

Rapport de recherche intégral

Enfants présentant des incapacités intellectuelles et inclusion en milieux de garde : vers l'établissement de stratégies et de modèles novateurs

Chercheure principale

Nadia Rousseau, Université du Québec à Trois-Rivières

Cochercheur(s)

Carmen Dionne, Université du Québec à Trois-Rivières
Claude Dugas, Université du Québec à Trois-Rivières
Sylvie Ouellet, Université du Québec à Trois-Rivières

Autre(s) membre(s) de l'équipe

Nathalie Bélanger, Université d'Ottawa

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Trois-Rivières

Numéro du projet de recherche

2008-DI-120730

Titre de l'Action concertée

Recherche dans les domaines de la déficience intellectuelle et des TED

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le Curateur public / Le ministère de la Justice / Le ministère de la Santé et des Services sociaux / Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport / Le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale / Le ministère de la Sécurité publique / Le ministère des Transports / L'Office des personnes handicapées du Québec / La Société d'habitation du Québec / Le Fonds de recherche en santé du Québec et le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC)

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. Problématique

Importance de fréquenter un milieu de garde régulier

Bien que le milieu de garde constitue un contexte important dans lequel l'enfant se prépare à devenir un membre de sa communauté (Odom, 2002), bien peu d'enfants ayant un handicap ou une incapacité du Québec le fréquentent (Gagnon, 2001; FQCRDI, 2000). En 2004-2005, 3433 enfants ayant un handicap ou une incapacité étaient inclus dans les milieux de garde, ce qui ne représente que 1,76 % de l'ensemble des enfants fréquentant ces milieux. La préoccupation relative à la fréquentation de ces enfants en milieux de garde au Québec n'est pas récente. En effet, une première Politique d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde était publiée en 1983 conjointement par le Gouvernement du Québec, l'Office des services de garde à l'enfance (OSGE) et l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ). En 2001, un « Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du Québec » a été produit. Cependant, selon Deret (2003), ce guide ne répond pas aux multiples besoins du milieu. Selon Tougas (2002), les Centres de la Petite Enfance (CPE) sont plus ou moins laissés à eux-mêmes lorsque vient le moment de décider d'inclure les enfants ayant des besoins particuliers. Toujours selon le même auteur, les CPE sont aussi laissés à eux-mêmes relativement au choix des moyens privilégiés pour s'acquitter de leurs responsabilités à l'égard des enfants et de leur famille. Cette situation pourrait expliquer le faible pourcentage d'enfants ayant un handicap ou une incapacité fréquentant un CPE. D'ailleurs, le sommet provincial tenu en 2000,

organisé par la Fédération des centres de réadaptation auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles, reconnaissait clairement le peu d'accès aux milieux de garde chez cette clientèle. Il n'est alors pas surprenant de constater que peu de pratiques d'intervention ont été développées, expérimentées et évaluées dans le contexte québécois afin de soutenir l'utilisation du modèle inclusif pour les jeunes enfants (Dionne et Rousseau, 2006). De plus, le modèle de l'intégration est prédominant par rapport à celui de l'inclusion. Alors que le premier cible principalement l'enfant ayant des incapacités intellectuelles dans son processus de participation à la vie du groupe, le second favorise plutôt une expérience positive et significative pour tous les enfants ayant ou non des incapacités.

Malgré le peu de connaissances spécifiques développées à l'égard des pratiques d'intervention en milieux de garde inclusif québécois, les impacts de la fréquentation des enfants ayant un handicap ou une incapacité en milieux réguliers sont pourtant nombreux. D'une part, ces milieux jouent un rôle important dans la socialisation de l'enfant en lui permettant de partager des expériences avec des enfants de son âge, d'avoir accès à des modèles de comportements et d'être motivé à faire beaucoup plus d'apprentissages que s'il demeurerait dans sa famille ou en contact exclusif avec des pairs présentant aussi des incapacités (Baillargeon, 1986; Boulet, 1993; Martineau, 1999; Panitch, 1992, 1994; Terrisse et Nadeau, 1994). D'autre part, la fréquentation des milieux réguliers contribue à définir l'identité des enfants comme « enfants » plutôt que comme « enfants handicapés » (Panitch, 1994). Ce constat est également partagé par les parents qui disent alors s'identifier comme les autres parents qui composent chaque jour avec les aléas de l'éducation d'un enfant, plutôt qu'uniquement comme

