



REVUE INTERNATIONALE DE  
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

# PARTENARIAT, COOPÉRATION ET APPROPRIATION DES SAVOIRS

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

\* \* \*

Volume 6, numéro 2

2019

©RICS - ISSN 2292-3667



## L'INCLUSION DES ENFANTS QUI ONT UN RETARD DE DÉVELOPPEMENT AU PRESOLAIRE : UNE PRÉOCCUPATION PANCANADIENNE\*\*

PAUL BOUDREAU, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL, CANADA<sup>1</sup>

ANDRÉ C. MOREAU, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL, CANADA

JEAN-CLAUDE KALUBI, UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, CANADA

### Introduction

Dès les premières années de vie d'un enfant qui présente une déficience intellectuelle ou un retard de développement<sup>1</sup>, les parents doivent se battre pour obtenir des services qui répondent à ses besoins particuliers. Que ce soit auprès des services de garde, des services de réadaptation ou des services scolaires, les parents consacrent beaucoup d'énergie à revendiquer l'adaptation des services d'intervention afin de favoriser le développement des potentialités de cet enfant différent. Il arrive même que l'accès à ces services lui soit refusé en raison de cette différence.

Non seulement les parents se sentent-ils souvent isolés et impuissants face à toutes ces démarches, mais ils s'aperçoivent rapidement que les structures en place ne les appuient pas aisément dans leurs revendications pour des politiques qui reconnaissent le droit à des services adaptés. Les intervenants en milieu de garde ou en milieu scolaire se considèrent souvent démunis quand il s'agit de rencontrer les attentes des parents : ils invoquent divers facteurs qui relèvent de contraintes administratives ou d'un manque de ressources appropriées.

---

1 Considérant le fait qu'il est difficile et non souhaitable d'étiqueter une déficience intellectuelle avant l'âge de six ans, le terme «retard de développement» vise à identifier la même population d'enfants ayant des besoins spéciaux.

---

<sup>1</sup> Contact : [paul.boudreault@uqo.ca](mailto:paul.boudreault@uqo.ca)

#### **\*\*Pour citer cet article:**

Boudreault, P., Moreau, A.C. et Kalubi, J.C. (2019). L'inclusion des enfants qui ont un retard de développement au préscolaire : une préoccupation pancanadienne. *Revue internationale de communication et socialisation*, 6(2), 88-105.

#### **Ce texte d'archives a été précédemment publié chez les Éditions CRP :**

Dans J.C. Kalubi, J.M. Bouchard, J.P. Pourtois et D. Pelchat (2001). Partenariat, coopération et appropriation des savoir (p. 121-138). Québec, Canada : Éditions du CRP.

Le présent texte s'appuie sur une recherche<sup>2</sup> subventionnée par le Ministère des Ressources humaines du Canada. Il rejoint plusieurs axes du programme de partenariat en développement social, particulièrement dans le volet « Enfant handicapé et intégration ». Ce volet aide à circonscrire les situations problématiques et les différents irritants, afin de découvrir les solutions qui favoriseront une véritable inclusion<sup>3</sup> de ces enfants dans la société canadienne.

En réalité, il s'agit de connaître les conditions qui favorisent la réussite de l'insertion sociale et/ou scolaire des enfants qui ont un retard de développement. Trois points de discussion peuvent être privilégiés : le premier traite des besoins et des attentes des différents partenaires, soit les parents, les professionnels des milieux de garde ou scolaire et les professionnels des services spécialisés; le deuxième vise à connaître les attentes des milieux préscolaires lors de l'entrée à l'école des élèves qui ont un retard de développement; enfin, le troisième concerne le développement d'outils qui permettent de favoriser l'insertion de ces enfants dans leur milieu de garde et, ultérieurement, dans leur milieu scolaire. Ce chapitre est davantage relié au deuxième point et tente de faire ressortir des considérations relatives à l'inclusion des enfants en classe maternelle. Les sections suivantes présentent divers éléments utilisés au cours de la première étape de la recherche : le contexte, la problématique, les questions soulevées, le cadre théorique et les principaux résultats.

### Contexte de développement des services adaptés

Au Canada, les services de garde de jour sont en pleine expansion. En effet, durant les dernières années (Ministère du Développement des ressources humaines Canada, 1997, p. 3 et 9), le nombre de places en garderie a augmenté d'environ 20 000 places par année. En considérant que de 3 % à 5 % des enfants inscrits présentent une déficience intellectuelle ou un retard de développement selon les taux de prévalence généralement acceptés, il y a lieu de conclure que les nouvelles places ouvertes chaque année devraient être occupées par un grand nombre d'enfants qui présentent des besoins spéciaux, soit entre 600 et 1000 enfants. Il convient également d'ajouter à ces prévisions les services de garde en milieu scolaire qui se développent eux aussi rapidement.

2 La recherche a été subventionnée par le programme « Vision d'enfants » du Ministère des Ressources humaines du Canada.

3 Le terme « inclusion » est pris dans son sens large tel que le soulignent Boudreault, Kalubi, Bouchard et Beaupré (1998), à savoir : « favorisant l'autonomie et l'autodétermination : [...] participation à toutes les activités éducatives » (p. 115).

