-mêmes aux éducatrices par peur qu'elles ne soient pas réalisées adéquatement, ce qui crée aussi un enjeu de collaboration (Cumming et Wong, 2012).

Formation continue. Pour pallier les manques de la formation initiale, la formation continue peut s'avérer pertinente. Cependant, cette dernière n'est pas toujours accessible. C'est ce que soulevaient les éducatrices à la petite enfance interrogées dans l'étude de Weglarz-Ward *et al.* (2020a). Ces dernières étaient ouvertes à recevoir des formations à même leur lieu de travail et durant leurs heures de travail, mais ceci était souvent impossible. De plus, le fait de devoir déboursier personnellement pour ces formations représentait un frein pour elles. Toujours selon

cette même étude, malgré les obstacles associés à l'accessibilité des formations, certains employés des deux organisations avaient tout de même participé à des activités de développement professionnel tels que des séminaires et des conférences. Aussi, plusieurs participants lisaient des articles ou regardaient des vidéos en ligne pour augmenter leurs connaissances. Ces activités de formation portaient majoritairement sur des sujets liés aux besoins particuliers et aux stratégies de collaboration.

Finalement, les employés des deux secteurs interrogés croient que les qualifications exigées pour le travail en petite enfance devraient être augmentées pour tous, tant concernant la connaissance de l'intervention précoce que des programmes éducatifs en petite enfance. Ils suggéraient que les formations à ce sujet se fassent avec des employés des deux organisations à la fois (Weglarz-Ward *et al.*, 2020a).

Plan gouvernemental

Les orientations et les recommandations gouvernementales peuvent influencer la collaboration entre les organisations. Selon l'étude de Purcal *et al.* (2011), lorsque le gouvernement fait de sa priorité la petite enfance, ceci facilite les initiatives et la formation de partenariats entre les diverses organisations reliées telles que le secteur des milieux de garde et celui de la santé et des services sociaux. Toujours, dans le cadre de cette étude, des fonds ont été rendus disponibles par le gouvernement en place afin de lancer des initiatives pour accroître la collaboration entre les deux secteurs. Des employés appelés *facilitateurs de partenariat* ont pu être engagés. Le tout a permis la mise en place de plusieurs initiatives telles que des réunions, formations et médiations réunissant des employés des deux secteurs. Ainsi, la collaboration et la planification communes des services s'en sont retrouvées facilitées dans la plupart des régions où l'initiative a été lancée. Cette étude relate un des rares exemples où des fonds ont été débloqués spécifiquement afin d'améliorer la collaboration entre les différents secteurs en petite enfance.

À l’opposé, il est mentionné dans l’étude de Weglarz-Ward *et al.* (2020a) que l’État ne compensait pas monétairement pour le temps de collaboration des employés du secteur de la santé et des services sociaux avec ceux du secteur de la petite enfance. Donc, les décisions gouvernementales ainsi que les fonds et budgets étaient perçus par les participants comme une barrière à la collaboration. Du côté des éducatrices à la petite enfance, ces dernières soutenaient qu’elles n’avaient aucun financement autre que leur salaire personnel, qu’elles considéraient somme toute bas, pour s’acquitter de dépenses telles que le matériel et les formations spécialisées. De plus, le manque de fond rendait impossible pour les organisations le fait d’embaucher du personnel supplémentaire ou d’engager et conserver en poste du personnel expérimenté, ce qui aurait pu aider au soutien de la collaboration.

Finalement, il était suggéré par les participants que les politiques de l’État et que les procédures des programmes en santé et services sociaux ainsi qu’en petite enfance soient examinées dans le but d’être uniformisées afin de mieux soutenir la collaboration entre ces deux instances (Weglarz-Ward *et al.*, 2020b).

L’objectif de la recherche

Considérant le peu de connaissances disponibles sur le phénomène de la collaboration entre les acteurs du secteur de la santé et des services sociaux et ceux du secteur des milieux de garde, les différents enjeux soulevés dans la littérature et les rares études réalisées en contexte québécois à ce sujet, le but de cette recherche est de décrire et de comprendre, à partir des représentations des participants, les pratiques collaboratives lors de la phase de planification d’interventions d’adaptation et de réadaptation pour des enfants âgés de 0 à 5 ans et ayant des besoins particuliers. Il sera alors possible de dégager des facteurs facilitants ou qui nuisent à ces pratiques à l’intérieur même du discours des participants.

Méthode

La présente recherche s'inscrit dans le projet « Ensemble pour des milieux de garde inclusifs ! (No. 895-2017-1010) », financé par le programme Partenariat du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH Partenariat, 2017-2024). L'objectif de ce dernier est de développer, d'implanter et d'évaluer un modèle de soutien au développement global des enfants en milieux de garde inclusifs. La recherche dont il est question dans ce présent écrit vise à contribuer au premier objectif spécifique du projet Partenariat du CRSH qui consiste à dresser le portrait des pratiques éducatives inclusives et plus particulièrement en ce qui concerne les pratiques partenariales. Les pratiques partenariales sont l'un des trois volets du projet Partenariat du CRSH qui concerne également les politiques et pratiques de gestion relatives à l'inclusion ainsi que les pratiques inclusives du personnel éducateur. Ce projet de recherche s'inscrit dans une approche qualitative inductive inspirée des travaux de Blais et Martineau (2006).

Participants

Dans le cadre de cette recherche, 2 participantes ont été recrutées (n=2), soient une psychoéducatrice ayant également le rôle d'intervenante-pivot au sein du centre de santé et de services sociaux et une éducatrice à la petite enfance employée d'un CPE de la même région. Ces participantes formaient un duo et ont pris part à une même rencontre de planification des interventions (PSI) pour un enfant auprès duquel elles intervenaient au quotidien. L'enfant (n=1) était considéré comme un participant indirect à cette recherche puisqu'une rencontre de PSI le concernant a été analysée sous l'angle de la collaboration entre l'intervenante-pivot et l'éducatrice qui y auront pris part.

Pour choisir ces participantes, la méthode d'échantillonnage par convenance a été utilisée. Ainsi, un duo de participants devait se porter volontaire pour prendre part à l'étude. Les critères retenus étaient : 1) connaître le processus de collaboration entourant la planification des interventions, 2) avoir participé récemment (il y a moins de 3 mois) ou allaient participer prochainement (d'ici le mois suivant) à une rencontre de PSI avec un partenaire externe

(intervenant-pivot ou éducatrice à la petite enfance selon l'identité du participant potentiel) et 3) avoir obtenu le consentement écrit des parents dont l'enfant serait au cœur de la rencontre de PSI analysée. De ce fait, les participants devaient avoir un minimum de 5 ans d'expérience dans leur domaine respectif au cours duquel ils devaient avoir pris part au processus de planification. Aussi, le partenaire avec qui ils allaient ou avaient collaboré devait également accepter de prendre part à l'étude pour former une dyade. Finalement, les gens sélectionnés devaient démontrer de l'intérêt à participer à cette recherche, notamment dans une visée d'amélioration continue de leurs pratiques professionnelles.

Considérations éthiques

Sur le plan éthique, comme une des participantes était employée d'un CISSS, un examen scientifique et éthique du projet devait d'abord être réalisé par le Comité d'éthique de la recherche de ce CISSS avant de pouvoir débiter l'étude. À cet égard, une autorisation pour la réalisation du projet de recherche a été délivrée le 18 juillet 2022 (voir appendice B). De plus, conformément aux politiques de l'Université du Québec à Trois-Rivières, ce projet de recherche a été soumis au Comité d'éthique de la recherche en psychologie et psychoéducation. Un certificat d'éthique de la recherche a été émis le 12 septembre 2022 (voir appendice C).

Déroulement

Pour le recrutement de la participante en CPE, un courriel a été envoyé au directeur général d'un CPE de la région administrative concernée afin de lui exposer le projet de recherche (voir appendice D). De manière simultanée, un courriel semblable a été envoyé à la chef de service en Déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme (DI-TSA) pour le recrutement de la participante du CISSS de la même région. Les deux gestionnaires étaient invités à communiquer les modalités du projet de recherche à leur équipe respective et à référer à la chercheuse étudiante les participants potentiels qui avaient de l'intérêt à prendre part à l'étude.

Ces derniers pouvaient contacter la chercheuse étudiante par téléphone ou par courriel pour toute question ou pour soumettre leur candidature.

Pour le recrutement du jeune enfant dont la rencontre de PSI allait être utilisée, l'intervenante-pivot de l'enfant a été invitée à faire part aux parents de son désir de participer au projet. Elle devait leur remettre le formulaire d'information et de consentement qui a été fourni par la chercheuse étudiante pour qu'ils soient informés de ce qu'impliquait la participation indirecte de leur enfant à la recherche (voir appendice E). Pour toute question, l'intervenante-pivot pouvait inviter les parents à communiquer avec la chercheuse étudiante.

Ensuite, la chercheuse étudiante est entrée en contact par courriel avec les participantes ayant signifié leur intérêt. Un échange de courriel s'en est suivi afin de valider l'intérêt des participantes potentielles et pour faire la vérification des critères d'inclusion. Il leur a aussi été demandé de prendre connaissance d'un formulaire d'information et de consentement similaire (voir appendice F), de le signer et de le retourner à la chercheuse étudiante

Comme la rencontre de planification des interventions qui allait être ciblée pour les entretiens avait déjà eu lieu, il a été possible de planifier les entretiens individuels avec les participantes une fois les formulaires signés.

Dix jours avant la tenue des entretiens, un guide d'entretien destiné aux participantes a été envoyé par courrier électronique en format PDF. Chaque participante a donc eu l'occasion d'organiser sa pensée autour des principaux thèmes et questions qui allaient être abordés, en plus d'avoir accès à de l'information concrète sur le déroulement de l'entretien auquel elles allaient prendre part. De plus, le fait de laisser du temps aux participantes pour se préparer à l'entretien augmentait les chances d'accès à des réflexions et propos plus profonds de leur part au cours de l'entretien. Cela était d'autant plus pertinent puisque l'effet de surprise n'était pas ce que l'on

cherchait à susciter durant les entretiens. Ce courriel a également servi à confirmer auprès des participantes les modalités de l'entretien telles que la date, le lieu et l'heure. Les deux entretiens individuels se sont déroulés dans un local du CISSS fermé afin d'en assurer la confidentialité. L'entretien avec l'intervenante-pivot a duré 1 heure et 5 minutes et celui avec l'éducatrice était d'une durée de 1 heure et 15 minutes.

À la suite de la tenue des entretiens individuels et à l'analyse des verbatims en découlant par la chercheuse étudiante, une rencontre conjointe avec les deux participantes a eu lieu pour faire un retour avec elles sur les données précédemment amassées. Afin de se préparer à cette rencontre, les participantes ont reçu 10 jours à l'avance une synthèse des résultats issus d'une première étape d'analyse des données provenant des entretiens individuels. Elles ont également reçu un guide de préparation comprenant les principaux thèmes qui allaient être abordés au cours de la rencontre. Les modalités de la rencontre (date, lieu, heure) ont également été déterminées à ce moment. Cette rencontre visait à compléter, nuancer ou corroborer certains éléments issus de la première étape d'analyse des données ainsi qu'à vérifier l'avis des participantes quant à des éléments pouvant influencer la collaboration selon la littérature et qui n'avaient pas été discutés lors des entretiens individuels. La rencontre a été réalisée dans un local fermé du CPE de la région concernée et a duré 50 minutes.

Bien que les éléments concernant les étapes préliminaires aux entretiens aient été inspirés de Van der Maren (2010), les guides d'entretien individuels et le guide ayant servi pour la rencontre de retour sur les informations amassées ont été rédigés selon les principes émis par Boutin (2018) comme il sera possible de le constater dans les prochaines lignes.

Collecte de données

Les méthodes de collecte de données utilisées pour la présente étude, soient les entretiens en profondeur individuels semi-directifs et la rencontre de validation par retour aux participants

seront détaillées dans les lignes suivantes. Il sera aussi question de l'utilisation d'un journal de bord de façon complémentaire par la chercheuse étudiante.

Entretiens en profondeur individuels semi-directifs

Les données ont été recueillies dans un premier temps par la tenue d'entretiens individuels en profondeur semi-directifs. Comme défini par Boutin (2018), les entretiens en profondeur sont en fait des entretiens où le thème est souvent choisi par l'intervieweur et qui visent à faire ressortir les liens qui existent entre le participant et le thème en question. Ce type d'entretien permet alors de comprendre en profondeur une pratique ou un processus. Les questions utilisées sont ouvertes pour permettre à la personne interviewée de construire ses éléments de réponse sur ses propres réponses. Au besoin, l'interviewer peut encourager le participant à préciser sa pensée par des questions de relance et d'approfondissement. On observe alors un patron d'entretien circulaire plutôt que linéaire. Ici, le thème principal étant la collaboration entourant la planification des interventions, on cherchait à comprendre la façon dont les participantes ont vécu le processus de planification des interventions en collaboration avec un acteur d'un autre secteur.

Toujours selon Boutin (2018), le niveau de directivité choisi, qui est dans ce cas semi-directif, devait laisser un degré de liberté assez important à l'interviewé. Ainsi, des éléments reliés au thème principal de l'étude ont été sélectionnés à l'avance, mais l'intervieweuse voulait tout de même laisser la possibilité à son interlocuteur de développer sa pensée sur d'autres éléments qui n'avaient pas été identifiés au cours de la préparation du guide.

Concrètement, pour s'assurer de traiter le thème de la recherche de façon holistique, les différentes questions contenues aux guides d'entretien ne touchaient pas seulement le déroulement de la rencontre de planification en soi, mais aussi les démarches qui avaient précédé la rencontre et ce que les participantes anticipaient à la suite de la rencontre. Étant donné les éléments de réponse amenés par les participantes au cours des entretiens et l'analyse qui s'en est

suivie, il était souhaité de répondre aux objectifs de recherche et donc, de mieux comprendre les pratiques collaboratives en jeu et d'identifier les facteurs facilitants et pouvant faire obstacle lors de la planification des interventions.

Avant l'envoi aux participantes, les guides d'entretien ont été validés par la direction de recherche. Des modifications ont été apportées selon les commentaires émis concernant la clarté et la précision des questions.

Deux guides sensiblement similaires ont été réalisés pour l'intervenante-pivot du CISSS et pour l'éducatrice en milieu de garde (voir appendices G et H). Ils contiennent une note introductive qui présente les éléments qui ont été expliqués aux participantes dès le début de l'entretien. Par la suite, les guides se déclinent en 3 sections. La première portion comporte des questions en lien avec la façon dont les participantes ont vécu la période avant la rencontre de PSI et la façon dont elles s'y sont préparées. Quant à elle, la deuxième section porte sur l'expérience qu'ont vécue les participantes au cœur même de la rencontre de PSI. Elles ont été invitées à discuter des éléments qui ont été à leurs yeux marquants au courant de la rencontre sous l'angle de la collaboration. Pour soutenir les participantes dans leur réflexion, elles pouvaient avoir au besoin en leur possession une copie du PSI qui avait découlé de la rencontre de planification. Elles pouvaient la consulter à tout moment afin d'appuyer leurs éléments de réponse. Cette section servait également à mettre en lumière la façon dont chacune des participantes considérait leur implication future au sein du processus d'intervention. Toutes les questions présentes dans les guides étaient de nature ouverte.

Concernant la répartition des questions, tel qu'énoncé par Morrissey (1987) en complément de Boutin (2018), afin de tirer le meilleur parti des entretiens, il est privilégié de formuler les premières questions en laissant un cadre plus large aux répondants. Les questions plus pointues qui orientent davantage le participant vers un type de réponse attendue sont posées dans un

deuxième temps. Ce principe est reproduit dans les présents guides d'entretien puisqu'ils ont été construits de manière que les deux premières sections comprennent d'abord des questions principales plus générales qui donnent un thème aux participantes. Ceci était dans le but de leur laisser une certaine latitude afin de déterminer ce qu'il leur semblait le plus pertinent de communiquer. Par la suite, des questions complémentaires ont été prévues et ont été utilisées pour orienter davantage les participantes au besoin. Il est à noter que des questions de relance plus générales (p. ex. « Dites-m'en plus. » ou « Pouvez-vous m'expliquer davantage. ») ont également été utilisées par l'intervieweuse pour amener les participantes à développer leurs idées concernant tous thèmes qu'elles souhaitaient aborder. Finalement, la dernière section servait à clore l'entretien. Les participantes ont eu à ce moment l'occasion d'ajouter des informations supplémentaires et des rappels quant à leur anonymat ont été faits. Elles ont également été remerciées pour leur participation.

Étape de validation par retour aux participants

À la suite des entretiens individuels, un retour aux participants a été fait par le biais d'une rencontre réunissant les deux participantes. Les questions et thèmes abordés lors de cette rencontre portaient sur le contenu condensé qui était issu d'une première étape d'analyse des entretiens individuels. La rencontre servait dans un premier temps à valider ou à nuancer cette première compréhension des données amassées. Le guide utilisé pour la rencontre (Appendice I) était constitué des principaux thèmes pouvant influencer la collaboration qui se sont dégagés des entretiens individuels. Lors de la rencontre, les principales idées associées à ces thèmes ont été exposées aux participantes et des questions larges telles que « Ai-je bien compris l'idée que vous souhaitiez me transmettre ? » ou « Désirez-vous ajouter ou corriger certains éléments ? » ont été posées. Ensuite, certains thèmes pouvant habituellement influencer la collaboration selon la littérature n'avaient pas déjà été mentionnés par les participantes lors des entretiens individuels. Elles ont donc été interrogées sur l'importance de ces thèmes dans leur situation lors de cette rencontre. Le recours à ce type de rencontre a permis l'accès à une triangulation « écologique » telle que définie par Sawadogo (2021) puisque les interprétations de la chercheuse étudiante ont

d'abord été soumises à une vérification par les participantes et que de nouvelles données ont par la suite été collectées auprès de ces dernières lors de la même rencontre.

Cette dernière étape de la collecte de données a permis d'avoir accès à la représentation des participantes, c'est-à-dire, la manière dont elles se représentent par rapport à leurs pratiques de collaboration. Elles ont ainsi explicité certaines de leurs activités ou pratiques en fonction de leurs connaissances, expériences, croyances, valeurs et pensées. Ainsi, elles ont été placées dans un contexte de pratique réflexive qui est l'une des premières étapes d'un processus d'amélioration continue des pratiques professionnelles.

Journal de bord

Dans le contexte de cette recherche, un journal de bord a été utilisé par la chercheuse et a également constitué un outil de soutien à la collecte de données et à l'analyse qui a suivi (Boutin, 2018). On y retrouve entre autres le déroulement chronologique de la recherche, des descriptions, d'analyses, des réflexions et des décisions prises en cours de démarche. De plus, les liens faits par la chercheuse entre les différentes données amassées y sont présentés. Il a donc été un outil précieux à la triangulation entre les données issues des deux entretiens individuels et de la rencontre de validation. On y retrouve finalement des traces des interprétations faites en fonction des valeurs, des choix et des préférences de la chercheuse, ce qui a facilité la réflexivité sur le processus.

Analyse

Pour procéder à l'analyse des données obtenues, comme précisée précédemment, la méthode d'analyse inductive générale de Blais et Martineau (2006) a été retenue. Les données cumulées au cours de la collecte de données ont permis de faire émerger des grands regroupements d'idées par un processus de généralisation. Ces idées correspondent en fait à des catégories que Paillé et Mucchielli (2003) définissent comme suit :

On peut définir la catégorie comme une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche. (...) À la différence de la « rubrique » ou du « thème », elle va au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification (p. 147-148).

Le processus d'analyse de Blais et Martineau (2006) se détaille en fait en 4 étapes dont la première correspond à la préparation des données brutes. Ainsi, tout le contenu analysé est présenté dans un format commun. En effet, les enregistrements des entretiens ont été transcrits dans un logiciel de traitement de texte. Par la suite, la chercheuse étudiante a procédé à une lecture attentive et approfondie du contenu des verbatims. Pour ce faire, ceux-ci ont été lus à plusieurs reprises jusqu'à ce que la chercheuse étudiante ait une vue d'ensemble de ce qui y figurait. Une fois cette étape réalisée, il a été possible de débiter le processus de codage, par l'identification et la description des premières catégories. Des segments de texte où une unité de sens était perçue ont été identifiés et un mot ou une courte phrase (catégorie) y a été associé. Le logiciel de traitement de données NVivo a été utilisé pour faciliter le processus. Finalement, la chercheuse étudiante a poursuivi la révision et le raffinement des catégories en recherchant des sous-catégories à l'intérieur même des catégories existantes. À cette étape, des citations qui illustraient le sens même de chaque catégorie ont également été sélectionnées. Des catégories ont été regroupées dans le cas où des significations semblables étaient relevées. Huit catégories ont été ciblées à ce moment. Une fois les données issues des entretiens individuels suffisamment condensées, la rencontre de validation par retour aux participants a pu avoir lieu. Celle-ci permettait notamment de valider la compréhension que la chercheuse étudiante avait de ces données, auprès des participantes comme recommandé par Lincoln et Guba (1985) ainsi que Sawadogo (2021). De plus, les nouvelles informations obtenues durant cette rencontre ont passé par les mêmes étapes d'analyse que celles utilisées pour les entretiens individuels, dans une visée de complétude des données obtenues.

Bien que des concepts clés aient été relevés au préalable de la littérature concernant les pratiques collaboratives, le but recherché n'était pas seulement de vérifier si ceux-ci figuraient au corpus de données par les catégories trouvées, mais aussi de déceler s'il y avait présence de catégories émergentes.

Résultats

Les résultats sont présentés dans la section suivante. Ils proviennent à la fois des entretiens individuels semi-dirigés réalisés avec chacune des participantes et de la rencontre de validation par retour aux participants qui a suivi. Différents thèmes seront présentés et font référence aux facteurs ayant pu faciliter ou nuire à la collaboration entourant la planification des interventions s'étant déroulée entre l'éducatrice du milieu de garde éducatif et la psychoéducatrice des services spécialisés en TSA ayant participé à l'étude. Les facteurs ayant émergé de leurs propos seront présentés sur trois plans distincts, soient : 1) le plan des équipes de travail et du personnel, 2) le plan des organisations, ainsi que 3) le plan des programmes de formation.

Plan des équipes de travail et du personnel

Des facteurs liés aux équipes de travail et aux caractéristiques de chaque employé peuvent teinter la collaboration entre les organisations lors de la planification des services pour un enfant. Ceux relevés dans la présente situation seront détaillés dans les prochaines lignes. Il sera question de la compréhension des rôles et des responsabilités de chacun, de la compréhension des réalités de chacun, de la vision commune des besoins de l'enfant, de la perception générale de la collaboration, des habiletés personnelles et professionnelles nécessaires à la collaboration, du système enfant-famille, des moyens utilisés afin de collaborer et des éléments propres à la planification conjointe des interventions.

Compréhension des rôles et responsabilités

Plusieurs éléments concernant la compréhension des rôles de chacun ont été relevés lors des entretiens, soit la reconnaissance des rôles et responsabilités, la reconnaissance de l'apport de l'autre, la complémentarité des services, la confiance envers les partenaires, la communication comme outil de définition des rôles, la négociation des rôles ainsi que la flexibilité des rôles. Ceux-ci seront abordés dans les prochaines lignes.

Reconnaissance des rôles et responsabilités des membres de l'équipe

Quelques éléments faisant référence à la reconnaissance de rôles et responsabilités des membres de l'équipe ont été relevés au cours des entretiens. Pour commencer, la psychoéducatrice souligne l'initiative de l'éducatrice dans sa recherche d'information pour mieux comprendre le TSA comme le montre l'extrait suivant : « Tu sais, elle était beaucoup intéressée, elle a été lire là-dessus [sur le TSA] [...] Elle était vraiment ouverte à recevoir ça, tu sais à mieux comprendre c'est quoi le TSA. »

Ensuite, bien qu'elle reconnaisse l'apport des observations réalisées par la technicienne en éducation spécialisée (TES) de l'équipe en TSA et l'éducatrice dans le milieu de garde, la psychoéducatrice considère important d'aller elle-même observer l'enfant à certains moments clés, notamment dans une visée d'évaluation des progrès de l'enfant :

Tu sais, souvent je fais ça avant les rencontres comme ça[de PSI]. Je vais l'observer [l'enfant] [...] parce que je ne vais pas le voir si souvent, c'est plus la TES des services en TSA qui est là. C'est sûr que la TES me rapporte tout le temps ses observations, mais des fois j'aime ça avoir mes propres observations.

Pour continuer, la psychoéducatrice considère qu'il fait partie du rôle de l'éducatrice de mentionner ses besoins en CPE en lien avec l'enfant pour déterminer les objectifs retenus lors de la rencontre de PSI. En ce sens, selon l'éducatrice, son rôle serait entre autres de représenter et de mettre de l'avant les caractéristiques de son milieu pour déterminer si les recommandations faites par les professionnelles peuvent bel et bien être mises en place.

Par ailleurs, l'éducatrice considère que la psychoéducatrice et les autres professionnelles en réadaptation sont davantage en rôle-conseil pour l'enfant. L'éducatrice nomme plus précisément que la psychoéducatrice peut lui apporter des outils lorsqu'il y a des enjeux sur le plan comportemental de l'enfant. Elle ajoute qu'il fait partie du rôle de la psychoéducatrice et des

autres professionnels de l'équipe en TSA de nommer, s'il y en a, des points à améliorer concernant ses interventions auprès de l'enfant : « Bien vous [les professionnelles de l'équipe en TSA] êtes là un peu pour ça pareil, parce que si on n'intervient pas bien, il faut que vous nous le disiez, c'est vous les professionnelles. » La psychoéducatrice mentionne également qu'elle peut soutenir l'éducatrice en fournissant, par exemple, des grilles d'observation pour mieux comprendre la situation. Elle confirme aussi qu'il fait partie de son rôle de rappeler les limites de l'enfant à l'éducatrice, afin qu'elle diminue ses attentes et l'intensité de ses interventions au besoin :

C'est vrai que l'éducatrice, des fois elle s'en mettait beaucoup sur les épaules. Tu sais, elle voulait que l'enfant aille plus loin puis tu sais, un moment donné on lui disait bien, je pense qu'il a atteint ses limites. On ne peut pas aller plus loin là.

D'autre part, à plusieurs moments au cours des entretiens, il est question du fait que la TES agit à titre de courroie de communication pour la collaboration entre l'éducatrice et les professionnelles des services en TSA. Notamment, l'éducatrice nomme que les professionnelles en réadaptation viennent en CPE principalement pour évaluer et observer l'enfant. Lors de ces visites, il n'y aurait pas d'échange entre elle et les professionnelles. C'est plutôt la TES qui fait régulièrement circuler l'information entre l'éducatrice et les professionnelles en réadaptation et l'éducatrice transmet ses notes au reste de l'équipe.