parents d'enfants ayant un handicap ou une incapacité (Baillargeon, 1986; Bouchard, Pelchat, Boudreault et Lalonde-Gratton, 1994). La participation de l'enfant ayant un handicap ou une incapacité à des activités de jeux en contexte inclusif lui permet de bénéficier d'un environnement plus riche. Précisons-le, le jeu présente souvent une composante psychomotrice et artistique inhérente au développement. La psychomotricité et les arts sont des moyens d'expression accessibles qui ont le potentiel de permettre aux enfants d'âge préscolaire de développer leurs habiletés motrices et prélinguistiques (Bolduc, 1997); Bricker, 2006-programme EIS; Ouellet et Côté, 2001; Rigal, 2003). Les enfants apprennent à créer, à manipuler et à donner du sens aux symboles à travers le jeu. De plus, jouer leur permet de fréquenter le monde complexe des relations humaines et d'explorer différents rôles sociaux des adultes (Ouellet et Poliquin, 2006; Vygotsky, cité dans Sawyer *et al.*, 2003). Ainsi, le jeu est donc un mode d'interaction qui peut facilement être exploité en contexte inclusif. En somme, ce qu'il importe de retenir, c'est que l'inclusion ne se limite pas qu'à l'arrimage d'enfants ayant ou non un handicap ou une incapacité. L'inclusion repose aussi sur un contexte favorable à la socialisation et à l'apprentissage.

2. Principales questions de recherche

Cette recherche vise à répondre à trois questions : 1) Quels modèles novateurs et pratiques exemplaires sont mis en œuvre dans les milieux de garde québécois? 2) Quelles sont les conditions pour une expérience positive de l'inclusion en milieux de garde selon les différents acteurs engagés? 3) Comment les activités et les jeux quotidiens peuvent-ils favoriser l'inclusion?

3. Objectifs poursuivis

Ce projet de recherche vise à documenter des initiatives novatrices en matière d'inclusion d'enfants présentant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement en milieux de garde.

Quatre objectifs principaux sont poursuivis :

- Identifier et documenter des modèles novateurs et des pratiques inclusives exemplaires en milieux de garde dans différentes régions du Québec.
- Mettre en commun les expertises québécoises de recherche en matière d'inclusion en milieux de garde et en contexte d'inclusion scolaire.
- Contribuer au développement de modèles novateurs et de pratiques inclusives exemplaires à partir des résultats du Réseau international de recherche en éducation inclusive (RIRÉI).
- Documenter les conditions nécessaires à la mise en œuvre des modèles novateurs et pratiques inclusives en milieux de garde.

La réalisation de l'ensemble de ces objectifs permettra la création et la diffusion d'outils relatifs à la mise en œuvre de ces modèles et pratiques exemplaires.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX

Tant les décideurs que les gestionnaires et les intervenants qui oeuvrent en contexte de milieux de garde ou qui se préoccupent de l'inclusion d'enfants ayant des besoins particuliers, dont la déficience intellectuelle et le trouble envahissant du développement, seront interpellés par les conclusions de cette recherche de même que par ses retombées en matière de formation initiale et continue.

Importance d'établir des politiques claires en matière d'inclusion scolaire

Les résultats de nos travaux mettent en évidence que les pratiques inclusives efficaces en milieux de garde sont influencées par la clarté des orientations ministérielles en matière d'inclusion scolaire. Ainsi, des orientations explicites favorisent l'articulation de conditions favorisant l'inclusion. D'ailleurs, les milieux ayant des pratiques inclusives efficaces en milieux de garde ont senti le besoin d'aller au-delà des quelques orientations ministérielles en se dotant de lignes directrices internes explicites nécessaires à la gestion de l'inclusion.