Une simple extrapolation mathématique de ces statistiques permet de supposer qu'environ 500 000 places pourraient être disponibles au Canada dans les services de garde et les garderies en l'an 2000, dont entre 15 000 et 25 000 places devraient desservir des enfants ayant un retard de développement. Étant donné que l'étude citée plus haut s'intéressait aussi aux enfants d'âge scolaire, soit 28% de la population observée, il faudrait situer à 360 000 le nombre d'enfants, de 0 à 5 ans, qui recevront des services de garde ou qui entreront à l'école au cours de cette même année. En conservant les mêmes proportions, cela veut dire qu'entre 10 800 et 18 000 enfants présentant une déficience intellectuelle ou un retard de développement sont visés.

L'idée de questionner les pratiques utilisées en milieu de garde et au préscolaire à l'égard des enfants identifiés comme différents se justifie du fait que ces derniers n'apprennent pas aussi rapidement que les autres, ou parce qu'ils ne sont pas encore suffisamment autonomes malgré leur âge chronologique. D'où l'orientation de nos préoccupations aussi bien vers les services directs offerts aux enfants dans les activités quotidiennes que les modalités de fonctionnement dans le processus d'admission.

Plusieurs expériences antérieures impliquant ces populations ont permis de mieux connaître les besoins particuliers de support et d'encadrement de ces enfants dans une optique de développement optimal et d'intégration sociale (Boudreault, 1998a, 1998b; Bouchard, Pelchat, Boudreault et Lalonde-Graton, 1994; Morceau, 1992). Il reste cependant plusieurs aspects à explorer pour vraiment saisir tous les facteurs perçus comme facilitateurs et entraveurs lors de l'intégration d'un enfant qui présente une déficience intellectuelle ou un retard de développement.

La participation des parents dès le début du processus d'adaptation sociale représente une avenue intéressante qui les incite à contribuer activement mais qui, d'autre part, inquiète quelque peu les intervenants des centres de services (Boudreault, Kalubi, Sorel, Beaupré, et Bouchard, 1998; Bouchard, Talbot, Pelchat et Boudreault, 1998). Cette préoccupation du point de vue des parents a d'ailleurs donné lieu à une collaboration récente pour l'adaptation d'une traduction française d'un volume édité par une association de parents<sup>4</sup>, qui porte justement sur les stratégies que les intervenants devraient adopter pour faciliter l'intégration de l'enfant dès le début de sa scolarité. Les intervenants du milieu scolaire qui accueillent ces enfants différents ne se sentent pas toujours outillés pour à

4 Association Syndrome de Down de la région de la Capitale nationale.

la fois répondre à leurs besoins particuliers et aux attentes des parents (Brunet, Doré et Wagner, 1997), ce qui souligne la nécessité d'une préparation et d'une formation adéquates.

Des rencontres et des communications avec quelques partenaires œuvrant en services de garde en milieu familial, en centres de la petite enfance, en milieux préscolaires ou scolaires et en milieux de réadaptation, ont permis de constater la grande variété des services offerts. Cette diversité se fait sentir aussi bien d'une province à l'autre qu'à l'intérieur d'une même municipalité. Ainsi, dans la région de la Capitale nationale, selon le lieu de résidence des parents, l'enfant âgé de 0 à 5 ans ayant des besoins spéciaux peut vivre une inclusion totale, avec toute une gamme de mécanismes de soutien (Programme Andrew Felck, 2001), ou être oublié sur une liste d'attente parce que sa situation requiert une expertise non disponible ou représente des frais d'encadrement trop élevés, malgré la possibilité d'obtenir une subvention afférente (Ministère de la Famille et de l'Enfance, 1997b) de la part du ministère concerné.

Dans cet ordre d'idées, ces échanges nous ont permis de comprendre rapidement les principaux facteurs en jeu qui limitent ou qui empêchent l'accès à des services de garde ou à un service préscolaire approprié. Il s'agit, entre autres, de facteurs contextuels comme le manque de place, l'absence de mesures financières suffisantes pour la formation et l'implantation des nouvelles politiques gouvernementales face à ces jeunes services en développement et le besoin de repenser la coordination inter-organismes. De plus, les personnes contactées souhaiteraient que soient précisés les rôles des différents partenaires pour permettre aux intervenants de première ligne d'avoir de la formation et du support des services spécialisés pour répondre aux multiples besoins de ces enfants.

L'intégration en milieu de garde ou au préscolaire de tout enfant qui a des besoins spéciaux interpelle à la fois les personnes directement concernées et toute la société qui demeure responsable de veiller à l'adéquation des services offerts à chaque enfant. Cette préoccupation à l'égard de l'accueil des enfants ayant une déficience intellectuelle ou un retard de développement s'inscrit dans un cadre plus global de l'intégration de tout enfant à certains égards différents. Ainsi, l'intégration en milieu de garde ou au préscolaire d'enfants immigrants soulève aussi des questionnements et une reconsidération des pratiques. Comme le rappellent Bernard et Lefebvre (1998), familles et garderies instaurent chacune de leur côté un modèle d'experts qui laisse peu d'espace pour un réel partenariat et crée, au contraire, des incompréhensions mutuelles (Miron, 1998, p.66).