De plus, en lien avec le PSI, l'éducatrice précise qu'elle ne participe pas à la rencontre préparatoire avec les membres de l'équipe en réadaptation. Encore une fois, c'est plutôt la TES qui fait circuler l'information entre les professionnelles en réadaptation et elle avant la rencontre de PSI. C'est ensuite que l'éducatrice et elle ciblent les éléments prioritaires à aborder lors de la rencontre et qu'elles déterminent qui abordera chacun d'entre eux.

Dans un autre ordre d'idées, l'éducatrice considère que la psychoéducatrice est de manière

générale porteuse de la démarche de PSI, en ce qui concerne à la fois la planification et la rédaction. Elle reconnaît le rôle de la psychoéducatrice quant à la formulation des objectifs en fonction de ce qui est discuté en rencontre de PSI et que ceci ne fait pas partie de son propre rôle.

Finalement, à travers l'entretien avec l'éducatrice, cette dernière est en mesure de cibler un domaine précis pour lequel elle doit accompagner l'enfant au quotidien, soit celui de l'alimentation. Elle peut donc cibler précisément son rôle par rapport à l'enfant.

En somme, la collaboration entre le milieu de garde éducatif et les services spécialisés en TSA engendre des perceptions des rôles et responsabilités de part et d'autre. Certains éléments sont considérés comme facilitants, notamment, la préparation de l'éducatrice, qui s'engage dans une démarche de recherche d'informations, mais également le soutien et le rôle-conseil joué par le personnel des services spécialisés auprès de l'éducatrice. De plus, le rôle joué par la TES, qui favorise l'échange d'informations et les communications entre les deux milieux, est également perçu comme étant un facilitateur.

Reconnaissance de l'apport des autres

La reconnaissance de l'apport des collègues des autres organisations peut exercer une influence sur la collaboration qui se déroule entre eux.

Lors de l'entretien avec l'éducatrice, cette dernière nommait qu'elle considérait la psychoéducatrice et la TES comme ayant un rôle central à différents égards dans les démarches concernant l'enfant. Concernant la psychoéducatrice, l'éducatrice nomme qu'elle aime qu'elle soit toujours au courant des points abordés durant les PSI et qu'elle puisse donner son appui en tant que professionnelle : « Tu sais, on lance quelque chose, puis il n'y a pas personne qui dit : « Voyons, je ne suis pas au courant ». De plus, par ses propos, l'éducatrice mettait de l'avant la valeur qu'elle accordait aux compétences de la TES et nommait qu'elle en était reconnaissante.

Elle considère que la TES peut la soutenir dans ses interventions auprès de l'enfant. De manière générale, l'éducatrice apprécie la valeur de l'équipe spécialisée en TSA et reconnaît leur apport dans le succès de l'inclusion de l'enfant en milieu de garde, comme le montre l'extrait suivant :

Mais tu sais, [l'équipe des services en TSA] est là plus pour encadrer ce que moi je fais par exemple. Tu sais, mettre les vrais mots professionnels puis tu sais, c'est pour ça que je n'aurais pas pu réussir sans [l'équipe des services en TSA] non plus.

L'apport de l'éducatrice était également mis de l'avant par la psychoéducatrice. En effet, la psychoéducatrice considère notamment qu'il y aurait une plus-value à l'implication de l'éducatrice dans les rencontres de présentation de l'enfant avec l'équipe-école lors de la démarche de transition vers le scolaire, en raison de sa connaissance de ce dernier. La psychoéducatrice reconnaît aussi la plus-value à collaborer avec l'éducatrice. D'ailleurs, elle mentionne qu'elle souhaite augmenter la fréquence de leurs échanges en l'invitant à des rencontres de concertation nommées *suivi des objectifs* qui auraient eu lieu entre les rencontres de PSI.

Pour continuer, il peut également arriver que la reconnaissance de son propre apport en tant que membre de l'équipe soutienne la collaboration se déroulant entre organisations. L'éducatrice était en mesure de reconnaître et de mettre de l'avant son apport dans différents contextes. Par exemple, elle reconnaissait l'apport que sa prise de notes et sa complétion de tableaux concernant l'enfant, en complémentarité avec la TES, pouvaient représenter pour les professionnelles en réadaptation.

De plus, l'éducatrice reconnaît l'accès privilégié qu'elle a avec les parents de l'enfant étant donné la confiance qu'elle a réussi à établir, facilité par le fait qu'elle connaissait le père en dehors de son rôle d'éducatrice. Cela représente un apport quant à sa collaboration avec les

services en TSA. Notamment, sa transparence lors des échanges au quotidien avec les parents agit à titre de facilitateur pour la rencontre de PSI.

En somme, l'éducatrice du milieu de garde éducatif ainsi que la professionnelle des services spécialisés reconnaissent la valeur ajoutée des autres membres de l'équipe, ce qui est susceptible de soutenir la collaboration entre les deux organisations.

Complémentarité des services en TSA et de l'éducatrice

Une complémentarité dans les rôles de chacun se dégage des propos des participantes d'abord, notamment en ce qui concerne la transition scolaire de l'enfant. Effectivement, certaines activités liées à la transition sont perçues comme étant de la responsabilité de la TES, telle que la visite de l'école. En ce qui a trait à l'éducatrice, il s'agit davantage de poursuivre les objectifs liés aux routines afin d'outiller l'enfant en vue de cette transition.

L'éducatrice considère que les membres de l'équipe en réadaptation sont porteurs des démarches pour l'intégration scolaire de l'enfant. En effet, la psychoéducatrice nomme être responsable des démarches pour la planification de l'intégration de l'enfant et voit son rôle dans le soutien de la TES à l'intégration de l'enfant. Cependant, les notes de l'éducatrice, ainsi que les PSI seront tout de même transmis à l'équipe-école.

De son côté, la psychoéducatrice nommait vouloir impliquer l'éducatrice dans sa démarche lorsqu'elle allait devoir compléter des documents concernant l'enfant pour son intégration à l'école : « Quand je vais remplir son portrait, bien je vais demander à l'éducatrice qu'elle m'aide aussi là. [...] C'est sûr que la TES des services en TSA le connaît beaucoup, mais des fois d'un autre œil, on a d'autres informations. » Elle reconnaît ainsi la complémentarité que peut apporter la vision de l'éducatrice.

Au final, en plus d'être impliquée pour cette tâche, l'éducatrice fait également preuve d'initiative dans le cadre de cette démarche de transition du CPE vers l'école en invitant les TES de l'école à venir observer l'enfant dans son groupe. Elle a donc pris en charge une partie des responsabilités en lien avec la transition, et ce, de façon complémentaire avec l'équipe des services en TSA.

À un autre égard, concernant le PSI, l'éducatrice souligne que sa création résulte d'un travail conjoint entre les membres des deux organisations.

Par la suite, plus spécifiquement, la complémentarité des rôles de l'éducatrice et de la TES des services en TSA est mise de l'avant par l'éducatrice. Par exemple, bien que l'éducatrice reconnaisse la plus-value de ses notes comme source d'information à l'équipe des services en TSA, elle comprend que la TES ait besoin d'avoir ses propres grilles d'observations et notes concernant l'enfant.

De plus, l'éducatrice reconnaît l'apport de la vision de la TES et de sa propre vision dans un contexte où elles doivent faire une tâche semblable pour l'enfant, soit dans ce cas, la complétion de grilles d'observation. Elle considère également qu'il revient à la TES et à elle-même de faire circuler les informations concernant l'enfant entre elles.

Ensuite, la psychoéducatrice aborde aussi la complémentarité de l'éducatrice et de la TES quant aux interventions auprès de l'enfant. Elle reconnaît l'engagement de l'éducatrice auprès de l'enfant, que la TES soit présente ou non dans le milieu, ce qui favorisait la collaboration entre ces dernières.

Finalement, une notion de complémentarité se dégage aussi des propos de la psychoéducatrice quant au fait de gagner en connaissances concernant la clientèle présentant un TSA. Celle-ci souligne l'initiative de l'éducatrice dans sa recherche d'information pour mieux comprendre le TSA, facilitant ainsi la collaboration. Les propos de la psychoéducatrice témoignent également de la reconnaissance de son rôle à offrir de l'information à l'éducatrice : « [...] Tu sais, je pense qu'elle était contente qu'on soit là parce qu'on lui apportait beaucoup d'informations. »

En somme, le fait que l'éducatrice et les membres de l'équipe en TSA se complètent dans les services à offrir à l'enfant favorisent la collaboration entre eux. Cette complémentarité est présente à plusieurs égards, notamment en ce qui a trait à la préparation à la transition scolaire de l'enfant, au PSI, à la complétion de notes et grilles d'observation, aux interventions auprès de l'enfant et quant à la recherche d'informations concernant le TSA.

Confiance envers les partenaires

L'éducatrice montre par ses propos qu'elle perçoit la confiance que lui porte la psychoéducatrice et les autres professionnelles, ce qui soutient la collaboration entre les deux organisations : « Il y a quelque chose qui m'a aidé là-dedans c'est sûr, mais tu sais, c'est pour ça qu'on ne se voit pas souvent, ils ont confiance. » Par exemple, l'éducatrice se sent rassurée quant à la valeur de ses notes et observations lorsqu'elle comprend que les professionnels de l'équipe en TSA s'y fient pour planifier les interventions auprès de l'enfant.

Aussi, lorsqu'il y a des éléments plus délicats à aborder dans les rencontres de PSI, l'éducatrice ressent qu'elle est sur la même longueur d'onde que ses collègues des services en TSA. On perçoit donc la confiance qu'elle accorde aux employés des services en TSA, qui influence positivement sa collaboration avec eux. Ainsi, la confiance que l'éducatrice ressent

envers l'équipe des services en TSA et la confiance qu'elle perçoit de leur part à son égard soutient la collaboration.

La communication, un outil en soutien à la définition des rôles

La compréhension des rôles de chacun débute avant tout par la définition des rôles. Lors de l'entretien avec la psychoéducatrice, celle-ci mentionne qu'il est possible pour l'éducatrice et la TES de clarifier à nouveau leurs rôles entre elles lors de discussions informelles, comme le montre l'exemple suivant :

C'est sûr que des fois elle [l'éducatrice] disait : « Tu sais j'aimerais ça que tu [la TES des services en TSA] viennes plus souvent puis que tu sois là, que tu arrives plus tôt [...] », mais tu sais la TES lui a bien expliqué notre rôle, pourquoi elle ne pouvait pas, puis je pense que l'éducatrice comprenait. [...] Elles ont quand même tout le temps réussi à garder un bon lien.

De plus, les rencontres de PSI peuvent aussi servir d'occasions afin d'intégrer un nouveau membre dans l'équipe interdisciplinaire et afin de redéfinir les rôles tels que le montre l'échange de la psychoéducatrice avec la nouvelle professionnelle qui allait être intégrée à l'équipe : « On va te présenter la nouvelle professionnelle durant le PSI et on va expliquer les rôles de chacun. »

En résumé, des occasions de communication formelles et informelles sont utilisées afin de favoriser la définition des rôles des membres des deux organisations, ce qui facilite la collaboration.

La négociation des rôles à l'arrivée d'un nouveau membre dans l'équipe

L'arrivée d'un nouvel acteur amène à renégocier les rôles au sein de l'équipe. Les rôles peuvent ainsi se négocier de manière formelle, par des discussions, ou de manière informelle.

Dans le cas présent, la psychoéducatrice avait déjà en tête le rôle que la nouvelle professionnelle aurait à jouer lors de son arrivée dans l'équipe, notamment en favorisant la participation des parents dans l'intervention comme le montre l'extrait suivant : « C'est ça que je disais, il faut vraiment qu'il y ait quelqu'un, parce que c'est ça, nous on travaille des choses de notre côté, mais ce n'est pas tout le temps repris avec les parents. »

Donc, la psychoéducatrice percevait chez la nouvelle professionnelle un rôle de liaison entre l'équipe des services spécialisés et les parents. Elle avait aussi des attentes quant à la place qu'elle allait devoir prendre durant sa première rencontre de PSI. En effet, selon elle, la nouvelle professionnelle aurait pu en profiter à ce moment pour expliquer son rôle, ce qu'elle a peu fait. Cependant, il se peut que pour elle-même, son mandat et son rôle en tant que membre de l'équipe et au sein du PSI n'aient pas été clairs du fait qu'ils n'avaient pas été discutés explicitement auparavant. De plus, l'éducatrice ajoute que puisqu'elle et l'équipe en TSA maîtrisaient et connaissaient déjà bien le dossier de l'enfant au moment de l'arrivée de la nouvelle professionnelle, il pouvait être plus difficile pour cette dernière de trouver son propre rôle au sein de l'équipe dans un contexte où celui-ci n'avait pas été discuté formellement comme le montre l'extrait suivant : « Tu sais, elle a pris sa place où qu'il fallait. Est-ce qu'il fallait qu'elle la prenne plus ? Tu sais, c'est parce qu'on le maîtrisait tellement le dossier. »

Malgré tout, selon la psychoéducatrice, la nouvelle professionnelle a été en mesure de s'approprier un rôle en cours de PSI en fonction des besoins émergents de l'enfant et de la famille, ce qui a aidé à son intégration. Cependant, au cours du suivi, elle aurait peu rempli son rôle quant à l'accompagnement de la mère pour la mise en place des recommandations des professionnelles comme l'explique la psychoéducatrice : « Elle [la nouvelle professionnelle] son rôle, ça aurait été plus d'accompagner, tu sais comment la mère peut euh comment elle vit ça, qu'est-ce qu'elle trouve difficile, d'accompagner la mère là-dedans. Tu sais, ça elle l'a moins fait. » Ce rôle n'a pas été discuté formellement à l'avance avec la nouvelle professionnelle ni durant la rencontre de PSI.

De son côté, l'éducatrice aborde le fait que la nouvelle professionnelle, à son arrivée, a pris en main certaines tâches qui étaient habituellement réalisées par la psychoéducatrice, telles que convoquer les partenaires à la rencontre de PSI. La psychoéducatrice confirme que cela a été aidant que la nouvelle professionnelle s'approprie cette tâche puisqu'elle devait le faire elle-même auparavant. Finalement, il est possible de constater que les attentes de l'éducatrice quant au rôle de la nouvelle professionnelle sont teintées de ses expériences professionnelles passées avec une autre personne qui portait le même titre.

Dans un autre ordre d'idées, il a été possible de constater qu'un phénomène similaire s'est produit au tout début du partenariat entre l'éducatrice et les membres des services en TSA. En effet, au cours de la rencontre de validation conjointe, l'éducatrice et la psychoéducatrice ont expliqué qu'il n'y a pas eu de rencontre formelle pour expliquer les rôles des membres de chacune des organisations. À cet égard, l'éducatrice nomme « C'est un peu spécial de la manière dont ça s'est fait. »

La psychoéducatrice explique qu'elle n'a pas ressenti le besoin à l'époque de faire une rencontre pour clarifier les rôles de chacun puisque la collaboration semblait bien se dérouler dès les premiers instants : « Tu sais, vu qu'on avait une belle collaboration, on n'a pas eu besoin justement de vraiment faire ça formel. Tu sais, ça, il faut le faire justement des fois quand il y en a que ça accroche là. » Ainsi, puisque le courant semblait bien passer entre partenaires, le besoin d'échanger formellement sur les rôles se faisait moins sentir.

Cela a tout de même mené à des situations inattendues comme l'a expliqué l'éducatrice. En effet, elle a abordé que le rôle d'animateur du PSI n'avait pas été formellement discuté avant la première rencontre de PSI. Cela a occasionné un effet de surprise chez elle puisqu'elle a senti que la tâche d'animation lui est revenue : « Parce qu'au début moi j'avais fait, « Hein c'est moi

qui faut qui anime ! » Tu sais je ne savais pas. » Bien qu'elle ait été surprise, elle a tout de même trouvé une certaine logique derrière le fait que la tâche d'animation lui ait été confiée : « Je ne savais pas dans quoi je m'embarquais. Mais tu sais, ça n'a pas le choix d'être un peu moi parce que c'est moi qui le vis. »

Aussi, l'éducatrice explique que lorsque les services en TSA sont arrivés en soutien à l'enfant, elle a graduellement laissé des tâches qu'elle faisait seule puisque certaines étaient reprises en main par les professionnelles ou la TES. Il n'y a pas eu de discussion formelle pour échanger sur les changements dans la répartition des tâches.

La psychoéducatrice reconnaît qu'il aurait été pertinent de faire une rencontre avec tous les acteurs impliqués du réseau de la santé et du milieu de garde éducatif avant la première rencontre de PSI avec les parents pour déterminer plus formellement les rôles de chacun en début de processus. Elle ajoute que cela aurait aussi dû être fait de façon formelle à l'arrivée de la nouvelle professionnelle.

Ainsi, la façon dont se négocient les rôles à l'arrivée d'un nouveau membre dans une équipe ou lors de la formation d'un nouveau partenariat entre deux organisations peut influencer la collaboration. Dans le présent cas, le rôle de la nouvelle professionnelle n'ayant pas été discuté de façon formelle et explicite à son arrivée a apporté un défi à la collaboration. Ce fut aussi le cas lorsque l'éducatrice et l'équipe des services en TSA ont commencé leur travail conjoint pour l'enfant. Bien que dans ce dernier cas, le partage des rôles se soit fait naturellement, ceci a tout de même mené à des questionnements notamment quant à la prise en charge du rôle d'animateur lors des rencontres de PSI.

Flexibilité des rôles

À divers moments au cours des entretiens, il a été possible de constater qu'une flexibilité quant aux rôles de chacun était présente dans la situation retenue pour ce projet de recherche.

D'abord, la psychoéducatrice a mentionné qu'elle a dû proposer et participer à des démarches afin que le milieu de garde reçoive du soutien financier pour l'embauche d'une ressource humaine, bien que cela ne soit habituellement pas sa responsabilité. Ceci suggère une certaine proactivité et flexibilité dans le soutien offert au milieu de garde éducatif.

Ensuite, il a été soulevé que durant la rencontre de PSI, chacun peut aborder un thème qu'il juge important, sans égard à sa discipline ou à son rôle au quotidien auprès de l'enfant. Par exemple, la psychoéducatrice confirme que l'éducatrice a pu aborder un aspect qui lui tenait à cœur, même si ce dernier ne la concernait pas directement. Ainsi, les membres de l'équipe ont fait preuve d'ouverture et de flexibilité. De plus, même si un thème abordé réfère davantage à une discipline, ce point n'appartient pas à la personne porteuse de la discipline, mais bien à tous les membres de l'équipe.

En complément, l'éducatrice fait remarquer qu'il y a aussi une flexibilité quant à l'animation des rencontres de PSI : « Je te dirais que des fois c'est moi qui l'anime, puis d'autres fois c'est la TES des services en TSA, des fois c'est à deux, puis il y a la psychoéducatrice qui va compléter. » Il s'agit tout de même pour elle d'un travail d'équipe où chacun peut venir appuyer l'autre.

Ainsi, l'éducatrice se considère comment étant la porteuse, avec la TES, des thèmes à aborder lors de la rencontre de PSI tout en mentionnant que la psychoéducatrice connaît ce dont il sera question lors des rencontres et qu'elle peut venir les appuyer dans leurs propos selon ce qu'elle a observé en CPE. Elle souligne que la psychoéducatrice a fait à une reprise le mot de

bienvenue. Elle la qualifie de pilier au sein de l'équipe.

Donc, le fait que l'éducatrice et les membres de l'équipe en TSA soient flexibles quant aux rôles qu'ils occupent amène un climat de soutien et de partage des tâches ce qui facilite la collaboration.

Compréhension des réalités de chacun

Concernant la compréhension des réalités de l'autre, ceci a été remarqué du côté de l'éducatrice et du côté de la psychoéducatrice. D'abord, l'éducatrice a nommé comprendre la réalité vécue par le personnel en réadaptation : « Tu sais, je sais c'est quoi votre travail là, des enfants, puis des besoins particuliers on dirait que ça explose là. » Cette capacité à se mettre à la place de ses collègues des services en TSA lui a permis d'anticiper l'impact que cela pouvait avoir sur la disposition de la TES à collaborer, qui pouvait s'en retrouver réduite en fonction de la situation.

Ensuite, la psychoéducatrice considère que la communication entre l'éducatrice et la TES est importante pour qu'elles aient une bonne compréhension de leur réalité respective, ce qui facilite ainsi la collaboration, comme le témoigne la situation qu'elle rapporte :

Puis vice versa tu sais, la TES des services en TSA comprenait aussi que, tu sais, ils n'en trouvaient pas de ressources et donc, il n'y avait personne pour la remplacer et donc, tu sais je pense qu'elles communiquent bien.

En lien avec cela, parce qu'ils comprenaient la réalité de l'éducatrice qui devait répondre aux besoins de l'enfant au quotidien majoritairement seule par manque de mains-d'œuvre, l'équipe des services en TSA ainsi que leur gestionnaire ont fait un effort commun pour que la TES soit libérée plus fréquemment pour être en soutien à l'éducatrice.

Finalement, la psychoéducatrice reconnaît que la perception des professionnelles quant aux besoins de l'enfant peut être différente de celle de l'éducatrice et de la TES étant donné leurs réalités qui divergent : « C'est plus facile pour nous [les professionnelles] d'être objectives là-dedans aussi parce qu'on n'est pas tout le temps avec l'enfant. » Cela montre ainsi un effort de la psychoéducatrice afin de comprendre la réalité de l'éducatrice.

En somme, le fait que l'éducatrice et les membres de l'équipe en TSA comprenaient la réalité de l'autre favorisait la collaboration. Entre autres, l'éducatrice comprenait qu'il y avait une augmentation du nombre d'enfants ayant un TSA du côté de l'équipe des services spécialisés et ces derniers comprenaient qu'il y avait un manque de main-d'œuvre en ressource spécialisée du côté du CPE. Cette compréhension mutuelle leur a permis d'adapter le soutien qu'ils pouvaient s'apporter en fonction des défis auxquels chacun faisait face.

Vision commune des besoins de l'enfant

La vision qu'ont les membres des deux organisations quant aux besoins de l'enfant peut influencer positivement ou négativement la collaboration, selon le fait qu'elle se rapproche ou s'éloigne l'une de l'autre. Lors de l'entretien individuel, la psychoéducatrice a abordé une divergence de perception qu'elle avait avec l'éducatrice quant aux capacités de l'enfant, influencée par leur niveau respectif de connaissance de la clientèle. Ceci a demandé des discussions entre collègues afin de réajuster les attentes de l'éducatrice et de la TES pour ainsi, remettre à niveau leur vision des besoins de l'enfant.

À un autre égard, il a été remarqué à travers les entretiens individuels que la psychoéducatrice et l'éducatrice avaient une vision commune concernant le nombre de rencontres nécessaires pour échanger concernant l'enfant, ce qui facilitait la collaboration.

Ainsi, même si la vision de l'éducatrice et de l'équipe des services en TSA n'a pas toujours été semblable de prime à bord quant à l'enfant et ses capacités, il était possible pour eux d'en discuter pour en venir à un commun accord, ce qui facilitait la collaboration.

La perception générale de la collaboration

De manière générale, la collaboration était perçue de manière positive par l'éducatrice et la psychoéducatrice. D'abord, la collaboration avec l'équipe des services en TSA était perçue comme étant positive par l'éducatrice, ce qui agissait comme facteur de protection dans la situation afin qu'elle demeure en poste, malgré les défis rencontrés avec l'enfant et la famille. Voici un extrait où elle s'exprime à ce propos : « Une chance que ça allait bien [en désignant la psychoéducatrice] parce que... (rires) ».

L'éducatrice nomme que les intervenants de l'équipe en TSA représentent pour elle une aide, ce qui soutient la collaboration. De plus, elle a pour opinion que s'il y a des éléments à corriger dans ses interventions, il est normal que l'équipe des services en TSA le lui dise. En réponse, la psychoéducatrice affirme que cela est apprécié puisqu'elle n'a pas ce genre de collaboration avec tous ses collaborateurs en éducation et en petite enfance : « C'est comme s'ils ont peur des fois, je ne sais pas là, qu'on prenne trop de place puis qu'on remette en question leurs interventions. »

Ensuite, l'éducatrice et la psychoéducatrice partagent la même opinion quant au déroulement des rencontres de PSI :

Éducatrice : Oui, ça allait bien nos PSI.

Psychoéducatrice : Quand même là.

Éducatrice : En tout cas moi, je ne sais pas toi si ça va toujours bien comme ça, mais.

Psychoéducatrice : Non, ça allait bien, vraiment.

L'éducatrice considère que les rencontres de PSI étaient agréables puisque tous les participants connaissaient à l'avance les thèmes qui allaient être abordés et qu'il n'y avait pas de surprises.

Finalement, la psychoéducatrice et l'éducatrice sont en accord avec le fait que connaître ou pas la personne avec qui l'on est amené à collaborer avant de débiter la collaboration peut influencer la perception que l'on a de cette collaboration. Dans ce cas-ci, l'éducatrice ne connaissait aucun membre de l'équipe des services en TSA. La collaboration a donc débuté sur une base neutre.

En somme, comme l'éducatrice et les membres de l'équipe en TSA avaient une perception positive de la collaboration à plusieurs égards, notamment quant au déroulement des rencontres de PSI et quant à l'aide apportée pour l'enfant, il était plus facile pour eux de collaborer. Les expériences passées de chacune n'ont pas teinté la présente expérience de collaboration.

Habilités personnelles et professionnelles nécessaires à la collaboration

Certaines caractéristiques propres aux personnes qui sont amenées à collaborer peuvent teinter la collaboration. Dans cette situation, l'éducatrice et la psychoéducatrice ont abordé plusieurs caractéristiques que l'éducatrice a présentées au cours de leur collaboration. Il a été question que l'éducatrice était engagée, investie dans le suivi et les interventions auprès du jeune et qu'elle faisait preuve d'initiative, ce qui a soutenu la collaboration.

Aussi, sa persévérance à demeurer l'éducatrice de l'enfant, malgré les difficultés rencontrées a eu un effet bénéfique. En effet, ceci a évité un changement d'éducatrice. Ensuite, la

capacité d'analyse et d'introspection de l'éducatrice a soutenu la collaboration puisqu'elle a su prendre du recul et laisser de la place à l'équipe des services en TSA à leur arrivée et tout au long de leur collaboration.

Également, l'éducatrice a fait preuve d'ouverture d'esprit et de flexibilité lorsque venait le temps, par exemple, d'appliquer les suggestions d'intervention et d'aménagement de l'équipe des services en TSA. Ainsi, comme l'aborde la psychoéducatrice, même s'il y avait au départ des divergences quant aux besoins de l'enfant entre elle et l'éducatrice, cette dernière se montrait tout de même prête à essayer ce qui était suggéré par la psychoéducatrice et les professionnelles. L'éducatrice a partagé une réflexion à ce sujet lors de la rencontre de validation :

C'est vrai que c'est l'ouverture parce que je me vois dans plein d'affaires que, s'il n'y avait pas eu d'ouverture euh ça aurait bloqué tellement de choses. [...] Bien tu sais, c'est vrai que c'est l'ouverture, mais tu sais, entre parenthèses, d'être prêt à changer ton aménagement, d'être prêt à tout changer.