Importance d'explicitier les fondements mêmes de l'inclusion

Les résultats de nos travaux mettent en évidence que la notion même d'inclusion se traduit par plusieurs conceptions, certaines étant beaucoup plus près de l'intégration que de l'inclusion. Les fondements mêmes de l'inclusion ayant des incidences importantes sur la pratique quotidienne des intervenants méritent d'être explicités.

Importance de reconnaître les attitudes de l'ensemble des acteurs de l'inclusion comme condition gagnante à sa mise en œuvre efficace

Les résultats de nos travaux mettent en évidence que la personne intervenante, peu importe son statut, est tributaire de la mise en œuvre de stratégies novatrices en matière d'inclusion. Ainsi, l'ouverture, les croyances relatives au potentiel des enfants, de même que les attitudes vis-à-vis la différence et l'innovation, représentent les éléments clés à retenir si l'on souhaite se distinguer en matière d'inclusion. Les directions de CPE ne peuvent passer outre cette réalité.

Importance d'encourager la collaboration de nature multidimensionnelle

Les directions de CPE désireuses de faire de leur organisation un modèle de référence en matière d'inclusion, se doivent de valoriser et faciliter les pratiques collaboratrices entre les différents intervenants qui gravitent autour des enfants (la famille, les intervenants spécialisés issus de différents organismes préoccupés par la situation des enfants ayant une DI ou un TED, et les différents intervenants du milieu de garde). Cette collaboration contribue tant à la qualité et à la variété des stratégies déployées, qu'au soutien mutuel des intervenants dans leur pratique quotidienne.

Importance de prioriser le développement global de l'enfant et de reconnaître le pouvoir du jeu

Les résultats de nos travaux mettent en évidence le pouvoir du jeu en matière de socialisation en contexte d'inclusion en milieux de garde. D'ailleurs, les milieux inclusifs caractérisés par

leur pratique efficace identifient clairement le développement global de l'enfant comme étant au cœur de leurs préoccupations. Les activités ludiques sont alors un outil à privilégier.

Importance du plan d'intervention dans le processus inclusif

Les directions de CPE de même que les éducatrices qui oeuvrent en milieux de garde inclusifs exemplaires ont compris l'importance du plan d'intervention dans le processus d'inclusion d'un enfant ayant des besoins particuliers, dont la DI ou le TED. Ainsi, la place du plan d'intervention et son apport indéniable au processus inclusif, se doivent d'être clairement explicités dans tout document visant l'aide à la mise en œuvre de milieux de garde inclusifs en contexte québécois.

Ces principaux résultats ramènent sans contredit à une conscience sociale eu égard à l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en milieux de garde. Accueillir l'enfant qui présente des défis particuliers dans un centre de la petite enfance en contexte québécois est plus que réaliste. C'est la manifestation tangible du pouvoir des actions concertées sur le développement global de tous les enfants, développement qui naît de la socialisation entre pairs du même âge et entre pairs et adultes. Ainsi, cette conscience sociale devrait se traduire dans l'élaboration de politiques de programmes ou encore d'outils d'aide à l'inclusion en milieux de garde. Il est clair qu'une équipe de recherche ne détient pas de pouvoir spécifique sur les politiques, voire les programmes. Toutefois, une équipe de recherche peut sans contredit contribuer à l'élaboration d'outils d'aide à la pratique inclusive. C'est notre volonté de contribuer concrètement au transfert des connaissances issues de la recherche, qui motive la création d'un outil électronique susceptible d'enrichir la formation initiale ou continue des

différents intervenants en milieux de garde. Le site web (en construction) « L'inclusion en action : Guide d'aide à la mise en œuvre de la pratique inclusive efficace en milieu de garde » est aussi nourri par notre engagement social envers les enfants et les différents intervenants qui les aident à grandir. À titre indicatif, nous vous présentons un avant-goût de ce site.