Pourtant, les personnes responsables de l'organisation pratique des services, tout comme les parents impliqués, semblent bien conscients de l'importance de l'intervention précoce dans le développement des enfants ayant une déficience intellectuelle ou un retard de développement. Partout au Canada, l'inclusion pose problème. Selon une personne-ressource de la Colombie Britannique: « The biggest challenge in making any major transition, such as this one to integrated, inclusive child care, is meeting the unique challenges of individuals communities (British Columbia Ministry for Children and Families, 1998, p. 1 ». Il reste à découvrir, avec la collaboration de toutes les personnes préoccupées par l'inclusion de ces enfants différents, les meilleures solutions qui pourraient s'appliquer à l'ensemble des services.

Voilà pourquoi il semble important de bien comprendre d'abord les perceptions de tous les partenaires concernés et de préciser les conditions qui facilitent l'inclusion de ces enfants, afin d'asseoir les recommandations de mise en place de stratégies favorisant l'atteinte de cet objectif. Un véritable partenariat suppose d'abord une réflexion sur les responsabilités, sur les rôles et sur les compétences à partager. En ce sens, des expériences (Miron, 1998) menées pour le mieux-être de l'enfant s'avèrent bénéfiques, aussi bien pour les parents que pour les intervenants.

### **Choix des milieux de garde**

L'intégration des enfants présentant une déficience intellectuelle ou un retard de développement en milieu de garde ou au préscolaire ne se fait pas toujours facilement au Canada. Si, dans certaines régions du pays, les portes s'ouvrent rapidement, il reste encore plusieurs endroits où les parents essuient un refus lorsqu'ils demandent des services. La réussite d'une véritable inclusion repose sur la conjonction de plusieurs facteurs tels l'ouverture d'esprit des intervenants, la participation des parents, une formation appropriée du personnel et des politiques claires. Quelques vérifications réalisées sur le terrain auprès d'employés en milieu de garde ont permis de révéler que certains enfants qui ont des besoins spéciaux figurant sur des listes d'attente au lieu d'être acceptés comme les autres enfants selon l'ordre d'entrée de la demande d'admission. De nombreuses réticences à l'inclusion ont aussi été exprimées oralement par quelques responsables de services en invoquant diverses raisons qui ne reflètent certainement pas l'esprit de la Charte des droits. Il est question du peu de motivation suscitée par les subventions supplémentaires accordées pour accueillir un tel enfant, du

manque de matériel adapté, de la formation inadéquate du personnel éducateur et même des commentaires négatifs émis par les autres parents.

De même, des représentants de centres de réadaptation spécialisés en déficience intellectuelle, qui dispensent des services de support aux familles, déplorent le manque de collaboration de certaines écoles ou de certains milieux de garde plus fermés à l'intégration des enfants différents. Le partenariat tant souhaité dans les documents officiels des ministères concernés ne transparaît pas toujours dans les pratiques quotidiennes.

Somme toute, il semble y avoir des disparités importantes d'une province à l'autre et même d'une ville à l'autre. Est-ce uniquement lié aux orientations des politiques provinciales en matière d'organisation de services ou faudrait-il observer de plus près les valeurs et croyances des personnes en responsabilité? Comment se fait-il que, dans certains milieux, les enfants vivent une intégration inconditionnelle et que, dans d'autres, ils n'ont même pas accès aux services? Globalement, le problème se présente alors de la façon suivante: les facteurs de réussite de l'inclusion en milieu de garde et au préscolaire des enfants qui présentent une déficience intellectuelle ou un retard de développement ne sont pas suffisamment connus et une meilleure concertation s'impose pour entraîner un partage des compétences chez les partenaires.

À partir de cette préoccupation et comme l'importance de bien les préparer à l'entrée scolaire a été maintes fois démontrée, il est devenu nécessaire de mener une étude qui conduirait à identifier les véritables facteurs de réussite et d'échec de l'intégration en milieu de garde ou au préscolaire. Aussi, il importe de questionner aussi bien les politiques gouvernementales que les personnes concernées par la situation afin de cerner les meilleures stratégies favorisant l'inclusion de ces enfants différents. Voilà pourquoi il devient prioritaire d'offrir le plus tôt possible des services appropriés à ces enfants dans des centres à la petite enfance qui prennent en considération leurs besoins particuliers. Il faut retenir aussi que, si l'inclusion ne commence pas dans les services de garde, il n'est pas réaliste de penser que l'inclusion sera plus facile lors de l'entrée en maternelle, d'où le lien inévitable que nous faisons entre les deux niveaux de services.

### **Objectifs**

En vue d'apporter des changements de politiques qui soient conséquents, l'objectif ultime poursuivi par les pouvoirs publics à ce sujet est de connaître les réels besoins en matière de services de garde pour ces enfants au Canada. Le principal objectif de la recherche en question s'inscrit dans cette perspective.