La psychoéducatrice considère que l'ouverture d'esprit ainsi que la transparence sont deux caractéristiques nécessaires afin de soutenir la collaboration comme le montre l'extrait suivant :

Tu sais, si la TES elle vient puis que là, ça ne fait pas ton affaire [en désignant l'éducatrice], tu sais qu'il a une intervention qu'elle fait et que tu n'aimes pas, bien si tu la gardes pour toi, euh, je pense que c'est important de le dire. Puis, si l'autre elle a de l'ouverture, ça va.

Concernant la psychoéducatrice, à plusieurs moments au cours de l'entretien avec l'éducatrice et de la rencontre de validation, il a été question de son accessibilité, de sa flexibilité, de son soutien et de son professionnalisme comme étant des facteurs ayant soutenu la collaboration.

En résumé, les nombreuses habiletés personnelles et professionnelles présentées par l'éducatrice et la psychoéducatrice ont facilité la collaboration entre les deux organisations.

Systeme enfant-famille

Les caractéristiques liées à l'enfant et à la famille recevant les services peuvent également influencer la collaboration entre les membres des deux organisations. Par exemple, dans cette présente situation, la psychoéducatrice mentionne l'ampleur des besoins de l'enfant et de la famille, qu'elle associe à une nécessité de réaliser des rencontres interdisciplinaires, comme le PSI, de façon fréquente : « [...] Il [l'enfant] a vraiment de grands besoins. Et donc on s'assoit quand même assez souvent en PSI. » L'éducatrice confirme qu'elle considère la fréquence des rencontres comme étant adéquate dans ce contexte. De plus, comme rapportée par la psychoéducatrice et l'éducatrice, la place prise par les parents au cours des rencontres de PSI afin d'aborder leurs préoccupations concernant leur fils témoigne du besoin de tenir une rencontre de PSI à une certaine fréquence.

D'un autre côté, du fait qu'il y avait peu de progrès à un certain moment chez l'enfant, la psychoéducatrice a expliqué que les rencontres supplémentaires de concertation, appelées *suivi des objectifs*, qu'elle souhaitait mettre en place avec l'éducatrice n'ont jamais été réalisées. Aussi, l'éducatrice mentionne, qu'en raison des particularités comportementales de l'enfant, il était plus difficile de trouver une éducatrice remplaçante qui pouvait le prendre en charge lorsqu'elle devait s'absenter pour des rencontres de concertation, ce qui ajoutait un défi à l'augmentation de ces rencontres.

Ensuite, tel qu'abordé par l'éducatrice, lorsque des difficultés (p. ex. des difficultés comportementales accrues chez l'enfant ou des enjeux associés à la collaboration des parents) sont présentes, il est nécessaire d'avoir davantage d'échanges entre collaborateurs, en dehors des

rencontres de PSI. Elle soulève tout de même que puisque l'enfant est mieux connu par tous les membres de l'équipe, la quantité d'information à s'échanger entre collaborateurs diminue et se précise.

Cependant, à certains moments, les défis rencontrés dans l'intervention auprès de l'enfant et à sa famille entraînaient des remises en question quant à son rôle. Un certain épuisement était alors ressenti. Selon elle, cela aurait pu avoir des conséquences sur la collaboration entourant l'enfant comme le montre l'extrait suivant : « Il y a des fois que oui, quand mon patron s'en mêlait un petit peu, il n'aurait pas fallu que j'aie en arrêt de travail. » Le fait que la situation se soit stabilisée avec l'enfant et sa famille a contribué à ce que le changement d'éducatrice ou de milieu de garde soit écarté et à ce que la collaboration se poursuive avec l'équipe en TSA.

Aussi, comme l'aborde la psychoéducatrice, la complexité des besoins de l'enfant et de la famille aurait pu influencer négativement la collaboration, mais c'est plutôt le contraire qui s'est produit : « Avec toute la complexité de la situation familiale, les particularités du jeune. Tu sais, mettons, la collaboration elle aurait vraiment pu déraiper. Puis finalement euh ça a fait l'inverse. »

Finalement, dans ce contexte, les grands besoins de l'enfant associés à un manque de main-d'œuvre du côté du CPE ont créé un prétexte à l'augmentation de la collaboration entre le CPE et les services en TSA au quotidien comme le montre l'extrait suivant : « On n'avait pas le choix non plus là, je veux dire ça lui prenait un accompagnement » (psychoéducatrice).

En somme, certaines particularités du système enfant-famille dans la présente situation ont créé d'une part des occasions de collaboration entre les membres des deux organisations et ont d'autre part parfois nui à l'augmentation des occasions de collaboration.

Moyens utilisés afin de collaborer

Les moyens utilisés afin de collaborer peuvent influencer la collaboration entre les membres des organisations. Différents moyens existent afin de permettre la collaboration entre eux. Certains ont été discutés par les participantes à l'étude tels que présentés dans les prochaines lignes.

Communication verbale

Pour commencer, selon l'éducatrice, la présence de la TES dans le milieu de garde crée plusieurs occasions informelles de communication verbale, ce qui facilite la préparation de la rencontre de PSI. À cet égard, l'éducatrice échange plus fréquemment avec la TES. La psychoéducatrice considère qu'il s'agit d'un moyen de communication efficace puisque la TES et l'éducatrice ont déjà une bonne communication entre elles : « Quand il y a quelque chose qui ne va pas elle [l'éducatrice] lui dit, elle lui en parle puis euh je pense que c'est une bonne façon de fonctionner. »

L'éducatrice mentionne aussi que la TES peut lui ramener verbalement de l'information provenant des professionnelles des services en TSA. Ainsi, une communication ouverte et en continu était présente au quotidien, ce qui favorisait le bon déroulement des rencontres de PSI. En effet, personne n'était surpris de ce qui y était abordé comme l'explique l'éducatrice : « Tu sais, tout était clair autant de mon côté, que de la TES, que vous [en désignant la psychoéducatrice qui représentait dans ce cas précis l'équipe des services en TSA]. »

Finalement, outre les rencontres de PSI, il est parfois nécessaire d'organiser des rencontres réunissant les membres des deux organisations pour s'assurer que tous soient sur la même longueur d'onde quant à certains sujets. Ainsi, en plus des occasions informelles, il est aussi nécessaire de prévoir des occasions formelles de communication.

En résumé, la communication verbale, notamment de façon quotidienne entre l'éducatrice et la TES des services en TSA, où cette dernière rapporte ensuite l'information au reste de l'équipe en TSA, facilite la collaboration entre les deux organisations.

Communication à travers le PSI

Selon l'éducatrice, les rencontres de PSI sont des moments d'échange où chacun des membres peut amener son point de vue en ayant le soutien des autres : « Tu sais, il y a tout le temps quelqu'un qui va venir appuyer et donc c'est comme encore plus solide. » Ces rencontres représentent donc un moyen de communication en soi.

Aussi, les rencontres de PSI permettent à l'équipe des services en TSA et à l'éducatrice de prendre connaissance des résultats de leur collaboration. Dans cette situation, la communication ayant lieu lors des rencontres de PSI facilite la collaboration entre les organisations.

Communication écrite

La communication peut également se faire de manière écrite afin de soutenir la collaboration. D'abord, les écrits ont soutenu la collaboration depuis le tout début puisque l'éducatrice considère que c'est ce qui l'a aidé à avoir le soutien des services de première ligne, pour l'enfant, puis par la suite, de l'équipe en TSA :

Donc c'est comme ça que [...] le CLSC ont embarqué. Puis après ça bien là le CLSC ont envoyé eux [en désignant la psychoéducatrice qui représente l'équipe en TSA]. [...] C'est juste une feuille de papier, puis c'est comme ça que j'ai eu de l'aide.

Ensuite, dans la présente situation, par le fait qu'elle comprenait la réalité des professionnelles en réadaptation en lien avec leur horaire changé et leur manque de disponibilité, l'éducatrice a pu s'adapter dans sa façon de collaborer avec ces derniers. En effet, elle leur

transmettait ses notes écrites, ce qui leur permettait d'avoir un bon portrait de l'enfant, sans avoir à se déplacer.

Les notes de l'éducatrice et les outils d'observation sont également devenus un moyen de communication avec la TES des services en TSA comme l'éducatrice l'aborde dans l'extrait suivant : « Maintenant on est plus en tableau de comportements ou dans des tableaux plus ciblés avec les années, mais au début la TES des services en TSA elle prenait vraiment mes notes. »

Pour continuer, l'éducatrice considère que le fait d'avoir accès aux rapports, recommandations et comptes rendus des rencontres de PSI provenant des services en TSA et de pouvoir les lire régulièrement a contribué à leur collaboration. En effet, cela l'aidait à se recentrer sur les orientations communes, même lorsqu'elle rencontrait des impasses dans ses interventions auprès de l'enfant. Ainsi, la communication par écrit était utile autant du côté du CPE que de l'équipe des services en TSA.

Aussi, les notes et rapports écrits provenant du CPE ou de l'équipe des services en TSA ont pu servir à la nouvelle professionnelle lorsqu'elle est entrée dans le dossier afin de mieux se l'approprier. Ainsi, les écrits peuvent aussi représenter un moyen afin de soutenir l'arrivée de nouveaux membres dans l'équipe.

Ensuite, tout comme les rencontres de PSI, les écrits permettaient à l'éducatrice et à l'équipe des services en TSA de prendre connaissance plus concrètement des progrès de l'enfant, ainsi que du fruit de leur collaboration comme le montre l'extrait suivant : « Mais s'il n'y avait pas eu d'écrits, je ne suis pas sûre qu'on... Le négatif serait ressorti. Tu sais, on aurait dit, il ne réussit pas » (éducatrice).

Outre les notes et les tableaux de comportements, les courriels peuvent aussi servir de moyen de communication. En effet, l'éducatrice précise que même s'il est plus difficile pour les professionnelles de se déplacer en CPE, elle peut communiquer avec eux au besoin par courriels. Les courriels sont aussi utilisés pour transmettre les invitations aux PSI et établir les disponibilités de chacun afin de cibler une date.

En somme, les écrits étaient utilisés comme moyens de communication autant du côté de l'éducatrice par la transmission des notes concernant l'enfant que du côté de l'équipe en TSA par la transmission de rapports d'évaluation et des recommandations. Ceci, en plus de l'utilisation des courriels pour transmettre des invitations à des rencontres ou des informations concernant l'enfant aux partenaires, constituait des moyens efficaces pour contourner les enjeux qui rendaient la communication verbale parfois impossible. Ainsi, la communication écrite a facilité la collaboration à divers égards.

Vidéoconférence

Finalement, comme constatée lors des entretiens, l'utilisation des applications de vidéoconférence favorise la participation des professionnelles des services en TSA aux rencontres de PSI. Le tout évite certains enjeux de temps et de déplacement. Elles peuvent ainsi représenter un outil efficace à la communication et donc apporter un soutien à la collaboration.

Plan des organisations

Dans les prochaines lignes, plusieurs éléments propres aux organisations visées seront détaillés quant à leur impact sur la collaboration. Il sera ainsi question du temps disponible à la collaboration, de l'organisation des services ainsi que des pratiques de gestion et du leadership assuré par les gestionnaires.

Temps accordé à la collaboration

D'abord, à plusieurs moments dans l'entretien avec l'éducatrice, il est question que la fréquence de la présence de la TES dans le milieu de garde crée des occasions informelles d'échange qui servent notamment à la préparation aux rencontres de PSI. L'extrait suivant le montre : « Veux, veux pas, on se jasant tous les jours et donc, des fois, juste une petite phrase ou deux, puis notre PSI était travaillé. »

De son côté, la psychoéducatrice reconnaît également la plus-value de la présence régulière de la TES en CPE. Elle facilite le partage d'information entre les deux organisations :

[...] on est tout le temps en discussion et tu sais, c'est moi, mais c'est surtout la TES des services en TSA qui est là et qui y va [au CPE] toutes les semaines. C'est elle surtout qui discute avec l'éducatrice et qui voit, tu sais, ce qu'il y a à travailler avec le jeune.

D'ailleurs, la collaboration entre l'éducatrice et la psychoéducatrice se ferait de façon plus régulière grâce à cette tierce personne. La psychoéducatrice se dit satisfaite de ce fonctionnement puisqu'elle n'aurait pas le temps d'avoir une collaboration aussi fréquente directement avec l'éducatrice.

Par ailleurs, l'éducatrice mentionne que l'horaire chargé de tous les participants du PSI rend la tâche de trouver un moment commun pour la rencontre de PSI complexe, ce qui est confirmé par la psychoéducatrice. L'éducatrice ajoute que ce même horaire chargé fait qu'il est difficile pour les professionnelles en réadaptation de se libérer pour aller observer l'enfant en cours d'année en CPE, et ce, malgré les demandes de la TES en ce sens. Elles s'y rendent environ une fois par année.

Ainsi, l'horaire chargé des collaborateurs représente un défi à la collaboration, notamment

pour la planification des rencontres de PSI ou pour la planification de visites des professionnelles dans le milieu de garde. En contrepartie, la présence de la TES des services en TSA dans le milieu de garde représente une solution partielle au manque de temps observé puisqu'elle favorise l'échange d'informations entre le milieu de garde et l'équipe en TSA de façon régulière.

Ensuite, concernant les rencontres de PSI, l'éducatrice aborde la nécessité d'arriver à ces rencontres avec des sujets à aborder qui sont prioritaires, clairs et peu nombreux, d'abord puisque le temps est compté et également parce que chaque sujet peut prendre un temps considérable à traiter, étant donné la participation de tous et notamment celle des parents. Le temps disponible pour les rencontres de PSI et la gestion de ce temps peut donc représenter un défi à la collaboration.

Organisation des services

En ce qui concerne l'organisation des services, il est question de stabilité du personnel, de l'organisation des services par programme, ainsi que des défis liés à la pénurie de main-d'œuvre.

Stabilité du personnel

Dans la situation vécue par l'éducatrice et la psychoéducatrice, la stabilité des membres des deux organisations semble exercer une influence positive, soutenant la collaboration. L'extrait suivant aborde la stabilité de certaines employées des services en TSA et en CPE : « C'est elle [la psychoéducatrice] depuis le début [des services en TSA] puis ce n'était pas le premier PSI qu'on avait ensemble, je pense que c'était le troisième » (éducatrice).

Du côté du CPE, la stabilité de l'éducatrice auprès de l'enfant a facilité la collaboration avec les services en TSA dès le début. En effet, avant l'arrivée de l'équipe en TSA, l'éducatrice a eu l'occasion de développer sa connaissance de l'enfant. Cette connaissance de l'enfant lui a

alors permis de nommer ses besoins et ses limites concernant l'intervention auprès de l'enfant aux membres de l'équipe en TSA.

Ensuite, l'éducatrice et la psychoéducatrice partagent la même opinion quant au fait que cette stabilité facilite le déroulement des rencontres de PSI. Par le fait que l'éducatrice travaillait depuis un certain temps en collaboration avec l'équipe des services en TSA, elle était naturellement en mesure de cibler les sujets qu'elle devait aborder lors du PSI et ceux qui devaient plutôt être abordés par l'équipe en TSA. Elle pouvait ainsi mieux cibler les limites de son rôle et de sa contribution lors du PSI étant donné son expérience.

Pour continuer, la stabilité de l'éducatrice du côté du CPE a été possible grâce à sa volonté et à sa détermination à demeurer dans le groupe de l'enfant, malgré les difficultés associées et rencontrées comme elle le nomme dans l'extrait suivant : « C'est moi qui ai choisi de rester toutes les années-là. »

Ainsi, le changement de groupe de l'éducatrice ou même son départ en arrêt de travail aurait pu avoir un impact sur la collaboration avec les services en TSA. Du côté des services en TSA, la psychoéducatrice mentionne que la stabilité a été possible puisque la TES et elle n'ont pas eu à quitter en congé durant les années où elles étaient au dossier de l'enfant.

En somme, la stabilité de l'éducatrice du côté du CPE ainsi que de la psychoéducatrice et de la TES du côté des services en TSA a favorisé la collaboration entre les deux organisations. Cela a permis de conserver l'expertise s'étant développée au fil du temps concernant l'enfant au sein de l'équipe et a permis le développement d'un lien de confiance et d'une meilleure aisance entre collaborateurs.

Organisation de services par programme

À un autre égard, l'organisation des services influence la collaboration entre les services notamment par des changements dans les membres de l'équipe. En effet, les services à l'enfance sont organisés en fonction de l'âge. Donc, lorsqu'un enfant recevant des services en milieu de garde et par le milieu de la santé et des services sociaux atteint l'âge de 6 ans, cela implique habituellement un changement d'intervenant et un changement de milieu vers l'école, ce qui peut avoir un impact sur la collaboration. Dans la présente situation, au moment des entretiens individuels, l'enfant n'avait pas encore vécu cette transition, mais elle était à venir étant donné son âge. Un impact sur la collaboration était donc à anticiper étant donné le changement d'intervenants entourant l'enfant.

Pénurie de main-d'œuvre

Dans le contexte de cette étude, la psychoéducatrice se montre compréhensive quant au fait qu'il soit difficile pour le CPE de trouver une TES pour l'enfant. Elle considère les efforts qui ont été faits pour en trouver une malgré la pénurie de main-d'œuvre. Elle rapporte également que ceci était compris par la TES des services en TSA. Elle reconnaît aussi que la pénurie de main-d'œuvre réduit les possibilités d'engager du personnel en CPE. Bien que ce contexte de pénurie aurait pu avoir un impact négatif sur la collaboration entre les deux organisations, cela n'a pas été le cas et l'équipe en TSA a au contraire soutenu l'éducatrice en offrant davantage d'aide spécialisée de la part de la TES puisqu'ils comprenaient la situation.

Gestion/Leadership

Dans le contexte de cette étude, plusieurs éléments en lien avec la gestion et le leadership assurés par les gestionnaires du côté du CPE et du réseau de la santé et des services sociaux ont influencé la collaboration. D'abord, malgré le manque de main-d'œuvre pour les remplacements, le directeur du CPE accepte de libérer l'éducatrice à certains moments pour lui permettre de

participer à des rencontres avec l'équipe des services en TSA : « Il est quand même restreint [en ce qui concerne le personnel disponible], mais il est très ouvert » (éducatrice).

Selon l'éducatrice, cette ouverture à la collaboration de la part de son patron est essentielle et inhérente à l'inclusion d'un enfant ayant des besoins particuliers en CPE. La psychoéducatrice partage le point de vue de l'éducatrice : « Puis s'il [le directeur] veut que tu [l'éducatrice] en reprennes des jeunes comme ça [ayant des besoins particuliers] bien, il faut qu'il t'en donne [du temps] aussi. »

L'éducatrice et la psychoéducatrice soulèvent le fait qu'il est plus facile pour le directeur du CPE de comprendre l'importance de la collaboration avec les services en TSA puisqu'il a lui-même déjà travaillé pour le CISSS en DI-TSA. De plus, selon ses expériences personnelles, la psychoéducatrice soutient que la collaboration avec ce CPE était différente avant l'arrivée du présent directeur : « Ça dépend du gestionnaire parce qu'avant ce directeur, c'était quelqu'un d'autre puis ce n'était vraiment pas facile la collaboration. » Elle partage également sa réflexion selon laquelle, la collaboration diverge en fonction des CPE et de la personne qui les dirige : « Et donc, je pense que ça dépend aussi un peu des gestionnaires. Tu sais, si eux sont ouverts, bien les éducatrices aussi vont l'être. »

L'éducatrice nomme que son directeur semble ouvert de façon générale à la collaboration avec les diverses directions du CISSS et qu'il l'encourage, ainsi que ses collègues, à collaborer et à venir le voir si elles éprouvent des embûches dans leurs partenariats.

La gestionnaire de l'équipe des services en TSA a également eu un impact sur la collaboration. En effet, pour pallier le manque de main-d'œuvre en termes d'accompagnatrice pour l'enfant en CPE, la gestionnaire a accepté de libérer la TES de son équipe, ce qui montre une ouverture à la collaboration. L'éducatrice l'aborde dans l'extrait suivant : « Bien la TES a eu

plus d'heures. Veux, veux pas, c'était vraiment lui [l'enfant] qui avait le plus d'heures. [L'équipe des services en TSA] s'est ajustée à ma réalité. »

En somme, le fait que le directeur, du côté du CPE et que la gestionnaire, du côté du réseau de la santé et des services sociaux aient mis en place des mesures de soutien à la collaboration et qu'ils se soient montrés ouverts à collaborer a favorisé la collaboration entre les employés des deux organisations.

Plan des programmes de formation

Le fait d'aborder le thème de la collaboration entre organisations dès la formation initiale ou dans le cadre de formations continues peut avoir un impact sur la façon dont les employés du réseau de la santé et des services sociaux et ceux des milieux de garde actualisent cette collaboration entre eux. D'abord, dans la présente situation, la psychoéducatrice et l'éducatrice affirment qu'elles n'ont été formées à aucun moment au cours de leur formation initiale ou continue quant à la collaboration avec l'autre organisation. La psychoéducatrice reconnaît cependant qu'il est possible d'explorer la collaboration avec les éducatrices à la petite enfance lors de la formation initiale en psychoéducation à l'occasion des stages, lorsque le milieu de stage choisi y est propice.

Ensuite, concernant la formation continue, l'éducatrice mentionne qu'elle reçoit régulièrement plusieurs offres de formation notamment quant à la collaboration avec les parents, mais pas avec les intervenants de la santé et des services sociaux comme le montre l'extrait suivant : « Parce que dans la plateforme administrative qu'on utilise au CPE, il y a vraiment de très belles formations puis euh, sais-tu que c'est le seul thème qu'il n'y a pas. »

Quant à elle, la psychoéducatrice nomme n'avoir jamais pris connaissance d'offres de formation reliées à ce thème. Ainsi, lorsque questionnées sur le sujet, les deux participantes

confirment que la qualité de la collaboration avec d'autres organisations dépend de la volonté individuelle de chaque individu à collaborer, en l'absence de formation transmettant des lignes directrices claires concernant la collaboration.

En résumé, le fait que la formation initiale et continue de la psychoéducatrice et de l'éducatrice n'abordaient pas le thème de la collaboration avec l'autre organisation a pu poser un défi à la présente situation de collaboration, en l'absence de balises précises sur la forme qu'elle doit prendre.

Discussion

La section suivante a pour but de discuter les résultats issus du processus de collecte de données en les mettant en relation avec les facteurs identifiés dans la littérature sur le sujet. Dans les prochaines lignes, les facteurs seront classés selon 1) qu'ils ont facilité la collaboration, 2) qu'ils ont entravé la collaboration ou 3) qu'ils n'ont pas influencé l'expérience de collaboration vécue par les participantes, malgré le fait qu'ils aient été soulevés dans la littérature. Les thèmes et les sous-thèmes issus de l'analyse ont été mis en relation avec ceux issus de la recension des écrits. Cependant, des divergences ont été observées entre la situation explorée et la littérature sur le sujet, notamment en ce qui concerne les éléments facilitants ou pouvant nuire à la collaboration, ce qui porte à croire qu'il est important de considérer le contexte dans lequel se déroule une situation de collaboration. Les retombées anticipées, les limites de la recherche ainsi que les pistes de recherches futures seront finalement présentées.

Facteurs qui facilitent la collaboration

Pour commencer, plusieurs des thèmes énoncés par les participantes lors des entretiens sont considérés comme ayant facilité la collaboration entre elles. Parmi ceux-ci figurent : la compréhension des rôles et responsabilités de chacun, la reconnaissance de l'apport des autres, la compréhension des réalités de chacun, la vision commune des besoins de l'enfant, la perception générale de la collaboration et les habiletés personnelles et professionnelles nécessaires à la collaboration. Le système enfant-famille, les moyens utilisés afin de collaborer, la stabilité du personnel, les pratiques de gestion/leadership et le niveau de connaissance de la clientèle par l'équipe en TSA seront aussi traités dans cette section. Une fois présentés, ceux-ci seront discutés à la lumière d'informations issues de la littérature.

Compréhension des rôles et responsabilités de chacun

D'abord, plusieurs éléments rapportés dans le contexte de la présente étude sont liés à la compréhension des rôles et des responsabilités de chacun. Ils sont décrits comme ayant eu une influence positive sur le déroulement de la collaboration.

En premier lieu, l'éducatrice a fait preuve d'ouverture et de compréhension en regard des interventions de réadaptation dispensées par l'équipe en TSA et n'hésitait pas à y participer. En effet, elle s'impliquait auprès de l'enfant et ce, que la TES de l'équipe en TSA soit présente ou non au CPE. Elle faisait aussi preuve d'initiatives dans les démarches pour l'enfant, par exemple, lorsqu'elle s'est impliquée de façon complémentaire à l'équipe des services en TSA dans les étapes de préparation à la transition scolaire. L'éducatrice exprimait également sa reconnaissance quant à l'aide apportée par l'équipe des services en TSA et valorisait l'apport des professionnelles quant aux conseils qu'elles pouvaient lui prodiguer concernant les interventions à privilégier auprès de l'enfant. De plus, elle soulignait la nécessité de cette aide pour le succès de cette expérience d'inclusion. À l'inverse, dans l'étude de Weglarz-Ward *et al.* (2020a), les éducatrices hésitaient à prendre leur place lorsque les professionnelles intervenaient au milieu de garde auprès des enfants ayant des besoins particuliers en raison notamment de leur incompréhension du but et de la nécessité de l'intervention précoce de la part des services spécialisés.

Ensuite, puisque l'éducatrice connaissait bien la réalité du milieu de garde, il était possible pour elle de nommer aux professionnelles si leurs recommandations ou idées d'intervention proposées étaient applicables ou non. Ainsi, puisqu'elle n'hésitait pas à donner son opinion, il y avait un réel partage entre l'éducatrice et les professionnelles. Ces dernières pouvaient alors s'assurer d'adapter leurs suggestions au contexte du milieu de garde. La collaboration s'en retrouvait ainsi facilitée. À l'opposé, dans l'étude de Weglarz-Ward *et al.* (2020b), la question de l'adaptation des recommandations faites par les professionnels à la réalité des milieux de garde pouvait poser problème puisqu'elle n'était pas discutée formellement entre les éducatrices et les professionnels.