La mise en oeuvre de pratiques inclusives efficaces en milieu de garde : guide interactif d'aide à l'inclusion en action

Importance de reconnaître les attitudes de l'ensemble des acteurs de l'inclusion comme condition gagnante à sa mise en œuvre efficace

Importance d'explicitier les fondements mêmes de l'inclusion

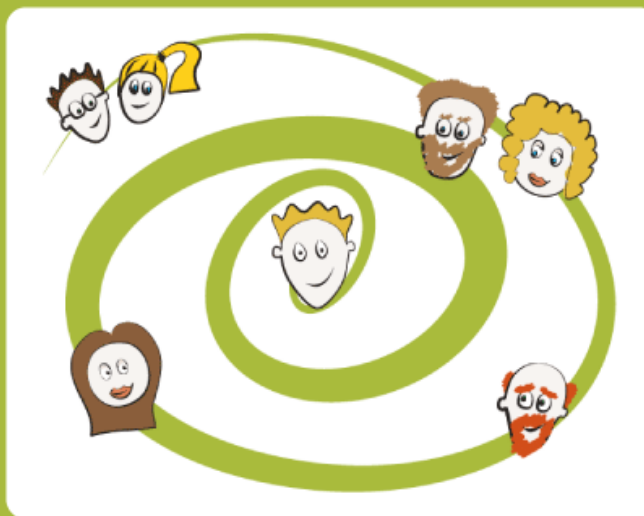
Importance d'établir des politiques claires en matière d'inclusion scolaire

Importance d'encourager la collaboration de nature multidimensionnelle

Importance d'élaborer un plan d'intervention dans le processus inclusif

Importance de prioriser le développement global de l'enfant et de reconnaître le pouvoir du jeu

Les directions de CPE désireuses de faire de leur organisation un modèle de référence en matière d'inclusion, se doivent de valoriser et faciliter les pratiques collaboratrices entre les différents intervenants qui gravitent autour des enfants (la famille, les intervenants spécialisés issus de différents organismes préoccupés par la situation des enfants ayant une DI ou un TED, et les différents intervenants du milieu de garde). Cette collaboration contribue tant à la qualité et à la variété des stratégies déployées, qu'au soutien mutuel des intervenants dans leur pratique quotidienne.



© Rousseau et collaborateurs (en préparation)

PARTIE C – MÉTHODOLOGIE

Cinquante milieux de garde accueillant un enfant présentant une déficience intellectuelle (DI) ou un trouble envahissant du développement (TED) et se considérant comme milieu de garde inclusif, ont été identifiés grâce à différents organismes (CRDI, OPHQ, Regroupements régionaux des CPE, Tables de concertation pour l'intégration des enfants handicapés en CPE en tant que milieu de garde inclusif). Vingt-cinq d'entre eux ont été sélectionnés pour participer à l'étude compte tenu de leur caractère inclusif. C'est par le biais d'un entretien téléphonique avec la direction des 50 milieux pressentis, que le caractère inclusif a pu être déterminé. Trois modes de cueillette sont utilisés : l'observation (captation d'une journée de l'enfant ayant une DI ou un TED dans son groupe, attention particulière aux périodes de jeu), le questionnaire « Profil de pratiques d'intégration en services de garde » (Irwin, 2005) et l'entretien semi-dirigé avec la direction, les éducatrices et les parents des enfants participants. Ces entretiens ont aussi permis de recueillir des informations spécifiques sur chaque milieu de garde (nombre d'enfants ayant ou non un handicap ou une incapacité, années d'expérience en pratique inclusive, formation des éducatrices, etc.). Le processus d'analyse tient compte des critères d'appréciation de l'inclusion de Booth et Ainscow (2005) : projets d'établissement, aménagement des lieux, gestion du temps, stratégies éducatives (pédagogie différenciée, travaux en équipes), interactions entre les pairs, implication des parents et des organismes associatifs et communautaires, organisation des temps libres, ressources matérielles (livres, équipements informatiques) et ressources humaines (éducatrices, spécialistes). Les données des observations ont été analysées à l'aide du logiciel *Noldus* alors que celles des entrevues l'ont été à l'aide du logiciel *Atlas Ti*.

PARTIE D – RÉSULTATS

Observation systématique des enfants présentant une DI ou un TED en milieu inclusif

Une partie importante du temps en service de garde est consacrée aux jeux libres. L'observation et l'analyse des comportements des enfants ayant un TED lors des jeux libres en contexte d'inclusion ont été réalisées à partir des codes issus de l'*Individual Social Behaviors Scale* (Guralnick et Groom, 1987) et du *Play Observational Scale* (Rubin, 2001). Les résultats nous permettent de qualifier et de quantifier les interactions sociales et les situations de jeu vécues par les enfants inclus.