Orchestré dans un processus de cueillette d'information à l'échelle du territoire canadien, le projet visait à connaître la situation actuelle des divers systèmes de garde relativement à l'insertion sociale des enfants qui présentent une déficience intellectuelle ou un retard de développement. Ont été particulièrement ciblés les politiques et pratiques des milieux, les services qui sont dispensés en réponse aux besoins propres des enfants, les perceptions des intervenants à l'égard des pratiques courantes, les besoins et attentes des milieux concernés et les conditions de réussite de l'insertion sociale et scolaire. Cette démarche d'évaluation de la situation actuelle a donc comme ambition de fournir aux décideurs des suggestions d'orientation des politiques pour atteindre une situation désirée tenant en compte des préoccupations et intérêts de chaque partenaire :

- pour les parents, des formes de soutien et des stratégies éducatives;
- pour les intervenants, un programme de perfectionnement;
- pour les formateurs, des suggestions de stratégies pédagogiques adaptées;
- pour les gestionnaires, des balises pour guider les choix d'orientation;
- pour le grand public, un plan de sensibilisation à l'acceptation de la différence.

En résumé, l'accent est mis sur le partage des bons coups par la valorisation des expériences réussies, sur l'identification des expériences difficiles à ne pas répéter et sur l'élaboration de stratégies appropriées afin de favoriser l'épanouissement des enfants en difficulté fréquentant des services de garde ou des services préscolaires.

### **Éléments pour l'analyse des besoins**

Effectuée récemment, une première recherche par téléréférence touchait trois volets principaux. Les questions soumises aux banques de données ont été formalisées comme suit :

Quels sont les besoins éducatifs et psychologiques des familles vivant avec un enfant ayant une déficience intellectuelle ou un retard de développement?

Quels sont les besoins éducatifs des milieux de garde qui accueillent, dans leurs groupes ordinaires, des enfants d'âge préscolaire (0 à 5 ans) ayant une déficience intellectuelle ou un retard de développement?

Quelles sont les attentes des milieux scolaires, d'ordre présentaire, face au développement des enfants qu'ils accueillent au début de leur scolarité?



La recherche a été effectuée dans PsycLit pour la période de 1981 à 1999 et dans Éric de 1980 à 1999. Les descripteurs utilisés, pour la première recherche concernant les milieux de garde, étaient *mentally-retarded, educable-mentally-retarded, profoundly-mentally-retarded, mentally-retarded, severely-mentally-retarded, mentally-retarded or mental-retardation and child and kindergartens, preschool-age-children, preschool-students or preschool-teachers and need*. Cette recherche a permis d'identifier 56 références. Celles-ci sont analysées au prochain paragraphe. Une deuxième recherche touchait les besoins des familles. Les descripteurs étaient *kindergarten, preschool or preschool age children or preschool students and family needs*. Cette recherche a fourni 26 références.

La recherche bibliographique n'a pas permis d'identifier des études primaires traitant spécifiquement des besoins éducatifs de ces milieux. L'ensemble de ces publications traite principalement des besoins psychosociaux et médicaux des enfants qui fréquentent un milieu de garde. Aucune de celles-ci n'aborde les besoins éducatifs ou psychologiques. Les besoins évalués sont de différentes natures : aspects médicaux, visuels, auditifs, de communication, moteurs, cognitifs, problèmes de santé mentale ou de comportement et de la socialisation. Une seule de ces recherches, menée à l'Université d'Hawaïi (Noonan et Ratokalau, 1991), présente un programme de support aux parents qui facilite la transition garderie/école. Cette revue de la documentation nous a permis de conclure qu'il n'y a ni étude ni recension d'écrits qui traite des besoins éducatifs spéciaux des milieux de garde ou des services préscolaires.

Relativement à la dimension de l'évaluation des besoins éducatifs et psychologiques des familles, aucun document n'évalue les besoins psychologiques et éducatifs ou les attentes des familles. Les études abordent surtout les services et les programmes spécifiques existants ou les besoins sociaux, financiers, professionnels ou médicaux des familles.

En somme, ces résultats n'apportent pas de réponse satisfaisante aux questions de départ. Une véritable recherche pancanadienne ciblant très bien les enjeux de ce domaine d'études nous semblait un apport novateur.

### **Approche théorique**

Pour tout enfant, le choix du milieu de garde joue un rôle déterminant dans son développement et influence grandement son degré de préparation à l'entrée à l'école (Baillargeon, Betsal-el-Presser, Vineberg-Jacobs, et Romano-White, 1995). *A fortiori*, pour l'enfant à risque de présenter des difficultés scolaires,

comme c'est le cas de la clientèle ciblée, il y a lieu de mettre l'accent sur ses besoins particuliers le plus tôt possible. La maîtrise des préalables à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques a fait l'objet de plusieurs recherches et un consensus semble se dessiner autour de la nécessité de travailler de façon proactive en préparant mieux l'enfant avant son entrée scolaire (Lefebvre et Baudoin, 1994; Boudreault, 1994; Goupil, 1997; Pelchat et Bouchard, 1998; Huhmann, Weikart, Bourgon et Proulx, 2000).