Pour continuer, malgré qu'il n'y ait jamais eu de conversation formelle afin de définir les rôles de chacun entre l'éducatrice et l'équipe en TSA, de manière générale, le partage des rôles et

responsabilités semblait s'opérer de façon positive. De plus, il y avait place à une certaine flexibilité des rôles. Par exemple, le rôle d'animateur pour les rencontres de PSI est resté ouvert, ce qui donnait la chance à tous les collaborateurs qui le désiraient d'exprimer leurs idées quant à la situation de l'enfant. Aussi, l'avis de tous était écouté et considéré, peu importe leur métier et leur profession, ce qui soutenait la collaboration. Inversement, dans l'étude de Sinai-Gavrilov *et al.* (2019), la collaboration était influencée négativement par les incompréhensions qui perduraient quant aux rôles de chacun. L'avis de ceux dont le rôle n'était pas compris par les autres n'était alors pas pris en compte lors des rencontres de concertation.

Ensuite, un exemple de bonne compréhension des rôles dans la présente étude et de son influence positive sur la collaboration est que le rôle de la psychoéducatrice était compris clairement par l'éducatrice, et ce, malgré qu'elle joue à la fois un rôle d'intervenante-pivot et de professionnelle. Elle comprenait que la psychoéducatrice était porteuse du dossier de l'enfant, soit son rôle d'intervenante-pivot, mais aussi une professionnelle qui avait comme rôle d'observer, d'évaluer et de jouer un rôle-conseil. L'éducatrice considérait donc comme allant de soi que la psychoéducatrice la conseille quant à certaines interventions auprès de l'enfant, mais aussi qu'elle coordonne le PSI. De plus, il n'y avait pas d'ambiguïté afin de savoir à qui revenait la tâche d'inviter les partenaires aux rencontres de PSI et de rédiger le PSI par la suite. Du point de vue de la psychoéducatrice, il apparaissait évident que l'éducatrice avait un rôle à jouer lors des rencontres de PSI et que ses observations et préoccupations devaient y être partagées. Ce constat est contraire aux études de Weglarz-Ward *et al.* (2020a; 2020b) où il existait un questionnement à savoir qui devait avoir le rôle de faciliter l'intégration des éducatrices à la petite enfance aux rencontres de planification des interventions, ce qui nuisait à leur inclusion dans le processus.

Dans un autre ordre d'idées, malgré le fait que la TES des services en TSA n'ait pas participé à l'étude, l'éducatrice et la psychoéducatrice ont abordé à plusieurs reprises le rôle central qu'elle a eu quant à la circulation de l'information entre les deux organisations. En effet,

par sa présence dans le milieu de garde et son appartenance à l'équipe en TSA, la TES agissait à titre de courroie de transmission de l'information entre l'éducatrice et la psychoéducatrice, ce qui facilitait la collaboration. En effet, cette intervenante joue un rôle central dans la relation entre le CPE et les services de la santé et des services sociaux. Plus précisément, la présence de la TES dans le milieu de garde a favorisé la création d'un lien entre elle et l'éducatrice, laissant la place à des échanges informels qui favorisaient notamment la clarification des rôles, et ce, sur une base régulière. Bien que présent dans le contexte de l'étude de Deschatelets et Poirier (2016), ce modèle de dispensation de service n'avait pas été présenté sous l'angle de l'effet possible sur la collaboration entre les éducatrices à la petite enfance et les professionnels des équipes en TSA, comme c'est le cas ici.

Reconnaissance de l'apport des autres

Dans la présente situation, autant la psychoéducatrice que l'éducatrice, par leur propos, semblaient reconnaître leurs apports réciproques. D'abord, la psychoéducatrice reconnaissait la plus-value de collaborer avec l'éducatrice notamment quant à la transition scolaire de l'enfant qui était à venir et quant à la planification conjointe des interventions. De son côté, l'éducatrice se sentait considérée par l'équipe en TSA. Cela était abordé notamment lorsqu'il était question de ses observations, en lien avec les notes et tableaux qu'elle complétait au sujet de l'enfant. Les informations qu'elle recueillait étaient considérées comme étant utiles et l'équipe spécialisée pouvait s'y fier. Il est possible de faire un lien avec l'étude de Mander et Moore (2015) où la collaboration était facilitée par le fait que les éducatrices se sentaient considérées par les orthophonistes qui n'hésitaient pas à les consulter lorsqu'elles rencontraient des défis avec certains enfants.

Ensuite, l'éducatrice se sentait considérée étant donné sa relation privilégiée avec les parents de l'enfant, qui facilitait le lien entre ces derniers et l'équipe des services en TSA. Ceci rejoint particulièrement l'étude de Deschatelets et Poirier (2016) où les TES des équipes en TSA reconnaissaient l'apport des éducatrices à la petite enfance et où ces dernières se sentaient

reconnues professionnellement pour leur travail. De plus, bien que certaines études, comme celle de Abouzeid et Poirier (2014) et de Rivard, Mercier *et al.* (2015), reconnaissent l'apport des TES et des autres professionnels en TSA dans le quotidien des familles, notamment quant au partage d'informations concernant l'enfant et quant au soutien émotif et social qu'ils peuvent apporter, la présente étude permet également de souligner que l'éducatrice à la petite enfance peut jouer un rôle semblable et qu'elle peut avoir une plus-value sur l'expérience de collaboration entre les organisations. Ainsi, étant donné le quotidien passé avec les enfants, les éducatrices seraient des ressources à ne pas négliger lorsque vient le temps de soutenir l'inclusion et l'intervention précoce auprès de l'enfant. À l'inverse, lorsqu'elles se sentent non respectées professionnellement, ou lorsqu'elles sont moins considérées pour leurs idées en lien avec le concept de hiérarchie professionnelle, cela peut brimer les occasions de collaboration (Cumming et Wong, 2012; Weglarz-Ward *et al.*, 2020a).

Sous un autre angle, la reconnaissance de l'apport du personnel en santé et services sociaux par les éducatrices peut aussi avoir un impact sur la collaboration, bien que cela n'ait pas été relevé dans les études recensées. Dans la présente étude, le fait que l'éducatrice se sente soutenue par la psychoéducatrice lors des rencontres de PSI, qu'elle accorde de la valeur quant aux compétences de la TES et qu'elle voit l'ensemble de l'équipe en TSA comme un soutien spécialisé dont elle avait besoin semble être un facteur susceptible de faciliter la collaboration.

Ainsi, la reconnaissance de l'apport des autres dans les interventions menées auprès de l'enfant a permis que l'éducatrice et la psychoéducatrice en viennent à percevoir la complémentarité des deux organisations pour plusieurs tâches et rôles notamment quant à la transition scolaire de l'enfant, quant à la planification des interventions à travers le PSI, quant à la prise de notes concernant l'enfant et quant aux interventions auprès de l'enfant.

Il est possible de penser que de cette complémentarité a émergé une certaine confiance entre partenaires qui a surtout été abordée par l'éducatrice lors des entretiens. En effet, cette dernière percevait d'une part la confiance que lui portait la psychoéducatrice, ce qui lui donnait confiance en ses propres démarches pour l'enfant. D'autre part, elle nommait avoir confiance et se sentir soutenue par la psychoéducatrice et le reste de l'équipe lorsqu'il y avait des éléments plus délicats à aborder lors des rencontres de PSI.

Bien que non explicité par les participantes, il est possible de penser qu'il existe une confiance mutuelle entre les collaborateurs dans le cadre de cette présente étude, notamment lorsqu'il est question de la situation de l'éducatrice et de la TES qui pouvaient avoir des conversations informelles qui visaient à se soutenir l'une et l'autre quant à leurs interventions auprès de l'enfant ou auprès des parents, lors de moments plus difficiles. À cet effet, l'étude de Sinai-Gavrilov *et al.* (2019) suggère qu'un certain niveau de confiance entre collaborateurs peut favoriser la mise en place de pratiques telles que le soutien émotionnel entre eux.

Compréhension des réalités de chacun

Ensuite, la présente situation de collaboration était teintée par la compréhension et la considération mutuelles de chacun pour la réalité des membres de l'autre organisation. D'abord, alors que dans les études recensées (Deschatelets et Poirier, 2016; Weglarz-Ward *et al.*, 2020a) il était davantage question de la considération des équipes de santé et services sociaux pour la réalité des éducatrices à la petite enfance, dans la présente étude, l'éducatrice a démontré qu'elle considérait la réalité de l'équipe en TSA, associée à un nombre grandissant d'enfants ayant des besoins particuliers demandant des services et que cela affecte leur disponibilité.

D'un autre côté, parce qu'ils comprenaient la réalité de l'éducatrice associée à l'enfant, les membres de l'équipe en TSA se sont mobilisés pour fournir davantage de soutien à l'éducatrice, puisqu'elle ne pouvait pas avoir de ressource humaine supplémentaire provenant du CPE. On

peut voir un parallèle entre cette situation et l'étude de Deschatelets et Poirier (2016) où la collaboration se déroulait bien entre autres puisque les professionnels prenaient en compte la réalité de l'éducatrice associée à un horaire spécifique et à un fonctionnement de groupe pour définir le soutien à apporter. Finalement, par le fait qu'elle comprenait la réalité de l'éducatrice, il était plus facile pour la psychoéducatrice de comprendre certaines de ses réflexions et perceptions et d'en tenir compte dans ses interventions auprès de celle-ci.

Vision commune des besoins de l'enfant

Au tout début de leur collaboration, la psychoéducatrice et l'éducatrice avaient chacune une opinion basée sur leurs propres expériences et sur leurs propres écoles de pensées associées à leur champ de pratique. Ainsi, chacune avait sa propre vision des capacités, des besoins et des interventions prioritaires pour l'enfant. Le savoir expérientiel de la psychoéducatrice lui permettait d'avoir un pas de recul quant aux bonnes pratiques en TSA et d'analyser la situation selon le profil de l'enfant pour adapter ses attentes. De son côté, l'éducatrice pouvait être teintée par ses expériences passées où un potentiel de réadaptation plus grand était présent chez les autres enfants auprès de qui elle est intervenue. Il était donc plus difficile pour l'éducatrice de moduler ses attentes envers l'enfant. Un constat semblable a été fait dans l'étude de Sinai-Gavrilov *et al.* (2019) où les participants exerçant différentes professions avaient des interprétations différentes quant aux besoins de l'enfant. Somme toute, dans la présente situation, les participantes ont été en mesure d'avoir une discussion ouverte sur cette divergence et elles ont pu arriver à un terrain d'entente afin de trouver des objectifs prioritaires d'intervention communs. Cette vision commune a donc facilité leur collaboration, tout comme souligné dans quelques-unes des études recensées (Cumming et Wong, 2012; Deschatelets et Poirier, 2016; Sinai-Gavrilov *et al.*, 2019).

Dans la présente étude, la communication entre les deux organisations a agi à titre d'outil pour faciliter la vision commune des besoins de l'enfant tout comme soulevé par Horn *et al.* (2019) qui aborde à cet effet l'importance d'interactions fréquentes en face à face et la

compréhension mutuelle de l'effet positif que peut avoir l'interdépendance entre les membres des organisations. À ce sujet, l'étude de Rivard *et al.* (2015) et celle de McCrary *et al.* (2017) abordent également l'importance de l'utilisation d'outils d'observation et d'évaluation systématique pour comprendre et suivre les progrès de l'enfant en continu et ainsi ajuster les interventions si nécessaire, ce qui peut faciliter l'atteinte d'une vision commune des besoins de l'enfant.

Perception générale de la collaboration

Dans la présente situation, la perception de la collaboration des deux participantes était positive, ce qui a pu influencer le déroulement de leur collaboration. Ainsi, même si la psychoéducatrice a eu d'autres expériences de collaboration par le passé où l'ouverture à collaborer des éducatrices était moins présente, cela ne l'a pas empêchée de débiter cette présente expérience de collaboration de manière positive en se montrant elle-même ouverte à collaborer. Ceci est contraire à ce qui était souligné par Weglarz-Ward *et al.* (2020a) où des expériences passées de collaborations négatives pouvaient influencer négativement les expériences suivantes. Il se peut que le fait que les deux participantes ne se connaissaient pas auparavant ait contribué à ce qu'elles débutent leur collaboration sur une base neutre, peu importe leurs expériences passées. Par ailleurs, tout comme relevé dans l'étude de Weglarz-Ward *et al.* (2020a), lorsque la perception de la collaboration est positive, cela encourage les collaborateurs à augmenter leurs occasions de collaboration, comme ce fut le cas dans le présent contexte où la psychoéducatrice mentionnait sa volonté d'impliquer davantage l'éducatrice dans le processus de planification des interventions. Du côté de l'éducatrice, sa perception positive de la collaboration a eu un impact puisque cela l'a motivée à garder son rôle auprès de l'enfant et donc à poursuivre la collaboration, malgré les défis rencontrés. Elle percevait la psychoéducatrice et le reste de l'équipe en TSA comme un aide en qui elle pouvait avoir confiance.

Habiletés personnelles et professionnelles nécessaires à la collaboration

Dans le cadre de l'étude, l'éducatrice était décrite comme faisant preuve d'initiative et comme étant engagée et investie, ce qui rejoint les caractéristiques décrites comme pouvant soutenir la collaboration dans l'étude de Weglarz-Ward *et al.* (2020b). Aussi, tout comme dans l'étude de Deschatelets et Poirier (2016), la persévérance a été soulevée. Dans ce contexte-ci, elle était en lien avec les défis rencontrés par l'éducatrice avec l'enfant et sa famille.

Ensuite, l'ouverture d'esprit dont a fait preuve l'éducatrice quant aux recommandations de l'équipe en TSA a eu un impact positif sur la collaboration, élément qui rejoint la capacité à écouter et tenir en compte l'opinion de l'autre décrit dans l'étude de Sinai-Gavrilov *et al.* (2019).

D'autres éléments propres à la présente situation ont eu un impact sur la collaboration, bien qu'ils n'aient pas été relevés dans la littérature, tels que la capacité d'analyse et d'introspection de l'éducatrice. De plus, la psychoéducatrice percevait que la transparence était importante pour la collaboration afin d'éviter tout malentendu entre les organisations. Ceci rejoint tout de même l'étude de Sinai-Gavrilov *et al.* (2019) lorsqu'il y est fait mention de la capacité à donner son opinion comme étant une caractéristique soutenant la collaboration. La flexibilité, le soutien et le professionnalisme de la psychoéducatrice ont également été discutés dans la présente étude.

À l'opposé, certaines caractéristiques soulevées dans la recension de la littérature comme pouvant soutenir la collaboration telles que l'audace, la compréhension, l'accessibilité, la patience, la constance et la bonne humeur (Deschatelets et Poirier, 2016; Mander et Moore, 2015; Sinai-Gavrilov *et al.*, 2019) n'ont pas été nommées explicitement dans la présente situation.

Systeme enfant-famille

La complexité associée au système enfant-famille de la présente situation a dans ce cas favorisé la collaboration entre les deux organisations, ce qui rejoint les études de Sinai-Gravilov *et al.* (2019) et de Ziviani (2013). En effet, tel que ces auteurs le rapportent, lorsque les caractéristiques associées à l'enfant ou sa famille sont plus complexes, cela peut créer un contexte où il est nécessaire pour les organisations œuvrant auprès de ces derniers de se lier davantage pour mieux répondre à leurs besoins. C'est d'ailleurs une des assises du modèle conceptuel de la collaboration en petite enfance proposée par Bricker *et al.* (2022), suggérant que plus les défis auxquels sont confrontés l'enfant et ses proches sont importants, plus la collaboration s'avère nécessaire. Ainsi, l'éducatrice et les membres de l'équipe en TSA ont tenu des rencontres de concertation de manière plus fréquente et ont fait circuler l'information entre eux en continu pour pallier ces difficultés rencontrées. Aussi, comme le soulève Ziviani (2013), il est possible que dans un contexte semblable où la complexité est présente, l'effet contraire se produise et que la collaboration en soit affectée négativement étant donné l'exigence émotionnelle associée à la situation. Ceci ne s'est cependant pas produit, malgré la fatigue ressentie par l'éducatrice à certains moments. Elle est demeurée ouverte à collaborer.

Ainsi, les caractéristiques liées à l'enfant et à sa famille peuvent exercer une influence sur la collaboration comme soulevé par Weglarz-Ward *et al.* (2020b). Cependant, la volonté des membres des organisations de se servir de la collaboration comme d'un allié afin de surmonter cette complexité peut teinter la collaboration qui s'actualise.

Moyens utilisés afin de collaborer

Dans la présente situation, plusieurs moyens de communication ont été utilisés. Ces derniers ont facilité la collaboration entre les deux organisations. D'abord, concernant la communication verbale, la communication informelle en continu qui a existé entre l'éducatrice et la TES a facilité la collaboration entre l'éducatrice et l'équipe des services en TSA. Par exemple,

cela a facilité leur préparation pour les rencontres de PSI et le déroulement de ces dernières. En ce même sens, Ruppap et Gaffney (2011) ont constaté dans leur étude que le manque de communication et de concertation avant une rencontre de planification des interventions peut nuire au déroulement de cette dernière. Ensuite, dans la présente étude, les rencontres de PSI étaient considérées par les participantes comme un moyen de communication verbale où chaque participant pouvait amener son point de vue et se sentir soutenu par les autres. L'étude de Ruppap et Gaffney (2011) donne un exemple d'une situation contraire où certains membres de l'équipe interdisciplinaire n'ont pas partagé leur avis durant une rencontre de planification des interventions parce qu'ils ne se sentaient pas à l'aise de le faire, ce qui a nui à la collaboration et à la planification des objectifs de l'enfant.

Pour continuer, un élément n'ayant pas été mentionné dans la littérature recensée comme pouvant soutenir la collaboration est que les rencontres de PSI peuvent permettre aux collaborateurs de faire le point sur leurs interventions et démarches de collaboration et d'en apprécier les résultats, ce qui a été constaté par les participantes de la présente étude.

Ensuite, même si elles avaient parfois des opinions différentes, l'éducatrice et les membres de l'équipe en TSA étaient en mesure d'en discuter ensemble de façon ouverte afin de mieux se comprendre. L'aspect de la communication était également soulevé dans l'étude de Sinai-Gravilov *et al.* (2019) pour mieux soutenir la collaboration lorsqu'il existe des différences d'opinion et d'approche dans les équipes interdisciplinaires.

Par ailleurs, la communication écrite sous forme de notes, tableaux d'observation et échanges courriel a aussi été utilisée dans cette étude et a été perçue par les participantes comme un aspect soutenant la collaboration. Plus précisément, il était mentionné à plusieurs reprises que les notes de l'éducatrice ont été très utiles dès le départ pour obtenir les services de l'équipe en TSA et par la suite, une fois la collaboration débutée, pour communiquer malgré l'horaire chargé

des professionnels. De plus, les professionnels de l'équipe en TSA fournissaient aussi une copie de leurs recommandations et rapports à l'éducatrice auxquels cette dernière nommait se référer. Ceci rejoint l'étude de Weglarz-Ward *et al.* (2020a) où les professionnels considéraient la transmission de notes écrites comme étant un moyen favorisant l'implantation des interventions suggérées. Cependant, à l'instar de la présente étude, ceci ne semblait pas être une pratique connue de tous puisque plusieurs éducatrices interrogées ne savaient pas que cela était une pratique mise de l'avant par les professionnels (Weglarz-Ward *et al.*, 2020b). À un autre égard, cela rejoint l'enquête provinciale sur les pratiques inclusives dans les milieux de garde réalisée au Québec qui rapporte que 33 % du personnel éducateur ayant participé affirmait ne pas avoir accès aux PI des enfants ayant des besoins particuliers de leur groupe (Dionne *et al.*, 2022). Ainsi, la transmission d'informations par écrit concernant l'enfant aux éducatrices comme cela a été fait dans la présente situation ne serait pas une pratique systématique. Par ailleurs, les notes étaient perçues dans ce contexte comme un moyen de transmettre de l'information adéquatement lorsqu'un nouveau membre se joignait à l'équipe.

Aussi, bien que les écrits soient vus comme un moyen de communication efficace dans la présente étude, ceci n'était pas le cas dans l'étude de Deschatelets et Poirier (2016). En effet, dans les situations rapportées, les éducatrices priorisaient davantage la communication verbale et prenaient peu de notes quant aux objectifs poursuivis auprès des enfants. Ainsi, le choix d'utiliser les notes comme moyen de communication pourrait provenir d'une préférence personnelle. Malgré tout, cela a semblé être un moyen efficace de communication dans la présente étude.

Finalement, tout comme dans le cadre de l'étude de Weglarz-Ward *et al.* (2020a), l'utilisation de plateformes de vidéoconférence s'est avéré comme étant un élément pouvant faciliter la collaboration entre les membres des deux organisations. En effet, elles permettent la participation du plus grand nombre de personnes lors des rencontres de planification en contournant les enjeux de temps et de déplacement. Ces plateformes seraient aussi efficaces dans une situation où il n'y aurait pas de locaux assez grands pour accueillir physiquement tous les

participants à une rencontre comme abordé par Weglarz-Ward *et al.* (2020a), bien que cela n'ait pas été problématique dans la présente situation.

Stabilité du personnel

Parmi les facteurs faisant partie de l'organisation des services, la stabilité de la majorité du personnel des deux organisations dans la présente situation a favorisé le processus de collaboration entre eux. Au fil du temps, l'éducatrice et les employés des services en TSA ont pu bâtir une relation et ils sont devenus plus à l'aise de participer à la planification des interventions de manière conjointe. Par exemple, après un certain temps, chacun semblait connaître naturellement la place et le rôle qu'ils devaient jouer lors des rencontres de PSI. Ceci rejoint l'étude de Mander et Moore (2015) qui soulève que le fait d'avoir plusieurs années d'expérience de travail de façon conjointe facilite la création de liens et créer un contexte propice à la collaboration. Dans la présente étude, cela a contribué à augmenter le sentiment de confiance des participantes l'une envers l'autre. S'il y avait eu un roulement de personnel, au contraire, cela aurait pu nuire à l'établissement d'une relation entre collaborateurs et avoir un impact sur la collaboration comme ce fut constaté dans d'autres études sur le sujet (Deschatelets et Poirier, 2016; Weglarz-Ward *et al.*, 2020a). Plus particulièrement, la stabilité de l'éducatrice à la petite enfance a été facilitante puisqu'elle connaissait déjà bien l'enfant à l'arrivée des services en TSA. Elle a donc pu être une référence pour eux, ce qui a renforcé leur collaboration.

Pratiques de gestion/leadership

Dans cette étude, les gestionnaires des deux organisations ont eu une influence positive sur la collaboration entre l'éducatrice et l'équipe en TSA. D'abord, il a été souligné que le directeur du CPE a facilité la collaboration de son éducatrice avec les membres des services en TSA entre autres, en trouvant une éducatrice remplaçante, malgré le faible nombre disponible, lorsque l'éducatrice devait s'absenter pour des rencontres de planification des interventions. Il n'y a pas non plus eu d'objection de la part du directeur à ce que la TES en TSA vienne faire ses

interventions directement auprès de l'enfant en CPE. Il se peut que le directeur ait été conciliant en ce sens puisqu'il avait déjà lui-même travaillé dans des services en TSA et qu'il était donc plus facile pour lui de comprendre la nécessité de cette collaboration.

De plus, la gestionnaire des services en TSA a aussi facilité la collaboration en permettant à la TES de son équipe de réaliser plus d'heures auprès de l'enfant en CPE pour pallier celles qui ne pouvaient pas être données en accompagnement spécialisé par le CPE, par manque de main-d'œuvre. Ainsi, dans les deux cas, les gestionnaires se sont montrés conciliants envers la situation de l'autre organisation. Tout comme soulevé par Weglarz-Ward *et al.* (2020b), l'ouverture des gestionnaires a pu contribuer à donner le ton à la collaboration qui s'actualisait entre l'éducatrice et les membres de l'équipe en TSA. La psychoéducatrice a d'ailleurs souligné son opinion à ce sujet comme quoi lorsque les gestionnaires sont ouverts, les éducatrices le sont généralement aussi.

Également, le fait que les gestionnaires n'aient pas été identifiés par l'éducatrice et la psychoéducatrice parmi les participants aux rencontres de PSI nous amène à soulever l'hypothèse que cela a facilité la collaboration entre les intervenants des deux organisations. En effet, tel que rapporté dans l'étude de Ruppap et Gaffney (2011), au contraire, lorsqu'un membre de la gestion s'insère dans l'étape de planification des interventions, cela peut mener à un débalancement des pouvoirs, ce qui nuit à la collaboration. En effet, dans la situation ciblée, la directrice de l'établissement scolaire animait le PSI tout en étant responsable de sa rédaction, ce qui a inhibé la participation des membres de l'équipe interdisciplinaire lors de la rencontre de planification des interventions. Dans la présente étude, les gestionnaires n'étaient pas impliqués dans les rencontres de PSI, ce qui a pu laisser la latitude nécessaire aux membres des deux organisations afin que leur collaboration se développe.

Le niveau de connaissance de la clientèle par l'équipe en TSA

Finalement, dans la présente étude, le niveau de connaissance des membres de l'équipe en TSA quant à la clientèle semblait adéquat, ce qui a contribué à faciliter la collaboration avec l'éducatrice à la petite enfance. En effet, l'éducatrice percevait les interventions de la TES comme étant aidantes et elle appréciait son soutien. Au contraire, dans l'étude de Deschatelets et Poirier (2016), il était question du manque de connaissance de certaines TES des services en TSA quant à l'autisme et la petite enfance, ce qui pouvait affecter la collaboration avec les éducatrices.

Facteurs qui entravent la collaboration

Quelques éléments rapportés par les participantes à cette étude concernant leur expérience de collaboration mettent de l'avant certains défis qui existent lorsque le personnel en petite enfance et du secteur de la santé et des services sociaux doivent intervenir auprès d'un même enfant. Parmi les facteurs ayant nui à la collaboration figurent la compréhension des rôles et responsabilités de chacun en début de collaboration, le rythme du système enfant-famille, le temps, l'organisation des services par programme et les programmes de formation. Ceux-ci seront détaillés dans les prochaines lignes.

Incompréhension des rôles et responsabilités de chacun en début de collaboration

Dans la présente situation, bien que la majorité des éléments concernant la compréhension des rôles et responsabilités de chacun ait eu un impact positif sur la collaboration, il existe tout de même un aspect qui a posé un plus grand défi. Cela concerne la façon dont les rôles et responsabilités ont été discutés au tout début de la collaboration entre les services en TSA et l'éducatrice à la petite enfance et la façon dont les rôles ont été abordés à l'arrivée d'un nouveau membre dans l'équipe.