Le jeu fonctionnel : le premier choix des enfants ayant un TED

Le type de jeu auquel s'adonnent le plus souvent les enfants ayant un TED au cours des périodes de jeu libre est le jeu fonctionnel, soit une activité simplement réalisée pour le plaisir de la sensation physique qu'elle crée comme des mouvements répétitifs avec ou sans objet (Rubin, 2001). Ce constat est cohérent avec les caractéristiques de ces enfants, dont le caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités. Le jeu fonctionnel se distingue des autres types de jeux (jeu symbolique, jeu de construction, etc.) qui font plutôt appel à l'imaginaire tout en ayant un but défini de création ou de construction.

La nature du jeu social : un impact sur la socialisation

Les situations de jeux de groupe ont un impact important sur les interactions sociales entre les enfants ayant un TED et leurs pairs à développement typique. Ainsi, les jeux de groupe sont les plus favorables aux interactions sociales. Ironiquement, ce sont les situations de jeu les moins présentes lors des périodes de jeu libre (20 %).

Le jeu parallèle est le type de jeu social le plus fréquemment observé lors des séquences de jeu libre (41 %). Ce type de jeu amène les enfants à avoir des interactions sociales les uns avec les autres du fait de la promiscuité de l'environnement de jeu. De plus, le jeu parallèle utilise pour la plupart du temps des objets identiques ou complémentaires pour les enfants. Les interactions sociales sont alors plus présentes dû à cette promiscuité et au partage du matériel.

Le jeu solitaire est lui aussi très présent chez les enfants observés ayant un TED (39 %); cependant, ce jeu ne présente pas d'ouverture aux interactions sociales.

Le temps d'interaction sociale en contexte d'inclusion : effet positif du jeu libre

Une des principales caractéristiques qui permet de diagnostiquer un TED est une altération dans les interactions sociales. Pourtant, l'analyse des observations des situations de jeu libre montre que les enfants ayant un TED passent 36 % du temps en interaction avec leurs pairs et 16,3 % du temps en interaction avec l'éducatrice. Ces résultats indiquent clairement qu'il y a plus d'interactions sociales qu'on pourrait s'y attendre pendant les périodes de jeu libre.

Les observations montrent aussi qu'il n'y a presque aucun comportement agressif ni de rudesse lors des situations de jeu libre entre les enfants ayant un TED et leurs pairs. Ce constat peut être expliqué par le type d'enfants inclus en service de garde, soit, pour la plupart, des enfants ayant un TED avec un haut niveau de fonctionnement.

L'évaluation de l'inclusion des enfants ayant une DI ou un TED en milieux de garde

Les résultats au questionnaire « Profil de pratiques d'intégration en services de garde » (Irwin, 2005) permettent d'identifier trois constats.

La collaboration et le soutien : facilitateurs d'une pratique inclusive en milieu de garde

La collaboration avec les parents a été l'une des forces des CPE observés. Les directrices mentionnent que les parents d'enfants ayant une DI ou un TED sont considérés au même titre que les parents des enfants sans incapacités et qu'ils participent aux rencontres des plans d'intervention de leur enfant. Les directrices mentionnent qu'elles font preuve de souplesse à l'égard des parents d'enfants ayant une DI ou un TED lors de la planification des rencontres.

Le soutien d'une ressource supplémentaire (technicienne en éducation spécialisée – T.E.S.) à temps plein ou à temps partiel dans le milieu de garde est une mesure assez courante dans les milieux visités. Elle peut prendre plusieurs formes : T.E.S à temps plein, T.E.S. à temps partiel, T.E.S. travaillant dans un organisme de services privés mais embauchée selon les besoins par le CPE, ou T.E.S. employée par le CPE. Certains enfants sont accompagnés à temps complet alors que d'autres nécessitent un support ponctuel pour certaines parties de la journée. Les CPE précisent que le soutien financier associé à l'accueil de plusieurs enfants ayant une DI ou un TED facilite l'embauche d'une ou de plusieurs T.E.S. à temps plein dans le milieu de garde.