Selon le modèle écologique de Bronfenbrenner<sup>5</sup> (1979; 1986), pour favoriser le développement optimal de l'enfant qui a des besoins spéciaux, il faut le situer au centre de l'univers. Ainsi, l'enfant s'épanouit au sein d'un système à plusieurs paliers dont le premier est le microsystème, lequel est constitué de ses proches dans la vie quotidienne, soit ses parents, sa fratrie, ses compagnons et compagnes de vie de tous les jours. Cet enfant évolue aussi dans un mésosystème qui présente et propose une panoplie de services directs et indirects auxquels la famille est appelée à recourir pour assurer le meilleur développement de cet enfant. Ces services sont dispensés par un ensemble d'organisations regroupées dans un exosystème qui établit des pratiques visant à répondre aux besoins de toutes les populations relevant de leurs responsabilités, tout en respectant les grandes orientations émergeant du macrosystème.

Or, c'est justement au niveau du macrosystème qu'il importe de modifier des éléments afin d'amener des changements de pratiques édictées par l'exosystème. Les valeurs et les croyances qui sous-tendent les politiques du macrosystème déterminent, en effet, les orientations qui seront retenues par les autres niveaux de système pour arriver à rencontrer les véritables besoins de l'enfant vivant avec une déficience, des incapacités ou un handicap.

Afin de parvenir à rejoindre l'enfant, il est nécessaire de tenir compte de chacun de ces différents systèmes. Cependant, il ne faut pas se limiter à des interventions sur le microsystème, qui ne profiteraient qu'à un seul enfant, ni sur le mésosystème, qui ne profiteraient qu'aux enfants desservis par un milieu donné, ni sur l'exosystème, qui permettraient de toucher uniquement les enfants d'une région ou d'une province en particulier, mais plutôt d'agir sur le macrosystème afin d'influencer les pratiques de tous les milieux à travers le pays.

Déjà plusieurs organismes dispensateurs de services ont endossé une telle approche pour leurs services, tels le *Programme Child Care* de la Colombie-Britannique: *Supported Child Care is inclusive child care, child care where*

5 - Pour le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1986), voir le schéma en annexe 1.

all children are welcomed and included (Dépliant d'information *For Child Care Providers*, p. 1) et le Programme ontarien des services à l'enfance Andrew Fleck qui coordonne la mise en place et la prestation de services de soutien aux pré-maternelles, garderies et services de garde en milieu familial agréés qui intègrent des enfants ayant des besoins spéciaux dans leurs programmes dans la région d'Ottawa-Carleton (Dépliant d'information *Services d'intégration pour jeunes enfants*, p. 2). Dans le même sens, déjà en 1986, le gouvernement du Québec préconisait l'intégration de tous les enfants handicapés dans les services de garde: intégrer un enfant handicapé, c'est le recevoir dans le même service que les autres enfants afin que lui-même et sa famille bénéficient de la même expérience affective, sociale et cognitive (Barllargeon, 1986, p. 6).

Si l'enfant demeure la préoccupation centrale dans nos recherches, les liens entre les différents niveaux de système feront tout de même l'objet d'une étude attentive en considérant à la fois leurs interrelations fonctionnelles et leurs rapports de dépendance. C'est ainsi qu'il apparaît nécessaire de faire le bilan des partenariats développés entre le mésosystème et le microsystème, soit entre les éducateurs<sup>6</sup>, les intervenants des milieux de réadaptation et les parents, dans le but de mieux comprendre les impacts sur le service direct fourni à l'enfant. De même, l'influence des politiques gouvernementales sur les programmes de formation du personnel éducateur, sur les choix de société à l'égard des services à offrir aux enfants différents, sur l'orientation des programmes éducatifs des milieux de garde, sur les stratégies éducatives adoptées par les parents, mérite d'être analysée dans l'esprit du modèle de Bronfenbrenner, qui fait bien ressortir l'impact des décisions prises à un niveau plus étendu sur les autres systèmes dont l'objectif demeure centré sur le développement optimal de l'enfant.

### Méthodologie

Le développement des technologies de l'information et des communications favorise l'élargissement des limites d'une recherche, surtout en ce qui a trait au nombre de personnes ou d'organismes susceptibles d'être rejoints sur un territoire donné. En imaginant un projet d'une aussi grande envergure, nous avons tenu compte de la disponibilité des réseaux économiques de communication, en particulier avec l'Internet.

Nous visons initialement à rejoindre le plus de gens possible susceptibles d'apporter un éclairage supplémentaire sur la situation actuelle et aussi de proposer des solutions pertinentes aux difficultés de réalisation de l'inclusion.