D'abord, dès le début de la collaboration, le fait que les rôles de chacun n'aient pas été discutés formellement entre l'équipe en TSA et l'éducatrice à la petite enfance a mené à ce que

l'éducatrice prenne en charge la tâche d'animation lors de la première rencontre de PSI. En effet, cela n'avait pas été discuté à l'avance et l'éducatrice a ressenti en début de rencontre que cela faisait partie de son rôle puisqu'elle connaissait l'enfant depuis plus longtemps à ce moment que le reste de l'équipe en TSA qui venait d'arriver. Le rôle d'animateur aurait peut-être été attribué à une autre personne si cela avait été discuté de manière formelle à l'avance. Bien que cela n'ait pas freiné la collaboration, cela a suscité des questionnements chez l'éducatrice ainsi qu'un effet de surprise. C'est aux rencontres de PSI suivantes que la TES et la psychoéducatrice ont participé à la tâche d'animation et que ce rôle s'est stabilisé, tout en demeurant flexible. Un phénomène similaire est relevé dans l'étude de Weglarz-Ward *et al.* (2020b) où les éducatrices ont pris en charge par défaut certaines tâches qui ne semblaient être attribuées à personne. Cela est plus porté à se produire lorsqu'il n'y a pas eu d'échange formel avec l'équipe des services spécialisés sur les rôles de chacun. Outre la tâche d'animation, comme il n'y a pas eu de rencontre formelle pour discuter des rôles de chacun de manière générale, dans la présente situation, le partage des rôles s'est fait de manière informelle. L'éducatrice a graduellement laissé prendre en charge certaines tâches qu'elle faisait auparavant par l'équipe en TSA, ce qui a finalement semblé convenir à tout le monde.

Ensuite, lorsqu'une nouvelle professionnelle est arrivée dans l'équipe, un phénomène similaire s'est produit. En effet, le rôle de cette dernière n'a pas été discuté formellement avec le reste de l'équipe avant qu'elle ne participe à une première rencontre de PSI. Ainsi, elle a pris en main certaines tâches lors du PSI, selon sa compréhension de la situation, mais elle n'a pas joué le rôle principal auquel les autres membres de l'équipe s'attendaient, soit de faciliter le transfert des interventions vers la maison. Ainsi, tout comme ce fut le cas dans l'étude de Weglarz-Ward *et al.* (2020), il a été difficile pour la professionnelle de circonscrire son propre rôle, ce qui a apporté un défi à la collaboration. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'il n'y ait pas eu de moment officiel désigné pour en discuter avec les autres membres de l'équipe.

La psychoéducatrice de son côté avait moins perçu dans ces deux situations la nécessité de discuter formellement des rôles de chacun puisque le courant semblait bien passer entre l'éducatrice, elle-même, le reste de l'équipe en TSA et la nouvelle professionnelle. Cependant, les situations rapportées montrent que malgré cette bonne entente, pour que tous soient à l'aise avec le rôle qu'ils doivent jouer, il est nécessaire que les membres des deux organisations participent à une discussion officielle à ce sujet.

Rythme du système enfant-famille

Bien que les caractéristiques liées à l'enfant et à la famille, notamment en termes d'ampleur de leurs besoins, aient encouragé l'éducatrice et l'équipe en TSA à collaborer pour relever les défis rencontrés, ce sont ces mêmes caractéristiques qui ont freiné à quelques moments leur initiative de collaborer davantage. En effet, même si la psychoéducatrice a voulu augmenter le nombre de rencontres de planification des interventions avec l'éducatrice pour l'enfant, cela n'a pas été mis en place considérant le rythme de l'enfant et de sa famille quant aux progrès vers l'atteinte des objectifs fixés. Aussi, l'ampleur et la nature des besoins de l'enfant faisaient qu'il était plus difficile de trouver une remplaçante pour libérer l'éducatrice afin d'assister à des rencontres supplémentaires. L'étude de Sinai-Gravilov *et al.* (2019) aborde également ce phénomène en soulevant cependant l'exigence émotionnelle associée aux enfants ayant des besoins particuliers et à leur famille comme étant un facteur d'influence sur la collaboration, ce qui n'est pas le cas dans la présente situation.

Temps

Dans le contexte de cette étude, le temps était majoritairement perçu comme une barrière à la collaboration. En effet, le manque de temps des membres des deux organisations pour des activités autres que les interventions directes auprès de l'enfant rendait plus complexe le fait de trouver des disponibilités communes afin de se rencontrer pour discuter de l'enfant, comme c'était le cas pour les rencontres de PSI. Ceci rejoint les études de Mander et Moore (2015) et de

Weglarz-Ward *et al.* (2020a) où un manque de temps était soulevé pour la planification conjointe des interventions. De plus, dans la présente étude, il était difficile pour la psychoéducatrice de se libérer plus d'une fois par année pour aller observer l'enfant en milieu de garde. Malgré ce manque de temps, les membres des deux organisations réussissaient toujours à trouver un moment commun au moins deux fois par année pour tenir les rencontres de PSI, ce qui était impossible dans l'étude de Sinai-Gavrilov *et al.* (2019).

Ensuite, bien que le temps présentait un enjeu dans la présente situation, à l'instar de la plupart des études recensées sur le sujet, il existait tout de même un élément au sein de l'équipe qui facilitait l'échange d'information entre l'éducatrice et la psychoéducatrice et qui leur permettait de rentabiliser leur temps. En effet, la présence de la TES des services en TSA plusieurs fois par semaine à même le milieu de garde, favorisait une transmission de l'information concernant l'enfant adéquate entre les deux services. Ensuite, contrairement à l'étude de Deschatelets et Poirier (2016), les communications écrites sous forme de notes et de tableaux d'observation concernant les progrès de l'enfant représentaient une solution complémentaire efficace pour l'échange d'information concernant l'enfant entre les organisations et aidaient à la problématique de manque de temps.

Organisation des services par programme

La façon dont les services sont organisés par programme, autant du côté du réseau de la santé et des services sociaux que du côté du ministère de la Famille et de l'Éducation, peut avoir un impact sur la collaboration, bien que non relevé dans la littérature. En effet, peu importe la volonté et la capacité de chaque collaborateur à demeurer en place pour l'enfant, l'âge de ce dernier détermine les services auxquels il a droit. Dans le présent cas, l'enfant était d'âge à vivre sa transition vers l'école, ce qui imposait d'abord un changement prochain d'établissement éducatif et de la figure éducative de l'éducatrice vers une enseignante. Ensuite, lorsque l'enfant fait son entrée à l'école, cela s'accompagne habituellement d'une réduction de l'accompagnement en éducation spécialisée de la part de l'équipe en TSA et d'un changement

d'intervenant-pivot. Ceci est propre à la structure des services éducatifs et spécialisés au Québec. Ces changements peuvent donc affecter la stabilité et ainsi, la collaboration entourant l'enfant.

Les programmes de formation

L'expérience vécue par les participantes à l'étude rejoint ce qui a été soulevé par les études recensées abordant la place qu'occupe le thème de la collaboration dans les programmes de formation. En effet, à aucun moment au cours de leur formation initiale l'éducatrice et la psychoéducatrice n'ont été formées au sujet de la collaboration comme ce fut constaté dans les études de Weglarz-Ward *et al.* (2020a) et de Deschatelets et Poirier (2016). Du côté de l'éducatrice, son expérience de travail l'a sensibilisé à la réalité de la collaboration avec l'équipe en TSA. Il en va de même pour la psychoéducatrice qui a gagné de l'expérience quant à la collaboration avec les CPE au fur et à mesure qu'elle avait des enfants d'âge préscolaire dans sa charge de cas au travail. Elle soutient cependant qu'une certaine formation peut être possible par le biais des stages universitaires en psychoéducation si la clientèle ciblée est la petite enfance. À ce sujet, l'enquête provinciale sur les pratiques inclusives dans les milieux de garde rapportait que seulement 63 % des intervenants des services spécialisés du réseau de la santé et des services sociaux considéraient que leur formation générale les avait adéquatement préparés à intervenir en milieu de garde (Dionne *et al.*, 2022).

Ensuite, comme il s'agissait de la première expérience de l'éducatrice avec un enfant ayant un TSA et qu'elle n'avait pas eu d'information concernant le TSA lors de sa formation initiale, celle-ci a dû faire des recherches sur le sujet avant l'arrivée de l'équipe spécialisée. Cela provenait de son initiative personnelle et témoigne d'un manque quant à la formation des éducatrices en lien avec les enfants ayant des besoins particuliers. Ceci rejoint les données amassées lors de l'enquête provinciale sur les pratiques inclusives dans les milieux de garde où 52 % du personnel éducateur sondé rapportait que sa formation générale ne l'avait pas préparé à intervenir auprès d'enfants ayant des besoins particuliers (Dionne *et al.*, 2022).

Aussi, la situation constatée pour la formation initiale est la même que pour la formation continue puisque les deux participantes n'ont eu accès à aucune formation concernant la collaboration avec l'autre organisation depuis le début de leur carrière. Dans les études recensées sur le sujet, certaines formations étaient disponibles, mais des enjeux de temps, de lieux et de coûts de formation étaient présents, ce qui fait que les formations étaient peu accessibles (Weglarz-Ward *et al.*, 2020a; 2020b). Plusieurs participantes regardaient des vidéos et lisaient des articles en lignes pour augmenter leurs connaissances, ce qui rejoint la stratégie adoptée par l'éducatrice pour en apprendre davantage sur le TSA. La situation constatée dans la présente étude rejoint les données de l'enquête provinciale sur les pratiques inclusives dans les milieux de garde où seulement 17 % du personnel éducateur affirmait avoir participé à des formations concernant la collaboration avec des organismes ou des établissements partenaires. À un autre égard, toujours selon cette enquête, seulement 39 % du personnel éducateur mentionnait avoir participé à une formation sur les pratiques inclusives en milieu de garde et 78 % des intervenants des services spécialisés du réseau de la santé et des services sociaux soulignaient ne pas avoir reçu de formation pour les outiller concernant l'inclusion en milieu de garde (Dionne *et al.*, 2022).

Ainsi, devant ce manque de formation concernant la collaboration en petite enfance et en intervention précoce, il est possible de se demander si la collaboration qui s'actualise dépend de la volonté individuelle de chacun à collaborer. Si tel est le cas, il se peut qu'une grande variabilité existe sur le terrain quant à la qualité de la collaboration.

Ceci amène donc une réflexion quant aux différents modèles de formation qui existent et qui pourraient être appliqués pour informer le personnel en éducation et en intervention précoce quant à la collaboration. Outre les modèles de formation traditionnels, des modalités telles que des communautés de pratiques et des groupes de co-développement formés de membres des deux organisations pourraient être pertinentes telles que soulevées dans l'étude de Weglarz-Ward *et al.*

(2020a). De plus, comme abordé par Gosselin *et al.* (2017), l'usage de ces modalités est généralement bénéfique puisqu'elles favorisent l'apprentissage des membres par la construction et la négociation collective de sens. Ainsi ces modalités pourraient être présentes tant lors de la formation initiale, par exemple, de façon conjointe aux stages en milieu de travail qu'en continu.

Facteurs n'ayant pas été rapportée comme ayant eu d'influence sur la collaboration

Pour continuer, bien que certains aspects relevés dans la recension de littérature étaient identifiés comme ayant eu un impact sur les situations de collaboration, certains d'entre eux n'ont pas semblé exercer une influence sur la présente situation. Ceux-ci seront présentés dans les lignes suivantes dans l'ordre suivant, 1) Disposition physique des lieux de travail et contexte de la prestation de services, 2) Pénurie de main-d'œuvre et 3) Orientation et recommandations gouvernementales.

Dispositions physiques des lieux de travail et contexte de la prestation de services

D'abord, la disposition physique des lieux et le contexte de la prestation des services n'ont pas été abordés dans cette étude comme un facteur ayant eu de l'influence sur la collaboration entre les deux organisations. Les participantes avaient à leur disposition des locaux assez grands pour se réunir au contraire des études de Deschatelets et Poirier (2016) et de Purcal *et al.* (2011). De plus, dans l'étude de Purcal *et al.* (2011), la distance à parcourir pour se rendre au lieu physique de rencontre posait problème pour certaines participantes, ce qui n'était pas le cas dans la présente étude. En effet, la vidéoconférence était utilisée pour permettre la participation de tous aux rencontres de planification des interventions lorsque les déplacements étaient un enjeu.

Finalement, aucun élément n'a été relevé dans l'étude en lien avec la dispensation des services spécialisés à même le groupe. Cela avait pourtant été un sujet de discussion important dans l'étude de Weglarz-Ward *et al.* (2020b) où certains participants relevaient que le contexte du

groupe associé aux milieux de garde pouvait être dérangement pour l'enfant recevant les services et pour les autres enfants du groupe. Il se peut que cela n'ait pas été relevé comme étant préoccupant dans cette étude puisque l'éducatrice percevait les services de la TES comme un aide. La situation aurait peut-être été différente si l'éducatrice avait déjà eu l'aide d'une TES associée au CPE.

Pénurie de main-d'œuvre

Ensuite, bien que la quantité de main-d'œuvre disponible en termes d'accompagnement spécialisé en CPE aurait pu avoir un effet négatif sur la collaboration, cela n'a pas été le cas pour cette étude. En effet, cela n'a pas eu d'impact rapporté par les participantes sur la relation ou la collaboration entre l'éducatrice et l'équipe des services en TSA. La psychoéducatrice et la TES se sont montrées compréhensives de la situation et des efforts faits par le CPE pour recruter. La relation déjà bien établie avec la principale collaboratrice du CPE, soit l'éducatrice, pourrait avoir contribué à l'acceptation de la situation par l'équipe en TSA. De plus, le manque de ressources humaines du côté du CPE n'affectait pas la capacité de l'éducatrice à se libérer pour les rencontres de planification des interventions bisannuelles, ce qui diminuait l'impact possible sur l'expérience générale de collaboration. À l'opposé, comme rapporté dans l'étude de Weglarz-Ward *et al.* (2020), il existe tout de même des situations où le manque de personnel éducatif peut avoir un impact sur la collaboration par exemple, du fait que les éducatrices ne soient pas en mesure de se faire remplacer pour participer à des rencontres de planification des interventions.

Orientation et recommandations gouvernementales

Finalement, dans la présente étude, les participantes n'ont pas eu l'impression que les orientations et recommandations gouvernementales en petite enfance ont eu une influence sur leur expérience de collaboration. Ceci est contraire aux situations rapportées par Purcal *et al.* (2011) et Weglarz-Ward *et al.* (2020a) où le niveau de priorisation du gouvernement en place accordé à la petite enfance et à l'intervention précoce augmentait ou diminuait les fonds

disponibles pour la formation de partenariats entre les instances des deux organisations. Ainsi, dans la présente situation, les participantes étaient davantage au fait des facteurs qui pouvaient influencer la collaboration qui rejoignait leur quotidien tels que ceux concernant l'organisation des services, les équipes de travail et ceux reliés à elles-mêmes. Cela peut cependant être attribuable aux catégories de participantes retenues pour l'étude. Il est possible que ce type de facteurs puisse être évoqué aux plans de la gestion et de l'organisation des services.

Retombées anticipées

La présente étude a permis de détailler les aspects ayant pu faciliter ou nuire à une situation de collaboration entourant la planification des interventions pour un enfant ayant des besoins particuliers vécue et rapportée par une psychoéducatrice œuvrant pour le réseau de la santé et des services sociaux et une éducatrice à la petite enfance travaillant en CPE. Ainsi, l'étude aura permis d'étudier une situation de collaboration intersectorielle en contexte de la petite enfance au Québec, thème qui se faisait rare dans la littérature scientifique.

Il a aussi été possible de faire le parallèle entre la situation vécue par les participantes et ce que dit la littérature sur les quelques expériences de collaboration similaires disponibles à travers le monde. Des similitudes et des différences entre ces dernières et l'expérience vécue par les participantes ont été remarquées, ce qui rappelle l'unicité de chaque situation de collaboration.

La présente étude permet aussi un apport au portrait des pratiques inclusives au Québec en petite enfance et plus précisément en ce qui concerne les pratiques partenariales.

Grâce aux éléments précédemment discutés, il est également possible d'émettre certaines pistes de recommandations qui pourraient contribuer à faciliter la collaboration entre les éducatrices à la petite enfance et les intervenants du réseau de la santé et des services sociaux au Québec. D'abord, afin de soutenir la compréhension des rôles et responsabilités de chacun, dans

un contexte de collaboration, il serait important de tenir des rencontres formelles réunissant tout le personnel des deux organisations impliquées afin d'échanger sur le sujet en début de partenariat et à l'arrivée d'un nouveau membre dans l'équipe. Bien que la définition des rôles et responsabilités de chacun de façon claire soit importante, il serait aussi facilitant de garder une certaine flexibilité quant aux rôles occupés par chacun afin de permettre à tous les membres d'apporter leur soutien aux autres au besoin.

Pour continuer, comme la compréhension de la réalité vécue par les membres de l'organisation partenaire semble soutenir la collaboration, il pourrait être indiqué pour chaque employé de prendre un moment afin de s'informer sur la réalité de l'autre organisation, ce qui pourrait permettre de mieux ajuster les attentes de chacun et les recommandations émises.

Ensuite, afin que les employés des deux organisations aient une vision commune des besoins de l'enfant auprès de qui ils interviennent, il pourrait être pertinent qu'ils aient des discussions ouvertes entre eux portant sur leur perception des besoins de l'enfant et des interventions prioritaires, ce qui leur permettrait de se mettre plus facilement en accord à ce sujet et de mieux collaborer. L'utilisation d'outils tels que des évaluations et des grilles d'observation communes auprès de l'enfant pourrait également fournir une base adéquate pour l'établissement d'une vision commune des besoins entre les membres des organisations.

Par ailleurs, quelques attitudes et habiletés professionnelles et personnelles ont été relevées comme pouvant faciliter la collaboration entre les organisations et seraient à privilégier chez les gens prenant part à cette dernière. Il a entre autres été question d'adopter de manière générale une attitude positive, de faire preuve d'initiative, d'être engagé et investi et de faire preuve de persévérance. L'ouverture d'esprit, la capacité d'analyse et d'introspection, la transparence, la flexibilité, le soutien et le professionnalisme ont aussi été présentés comme ayant une influence positive sur la collaboration.

Également, il a été soulevé que la façon dont le système enfant-famille est perçu par les membres des deux organisations peut aussi exercer une influence sur la collaboration. Ainsi, lorsque les équipes font face à un système où les besoins sont plus importants, le fait de le percevoir comme une occasion d'unir leurs forces pour offrir davantage de soutien à l'enfant et à sa famille, plutôt que de le percevoir comme un frein à la collaboration, est susceptible de soutenir la collaboration. Cela peut s'exprimer par exemple, par le fait de se rencontrer plus souvent pour suivre la situation de près et discuter des objectifs à poursuivre auprès de l'enfant.

Les moyens de communication utilisés afin de collaborer peuvent aussi avoir un impact sur la collaboration. En premier lieu, sur le plan verbal, il serait important d'avoir des occasions de communication informelles et régulières pour transmettre l'information rapidement entre partenaires, le tout, facilité par une personne qui aurait le rôle de courroie de transmission de l'information entre les deux équipes. Également, la création de points de chute plus formels, comme les rencontres de PSI où des échanges sont possibles, serait également essentielle. De plus, la communication par écrit sous forme de notes, rapports, recommandations, PI et PSI pourrait également être aidante lorsque des enjeux de temps sont présents. Elle peut permettre entre autres le transfert d'informations concernant l'enfant en début de partenariat, lorsqu'un nouveau membre se joint à l'équipe et lorsqu'il y a un besoin d'acheminer de l'information de façon ponctuelle par exemple, par courriel. Finalement, l'utilisation de plateformes de vidéoconférence est toujours indiquée afin de favoriser la participation de tous les partenaires aux rencontres formelles, malgré les enjeux de temps et de déplacement.

Outre les pratiques mises en place par les employés eux-mêmes, la stabilité du personnel est un facteur à considérer pour favoriser la formation de relations de confiance entre les membres des deux organisations et conserver l'expertise quant à la clientèle et quant aux pratiques de collaboration.

À un autre égard, la mise en place et le maintien de pratiques de gestion où un leadership favorisant la collaboration entre les organisations est présent pourraient favoriser cette dernière. L'encouragement de l'entraide entre les organisations et la libération des membres des équipes d'intervention pour la participation à des rencontres de concertation sont quelques exemples de pratiques pouvant favoriser la collaboration. Le fait que les gestionnaires et les directeurs d'établissement aient une connaissance adéquate du fonctionnement des organisations partenaires pourrait faciliter ce processus.

En terminant, concernant les formations, il pourrait être bénéfique d'inclure à la formation initiale et continue des éducatrices à la petite enfance et du personnel spécialisé du réseau de la santé et des services sociaux du contenu concernant la collaboration entre eux. De la formation quant à la clientèle ayant des besoins particuliers pour les éducatrices à la petite enfance et sur les services en milieu de garde pour le personnel du réseau de la santé et des services sociaux serait aussi indiquée. Le fait de varier les offres de formations traditionnelles par la mise en place de formules de co-développement et de communautés de pratiques abordant ces thèmes et réunissant des membres des deux organisations à la fois pourrait aussi être bénéfique.

Limites

Concernant les limites de l'étude, il était initialement souhaité d'avoir un échantillon composé d'au moins quatre participants qui aurait formé deux duos afin de pouvoir mettre en perspective ou contraster plus d'une situation de collaboration. Ceci aurait permis l'émergence de ressemblances et de distinctions relatives aux différentes expériences de collaboration entourant la planification des interventions. Le tout n'a pas été possible étant donné la difficulté de recrutement liée aux critères de sélection, soit d'avoir un intervenant-pivot et une éducatrice ayant eu une expérience de collaboration conjointe relativement récente et ayant envie de participer à l'étude, et ce, en période post-pandémie et de pénurie de personnel dans les deux

réseaux concernés. Malgré le faible nombre de participantes rejointes, le choix de l'approche qualitative a permis un approfondissement d'une situation particulière de collaboration. Aussi, le cadre d'analyse produit pourrait être utile à une lecture de situations de collaboration similaires.

D'autre part, l'interprétation des données réalisée par la chercheuse étudiante a pu être influencée par le fait qu'elle soit elle-même intervenante en contexte de services spécialisés en TSA. De plus, il n'a pas été possible de trianguler les informations des entretiens avec d'autres sources d'information, telles que des vidéos ou des observations.

Finalement, les résultats à l'étude ont pu être teintés puisqu'il est possible de présumer que les participantes avaient un intérêt à participer étant donné leur expérience de collaboration positive d'où le portrait généralement positif de leur expérience. Cela soutient d'autant plus le fait que l'expérience de collaboration vécue ne puisse pas être généralisée à toutes les situations de collaboration en petite enfance au Québec.

Pistes de recherches futures

Pour des recherches futures concernant la collaboration entourant la planification des interventions, il serait intéressant de varier l'identité professionnelle des participants, par exemple, en rencontrant également les TES des services en TSA et des gestionnaires. Bien que la présence de la TES des services en TSA et son impact sur la collaboration aient été discutés par les autres participantes à l'étude, il aurait été intéressant d'entendre la perception de la TES de façon complémentaire. Il serait aussi pertinent de réaliser l'étude dans d'autres régions du Québec ou dans le cadre d'autres types de services de garde pour avoir un portrait plus étendu de la collaboration entourant la planification des interventions.

Également, lors des entretiens, il a été question à plusieurs reprises de façon informelle de l'impact de la participation des parents de l'enfant sur la situation de collaboration. Pour de

prochaines études, il pourrait également être pertinent de recueillir la perception des parents quant à leur vision de la collaboration qui se déroule entre le personnel éducatif et en santé et services sociaux pour leur enfant. Il pourrait aussi être question de la collaboration des parents avec les éducatrices et les employés de la santé et des services sociaux et de l'impact que cela a sur l'évolution de l'enfant quant à la planification des interventions.

Enfin, étant donné le manque constaté sur le plan de la formation initiale et continue concernant le thème de la collaboration et concernant les besoins particuliers des enfants chez les éducatrices, il pourrait également être intéressant de se pencher sur cette question afin d'explorer les modalités de formation disponibles et innovantes qui pourraient être mises en place.

Conclusion

Cette étude est l'une des rares études réalisées au Québec portant sur la collaboration intersectorielle entre le personnel des milieux de garde et celui de la santé et des services sociaux. Plus précisément, à travers cette recherche, il a été possible de dresser un portrait détaillé d'une situation de collaboration entourant la planification des interventions pour un enfant ayant des besoins particuliers entre une éducatrice à la petite enfance œuvrant en CPE et une intervenante-pivot du réseau de la santé des services sociaux. Cette recherche a permis de soulever les facteurs ayant facilité et nuï à la collaboration.

D'abord, plusieurs facteurs ayant soutenu la collaboration ont été relevés, dont ceux concernant la compréhension des rôles et responsabilités de chacun, la reconnaissance de l'apport des autres, la compréhension des réalités de chacun, la vision commune des besoins de l'enfant, la perception générale de la collaboration et les habiletés personnelles et professionnelles nécessaires à la collaboration. Le système enfant-famille, les moyens utilisés afin de collaborer, la stabilité du personnel, les pratiques de gestion/leadership et le niveau de connaissance de la clientèle par l'équipe en TSA ont aussi été abordés. La présence de nombreux facteurs ayant facilité la collaboration et le discours généralement positif des participantes quant à leur expérience nous pousse à croire qu'il s'agit d'un exemple de collaboration intersectorielle effectif. De plus, le fait que la collaboration ait été majoritairement positive a pu influencer l'inclusion du jeune enfant en milieu de garde éducatif qui s'est déroulée avec succès, malgré les défis qui y étaient associés. Bien qu'il s'agisse d'un exemple unique de collaboration, les facteurs relevés et, le plus souvent en cohérence avec les écrits scientifiques, suggèrent qu'ils pourraient faciliter la collaboration dans des situations similaires.

Ensuite, certains facteurs ayant nuï à la collaboration tels que ceux liés à la compréhension des rôles et responsabilités de chacun en début de collaboration, au rythme du système enfant-famille, au temps, à l'organisation des services par programme et aux programmes de formation ont également été relevés. Le fait que les participantes aient pu discuter de ces facteurs entre elles dans le cadre de cette recherche a pu les soutenir afin qu'elles prennent

conscience de l'impact de ces derniers sur leurs pratiques et susciter leur réflexion quant à ce qu'elles pourraient modifier lors de prochaines occasions de collaboration.

D'autres facteurs tels que la disposition physique des lieux de travail et le contexte de la prestation de services, la pénurie de main-d'œuvre et les orientations et recommandations gouvernementales, bien que soulevés lors de la recension des écrits, n'ont pas eu d'impact rapporté sur la présente situation de collaboration. Il importe tout de même de les considérer dans l'analyse de toute situation de collaboration.