La majorité des directrices siègent sur au moins deux comités reliés à l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers en milieu de garde. L'engagement des directrices est aussi représenté par le rôle de leader qu'elles jouent au sein de leur collectivité en offrant des ateliers, en participant à des comités ou à des groupes de travail. Toutes les directrices rapportent qu'elles ont établi des liens de collaboration avec des partenaires du réseau de la santé, mais peu avec des organismes communautaires.

Les enfants à développement typique : un rôle à jouer

Les éducatrices et les directrices rencontrées mentionnent que les enfants à développement typique sont sensibles et aidants à l'égard des enfants ayant une DI. Par contre, les éducatrices rapportent que les enfants ayant un TED ont souvent une préférence pour un enfant à développement typique en particulier. Les éducatrices constatent que contrairement aux enfants ayant un TED (« plus solitaires »), les enfants ayant une DI entretiennent des liens différents et entrent plus facilement en relation avec leurs pairs.

Des besoins clairement identifiés : formation et environnement éducatif

Bien que toutes les éducatrices affirment qu'elles ont déjà suivi au moins une formation sur les besoins particuliers des enfants ayant un TED ou une DI au cours de leur carrière, elles précisent que ces formations étaient souvent ponctuelles ou offertes de façon informelle par les centres de réadaptation ou d'autres partenaires et n'abordaient pas spécifiquement la pratique de l'inclusion.

La pédagogie universelle [*universal design*], qui repose entre autres sur le principe d'aménagement flexible selon lequel les caractéristiques nécessaires pour assurer à toute personne l'accessibilité à un environnement physique, n'est pas appliquée dans l'ensemble des CPE. Bien que plusieurs d'entre eux ont des systèmes de pictogrammes pour les enfants ayant une DI ou un TED, des jouets sensoriels, des horaires visuels, de l'équipement de motricité fine et globale, des chaises d'appoint, des marchettes et des ustensiles adaptés, on remarque que très peu de matériel technologique est mis en place pour répondre à leurs besoins.

Perception des parents, des éducatrices et des directions de milieux de garde quant aux pratiques inclusives efficaces auprès des enfants ayant une DI ou un TED

À la suite de l'analyse des entrevues réalisées auprès des parents, des éducatrices et des directions de milieux de garde, plusieurs pratiques ont été identifiées comme favorables ou défavorables à l'inclusion des enfants ayant une DI ou un TED. Ceci dit, le discours des participants traduisait une préoccupation plus grande que celle spécifique à la situation de ces enfants.

La collaboration et la communication : éléments clés d'une pratique inclusive

Tous s'entendent pour dire que la collaboration et la communication jouent un rôle primordial dans la pratique inclusive. Ils sont aussi d'avis que la collaboration du milieu de garde avec les parents permet d'assurer un suivi quotidien et une mise à jour constante des besoins de l'enfant. Ils affirment également que l'implication au sein du milieu de garde des différents professionnels qui œuvrent auprès de l'enfant ayant une DI ou un TED, est nécessaire à la mise en place de pratiques inclusives efficaces. D'ailleurs, l'importance pour les éducatrices de se soutenir mutuellement et de travailler en équipe est clairement évoquée. Tous identifient la concertation entre les intervenants comme condition cruciale à des pratiques inclusives efficaces. Les éléments clés de cette collaboration sont présentés à l'Annexe A.

La pratique inclusive repose sur une attitude d'ouverture chez les éducatrices

La majorité des participants rapportent que les attitudes des éducatrices et des intervenants du milieu de garde sont favorables à l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. Parmi celles-ci, on retrouve l'ouverture d'esprit et la proactivité chez l'ensemble du personnel. L'accueil du milieu de garde et le souci d'inclure l'enfant en l'acceptant tel qu'il est tout en

lui permettant d'être un membre à part entière du groupe, sont deux composantes attitudinales à privilégier pour l'inclusion. Conscients de l'importance de l'attitude en contexte inclusif, certains milieux identifient clairement l'ouverture à la différence comme critère d'embauche. Cette ouverture englobe l'individualité de l'enfant ayant des besoins particuliers, l'attention et le respect portés vis-à-vis ses besoins et intérêts, et un désir réel de collaborer avec les différents professionnels œuvrant auprès de l'enfant.