6 Le masculin comprend aussi le féminin ; éducateur/éducatrice, intervenant/intervenante.

**Tableau 1 – Information sur les participants à la recherche**

<b>Groupes cibles</b>
<p>Les populations visées appartiennent à toutes les régions du Canada, des provinces et des territoires, à travers des garderies en milieu familial, des centres de la petite enfance, des services de garde, des centres de réadaptation, des écoles, des institutions de formation des intervenants ou de gestion des services.</p> <p>Il s'agit des groupes suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– les personnels des garderies en milieu familial, les centres de la petite enfance, les services de garde, qui offrent des services de garde aux enfants de 0 à 3 ans ;</li> <li>– les personnels des centres de réadaptation qui sont responsables de la dispensation des services de stimulation précoce, de dépistage ou de prévention ;</li> <li>– les parents concernés ;</li> <li>– les enseignantes du milieu préscolaire ;</li> <li>– les administrateurs qui gèrent des services de garde ou des services à la petite enfance, ainsi que les directeurs et directrices d'écoles ;</li> <li>– les professeurs dans les universités et les collèges qui s'occupent de la formation des intervenants en milieu de garde ou des enseignantes du préscolaire ;</li> <li>– les gestionnaires-décideurs qui élaborent des politiques ou des programmes à l'intention des enfants visés par les services de garde, les services préscolaires ou les services de réadaptation.</li> </ul>
<b>Information cible</b>
<p>Pour la collecte principale des données, six questionnaires ont été élaborés de façon à ce que les questions soient adressées le plus directement possible aux six groupes de partenaires, à savoir les intervenants, les parents, les professionnels, les formateurs, les gestionnaires, les enseignantes. Ces questionnaires étaient présentés sous deux formes différentes, en considérant les facilités d'accès de nos publics cibles : un format électronique disponible sur notre page Web diffusée largement via différents sites spécialisés, puis, un format papier traditionnel envoyé par la poste aux associations de parents ou de services à partir de listes de regroupements de personnes susceptibles de s'intéresser à notre sujet de recherche.</p>

## Résultats

À cette étape de la recherche, il est difficile de clarifier certains aspects relatifs aux apports et aux impacts de l'inclusion sur le développement des enfants selon les perceptions des partenaires. Néanmoins, un certain nombre d'observations préliminaires peuvent être relevées à partir des questionnaires, formant ainsi les premiers résultats de la recherche sur les attentes des parents et de leurs partenaires à l'égard de l'inclusion scolaire.

Toutes les provinces offrent des services préscolaires d'une demi-journée ou d'une journée dès l'âge de 5 ans à raison de cinq jours-semaine. L'Ontario fait exception en 2000-2001 alors qu'elle offre la maternelle à temps plein pour les enfants de 4 ans. Au Québec, dans les régions de niveau socioéconomique plus faible, la maternelle à demi-temps est disponible pour les enfants de 4 ans, alors que les enfants de 5 ans peuvent bénéficier, depuis 1997, de services scolaires durant toute la journée.

L'approche de l'inclusion en milieu scolaire régulier semble être privilégiée pour les enfants ayant une déficience intellectuelle ou un retard de développement, par opposition aux services dans les classes spécialisées. Cependant, dans la pratique, il convient d'apporter des nuances. Plusieurs répondants déplorent en effet le manque de régularité dans l'application.

Une analyse plus détaillée des réponses aux différents questionnaires permet de mieux comprendre les préoccupations de chaque groupe de partenaires à l'égard de la réussite de l'inclusion. Trois aspects illustrent particulièrement les divergences de points de vue et expliquent, tout au moins en partie, certaines difficultés de parcours de l'inclusion en milieu scolaire: d'abord, le principe même de l'inclusion en tant que valeur à privilégier; puis, les principaux facteurs de réussite des pratiques de l'inclusion selon les angles de vision des partenaires; et enfin, les éléments importants à respecter pour faciliter la transition des services de garde vers l'école.

### **Le principe de l'inclusion**

Il ressort avec évidence que plus le répondant est situé près de l'enfant, en référence au cadre conceptuel du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1986), plus son opinion va dans le sens d'une inclusion inconditionnelle. C'est ainsi que 89% des parents estiment que leur enfant devrait participer à toutes les activités de la garderie ou de sa classe maternelle, car il s'agit de la meilleure façon d'influencer positivement son développement. Ils précisent toutefois que l'enfant devrait recevoir des services spéciaux, selon ses besoins particuliers.

C'est dans les mêmes proportions que les spécialistes identifient le milieu régulier, aussi bien dans les services de garde que dans les services scolaires, comme étant le plus approprié pour favoriser le plein épanouissement de l'enfant qui a un retard de développement. D'autre part, 77% des intervenants endossent fortement cette pratique alors que les gestionnaires (62%) et les formateurs (60%) apportent davantage de nuances.

Il convient de relever à ce sujet que tous s'entendent pour dire que l'enfant profite de l'inclusion sans pour autant considérer qu'il s'agit là d'une panacée. En effet, à travers les commentaires, plusieurs ont souligné que parfois l'enfant pouvait être mieux desservi dans un milieu ségrégué, en raison de la présence d'un plus grand nombre de spécialistes offrant soit des services d'appui pédagogique ou un support professionnel aux intervenants et aux parents.

### **Les facteurs de réussite**

Tous les partenaires, qu'ils soient les intervenants directs ou les divers professionnels qui interviennent également dans ces milieux, semblent d'accord sur l'importance de la compétence du personnel comme principal facteur de réussite de l'inclusion.

Outre la présence d'un personnel compétent (30%), les parents identifient les aspects suivants comme étant ceux qui contribuent de façon importante au succès d'une inclusion en milieu de garde ou au préscolaire : les interactions sociales entre les enfants (16%), la disponibilité de services spécialisés (13%) et des activités éducatives stimulantes (8%). Par ailleurs, les intervenants semblent retourner l'ascenseur aux parents alors qu'ils affirment que la collaboration et le soutien des parents est un facteur-clé (18%), tout comme les habiletés éducatives des intervenants (18%), le niveau de besoins de l'enfant (14%) et les attitudes des intervenants (14%). Les spécialistes placent en tête de liste les attitudes des intervenants (35%), mais font mention de l'expertise des intervenants (16%), de la collaboration et de l'appui des parents (13%), et du niveau de besoins de l'enfant (9%). Enfin, les formateurs se démarquent quelque peu en privilégiant l'expertise des intervenants (46%), le niveau de besoins de l'enfant (15%) et les habiletés éducatives des intervenants (15%).