Finalement, par le biais de la recension des écrits et par les données recueillies, malgré les limites qu'elle présente, cette étude offre un angle d'analyse des situations de collaboration intersectorielle selon plusieurs dimensions (les orientations gouvernementales, les programmes de formation, les organisations ainsi que les équipes de travail et le personnel). L'utilisation de ces facteurs pourrait être un outil intéressant afin de soutenir la pratique réflexive des employés de la petite enfance et de l'intervention précoce quant à leurs pratiques de collaboration. Il pourrait ainsi être intéressant dans une prochaine étude de placer des éducatrices à la petite enfance et des intervenantes-pivot dans un contexte de pratique réflexive en utilisant les facteurs relevés comme cadre d'analyse.

Références

- Abouzeid, N. et Poirier, N. (2014). Perceptions de mères d'enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme ayant reçu une intervention comportementale intensive : leurs ressources et leurs défis. *Revue de psychoéducation*, 43(2), 201-233.
<https://doi.org/10.7202/1061182ar>
- Adams, R., Tapia, C. et the Council on Children With Disabilities. (2013). Early intervention, IDEA part C services, and the medical home: Collaboration for best practice and best outcomes. *Pediatrics*, 132(4), 1073-1088.
- Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive. (2017). *Éducation inclusive préscolaire : Nouveaux aperçus et outils – Rapport de synthèse final*.
https://www.european-agency.org/sites/default/files/iece-summary-fr_0.pdf
- Anderson, E. M. et Lindeman, K. W. (2017). Inclusive Prekindergarten Classrooms in a New Era: Exploring the Perspectives of Teachers in the United States. *School Community Journal*, 27(2), 121-143.
- Banda, D. R., Hart, S. L., et Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 619-625. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.12.005>
- Baribeau C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données [Le journal de bord du chercheur]. *Recherches qualitatives [Hors-série]*, 2, 98-113.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
<https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Barton, E. E. et Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69-78. <https://doi.org/10.1177/02711214155583048>
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bouchard, N., Gauthier, J. et Châles, C. (2010). *Ensemble dans la ronde! en services de garde éducatifs : réussir l'intégration des enfants handicapés*. Publications du Québec.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif : théorie et pratique* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Bricker, D. D., Felimban, H. S., Lin, F. Y., Stegenga, S. M. et Storie, S. O. (2022). A Proposed Framework for Enhancing Collaboration in Early Intervention/Early Childhood Special Education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(4), 240-252.
<https://doi.org/10.1177/0271121419890683>

- Brown, W. H., Odom, S. L., Li, S. et Zercher, C. (1999). Ecobehavioral assessment in early childhood programs : A portrait of preschool inclusion. *The Journal of Special Education*, 33(3), 138-153. <https://doi.org/10.1177/002246699903300302>
- Bruder, M. B. (2000). Family-centered early intervention: Clarifying our values for the new millennium. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 105–115.
- Bruder, M. B., Catalino, T., Chiarello, L. A., Mitchell, M. C., Deppe, J., Gundler, D., Kemp, P., LeMoine, S., Long, T., Muhlenhaupt, M., Prelock, P., Schefkind, S., Stayton, V. et Ziegler, D. (2019). Finding a common lens: Competencies across professional disciplines providing early childhood intervention. *Infants & Young Children*, 32(4), 280–293.
- Bryson, J. M., Crosby, B. C. et Stone, M. M. (2006). The Design and Implementation of Cross-Sector Collaborations: Propositions from the Literature. *Public Administration Review*, 66, 44-55. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2006.00665.x>
- Buysse, V., Goldman, B. D., et Skinner, M. L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68(4), 503-517. <https://doi.org/10.1177/001440290206800406>
- Clements, D., Dault, M., et Priest, A. (2007). Effective teamwork in healthcare: research and Reality. *Healthcare Papers*, 7, 26-34. <https://doi.org/10.12927/hcpap.2013.18669>
- Coe, R., Waring, M., Hedges, L. V. et Ashley, L. D. (2021). *Research methods & methodologies in education* (3^e éd.). Sage.
- Commission européenne. (2014). *Proposition de principes clés pour un code de qualité de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance. Rapport du groupe de travail sur l'éducation et l'accueil de la petite enfance, sous l'égide de la Commission européenne.* https://www.promemploi.be/wp-content/uploads/2019/10/ecec-quality-framework_fr.pdf
- Covey, S. R. (1991). *Principle-centered Leadership*. Summit Books.
- CRSH Partenariat « Ensemble pour des milieux de garde inclusifs ». (2019). *Faits saillants découlant de l'Enquête provinciale sur les pratiques inclusives en milieux de garde.* <https://tisgm.ca/wp-content/uploads/2021/02/Faits-saillants-decoulant-de-lenquete-provinciale-sur-les-pratiques-inclusives-2020.pdf>
- CRSH Partenariat « Ensemble pour des milieux de garde inclusifs ». (2020). *La collaboration-acte de discussion : rencontre virtuelle no. 3.* https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC5395/O0003325518_Acte_de_discussion_Collaboration.pdf
- CRSH Partenariat « Ensemble pour des milieux de garde inclusifs ». (s. d.). *Les objectifs-Intervention précoce en milieux de garde : modèle intersectoriel de soutien aux enfants*

en CPE inclusifs.

https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=5395&owa_no_fiche=3&owa_bottin

- Cumming, T. et Wong, S. (2012). Professionals don't play: Challenges for early childhood educators working in a transdisciplinary early intervention team. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(1), 127–135.
- Czyz, A. K. (2018). Model of Early Support of Child Development in Poland. *Universal Journal of Educational Research*, 6(3), 404-412. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060307>
- Daka-Mulwanda, V., Thornburg, K. R., Filbert, L. et Klein, T. (1995). Collaboration of Services for Children and Families: A Synthesis of Recent Research and Recommendations. *Family Relations*, 44(2), 219-223. <https://doi.org/10.2307/584812>
- Division for Early Childhood/National Association for the Education of Young Children. (2009). *Early childhood inclusion : A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/ps_inclusion_dec_naeyc_ec.pdf
- Deschatelets, J., et Poirier, N. (2016). Accueillir un enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme en contexte d'intervention comportementale intensive en centre de la petite enfance. *Journal on Developmental Disabilities*, 22(1).
- Diamond, K. E., et Huang, H. (2005). Preschoolers' ideas about disabilities. *Infants & Young Children*, 18(1), 37-46. <https://doi.org/10.1097/00001163-200501000-00005>
- Dionne, C., Dugas, C., Paquet, A., Dubé, A. C., Girard, S., Lemire, C., Rousseau, M., Rousseau, M. et McKinnon, S. (2022). *Rapport de recherche : Résultats de l'Enquête provinciale sur les pratiques inclusives dans les milieux de garde*. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC5395/O0004556851_Rapport_enqu_te_provinciale_VFF.pdf
- Division for Early Childhood. (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education 2014*. <http://www.dec-sped.org/recommendedpractices>
- Donegan-Ritter, M. et Kohler, F. (2017). Preparing Early Childhood Educators for Blending Practices in Inclusive Classrooms. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 104-117.
- Fortin, M.-F. et Gagnon J., (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.

- Fukkink, R. G. et Van Verseveld M. (2020). Inclusive early childhood education and care: a longitudinal study into the growth of interprofessional collaboration. *Journal of Interprofessional Care*, 34(3), 362-372. <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1650731>
- Gilbert, J., Yan, J. et Hoffman, S. (2010). A WHO report: Framework for action on interprofessional education and collaborative practice. *Journal of Allied Health*, 39, 196–197.
- Gosselin, M., Viau-Guay, A. et Bourassa, B. (2017). Les différents processus d'apprentissage vécus par des professionnels de la santé participant à une communauté de pratique. *Phronesis*, 6, 36-50. <https://doi.org/10.3917/phron.063.0036>
- Gouvernement du Québec. (2001). *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du Québec. Comité provincial sur l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde.* https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SF_guide_integregation_enfants_handicapés.pdf
- Gouvernement du Québec. (2002). *Protocole CLSC-CPE : guide d'implantation, entente-cadre et protocole-type.* https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SG_Protocole_CLSC-CPE.pdf
- Gouvernement du Québec. (2017). *Cadre de référence pour l'organisation des services en déficience physique, déficience intellectuelle et trouble du spectre de l'autisme.* https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2017/17-824-04W_accessible.pdf
- Gouvernement du Québec. (2020a). *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2020-2021.* https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/165/vgq_automne-2020_web.pdf
- Gouvernement du Québec. (2021). *Pour une intégration des soins et des services pour les personnes ayant une déficience : Gamme de services pour les personnes ayant une déficience physique, une déficience intellectuelle ou un trouble du spectre de l'autisme.* <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2021/21-824-02W.pdf>
- Hamilton-Jones, B. et Vail, C. (2014). Preparing special educators for collaboration in the classroom: Pre-service teachers' beliefs and perspectives. *International Journal of Special Education*, 29(1), 76–86.
- Holahan, A., et Costenbader, V. (2000). A comparison of developmental gains for preschool children with disabilities in inclusive and self-contained classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(4), 224-235. <https://doi.org/10.1177/027112140002000403>

- Hong, S. et Shaffer, L. (2014). Inter-professional collaboration: Early childhood educators and medical therapist working within a collaboration. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 135–145.
- Horn, E., Parks, S. et An Z.. (2019). Inclusive Special Education for Young Learners with Severe and Multiple Disabilities. *Special Education for Young Learners with Disabilities*, 34, 119-137. <https://doi.org/10.1108/S0270-401320190000034008>
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education : A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94. <https://doi.org/10.1177/07419325060270020601>
- Institut du Nouveau Monde. (2017). *Rapport de la Commission sur l'éducation à la petite enfance*. <https://www.aqcpe.com/content/uploads/2017/02/commission-education-petite-enfance-rapport-complet.pdf>
- Katz, L. G., Chard, S. C. et Kogan, Y. (2014). *Engaging children's minds: The project approach*, (3e éd.). Praeger.
- King, T., Tandon, S., Macias, M., Healy, J., Duncan, P., Swigonski, N., ... Lipkin, P. (2010). Implementing developmental screening and referrals: Lessons learned from a national project. *Pediatrics*, 125(2), 350–360.
- Lamorey, S. et Bricker, D. D. (1993). Integrated programs: Effects on young children and their parents. Dans C. A. Peck, S. L. Odom, et D. D. Bricker (dir.), *Integrating young children with disabilities into community programs : Ecological perspectives on research and implementation*. (p. 249-270). Paul H. Brookes Publishing.
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Barker, K., Tracey, D. et Fan, J. C. M. (2015). Teacher Perceptions of Factors for Successful Inclusive Early Childhood Education in Hong Kong. *Australasian Journal of Special Education* 39(2), 97-112. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.3>
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Luinge, M. R., Visser-Bochane, M. I., Dieleman, L. E. P. et Coster, F. W. (2019). Towards a More Family Oriented and Interdisciplinary Screening of Language Development in Young Children: Perceptions, Opinions and Desires of Caregivers of Children with and without Atypical Language Development. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 31(6), 863-878. <https://doi.org/10.1007/s10882-019-09682-4>
- Majoko, T. (2018). Effectiveness of special and inclusive teaching in early childhood education in Zimbabwe. *Early Child Development and Care*, 188(6), 785-799. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1237514>
- Mander, D. et Moore, N. D. (2015). Speech-Language Service Delivery Model in Low Socio-Economic Status Preschools: An Exploratory Evaluation. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 39(3), 214-236.

- McCollow, M. M. et Hoffman, H. H. (2018). Evidence-based decision-making: A team effort toward achieving goals. *Young Exceptional Children*, 1-9.
<https://doi.org/10.1177/1096250618801287>
- McCrary, D., Brown, D. L., Dyer-Sennette, J. et Morton, T. (2017). Response to Intervention and Authentic Assessment. *Dimensions of Early Childhood*, 45(1): 30-38.
- Ministère de la Famille et des Aînés. (2009). *Les résultats de l'évaluation de l'allocation pour l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde : Document synthèse*.
https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/MFA_30_synthese_AIEH_C01_WEB.pdf
- Ministère de la Famille. (2013). *Un milieu de vie sain et sécuritaire*.
<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/legal-illegal-reconnu/services-garde-reconnus/Pages/milieu-de-vie-sain-et-securitaire.aspx>
- Ministère de la Famille. (2017). *Intégration d'un enfant handicapé en service de garde : Cadre de référence et marche à suivre*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/PMS_handicap/SF_integration_enfant_handicape_info_generale.pdf?1606840106
- Ministère de la Famille. (2019a). *L'application d'un programme éducatif*.
<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/legal-illegal-reconnu/services-garde-reconnus/Pages/application-programme-educatif.aspx>
- Ministère de la Famille. (2019b). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde du Québec*.
https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/documents/programme_educatif.pdf
- Ministère de la Famille. (2020a). *Les quatre types de services de garde reconnus*.
<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/legal-illegal-reconnu/services-garde-reconnus/Pages/quatre-types-services-garde-reconnus.aspx>
- Ministère de la Famille. (2020b). *Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins : cadre de référence pour l'octroi de la subvention pour l'année 2020-2021*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/PMS_handicap/Cadre-reference-MES.pdf?1607630142
- Ministère de la Famille. (2021a). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2017*.
<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/situation-sg-2017.pdf>

- Ministère de la Famille. (2021b). *Cahier de consultation sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/cahier-consultation-SGEE.pdf>
- Ministère de la Famille (2021c). *Référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/Campagnes/Valorisation_educatrice/MFA_Referentiel-competences-educateurs-enfance.pdf?1616789749
- Ministère de la Famille. (2021d). *Statistiques officielles 2020-2021 du ministère de la Famille*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Statistiques-officielles-2017-2018.pdf>
- Ministère de la Famille. (2021e). *Statistiques officielles*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/ministere/ministere/statistiques-officielles/Pages/index.aspx>
- Ministère de la Famille. (2021f). *Portrait des services de garde*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/portrait/Pages/index.aspx>
- Ministère de la famille (2023b). *Portrait du réseau des services de garde éducatifs à l'enfance*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/guichet_unique/portrait_reseau-SGEE.pdf
- Ministère de la Famille. (2023a). *Directive concernant l'allocation pour l'intégration en service de garde*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Programmes/directive-AISG.pdf>
- Ministère de la Famille. (s.d.). *Les services de garde éducatifs à l'enfance*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/napperon-explicatif-SGEE.pdf>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (1972). *Loi sur les services de santé et les services sociaux*. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/S-4.2>
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2004). *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/E-20.1>
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2006). *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/S-4.1.1>
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2020). *Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/S-4.1.1,%20r.%202%20/>

- Morrison, M. et Glenny, G. (2012). Collaborative inter-professional policy and practice: in search of evidence. *Journal of Education Policy*, 27(3), 367-386.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2011.599043>
- Morrissey, C. (1987). The two-sentence format as an interviewing technique in oral history fieldwork. *Oral History Review*, 15, 43-53.
- Nations Unies. (2015). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=F
- Observatoire des tout-petits. (2017). *Petite enfance : la qualité des services éducatifs au Québec*. <https://tout-petits.org/publications/dossiers/qualite-services-educatifs/programme/>
- Odom, S. L., Buysse, V. et Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.
<https://doi.org/10.1177/1053815111430094>
- Odom, S. L., Deklyen, M. et Jenkins, J. R. (1984). Integrating handicapped and nonhandicapped preschoolers: developmental impact on nonhandicapped children. *Exceptional Children*, 51(1), 41-48.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S. et Brown, W. H. (2006). Social Acceptance and Rejection of Preschool Children with Disabilities: A Mixed-Method Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807-823.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.807>
- Odom, S. L., Zercher, C., Marquart, J. M., Li, S., Sandall, S. R. et Wolfberg, P. (2002). Social relationships of children with disabilities and their peers in inclusive preschool classrooms. Dans S. L. Odom (dir.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* (p. 61–80). Teachers College Press.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paquet, A., Dionne, C., Rousseau, M., Lemire, C. et Dubé, A. C. (2024). La collaboration intersectorielle en soutien aux pratiques éducatives inclusives, qu'en pensent les milieux de garde ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 57(3), 251-275.
<https://doi.org/10.7202/1109006ar>
- Peters, S. J. (2004). *Inclusive education : An EFA strategy for all children*.
<http://documents1.worldbank.org/curated/en/456181468779394512/pdf/311950PAPER0In1falstrategy01public1.pdf>

- Plan International. (2017). *Le droit à une éducation inclusive de qualité : Document de prise de position de Plan International*. https://plan-international.org/uploads/2022/01/glo_the_right_to_inclusive_quality_education_position_statement_final_io_french-jan18-3.pdf
- Purcal, C., Muir, K., Patulny, R., Thomson, C. et Flaxman, S. (2011). Does partnership funding improve coordination and collaboration among early childhood services? - Experiences from the Communities for Children programme. *Child & Family Social Work*, 16(4), 474-484. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2011.00766.x>
- Rafferty, Y., Boettcher, C. et Griffin, K. W. (2001). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers with and without Disabilities : Parents' Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 266-286. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ650508.pdf>
- René, J., Goyette, M., Bellot, C., Dallaire, N. et Panet-Raymond, J. (2001). L'insertion socioprofessionnelle des jeunes : le prisme du partenariat comme catalyseur de la responsabilité. *Lien social et Politiques*, (46), 125-139. <https://doi.org/10.7202/000328ar>
- Rivard, M., Mercier, C., Morin, M. et Lépine, A. (2015). Le point de vue de parents d'enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme en regard d'un programme public d'intervention comportementale. *Revue de psychoéducation*, 44(2), 289-315. <https://doi.org/10.7202/1039257ar>
- Rivard, M., Morin, D., Dionne, C., Mello, C. et Gagnon, M.-A. (2015). Assessment, Intervention, and Training Needs of Service Providers for Children with Intellectual Disabilities or Autism Spectrum Disorders and Concurrent Problem Behaviours. *Exceptionality Education International*, 25(2): 65-83. <https://doi.org/10.5206/eei.v25i2.7725>
- Ruble, L. A., Dalrymple, N. J. et McGrew, J. H. (2010). The Effects of Consultation on Individualized Education Program Outcomes for Young Children With Autism: The Collaborative Model for Promoting Competence and Success. *Journal of Early Intervention*, 32(4), 286-301. <https://doi.org/10.1177/1053815110382973>
- Ruppar, A. L. et Gaffney, J. S. (2011). Individualized Education Program Team Decisions: A Preliminary Study of Conversations, Negotiations, and Power. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1/2), 11-22. <https://doi.org/10.2511/rpsd.36.1-2.11>
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334-340. [https://doi.org/10.1002/1098-240x\(200008\)23:4<334::aid-nur9>3.0.co;2-g](https://doi.org/10.1002/1098-240x(200008)23:4<334::aid-nur9>3.0.co;2-g)
- Savoie-Zajc, L. (1996). Triangulation (technique de validation par). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

- Sawadogo, H. P. (2018). Saturation, triangulation et catégorisation des données collectées. Dans F. Piron et É. Arsenault (dir.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. Éditions ESBC.
- Shevell M., Ashwal. S., Donley, D., Flint, J., Gingold, M., Hirtz, D., Majnemer, A., Noetzel, M. et Sheth, R. D. (2003). Practice parameter : Evaluation of the child with global developmental delay. *Neurology*, 60(3), 367-385.
<https://doi.org/10.1212/01.WNL.0000031431.81555.16>
- Sinai-Gravilov, Y., Gev, T., Mor-Snir, I. et Golan, O. (2019). Seeking Team Collaboration, Dialogue and Support: The Perceptions of Multidisciplinary Staff-Members Working in ASD Preschools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(11), 4634-4645.
<https://doi.org/10.1007/s10803-019-04175-x>
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N. et Widaman, K. F. (2007). A National Study of Youth Attitudes toward the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities. *Exceptional Children*, 73(4), 435-455. <https://doi.org/10.1177/001440290707300403>
- Strain, P. S. et Bovey, E. H. (2011). Randomized, Controlled Trial of the LEAP Model of Early Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(3), 133-154. <https://doi.org/10.1177/0271121411408740>
- Strauss, K., Benvenuto, A., Battan, B., Siracusano, M., Terribili, M., Curatolo, P. et Fava, L. (2015). Promoting shared decision making to strengthen outcome of young children with autism spectrum disorders: The role of staff competence. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 48-63. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.11.016>
- Strauss, K., Benvenuto, A., Battan, B., Siracusano, M., Terribili, M., Curatolo, P. et Fava, L. (2015). Promoting shared decision making to strengthen outcome of young children with autism spectrum disorders: The role of staff competence. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 48-63. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.11.016>
- Thistlethwaite, J., Dallest, K., Moran, M., Dunston, R., Roberts, C., Eley, D., Bogossian, F., Forman, D., Bainbridge, L., Drynan, D. et Fyfe, S. (2016). Introducing the individual Teamwork Observation and Feedback Tool (iTOFT): Development and description of a new interprofessional teamwork measure. *Journal of Interprofessional Care*, 30(4), 526-528. <https://doi.org/10.3109/13561820.2016.1169262>
- Trépanier-Street, M. (2010). Education and Medical Professionals Collaborating to Prepare Early Childhood Teachers for Inclusive Settings. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(1), 63-70. <https://doi.org/10.1080/10901020903539739>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, S., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garrity, C... Sharon E. S. (2018). PRISMA

extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>

Turnbull, D., Chugh, R., & Luck, J. (2023). Systematic-narrative hybrid literature review: A strategy for integrating a concise methodology into a manuscript. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100381>

UNESCO. (2021). *Pour une inclusion dans l'éducation dès la petite enfance: de l'engagement à l'action*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378065>

UNESCO. (2019). *Vers une éducation inclusive*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372193_fre

UNESCO. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. http://www.insiemene.ch/documents/GuideONUinclusionetequitedansleducation_259389f2017.pdf

Van der Maren, J.-M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité [Notes de chercheurs en méthodologies qualitatives]. *Recherches qualitatives*, 29(1), 129-139.

Wegarz-Ward, J. M. et Santos, R. M. (2018). Parent and Professional Perceptions of Inclusion in Childcare : A Literature Review. *Infants & Young Children*, 31(2), 128-143. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000115>

Weglarz-Ward, J. M., Santos, R. M. et Hayslip, L. A. (2020a). How professionals collaborate to support infants and toddlers with disabilities in child care. *Early Childhood Education Journal*, 48, 643-655. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01029-5>

Weglarz-Ward, J. M., Santos, R. M. et Hayslip, L. A. (2020b). What Early Intervention Looks Like in Child Care Settings: Stories From Providers. *Journal of Early Intervention*, 42(3), 244-258. <https://doi.org/10.1177/1053815119886110>

Wiggins, K. et Damore, S. (2006). "Survivors" or "friends"? A framework for assessing effective collaboration. *Teaching Exceptional Children*, 38(5), 49-56.

Ziviani, J., Darlington, Y., Feeney, R., Rodger, S. et Watter, P. (2013). Service Delivery Complexities: Early Intervention for Children with Physical Disabilities. *Infants and Young Children*, 26(2), 147-163. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182854224>

Appendice A - Tableau synthèse de la recension des écrits

Tableau 1

Tableau synthèse de la recension des écrits portant sur la collaboration entourant la planification des interventions entre les éducatrices à la petite enfance et le personnel en santé et services sociaux pour les jeunes enfants ayant des besoins particuliers

Auteurs (date)	Pays	Thèmes	Méthodologie	Méthodes de collecte de données	Participants	Types de collaboration
Anderson et Lindeman (2017)	États-Unis	L'importance et les bénéfices de la collaboration en contexte inclusif	Mixte	Enquête, entretiens, observations de classes	7 enseignants généraux et 7 enseignants spécialisés préscolaires	Collaboration interprofessionnelle et intersectorielle
Cumming et Wong (2012)	Australie	Description des mécanismes de collaboration, facteurs qui facilitent ou qui entravent la collaboration	Qualitatif	Observations, entretiens	1 ergothérapeute, 1 orthophoniste, 2 enseignants en petite enfance	Collaboration interprofessionnelle
Czyz (2018)	Pologne	Description des mécanismes de collaboration	Quantitatif	Enquête	44 représentants d'équipes (directeurs ou coordonnateurs) impliqués dans le soutien au	Collaboration interprofessionnelle et intersectorielle

Auteurs (date)	Pays	Thèmes	Méthodologie	Méthodes de collecte de données	Participants	Types de collaboration
					développement de la petite enfance	
Deschatelets et Poirier (2016)	Canada (Québec)	Facteurs qui facilitent ou qui entravent la collaboration	Qualitatif	Entretiens	12 éducateurs en centre de la petite enfance (CPE)	Collaboration intersectorielle
Donegan-Ritter et Kohler (2017)	États-Unis	L'importance et les bénéfices de la collaboration en contexte inclusif	Qualitatif	Observations	1 future enseignante et 1 élève ayant 4,11 ans et présentant des problèmes de comportement, des délais de communication et des déficiences physiques motrices.	Collaboration interprofessionnelle
Fukkink et Van Verseveld (2020)	Pays-Bas	Évaluation de l'efficacité d'un programme soutenant la collaboration	Quantitatif	Enquête	192 participants qui travaillent en soutien aux enfants ayant des besoins particuliers	Collaboration intersectorielle
Hong et Shaffer (2015)	États-Unis	L'importance et les bénéfices de la	Qualitatif	Entretiens	10 éducatrices en petite enfance et 4 thérapeutes médicaux, dont 1	Collaboration intersectorielle

Auteurs (date)	Pays	Thèmes	Méthodologie	Méthodes de collecte de données	Participants	Types de collaboration
		collaboration en contexte inclusif			orthophoniste, 1 ergothérapeute et 2 physiothérapeutes.	
Lee <i>et al.</i> (2015)	Chine	L'importance et les bénéfices de la collaboration en contexte inclusif	Quantitatif	Enquête	461 enseignants préscolaires	Collaboration interprofessionnelle
Luinge <i>et al.</i> (2019)	Pays-Bas	L'importance et les bénéfices de la collaboration en contexte inclusif	Qualitatif	Entretiens	38 participants, dont 10 parents (donneurs de soins) ayant un enfant monolingue avec un diagnostic de TSA, 7 parents (donneurs de soins) ayant un enfant multilingue dont 1 seul d'entre eux avait un diagnostic de TSA et 21 parents (donneurs de soins) ayant un enfant monolingue sans diagnostic de TSA.	Collaboration intersectorielle

Auteurs (date)	Pays	Thèmes	Méthodologie	Méthodes de collecte de données	Participants	Types de collaboration
Majoko (2018)	Zimbabwe	L'importance et les bénéfices de la collaboration en contexte inclusif	Qualitatif	Entretiens	12 enseignants généraux et 9 enseignants spécialisés en école primaire	Collaboration interprofessionnelle et intersectorielle
Mander et Moore (2015)	Canada	Facteurs qui facilitent ou qui entravent la collaboration Évaluation de l'efficacité d'un programme soutenant la collaboration	Quantitatif	Enquête	34 participants, dont 26 éducateurs en petite enfance et 8 directeurs d'établissements	Collaboration intersectorielle
Purcal <i>et al.</i> (2011)	Australie	Facteurs qui facilitent ou qui entravent la collaboration	Mixte	Enquête, entretiens	Enquête : 744 fournisseurs de services en intervention précoce. Entretiens : 222 participants jouant des rôles variés au sein de différents secteurs du programme	Collaboration intersectorielle

Auteurs (date)	Pays	Thèmes	Méthodologie	Méthodes de collecte de données	Participants	Types de collaboration
					financé par le gouvernement en intervention précoce.	
Ruble <i>et al.</i> (2010)	États-Unis	Évaluation de l'efficacité d'un programme soutenant la collaboration	Quantitatif	Observations, enquêtes	35 enseignants spécialisés au primaire, 35 enfants ayant un diagnostic d'autisme et 35 parents ou donneurs de soin (35 triades)	Collaboration interprofessionnelle
Ruppar et Gaffney (2011)	États-Unis	Facteurs qui facilitent ou qui entravent la collaboration	Qualitatif	Observation, entretiens, analyse de documents	1 équipe de PI composée de membres du personnel scolaire et de membres d'une coopérative d'éducation spécialisée fournissant leurs services aux milieux scolaires	Collaboration intersectorielle
Sinai-Gavrilov <i>et al.</i> (2019)	Israël	Facteurs qui facilitent ou qui entravent la collaboration	Qualitatif	Entretiens	21 participants, dont 6 psychologues, 3 thérapeutes d'arts créatifs, 3 ergothérapeutes, 5 orthophonistes, 3 analystes du comportement et 1 physiothérapeute.	Collaboration interprofessionnelle

Auteurs (date)	Pays	Thèmes	Méthodologie	Méthodes de collecte de données	Participants	Types de collaboration
Weglarz-Ward <i>et al.</i> (2020a)	États-Unis	Description des mécanismes de collaboration, facteurs qui facilitent ou qui entravent la collaboration	Mixte	Enquête, Groupes de discussion focalisée	Enquête : 991 participants, dont 620 participants provenant des milieux de garde et 371 participants provenant de l'intervention précoce. Groupes de discussion focalisée : 24 participants, dont 12 participants provenant des milieux de garde et 12 participants provenant de l'intervention précoce.	Collaboration intersectorielle
Weglarz-Ward <i>et al.</i> (2020b)	États-Unis	Facteurs qui facilitent ou qui entravent la collaboration	Qualitatif	Groupes de discussion focalisée	24 participants, dont 12 participants provenant des milieux de garde et 12 participants provenant de l'intervention précoce.	Collaboration intersectorielle
Ziviani <i>et al.</i> (2013)	Australie	Description des mécanismes de collaboration L'importance et les bénéfices de la	Qualitatif	Entretiens	10 membres du personnel d'organismes non gouvernementaux en petite enfance, dont 3 orthophonistes, 1 physiothérapeute, 1 travailleuse sociale, 1 agente	Collaboration interprofessionnelle et intersectorielle

Auteurs (date)	Pays	Thèmes	Méthodologie	Méthodes de collecte de données	Participants	Types de collaboration
		collaboration en contexte inclusif Facteurs qui facilitent ou qui entravent la collaboration			d'intervention précoce, 1 travailleuse de soutien familial et 1 ergothérapeute.	