Plan d'intervention et stratégies visant le développement progressif de l'enfant : éléments clés à considérer

Tous les acteurs reconnaissent l'élaboration du plan d'intervention comme une étape préalable essentielle à la mise en place d'une pratique inclusive. En effet, c'est de ce plan que découlent plusieurs autres interventions, toutes jugées favorables à l'inclusion, comme par exemple l'adaptation des activités et l'utilisation de matériel adapté aux besoins spécifiques de l'enfant. Notons le souci des éducatrices de faire progresser l'enfant ayant une DI ou un TED tant au plan de la socialisation qu'au niveau des objectifs individualisés identifiés au plan d'intervention.

L'accessibilité aux ressources : un défi important à relever

L'accessibilité aux ressources matérielles, financières ou humaines semble nécessaire mais problématique pour la grande majorité des participants. Ces ressources sont pourtant indispensables au processus inclusif bien que difficiles à obtenir. Chacun a sa priorité : les parents désirent l'accessibilité à un milieu de garde inclusif, les éducatrices veulent du matériel adapté aux besoins spécifiques des enfants et le soutien quotidien d'une accompagnatrice, alors que

les directions souhaitent un meilleur financement et des formations sur mesure. Précisons que plusieurs aimeraient voir dans leur CPE un « spécialiste » des différentes problématiques rencontrées chez les enfants et des pratiques inclusives à prioriser pour mieux soutenir leur développement.

La formation à la pratique inclusive : un champ à développer

Bien que tous s'entendent sur plusieurs pratiques inclusives favorables au développement de l'enfant, l'analyse de l'ensemble des données recueillies dans cette étude laisse entrevoir une certaine distorsion entre le discours des milieux sollicités et leur pratique, et ce, tout particulièrement à la première étape du processus de recherche (passage de 50 milieux à 25). Cela laisse croire que les milieux de garde ont encore besoin de parfaire leurs connaissances sur la nature même de l'inclusion de même que sur les pratiques inclusives efficaces. Les acteurs qui accompagnent ces enfants atypiques au quotidien ont une bonne connaissance des stratégies à adopter (le quoi), mais réclament tout de même un plus grand inventaire de moyens de mise en œuvre de ces stratégies (le comment). Chose certaine, pour qu'il y ait développement de connaissances déclaratives ou procédurales, il doit d'abord y avoir ouverture face à la situation de l'enfant. En contexte préscolaire, l'ouverture semble déjà bien présente. De plus, les situations de jeu particulièrement présentes en milieux de garde contribuent clairement au développement des interactions sociales de tous les enfants, c'est-à-dire de ceux ayant un développement atypique avec leurs pairs à développement typique, et vice versa. En soi, ce constat à lui seul mérite que l'on favorise explicitement l'inclusion d'enfants ayant une DI ou un TED dans les milieux de garde québécois.

PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE

Besoins associés à la formation des éducatrices en milieux de garde

Les résultats de cette étude d'envergure démontrent clairement la nécessité d'offrir des cours spécifiques à la pratique de l'inclusion en milieux de garde dans les programmes de formation initiale. D'une part, les fondements mêmes de l'inclusion doivent être précisés. D'autre part, un éventail de stratégies efficaces en matière d'inclusion mériteraient d'être explorées, le jeu étant l'une de ces stratégies. En matière de recherche, une étude portant sur les besoins spécifiques de formation en milieux de garde serait sûrement méritoire.