Il ne fait pas de doute que les réponses valident le désir d'exploiter davantage les ressources de chacun des partenaires, en considérant que l'autre a acquis une compétence complémentaire qui, si elle est partagée, peut être bénéfique pour l'enfant. Il est particulièrement remarquable que chacun considère la coopération de l'autre comme étant, sinon essentielle, tout au moins très utile dans la réussite de l'inclusion.

### **La transition garderie/école**

Tous les répondants s'entendent pour faire valoir l'importance de mettre tout en œuvre pour faciliter le passage du milieu de garde au milieu scolaire.

Non seulement une continuité de services s'impose-t-elle, mais faut-il aussi éviter une reprise des multiples évaluations de spécialistes et la confection d'un nouveau plan d'intervention personnalisé à partir de la case départ.

Encore ici, tous partagent le souhait d'un meilleur partenariat, favorisant de la sorte une transition plus harmonieuse d'un service à l'autre. C'est dans le choix des moyens que se distinguent les partenaires. Si les intervenants veulent encourager les activités communes garderie-école (25 %) et la transmission d'informations écrites d'un milieu à l'autre (18 %), les spécialistes considèrent plutôt que des rencontres entre les intervenants des deux milieux (23 %) devraient avoir la priorité sur la transmission des informations écrites (21 %) et une participation conjointe à la réalisation du plan d'intervention (15 %). Les formateurs mettent surtout en relief ce dernier aspect qui situe le plan d'intervention au premier rang des stratégies pour faciliter cette transition (46 %), alors que les autres moyens paraissent plus secondaires, tels des activités communes (13 %), les échanges de rapports (7 %) et les rencontres (7 %).

Dans les commentaires afférents, plusieurs personnes ont noté l'existence d'un clivage entre les deux réseaux de services, ce qui compromet le passage de l'un à l'autre pour un enfant qui présente des caractéristiques particulières. Il est vrai que la gestion de chacun des services relève souvent d'organisations ou même de ministères différents. Ce que les parents, les intervenants et les spécialistes ont exprimé à ce propos devrait inspirer tous les décideurs à mettre en place des dispositifs fonctionnels permanents pouvant favoriser l'inclusion, tel un comité tripartite (représentants des milieux de garde, représentants du milieu scolaire et parents) qui veillerait à planifier une intégration graduelle de l'enfant en milieu scolaire dans la perspective des souhaits émis précédemment.

### Conclusion

Les données préliminaires présentent un portrait qui fournit des précisions concernant les défis relevés dans chacune des communautés. Force est de constater qu'il y a encore beaucoup à faire pour que l'inclusion de l'enfant ayant un retard de développement se fasse automatiquement dans les services de garde ou dans les classes préscolaires. Il y a tout de même une volonté de collaboration clairement exprimée par les principaux intéressés.

Sans doute faudrait-il questionner à nouveau nos pratiques en cherchant à resituer l'enfant en besoin au cœur de nos préoccupations. Pour y arriver, il devient nécessaire de revoir aussi bien les organisations de services, qui se

campent parfois derrière des règles administratives, que les politiques gouvernementales, lesquelles laissent souvent beaucoup de place à l'interprétation. Il est possible de se demander, par exemple, pourquoi plusieurs parents pensent qu'il y a davantage de services adaptés pour les enfants qui se retrouvent dans les classes spéciales. Que cette perception soit fondée ou non, il demeure que le doute en incite quelques-uns à choisir un milieu ségrégué pour leur enfant alors que les effets bénéfiques de l'inclusion ont été maintes fois démontrés. Ces résultats nous stimulent à poursuivre nos travaux afin de mieux connaître les besoins et les attentes de cette population. Nos prochains écrits permettront de préciser ces différents aspects au fur et à mesure de la poursuite des analyses des nouvelles données.