Appendice B – Lettre d'autorisation du CISSS pour la réalisation du projet



PAR COURRIEL

Le 18 juillet 2022

Madame Annie Paquet
Professeure titulaire
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7

**Objet : Autorisation de réaliser la recherche 2023-348
Étude des pratiques collaboratives au cœur de la planification des
interventions pour les jeunes enfants fréquentant un milieu de garde et
recevant des services du réseau de la santé et des services sociaux**

Madame,

C'est avec plaisir que nous vous autorisons à réaliser la recherche identifiée en titre sous
les auspices du Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS) [REDACTED]

Cette autorisation vous est accordée sur la foi des documents que vous avez déposés
auprès de notre établissement, notamment la lettre du comité d'éthique de la recherche
(CER) du CISSS [REDACTED] portant la date du 15 juillet 2022, qui établit que
votre projet de recherche a fait l'objet d'un examen scientifique et d'un examen éthique
dont le résultat est positif. Si le CER vous informe pendant le déroulement de cette
recherche d'une décision négative portant sur l'acceptabilité éthique de cette recherche,
vous devrez considérer que la présente autorisation de réaliser la recherche sous les
auspices de notre établissement est, de ce fait, révoquée à la date que porte l'avis du CER
évaluateur.

Cette autorisation suppose également que vous respecterez les modalités énoncées ci-
après.

Notre établissement a reçu une copie de la version finale des documents se rapportant à
la recherche approuvée par le CER évaluateur.

Si un suivi s'avère nécessaire lors de l'utilisation de ces documents dans notre
établissement, vous voudrez bien vous adresser à monsieur Éric Sévigny, coordonnateur
du CER du CISSS [REDACTED] par téléphone au 418 724-3000, poste 7921, ou
par courriel à l'adresse [REDACTED]



-2-

Cette autorisation de réaliser la recherche suppose que vous vous engagez à :

- 1) vous conformer aux demandes du CER évaluateur, notamment pour le suivi éthique continu de la recherche;
- 2) rendre compte au CER évaluateur et au signataire de la présente autorisation du déroulement du projet, des actes de votre équipe de recherche, s'il en est une, ainsi que du respect des règles de l'éthique de la recherche;
- 3) respecter les moyens relatifs au suivi continu qui ont été fixés par le CER évaluateur;
- 4) conserver les dossiers de recherche pendant la période fixée par le CER évaluateur, après la fin du projet, afin de permettre leur éventuelle vérification;
- 5) respecter les modalités arrêtées par notre établissement au regard du mécanisme d'identification des sujets de recherche, à savoir, la tenue à jour et la conservation de la liste à jour des sujets de recherche recrutés sous les auspices de notre établissement. Cette liste devra nous être fournie sur demande.

La présente autorisation peut être suspendue ou révoquée par notre établissement en cas de non-respect des conditions établies. Le CER évaluateur en sera alors informé.

Vous consentez également à ce que notre établissement communique aux autorités compétentes des renseignements personnels qui sont nominatifs au sens de la loi en présence d'un cas avéré de manquement à la conduite responsable en recherche de votre part lors de la réalisation de cette recherche.

Je vous invite à me contacter durant le déroulement de cette recherche, si besoin est. Vous pouvez aussi solliciter l'appui de notre CER en vous adressant à monsieur Éric Sévigny, coordonnateur du CER du CISSS [REDACTED] aux coordonnées mentionnées ci-dessus, pour obtenir les conseils et le soutien voulus.

En terminant, je vous demanderais de toujours mentionner dans votre correspondance au sujet de cette recherche le numéro attribué à votre demande par le CER évaluateur.

Veillez agréer, Madame, mes meilleures salutations.

La Présidente-directrice générale,

[REDACTED]

Isabelle Malo

IM/adl

- c. c. Dr François Caron, président du CER du CISSS [REDACTED]
 Dr Jean-Christophe Carvalho, président-directeur général adjoint et directeur des services professionnels par intérim
 Mme Caroline Gadoury, directrice des programmes de déficience intellectuelle, trouble du spectre de l'autisme et déficience physique
 M. Michel Simard, directeur des services multidisciplinaires, de l'enseignement et de la recherche

**Appendice C – Certificat d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-
Rivières**

**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE - PSYCHOLOGIE ET PSYCHOÉDUCATION**

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche - Psychologie et Psychoéducation a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : Étude des pratiques collaboratives au cœur de la planification des interventions pour les jeunes enfants fréquentant un milieu de garde et recevant des services du réseau de la santé et des services sociaux

Chercheur(s) : Shania Bouchard
Département de psychoéducation


Organisme(s) : Aucun financement


N° DU CERTIFICAT : CERPPE-22-08-07.02

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 13 septembre 2022 au 13 septembre 2023

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.


Charles Viau-Quesnel
Président du comité

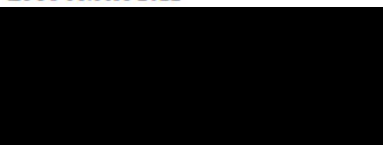

Marie-Eve St-Germain
Secrétaire du comité

Appendice D – Courriel de recrutement CPE



PAR COURRIEL

Le 31 octobre 2022



Objet : Invitation à participer à un projet de recherche

Titre du projet : Étude des pratiques collaboratives au cœur de la planification des interventions pour les jeunes enfants fréquentant un milieu de garde et recevant des services du réseau de la santé et des services sociaux

Monsieur,

En tant qu'étudiante à la maîtrise en psychoéducation, je m'appête à réaliser un projet de recherche dans le cadre de mon mémoire. Pour ce faire, je suis dirigée par deux professeures de l'Université du Québec à Trois-Rivières, soit Annie Paquet et Carmen Dionne.

Nous vous contactons car nous aimerions connaître votre intérêt à collaborer à la réalisation de ce projet de recherche portant sur la collaboration entre les éducateur(-trice)s à la petite enfance œuvrant en CPE et le personnel du réseau de la santé et des services sociaux (RSSS). En effet, nous nous intéressons à la façon dont ces personnes travaillent ensemble lorsque vient le temps de participer à des rencontres de planification des interventions (plans d'intervention ou plans de services) pour des enfants âgés entre 0 et 5 ans et ayant des besoins particuliers.

Étant particulièrement attachée à la région [redacted] je réaliserai mon projet dans cette dernière. En fait, afin de recueillir les données nécessaires à cette étude, le recrutement d'au plus deux éducateur(-trice)s à la petite enfance œuvrant dans les installations du CPE [redacted] et offrant des services à la clientèle précisée serait nécessaire. Il leur sera demandé de participer d'abord à un entretien individuel et par la suite, à un entretien de groupe avec un(e) intervenant(e)-pivot du CISSS [redacted]. Ces entretiens seront d'une durée d'au plus 90 minutes chacun. Ils seront menés par l'étudiante chercheuse. Un investissement de temps total de 4 h 30 est demandé à chaque participant(e), ce qui inclut la participation à un entretien de recrutement ainsi que le temps de préparation et de participation à chacun des entretiens décrits précédemment. Le tout sera réparti sur une période de 6 mois.

Pour toute question concernant le projet, vous êtes invité à communiquer avec Mme Bouchard, à shania.bouchard@uqtr.ca ou par téléphone au 819 376-5011, poste 4268.

Nous vous remercions de l'attention que vous porterez à ce projet de recherche qui permettra d'améliorer les connaissances concernant la façon dont le personnel des milieux de garde éducatifs et celui du RSSS vivent la collaboration lors de la planification des interventions pour les enfants ayant des besoins particuliers.



En espérant avoir le plaisir de collaborer avec vous.

Cordialement,



Shania Bouchard

Étudiante à la maîtrise en psychoéducation, sous la direction des professeures Annie Paquet et Carmen Dionne de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Appendice E – Formulaire d'information et de consentement destiné aux parents

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : Étude des pratiques collaboratives au cœur de la planification des interventions pour les jeunes enfants fréquentant un milieu de garde et recevant des services du réseau de la santé et des services sociaux (RSSS)

Mené par : Mme Shania Bouchard, département de psychoéducation, maîtrise en psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Sous la direction de : Mme Annie Paquet, département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Ph. D. et de Mme Carmen Dionne, département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Ph. D.

Préambule

Ce formulaire vise à vous informer de la possibilité pour les intervenant(e)s travaillant auprès de votre enfant de participer à un projet de recherche qui vise à mieux décrire et comprendre les pratiques collaboratives au moment de la planification d'interventions pour les enfants âgés de 0 à 5 ans et ayant des besoins particuliers. Cela implique de façon indirecte la participation de votre enfant à la recherche.

Avant d'accepter ou de refuser que votre enfant participe à ce projet, veuillez prendre le temps de faire la lecture de ce formulaire d'information et de consentement. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique l'éventuelle participation indirecte de votre enfant à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des informations que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse étudiante responsable de ce projet de recherche ou à un membre de l'équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur

demander de vous expliquer toute information qui ne vous semble pas claire. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs et résumé du projet de recherche

Le but de cette présente recherche est de décrire et de comprendre les pratiques de collaboration des intervenant(e)s lorsqu'ils planifient les interventions ou les services pour un enfant (plan d'intervention [PI] ou plan de services individualisé [PSI]). Cette collaboration doit concerner des enfants âgés de 0 à 5 ans.

Les participant(e)s recherché(e)s sont deux éducateur(-trice)s à la petite enfance œuvrant en centre de la petite enfance (CPE) et deux intervenant(e)s-pivots relevant du RSSS qui ont eu l'occasion de travailler conjointement à la planification des interventions pour un même jeune enfant recevant des services du réseau de la santé ou des services sociaux et fréquentant un CPE.

Ainsi, deux duos composés d'un(e) éducateur(-trice) à la petite enfance et d'un(e) intervenant(e)-pivot en adaptation/réadaptation du RSSS seront nécessaires à cette recherche. Les membres de ces duos doivent avoir participé conjointement à une rencontre de planification des interventions ou de services. Ce sont donc les pratiques de collaboration entourant cette rencontre de planification des interventions qui seront analysées par la chercheuse étudiante. Le plan d'intervention ou de service de l'enfant est utilisé à titre de repère dans le cadre des entretiens et lors de l'analyse. Les deux jeunes enfants concernés par cette recherche sont considérés comme étant des participants indirects puisqu'en aucun cas ils ne seront contactés par l'équipe de recherche et que les documents utilisés les concernant seront rendus anonymes.

Nature et durée de votre participation

Comme précisé, ce sont l'éducateur(-trice) à la petite enfance et l'intervenant(e)-pivot du réseau de la santé et des services sociaux de votre enfant qui prendront part de façon directe à l'étude. Ils participeront d'abord à un entretien individuel qui sera mené par la chercheuse principale, Shania Bouchard, étudiante à la maîtrise en psychoéducation. Les questions qui leur seront posées porteront sur la façon dont ils ont vécu une rencontre de planification des interventions ou des services dont votre enfant faisait l'objet. Il sera question de leur préparation à cette rencontre, de son déroulement et de la collaboration entre les deux partenaires. Ils seront invités à se prononcer autant sur les aspects qui facilitent ou qui nuisent à cette collaboration selon leur perception. Une fois les entretiens de tous les participant(e)s terminés, la chercheuse étudiante en fera l'analyse. Elle utilisera également en complément les plans d'intervention (PI) ou les plans de services (PSI) découlant des rencontres de planifications, dont celui de votre enfant. Ce document sera préalablement rendu anonyme (c'est-à-dire que tout ce qui permet d'identifier

l'enfant, dont le nom et l'adresse, sera retiré du document). De cette première étape d'analyse, émanera une synthèse des résultats qui fera l'objet d'entretiens de groupes avec les intervenant(e)s participant(e)s. Lors du groupe de discussion, les participant(e)s seront invités à donner leur opinion quant à l'analyse réalisée et cela leur donnera l'occasion de réfléchir à leurs pratiques de collaboration.

Les entretiens individuels et de groupe seront enregistrés vocalement. Ces enregistrements seront conservés pendant 5 ans.

Étant donné l'utilisation du PI ou du PSI de votre enfant en cours de processus, il est nécessaire d'obtenir votre consentement pour permettre la participation de l'éducateur(-trice) à la petite enfance et de l'intervenant(e)-pivot de votre enfant à cette étude. Le PI ou le PSI de votre enfant sera utilisé en soutien par les participant(e)s lors de l'entretien individuel et lors de l'étape d'analyse par la chercheuse étudiante. La version du PI ou du PSI de votre enfant détenue par les participant(e)s sera la version intégrale. Ces dernier(-ère)s auront signé un formulaire d'engagement à la confidentialité leur demandant de préserver le caractère confidentiel des données présentées dans le document. Ils/elles seront également invité(e)s à en disposer de manière sécuritaire une fois l'entretien individuel auquel ils/elles auront participé terminé.

La version détenue par la chercheuse étudiante, qui servira à l'étape de l'analyse, sera quant à elle une version rendue anonyme. Elle lui sera directement transmise par le service des archives du CISSS [REDACTED]. Seuls les éléments portant sur la collaboration entre les participant(e)s seront analysés à l'aide de ce document. Il sera détruit par la chercheuse étudiante une fois la collecte de données et l'analyse terminées.

Il est à noter que l'identité de votre enfant sera gardée confidentielle dans les publications qui découleront de cette étude.

Risques et inconvénients

Malgré les précautions prises, il existe tout de même un risque que votre enfant soit identifié de par sa participation indirecte à cette étude. Cela pourrait s'avérer le cas, par exemple, si les participant(e)s discutent de leur collaboration dans le cadre de l'étude et de ce fait, de votre enfant.

Pour limiter ce risque, les participant(e)s auront signé un formulaire d'engagement à la confidentialité dans lequel il leur est demandé d'éviter d'identifier l'enfant concerné et de ne pas discuter des détails concernant leur participation à cette étude en dehors des activités liées à celle-ci.

Il n'y a pas d'autre risque associé à la participation indirecte de votre enfant à cette étude.

Avantages ou bénéfiques

En permettant que le PI ou le PSI de votre enfant soit utilisé pour cette recherche, vous rendrez possible l'avancement des connaissances au sujet de la collaboration entourant la planification des interventions pour les jeunes enfants ayant des besoins particuliers. Également, cela donnera l'occasion aux personnes faisant partie du quotidien de votre enfant de réfléchir et de discuter de leurs pratiques de collaboration.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée pour la participation à ce projet de recherche.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification de votre enfant. L'anonymat de votre enfant sera assuré par l'anonymisation de son PI ou de son PSI (retrait de son nom du document). De plus, il sera conservé sur un support numérique protégé par un mot de passe connu seulement par les membres de l'équipe de recherche. Ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Le PI ou le PSI sera supprimé du support numérique 5 ans jour pour jour après le début de la collecte de données.

Les propos tenus par les participant(e)s direct(e)s à la recherche au cours des entretiens ne seront en aucun cas discutés en dehors du contexte de l'étude.

Il est à noter que les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous la forme d'un mémoire, d'articles scientifiques ou de communications lors de congrès ne permettront pas d'identifier les participant(e)s ou votre enfant.

En cas de préjudice

En acceptant de participer à ce projet de recherche, vous ne renoncez à aucun de vos droits et vous ne libérez pas le chercheur responsable du projet de recherche et l'établissement de leur responsabilité civile et professionnelle.

Utilisation ultérieure des données dans le cadre d'autres projets de recherche

Acceptez-vous que les données de recherche concernant votre enfant soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche portant sur la collaboration intersectorielle ? Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQTR avant leur réalisation. Les données de recherche de votre enfant seront conservées de façon sécuritaire sur l'ordinateur de Mme Annie Paquet à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Seules les chercheuses Dionne et Paquet y auront accès. Afin de préserver l'identité de votre enfant et la confidentialité des données de recherche, il ne sera identifié que par un numéro de code. Les données de recherche seront conservées aussi longtemps qu'elles peuvent avoir une utilité pour l'avancement des connaissances scientifiques jusqu'à concurrence de 5 ans. Lorsqu'elles n'auront plus d'utilité, les données de recherche seront détruites. Par ailleurs, notez qu'en tout temps, vous pouvez demander la non-utilisation des données de recherche vous concernant en vous adressant à la chercheuse étudiante responsable de ce projet de recherche.

Je consens à ce que les données de recherche de mon enfant soient utilisées à ces conditions :

Oui Non

Il est à noter qu'en consentant à ce que votre enfant participe à cette étude, vous, ainsi que votre enfant, serez sollicités uniquement dans le cadre de cette dernière et que votre consentement ne s'étant pas à d'autres recherches pouvant être menées ultérieurement par la même chercheuse.

Participation volontaire

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre d'accepter ou de refuser que votre enfant participe à la recherche sans avoir à motiver votre décision ni à subir quelque préjudice que ce soit. Vous pourrez décider en tout temps avant la tenue des entretiens de retirer votre enfant de cette étude. Après cette étape, il ne sera cependant plus possible de le faire.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Mme Shania Bouchard, Mme Annie Paquet ou Mme Carmen Dionne aux coordonnées suivantes :

Mme Bouchard :

Courriel : Shania.bouchard@uqtr.ca

Téléphone : 819 376-5011, poste 4268

Mme Paquet :

Courriel : Annie.Paquet@uqtr.ca

Téléphone : 819 376-5011, poste 4268

Mme Dionne :

Courriel : Carmen.Dionne@uqtr.ca

Téléphone : 819 376-5011, poste 4008

Surveillance des aspects éthique de la recherche

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant(e) à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes ou des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec le commissaire local aux plaintes et à la qualité des services du CISSS [REDACTED] par téléphone au 1 844 255-7568 ou par courriel au [REDACTED]

Le comité d'éthique de la recherche du CISSS [REDACTED] a donné son approbation éthique au projet de recherche et en assurera le suivi.

Vous pouvez également contacter le bureau de la recherche du CISSS [REDACTED] par courriel [REDACTED]

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CERPPE-22-08-07.02 a été émis le 13 septembre 2022.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse

Moi, Shania Bouchard, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant des participant(e)s humain(e)s.

Consentement du parent

Je, [nom du parent], confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *Étude des pratiques collaboratives au cœur de la planification des interventions pour les jeunes enfants fréquentant un milieu de garde et recevant des services du réseau de la santé et des services sociaux (RSSS)*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de la participation de mon enfant. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision sur la participation indirecte ou non de mon enfant à cette recherche. Je comprends que sa participation est entièrement volontaire et que je peux retirer mon consentement en tout temps, sans aucun préjudice.

- Je consens à ce que la chercheuse étudiante ait accès au PI ou au PSI en adaptation/réadaptation de mon enfant.

J'accepte donc librement que mon enfant participe à ce projet de recherche

Parent 1	Parent 2 (optionnel) :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

Chercheuse étudiante :
Signature :
Nom :
Date :

Résultats de la recherche

Un résumé des résultats sera envoyé aux participant(e)s qui le souhaitent. Ce résumé ne sera cependant pas disponible avant le 1^{er} septembre 2023. Indiquez l'adresse postale ou électronique à laquelle vous souhaitez que ce résumé vous parvienne :

Adresse :

Si cette adresse venait à changer, il vous faudra en informer la chercheuse étudiante responsable du projet.

Appendice F – Formulaire d’information et de consentement destiné à l’intervenante-pivot

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : Étude des pratiques collaboratives au cœur de la planification des interventions pour les jeunes enfants fréquentant un milieu de garde et recevant des services du réseau de la santé et des services sociaux (RSSS)

Mené par : Mme Shania Bouchard, département de psychoéducation, maîtrise en psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Sous la direction de : Mme Annie Paquet, département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Ph.D. et de Mme Carmen Dionne, département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Ph.D.

Préambule

Votre participation à cette recherche, qui vise à mieux décrire et comprendre les pratiques collaboratives au moment de la planification d'interventions pour les enfants âgés de 0 à 5 ans et ayant des besoins particuliers serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps d'en faire la lecture. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des informations que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse étudiante responsable de ce projet de recherche ou à un membre de l'équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer toute information qui ne vous semble pas claire. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs et résumé du projet de recherche

Le but de cette présente recherche est de décrire et de comprendre les pratiques collaboratives lors de la phase de planification d'interventions d'adaptation et de réadaptation (plan d'intervention [PI] ou plan de services individualisé [PSI]) pour des enfants âgés de 0 à 5 ans et ayant des besoins particuliers.

Les participant(e)s recherché(e)s sont deux éducateur(-trice)s à la petite enfance œuvrant en centre de la petite enfance (CPE) et deux intervenant(e)s-pivots relevant du RSSS qui ont eu l'occasion de travailler conjointement à la planification des interventions pour un même jeune enfant ayant des besoins particuliers et fréquentant un CPE.

Ainsi, deux duos composés d'un(e) éducateur(-trice) à la petite enfance et d'un(e) intervenant(e)-pivot en adaptation/réadaptation du RSSS seront nécessaires à cette recherche. Les membres de ces duos doivent avoir participé conjointement à une rencontre de planification des interventions (PI ou PSI) pour un jeune enfant recevant des services de la part des deux organisations/établissements. Ce sont donc les pratiques de collaboration entourant cette rencontre de planification des interventions qui seront analysées par la chercheuse étudiante.

Ainsi, deux jeunes enfants seront ciblés pour cette recherche et constitueront des participants indirects puisqu'ils ne seront pas sollicités comme tel et que les documents utilisés les concernant seront rendus anonymes.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste d'abord à prendre part à un entretien individuel qui sera mené par la chercheuse principale, Shania Bouchard, étudiante à la maîtrise en psychoéducation. Ce dernier sera d'une durée de 90 minutes au maximum et pourra se dérouler dans votre lieu de travail. Les questions qui vous seront posées porteront sur la façon dont vous avez vécu une rencontre de PI ou de PSI pour un jeune ayant des besoins particuliers, en collaboration avec un partenaire externe. Il sera question de votre préparation à cette rencontre, de son déroulement et de la collaboration avec le partenaire. Vous serez invité à vous prononcer autant sur les aspects qui facilitent ou qui nuisent à cette collaboration selon votre perception.

Une fois les entretiens de tous les participant(e)s terminés, la chercheuse étudiante en fera l'analyse. Elle analysera également en complément les PI ou les PSI découlant des rencontres de planification. De cette première étape d'analyse, émanera une synthèse des résultats qui vous sera acheminée. Elle regroupera les données de l'ensemble des participant(e)s.

Vous serez invité à en faire la lecture afin de vous préparer à la deuxième étape de la collecte de données qui consistera en un entretien de groupe. Deux groupes seront formés, chacun étant

composé de l'éducateur(trice) à la petite enfance et de l'intervenant(e)-pivot ayant participé à une même rencontre de PI ou de PSI. La discussion portera sur les grands thèmes ayant émergé de l'analyse des données. Lors du groupe de discussion, vous serez ainsi invité à donner votre opinion quant à ces thèmes. Cela vous donnera l'occasion de réfléchir à vos pratiques de collaboration avec votre partenaire externe selon vos perceptions, tout en étant exposé aux perceptions d'autres collègues du CISSS [REDACTED] des milieux de garde. Ces entretiens de groupe seront d'une durée d'environ 90 minutes et auront lieu dans un endroit neutre pour chacun(e) des participant(e)s.

Afin de faciliter le processus d'analyse, avec votre accord, l'entretien individuel et de groupe auquel vous participerez sera enregistré vocalement. Ces enregistrements seront conservés pendant 5 ans.