Besoins en matière de politiques claires à l'égard de l'inclusion en milieux de garde

Les milieux où des pratiques exemplaires en matière d'inclusion ont été observées s'étaient donné des lignes directrices claires à l'égard des orientations inclusives du CPE et conséquemment, des compétences attendues des éducatrices y oeuvrant. Une politique ministérielle explicite relativement à la place des enfants ayant des besoins particuliers, dont la DI ou les TED en milieux de garde, viendrait grandement contribuer au leadership organisationnel et pédagogique des directions d'établissements. Considérant le lien entre la présence de lignes directrices claires en matière d'inclusion et la nature inclusive des actions posées en CPE, il serait fort pertinent de réaliser un inventaire de ces politiques dans l'ensemble des CPE du Québec pour en dégager d'une part les principaux contenus, et d'autre part une proportion indicatrice de pratiques qui tendent vers l'inclusion.

PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

Les références qui suivent se résument à celles utilisées dans le cadre du rapport. Toutefois, l'Annexe B rend compte de l'ensemble des textes consultés tout au long de cette recherche.

Baillargeon, M. (1986). *Entrez dans la ronde... : l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde*. Québec : Gouvernement du Québec, Office des services de garde à l'enfance.

Bolduc, R. (1997). *Psychomotricité et pédagogie. Favoriser le développement de l'enfant*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Bouchard, J.M., Pelchat, D., Boudreault, P. et Lalonde-Gratton, M. (1994). *Déficiences, incapacités et handicaps : Processus d'adaptation et qualité de vie familiale*. Montréal : Guérin.

Boulet, M.-F. (1993). *L'intégration en milieu préscolaire des enfants avec retard de développement*, Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.

Booth, T. et Ainscow, M. (2005). *Guide de l'éducation inclusive*. Québec : Institut québécois de la déficience intellectuelle (traduction).

Bricker, D. (2006). *Programme EIS (Évaluation Intervention Suivi) auprès des jeunes enfants de 0 à 6 ans : Tome 1, guide d'utilisation et tests*. Bruxelles : De Boeck.

Deret, A. (2003). *Évaluation de projets pilotes d'action concertée pour faciliter l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde*. Montréal : Institut national de la recherche scientifique, Urbanisation, Culture et Société.

Dionne, C. et Rousseau, N. (Eds) (2006). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec, collection Éducation-Recherche.

Fédération québécoise des centres de réadaptation en déficience intellectuelle (FQCRDI) (2000b). Sommet 2000 : le développement du réseau social de la personne présentant une déficience intellectuelle, *Enjeux*, 4(1).

Gagnon, D. (2001). *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du Québec*. Québec : Ministère de la Famille et de l'Enfance.

Guralnick, M.J. et Groom, J.M. (1987). The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgroups. *Child Development*, 58, 1556–1572.

Irwin, S. (2005). *Child Care Inclusion Practices, Profiles and Principles, SpecialLink*. Sydney (NS).

Martineau, G. (1999). *Le réseau de soutien social des enfants d'âge préscolaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières.

Odom, S.L. (2002). Narrowing the Question : Social Integration and Characteristics of Children with Disabilities in Inclusion Settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 167-170.

Ouellet, S. et Côté, R.L. (2001). L'amélioration des habiletés de communication en déficience intellectuelle sévère et profonde, *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 12, 7-19.

Panitch, M. (1994). *Un bon départ : étude des garderies intégrées au Canada*. Ontario : L'Institut Roehrer.

Panitch, M. (1992). *Vers l'excellence des garderies : un guide d'intégration*. Ontario : L'Institut Roehrer.

Rigal, R. (2003). *Motricité humaine, Tome 2 : Développement moteur*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rubin, K.H. (2001). *The Play Observation Scale (POS)*. Unpublished Manual, University of Maryland.

Sawyer, R.K., John-Steiner, V., Moran, S., Sternberg, R., Feldman, D.H., Csikszentmihalyi, M. et al. (2003). *Creativity and development*. New York: Oxford University Press.

Terrisse, B. et Nadeau, M. (1994). L'intégration des jeunes enfants déficients mentaux en garderie, dans B. Terrisse et G. Boutin (Eds), *La famille et l'éducation de l'enfant*. Montréal : Éditions Logiques, p. 127-147.

Tougas, J. (2002). *La restructuration des services éducatifs et de garde à l'enfance au Québec : les cinq premières années*. Toronto: University of Toronto, Childcare Resource and Research Unit.