Étant donné l'utilisation de PI ou de PSI dont des personnes mineures font l'objet au cours du processus de collecte de données, il sera nécessaire d'obtenir le consentement des parents concernés avant de débiter votre participation à cette recherche. Vous serez invité(e) à faire signer un formulaire de consentement écrit que nous vous demanderons de remettre aux parents de l'enfant ciblé et à nous le faire parvenir. Une copie du PI ou du PSI du jeune enfant sélectionné vous sera ensuite remise quelques jours avant votre entretien individuel afin de soutenir votre préparation à cette étape. Étant donné le caractère confidentiel des informations qu'il contient, vous devrez signer un formulaire d'engagement à la confidentialité. De plus, vous devrez disposer du document suite à votre participation à l'entretien individuel selon les modalités précisées par la chercheuse étudiante. La chercheuse étudiante aura aussi en sa possession une version du PI ou du PSI de l'enfant sélectionné. Cette version sera remise à la chercheuse par l'entremise du service des archives du CISSS [REDACTED] sera préalablement rendue anonyme. Cette version sera détruite une fois la collecte de données et l'analyse terminées.

Risques et inconvénients

Il est possible que le fait de raconter votre expérience, ou de répondre aux questions posées suscite chez vous des sentiments désagréables. Notamment, vous pourriez ressentir un certain inconfort ou stress lors des entretiens individuels, lorsque vous prendrez connaissance de la synthèse des résultats suite aux entretiens individuels et lors de l'entretien de groupe. Chacune de ces étapes vous amènera à vous questionner sur vos actions au quotidien dans votre contexte de travail. De plus, lorsque vous prendrez connaissance de la synthèse des résultats, vous serez confronté aux opinions de collègues qu'elles soient positives ou négatives. Aussi, vous serez ensuite invité à en discuter avec un collègue externe, ce qui pourrait créer un inconfort.

Afin de minimiser le possible inconfort ressenti lors de cette étape, la chercheuse étudiante aura pris soin d'utiliser le contenu de l'ensemble des entretiens individuels pour constituer la synthèse.

Ainsi, les éléments figurant dans la synthèse n'auront pas nécessairement été exprimés par le membre de votre groupe, ce qui peut diminuer la sensation de malaise ressentie.

Malgré les précautions prises à cet égard, vous devez tout de même être informé qu'il existe un risque que vos propos soient identifiables étant donné le faible nombre de participant(e)s à cette étude.

Également, sachez qu'à toute étape du processus, vous serez libre de refuser de répondre à toute question et, qu'au besoin, nous pourrions vous référer à des ressources appropriées. Il est tout de même à noter qu'étant donné le faible nombre d'intervenant(e)s sollicité(e)s pour cette étude, il est souhaitable que des réponses soient formulées pour l'ensemble des questions posées par la chercheuse lors des entretiens. Cela favorisera l'obtention d'un nombre suffisant de données pour le bon déroulement de l'étude.

Il est à considérer qu'un investissement de temps sera nécessaire à votre participation à cette recherche. Nous estimons que vous devrez consacrer un total d'environ 4h30 à cette recherche, ce qui comprend votre participation aux entretiens et votre temps de préparation à chacun d'entre eux.

Avantages ou bénéfices

Par votre participation à cette recherche, vous contribuerez à l'avancement des connaissances au sujet de la collaboration entourant la planification des interventions pour les jeunes enfants ayant des besoins particuliers.

Également, le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir et de discuter de vos pratiques de collaboration.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée pour la participation à ce projet de recherche.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre anonymat sera assuré par la substitution de votre nom par un code numérique lors de la transcription des données provenant des entretiens. De plus, tous

les documents ou fichiers utilisés contenant des éléments à caractère personnels seront protégés par un mot de passe connu seulement par les membres de l'équipe de recherche. Ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites 5 ans jour pour jour après le début de la collecte de données. Les données seront supprimées des supports numériques sur lesquels ils se trouveront.

Les propos que vous tiendrez au cours des entretiens ne seront en aucun cas discutés en dehors du contexte de l'étude. Ils ne seront pas transmis à votre employeur.

Il est à noter que les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous la forme d'un mémoire, d'articles scientifiques ou de communications lors de congrès ne permettront pas d'identifier les participants.

Utilisation ultérieure des données dans le cadre d'autres projets de recherche

Acceptez-vous que les données de recherche amassées vous concernant soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche portant sur la collaboration intersectorielle ? Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQTR avant leur réalisation. Vos données de recherche seront conservées de façon sécuritaire sur l'ordinateur de Mme Annie Paquet à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Seules les chercheuses Dionne et Paquet y auront accès. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code. Les données de recherche seront conservées aussi longtemps qu'elles peuvent avoir une utilité pour l'avancement des connaissances scientifiques jusqu'à concurrence de 5 ans. Lorsqu'elles n'auront plus d'utilité, les données de recherche seront détruites. Par ailleurs, notez qu'en tout temps, vous pouvez demander la non-utilisation des données de recherche vous concernant en vous adressant à la chercheuse étudiante responsable de ce projet de recherche.

Je consens à ce que les données de recherche me concernant soient utilisées à ces conditions :

Oui Non

Il est à noter qu'en consentant à participer à cette étude, vous serez sollicité(e) uniquement dans le cadre de cette dernière et que votre consentement à y participer ne s'étant pas à d'autres recherches pouvant être menées ultérieurement par la même chercheuse.

Confidentialité dans le cadre de l'entretien de groupe

Comme participant(e) à un groupe de discussion, vous connaîtrez l'identité d'un(e) autre participant(e) que vous ainsi que les renseignements et opinions partagées lors de la discussion. Nous comptons sur votre collaboration pour conserver le caractère confidentiel de ces informations.

En cas de préjudice

En acceptant de participer à ce projet de recherche, vous ne renoncez à aucun de vos droits et vous ne libérez pas le chercheur responsable du projet de recherche et l'établissement de leur responsabilité civile et professionnelle.

Participation volontaire

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Vous êtes également entièrement libre d'accepter ou de refuser de participer à la recherche sans avoir à motiver votre décision ni à subir quelque préjudice que ce soit. Dans le cas où vous décideriez de vous retirer de la recherche après le début de la collecte de données, les données vous concernant ne pourront être supprimées. Cependant, vous pourrez faire une demande auprès la chercheuse étudiante afin que les données vous concernant ne soient utilisées pour cette recherche.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Mme Shania Bouchard, Mme Annie Paquet ou Mme Carmen Dionne aux coordonnées suivantes :

Mme Bouchard :

Courriel : Shania.bouchard@uqtr.ca

Téléphone : 819 376-5011, poste 4268

Mme Paquet :

Courriel : Annie.Paquet@uqtr.ca

Téléphone : 819 376-5011, poste 4268

Mme Dionne :

Courriel : Carmen.Dionne@uqtr.ca

Téléphone : 819 376-5011, poste 4008

Surveillance des aspects éthique de la recherche

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant(e) à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes ou des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec le commissaire local aux plaintes et à la qualité des services du CISSS [REDACTED] : par téléphone au 1 844 255-7568 ou par courriel au [REDACTED]

Le comité d'éthique de la recherche du CISSS [REDACTED] a donné son approbation éthique au projet de recherche et en assurera le suivi.

Vous pouvez également contacter le bureau de la recherche du CISSS [REDACTED] par courriel [REDACTED]

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CERPPE-22-08-07.02 a été émis le 13 septembre 2022.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse

Moi, Shania Bouchard, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant des participant(e)s humain(e)s.

Consentement du/de la participant(e)

Je, [nom du/de la participant(e)], confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *Étude des pratiques collaboratives au cœur de la planification des interventions pour les jeunes enfants fréquentant un milieu de garde et recevant des services du réseau de la santé et des services sociaux (RSSS)*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision sur ma participation à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

- Je consens à être enregistré.
- Je m'engage à respecter la confidentialité des participant(e)s et des renseignements partagés lors du groupe de discussion.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant(e) :	Chercheuse étudiante :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

Résultats de la recherche

Un résumé des résultats sera envoyé aux participant(e)s qui le souhaitent. Ce résumé ne sera cependant pas disponible avant le 1^{er} septembre 2023. Indiquez l'adresse postale ou électronique à laquelle vous souhaitez que ce résumé vous parvienne :

Adresse :

Si cette adresse venait à changer, il vous faudra en informer la chercheuse étudiante responsable du projet.

Appendice G - Guide d'entretien à l'intention de l'éducatrice à la petite enfance

Code du participant :

Date de l'entretien :

Note introductive

Bonjour,

D'abord, merci à vous pour votre participation à la recherche.

L'objectif de l'entretien d'aujourd'hui est de comprendre comment se vit la collaboration entre le personnel des milieux de garde et celui du réseau de la santé et des services sociaux (RSSS) lorsqu'un enfant ayant des besoins particuliers est intégré en milieu de garde. Plus précisément, il sera question du travail que vous réalisez conjointement avec ces intervenants lorsqu'il est temps de planifier les interventions à mettre en place auprès de l'enfant.

L'entretien fait suite à la rencontre de planification des interventions à laquelle vous avez récemment participé. Il peut s'agir d'une rencontre de plan d'intégration ou de plan d'intervention. Les questions qui vous seront posées aujourd'hui porteront sur la façon dont vous avez vécu cette rencontre, en débutant par ce qui se passe avant (la préparation de la rencontre), pendant et sur les suites à donner. Pour vous soutenir dans la formulation de vos réponses, une copie du plan d'intégration ou du plan d'intervention sera utilisée. Finalement, vous aurez l'occasion d'ajouter certains éléments de réponse si vous le désirez à la toute fin de l'entretien.

Une fois l'entretien terminé, les éléments discutés seront transcrits et analysés. Le tout permettra une meilleure compréhension des enjeux et des besoins concernant la collaboration entourant la planification des interventions et permettra d'émettre des recommandations correspondant à vos besoins.

L'entretien devrait durer environ 90 minutes. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses puisque nous cherchons à comprendre votre réalité. Durant l'entretien, si vous n'êtes pas à l'aise avec certaines questions, vous pouvez simplement m'en faire part et vous n'aurez pas à y répondre. Nous passerons tout simplement à la question suivante. Également, vous devez savoir que toutes vos réponses resteront anonymes, c'est-à-dire qu'en aucun cas votre nom ne sera associé à vos réponses. Pour s'en assurer, votre nom sera remplacé par un code numérique anonyme et confidentiel dans nos banques de données et un nom fictif sera utilisé lors de la rédaction du mémoire ou des productions (p. ex., article scientifique) associés à cette recherche. Avec votre accord, l'entretien sera enregistré pour faciliter le processus de transcription des données et l'analyse qui suivra.

Avez-vous des questions ou des commentaires avant de commencer ?

Intention	Questions principales	Questions complémentaires (optionnelles)	Questions de clarification
1. Expériences de collaboration préalables à la rencontre de planification des interventions			
<p>Comprendre la façon dont l'éducatrice a vécu le processus de planification préalable à la rencontre de planification formelle.</p> <p>Voir à même le discours de l'éducatrice les facteurs qui peuvent teinter la collaboration entourant la planification des interventions.</p>	<p>Vous avez participé récemment à une rencontre de planification des interventions pour un des enfants de votre milieu avec un intervenant du RSSS.</p> <p>1.1 Parlez-moi de la façon dont ça s'est passé pour vous avant la rencontre.</p> <p>1.2 Comment vous sentiez-vous avant de vous rendre à la rencontre de planification ?</p>	<p>1.1.1 Comment avez-vous appris que vous alliez participer à cette rencontre ?</p> <p>1.1.2 Qu'auriez-vous aimé savoir avant la rencontre ?</p> <p>1.1.3 Comment vous êtes-vous préparé avant la rencontre ?</p> <p>1.1.4 Quelles étaient vos intentions pour cette rencontre ?</p>	<p>Les questions de relance sur des thèmes abordés par le participant sont favorisées afin de lui permettre de développer ses idées, par exemple : Dites-m'en plus. Pouvez-vous m'expliquer davantage.</p>
2. Expérience de collaboration au cours de la rencontre de planification des interventions			
<p>À l'aide du produit de la rencontre (plan d'intervention ou plan d'intégration), comprendre la façon dont l'éducatrice a vécu la rencontre de planification.</p> <p>Voir à même le discours de l'éducatrice les facteurs facilitants ou faisant obstacle</p>	<p>Suite à la rencontre, un plan d'intervention a été rédigé. Il détaille entre autres les besoins de l'enfant, les objectifs poursuivis et les moyens pour les atteindre. À titre de rappel des principaux éléments discutés lors de la rencontre, vous avez envers vous une copie de ce plan que vous pouvez consulter à tout moment</p>	<p>2.1.1 Parlez-moi de ce que vous avez apprécié au cours de la rencontre.</p> <p>2.1.2 Parlez-moi de ce qui aurait pu se passer autrement durant la rencontre.</p> <p>Si mention d'informations non divulguées lors de la rencontre :</p>	<p>Les questions de relance sur des thèmes abordés par le participant sont favorisées afin de lui permettre de développer ses idées, par exemple : Dites-m'en plus. Pouvez-vous m'expliquer davantage.</p>

Intention	Questions principales	Questions complémentaires (optionnelles)	Questions de clarification
<p>au processus de collaboration durant la rencontre.</p> <p>Prendre connaissance des attentes/intentions de l'éducatrice suite à la rencontre de planification.</p>	<p>pour vous aider dans la formulation de votre réponse.</p> <p>2.1 Parlez-moi des moments qui ont été plus marquants à vos yeux lors de la rencontre de planification.</p> <p>Ce peut-être autant des moments positifs que négatifs.</p> <p>Ce qui m'intéresse particulièrement ici, c'est votre expérience de travail en équipe avec les personnes qui étaient présentes.</p> <p>Vous pouvez également me communiquer des informations ou des opinions que vous auriez aimé divulguer durant la rencontre.</p> <p>** Les informations partagées ne seront pas ajoutées au plan d'intervention officiel et ne seront pas divulguées à l'intervenant-pivot.</p>	<p>2.1.3 Qu'est-ce qui fait que vous avez décidé de garder cette opinion ou information pour vous ?</p> <p>2.2.4 Maintenant que le plan d'interventions est rédigé et que les objectifs/moyens sont identifiés, comment voyez-vous votre implication pour la suite des choses ?</p>	
Clôture de l'entretien			
Remercier et donner une possibilité d'ajouter des informations complémentaires.	3.1 C'est ici que se termine notre entretien, y a-t-il des informations		Préciser la possibilité de me joindre en cas de questionnement.

Intention	Questions principales	Questions complémentaires (optionnelles)	Questions de clarification
	que vous vouliez ajouter ou apporter des précisions ? 3.2 Avez-vous des commentaires ou des questions pour terminer ?		
Vérifier la confiance vis-à-vis de la qualité de l'entretien, s'il ou elle a pu réellement dire ce qu'il ou elle pensait.	3.3 Est-ce que vous trouvez que l'entretien reflète assez bien vos expériences et votre perception ?		
Leur rappeler les procédures concernant le respect de leur anonymat.	3.4 Je vous remercie de votre collaboration à ce projet de recherche. Je vous rappelle que nous allons retranscrire l'entretien et que votre anonymat sera assuré par la substitution de votre nom par un code numérique.		

Appendice H - Guide d'entretien à l'intention de l'intervenante-pivot du RSSS

Code du participant :

Date de l'entretien :

Note introductive

Bonjour,

D'abord, merci à vous pour votre participation à la recherche.

L'objectif de l'entretien d'aujourd'hui est de comprendre comment se vit la collaboration entre le personnel des milieux de garde et celui du réseau de la santé et des services sociaux (RSSS) lorsqu'un enfant ayant des besoins particuliers est intégré en milieu de garde. Plus précisément, il sera question du travail que vous réalisez conjointement avec le personnel des milieux de garde lorsqu'il est temps de planifier les interventions à mettre en place auprès de l'enfant.

L'entretien fait suite à la rencontre de planification des interventions à laquelle vous avez récemment participé. Il peut s'agir d'une rencontre de plan d'intégration ou de plan d'intervention. Les questions qui vous seront posées aujourd'hui porteront sur la façon dont vous avez vécu cette rencontre, en débutant par ce qui se passe avant (la préparation de la rencontre), pendant et sur les suites à donner. Pour vous soutenir dans la formulation de vos réponses, une copie du plan d'intégration ou du plan d'intervention sera utilisée. Finalement, vous aurez l'occasion d'ajouter certains éléments de réponse si vous le désirez à la toute fin de l'entretien.

Une fois l'entretien terminé, les éléments discutés seront transcrits et analysés. Le tout permettra une meilleure compréhension des enjeux et des besoins concernant la collaboration entourant la planification des interventions et permettra d'émettre des recommandations correspondant à vos besoins.

L'entretien devrait durer environ 90 minutes. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses puisque nous cherchons à comprendre votre réalité. Durant l'entretien, si vous n'êtes pas à l'aise avec certaines questions, vous pouvez simplement m'en faire part et vous n'aurez pas à y répondre. Nous passerons tout simplement à la question suivante. Également, vous devez savoir que toutes vos réponses resteront anonymes, c'est-à-dire qu'en aucun cas votre nom ne sera associé à vos réponses. Pour s'en assurer, votre nom sera remplacé par un code numérique anonyme et confidentiel dans nos banques de données et un nom fictif sera utilisé lors de la rédaction du mémoire ou des productions (p. ex., article scientifique) associés à cette recherche. Avec votre accord, l'entretien sera enregistré pour faciliter le processus de transcription des données et l'analyse qui suivra.

Avez-vous des questions ou des commentaires avant de commencer ?

Intention	Questions principales	Questions complémentaires (optionnelles)	Questions de clarification
2. Expériences de collaboration préalables à la rencontre de planification des interventions			
<p>Comprendre la façon dont l'intervenant(e) a vécu le processus de planification préalable à la rencontre de planification formelle.</p> <p>Voir à même le discours de l'intervenant(e) les facteurs qui peuvent teinter la collaboration entourant la planification des interventions.</p>	<p>Vous avez participé récemment à une rencontre de planification des interventions pour un enfant auprès duquel vous jouez le rôle d'intervenant(e)-pivot. Lors de cette rencontre, l'éducatrice en milieu de garde de l'enfant était également présente.</p> <p>1.1. Parlez-moi de la façon dont ça s'est passé pour vous avant la rencontre.</p> <p>1.2 Comment vous sentiez-vous avant de vous rendre à la rencontre de planification ?</p>	<p>1.1.1. Quelles démarches avez-vous réalisées préalablement à la rencontre ?</p> <p>1.1.2. Comment vous êtes-vous préparé avant la rencontre ?</p> <p>1.1.3. Quelles étaient vos intentions pour cette rencontre ?</p>	<p>Les questions de relance sur des thèmes abordés par le participant sont favorisées afin de lui permettre de développer ses idées, par exemple : Dites-m'en plus. Pouvez-vous m'expliquer davantage.</p>
2. Expérience de collaboration au cours de la rencontre de planification des interventions			
<p>À l'aide du produit de la rencontre (plan d'intervention ou plan d'intégration), comprendre la façon dont l'intervenant (e) a vécu la rencontre de planification.</p> <p>Voir à même le discours de l'intervenant(e) les facteurs facilitants ou faisant obstacle</p>	<p>Suite à la rencontre, vous avez procédé à la rédaction du plan d'intervention. Pour la prochaine portion de l'entretien, vous aurez accès à ce plan, pour vous soutenir dans la formulation de vos réponses.</p> <p>2.1 Parlez-moi des moments qui ont été plus marquants à vos yeux lors de la rencontre de planification.</p>	<p>2.1.1 Parlez-moi de ce que vous avez apprécié au cours de la rencontre.</p> <p>2.1.2 Parlez-moi de ce qui aurait pu se passer autrement durant la rencontre.</p> <p>Si mention d'informations non divulguées lors de la rencontre :</p>	<p>Les questions de relance sur des thèmes abordés par le participant sont favorisées afin de lui permettre de développer ses idées, par exemple : Dites-m'en plus. Pouvez-vous m'expliquer davantage.</p>

Intention	Questions principales	Questions complémentaires (optionnelles)	Questions de clarification
<p>au processus de collaboration durant la rencontre.</p> <p>Prendre connaissance des attentes/intentions de l'intervenant(e) suite à la rencontre de planification.</p>	<p>Ce peut-être autant des moments positifs que négatifs.</p> <p>Ce qui m'intéresse particulièrement ici, c'est votre expérience de travail en équipe avec les personnes qui étaient présentes.</p> <p>Vous pouvez également me communiquer des informations ou des opinions que vous auriez aimé divulguer durant la rencontre.</p> <p>** Les informations partagées ne seront pas ajoutées au plan d'intervention officiel et ne seront pas divulguées.</p>	<p>2.1.3 Qu'est-ce qui fait que vous avez décidé de garder cette opinion ou information pour vous ?</p> <p>2.2.4 Maintenant que le plan d'interventions est rédigé et que les objectifs/moyens sont identifiés, comment voyez-vous votre rôle pour la suite des choses ?</p>	
Clôture de l'entretien			
<p>Remercier et donner une possibilité d'ajouter des informations complémentaires.</p>	<p>3.1 C'est ici que se termine notre entretien, y a-t-il des informations que vous vouliez ajouter ou apporter des précisions ?</p> <p>3.2 Avez-vous des commentaires ou des questions pour terminer ?</p>		<p>Préciser la possibilité de me joindre en cas de questionnement.</p>
<p>Vérifier la confiance vis-à-vis de la qualité de l'entretien, s'il ou elle a pu réellement dire ce qu'il ou elle pensait.</p>	<p>3.3 Est-ce que vous trouvez que l'entretien reflète assez bien vos expériences et votre perception ?</p>		

Intention	Questions principales	Questions complémentaires (optionnelles)	Questions de clarification
Leur rappeler les procédures concernant le respect de leur anonymat.	3.4 Je vous remercie de votre collaboration à ce projet de recherche. Je vous rappelle que nous allons retranscrire l'entretien et que votre anonymat sera assuré par la substitution de votre nom par un code numérique.		

Appendice I - Guide de préparation pour la rencontre de validation par retour aux participants

ÉTUDE DES PRATIQUES COLLABORATIVES AU CŒUR DE LA PLANIFICATION DES INTERVENTIONS POUR LES JEUNES ENFANTS FRÉQUENTANT UN MILIEU DE GARDE ET RECEVANT DES SERVICES DU RÉSEAU DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX

Guide de préparation pour la rencontre de validation par retour aux participants

Date de l'entretien : 3 octobre 2023

Note introductive

Bonjour,

D'abord, merci pour votre participation à cette deuxième étape de la recherche.

Suite à la tenue des entretiens individuels et à l'analyse qui en a suivi, il a été possible de faire émerger différents thèmes liés à la collaboration entourant la planification des interventions. De plus, un lien a pu être fait entre votre expérience de collaboration et ce que dit la littérature à ce sujet. Il a aussi été possible de remarquer que certains éléments qui influencent la collaboration dans la littérature n'ont pas été soulevés lors des entretiens individuels. Ainsi, le but de la présente rencontre sera d'abord de vérifier la compréhension de l'étudiante et d'apporter des précisions quant aux thèmes qui ont émergé des entretiens individuels. Ensuite, certains thèmes n'ayant pas été abordés durant les entretiens individuels et qui proviennent de la littérature seront abordés.

Une fois la rencontre de validation terminée, son contenu sera transcrit et analysé. Les éléments issus des entretiens individuels et de la rencontre de validation seront réunis afin de dresser un portrait plus complet de ce qui influence la collaboration entourant la planification des interventions selon vos points de vue.

Pour vous aider à la préparation de la rencontre, vous trouverez plus bas un guide composé des thèmes et questions qui seront abordés quant au contenu des entretiens individuels et quant aux éléments ayant émergé de la littérature. Vous avez également accès à la synthèse de l'analyse issue de votre entretien individuel qui vous a été transmise.

La rencontre durera au plus 90 minutes. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses puisque nous cherchons à comprendre votre réalité. Durant la rencontre, si vous n'êtes pas à l'aise avec certaines questions, vous pouvez simplement m'en faire part et vous n'aurez pas à y répondre. Vous devez savoir que toutes vos réponses resteront anonymes, c'est-à-dire qu'en aucun cas votre nom ne sera associé à vos réponses. Pour s'en assurer, votre nom sera remplacé par un code numérique confidentiel dans une banque de données et il ne sera pas utilisé lors de la rédaction du mémoire

ou des productions (p. ex., article scientifique) associés à cette recherche. Les propos que vous tiendrez au cours de la rencontre ne seront en aucun cas discutés en dehors du contexte de l'étude. Ils ne seront pas transmis à votre employeur.

Tel que précisé au formulaire d'information et de consentement, le contenu audio de cette rencontre sera enregistré pour faciliter le processus de transcription des données et l'analyse qui suivra.

Pour toute question ou besoin de précisions avant la rencontre, n'hésitez pas à me contacter (shania.bouchard@uqtr.ca).



Shania Bouchard

Étudiante à la maîtrise en psychoéducation

Contenu de l'entretien

1. Voici les différents thèmes issus des entretiens individuels quant aux éléments pouvant influencer la collaboration :

- Temps
- Organisation des services
- Partage des rôles et responsabilités
- Vision commune des besoins de l'enfant
- Système enfant-famille
- Sentiments
- Perception de la collaboration
- Moyens de communication
- Planification conjointe

Lors de l'entretien, l'idée générale se dégageant de ces thèmes vous sera partagée et vous serez invitée à commenter le tout.

Les questions suivantes pourront vous être posées :

- Ai-je bien compris l'idée que vous souhaitiez me transmettre ?
- Désirez-vous ajouter ou corriger certains éléments ?

2. Dans un deuxième temps, voici les thèmes qui ont émergé de la littérature concernant la collaboration, mais qui n'ont pas été traités lors des entretiens individuels et les questions s'y rattachant :

Niveau des orientations gouvernementales :

Les écrits scientifiques disent que les orientations et recommandations gouvernementales influencent la collaboration entre les organisations. Qu'en pensez-vous ?

Quelles sont les orientations/recommandations/gouvernementales, qui influencent la collaboration entre vos organisations ?

Niveau de la Formation :

Quelle place a occupé le thème de la collaboration avec d'autres organisations au sein de votre formation initiale et continue ?

Niveau des organisations :-Gestion/Leadership :

Quelle est l'importance qu'accordent vos organisations/vos gestionnaires à la collaboration avec l'autre organisation ?

Les écrits mentionnent qu'il fait partie du rôle des gestionnaires d'assurer un certain leadership afin de favoriser la collaboration entre les organisations. Comment ceci s'actualise-t-il au sein de vos organisations ?

Niveau des équipes/personnel :-Habilités nécessaires à la collaboration :

Selon vous, quelles sont les habiletés professionnelles et personnelles pouvant faciliter la collaboration ?

Questions générales :

Quelles actions faciliteraient davantage la collaboration entre les éducatrices à la petite enfance et les intervenants des services en TSA ?

Quels sont les obstacles à la mise en place de celles-ci ?