## Références

- Accès intégration. (1998). Bulletin périodique Ottawa:([www.afchildcare.on.ca](http://www.afchildcare.on.ca)).
- Chan, E. (2001). Programme de services à l'enfance Andrew Feick [en ligne]. <<http://afchildcare.on.ca>> (page du 27 mars 2001).
- Baillargeon, M. (1986). *Entrez dans la ronde... l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde*. Québec: Les Publications du Québec.
- Baillargeon, M., Betsalel-Presse, R., Vinberg-Jacobs, B. et Romano-White, D. (1995). La maternelle et les services de garde en milieu scolaire: qualité, continuité et concertation. In N. Royer (dir.), *Éducation et intervention au préscolaire* (p. 55-80). Boucherville: Gaëtan Morin.
- Hernard, J.K. et Lefebvre, M.L. (1998). Les parents d'origine migrante et les services de garde pour la petite enfance au Canada. In S. Échier et J. Alary (dir.), *Comprendre la famille* (p. 59-68). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, J.M., Talbot, L., Pelchat, D. et Boudreault, P. (1998). Partenariat entre les familles et les intervenants: qu'observe-t-on dans la pratique? In A.M. Fontaine et J.P. Pourtois (dir.), *Regards sur l'éducation familiale* (p. 189 à 201). Bruxelles: DeBoeck Université.
- Bouchard, J.M., Pelchat, D., Boudreault, P. et Lalonde-Graton, M. (1994). *Déficiences, incapacités et handicapés: processus d'adaptation et qualité de vie de la famille*. Montréal: Guérin Universitaire.
- Boudreault, P. (1994). Dépistage précoce et prévention des difficultés d'adaptation scolaire. In Office des personnes handicapées du Québec. *Élargir les horizons: perspectives scientifiques sur l'intégration sociale* (p. 639-646). Sainte-Foy: Éditions Multi Mondes.
- Boudreault, P. (1998a). *La trisomie 21: prêt, pas prêt, j'arrive* (28 min). Hull: Université du Québec à Hull.
- Boudreault, P. (1998b). Réseau: partenaire dans la conception d'un site en adaptation scolaire et sociale. *Mors Ligne*, automne, 14.



- Boudreault, P. et Association Syndrome de Down de la région de la Capitale nationale. (1998). *Enseigner aux enfants atteints de la trisomie 21 : consultation et adaptation*. Vanier: Centre Franco-Ontarien de ressources pédagogiques.
- Boudreault, P., Kalubi, J.C., Bouchard, J.M. et Beaupré, P. (1998). La dynamique de l'inclusion pour enfants d'âge préscolaire. In Kalubi, J.-C., Michallet, B., Korner-Bitensky, N. et Tétrault, S. (dir.), *Innovations, apprentissages et réadaptation en déficience physique* (p. 113 à 123). Boucherville: I.Q. Éditeur
- Boudreault, P., Kalubi, J.C., Sorel, L., Beaupré, P. et Bouchard, J.-M. (1998). Recherches sur l'appropriation des savoirs et des savoirs-faire entre parents et intervenants. In S.L. Étudier et J. Alary (dir.), *Comprendre la famille* (p. 316-330). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- British Columbia Ministry for Children and Families (1998). *Every child belongs: For child care providers*. Développement des Ressources humaines Canada (MC9099B).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*: Boston, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Brunet, J. P., Duré, R. et Wagner, S. (1997). *La préparation des agents, une condition essentielle à la réussite de l'intégration scolaire*. In R. Féger (dir.), *L'éducation face aux nouveaux défis* (p.301-307). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Holmann, M., Weikart, D.P., Bourgon, L. et Proulx, M. (2000). *Partager le plaisir d'apprendre: guide d'intervention éducative au préscolaire*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Kalubi, J.-C., Michallet, B., Korner-Bitensky, N. et Tétrault, S. (dir.), *Innovations, apprentissages et réadaptation en déficience physique*. Boucherville: I.Q. Éditeur
- Lefebvre, A. et Baudoin, A. (1994). L'intervention précoce auprès de l'enfant à risque, de l'enfant ayant une déficience et de la famille: revue de la documentation. In Office des personnes handicapées du Québec (dir.), *Élargir les horizons: perspectives scientifiques sur l'intégration sociale* (p. 611-625). Sainte-Foy: Éditions MultiMondes.
- Ministère de la Famille et de l'Enfance (1997a). *Programme éducatif des centres de la petite enfance*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille et de l'Enfance (1997b). *Subvention pour l'intégration d'un enfant handicapé dans un centre de la petite enfance, une garderie ou un service de garde en milieu familial*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère du Développement des ressources humaines Canada (1997). *Situation de la garde de jour au Canada 1995 et 1996 - Revue des principales conclusions de l'Étude nationale sur la garde de jour, menée en 1995 et 1996*. Ottawa: Gouvernement du Canada.
- Ministry for Children and Families in Cooperation with Human Resources Development Canada. (1988). *Every Child Belongs. Issue 3*. Ottawa: Gouvernement du Canada.

Miron, J.M. (1998). Les services de garde comme lieu de formation et de soutien pour les parents. In S.L. Fâhier et J. Alary (dir.), *Comprendre la famille* (p. 422-436). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Moreau, A.C. (1992). *L'effet du procédé d'initiation de tuteurs multiples sur l'acquisition, la généralisation et le maintien des interactions sociales positives entre un élève vivant avec une déficience intellectuelle et ses pairs normaux*. Thèse de doctorat, inédite, Université Laval.

Noonan, M.J. et Ratokalan, N.B. (1991). The preschool preparation and transition project. *Journal of Early Intervention*, 15, 390-398.

Palacio-Quintán, E. et Coderre, R. (1999). *Les services de garde à l'enfant. influence des différents types de garde sur le développement de l'enfant*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.

Pelchat, D. et Bouchard, J.M., (1998). Retombées d'un programme d'intervention précoce à la naissance d'un enfant ayant une déficience: actualisation des ressources et des compétences de chacun des acteurs. In Kalubi, J.-C., Michallet, B., Kormier-Bitensky, N. et Tétrault, S. (dir.), *Innovations, apprentissages et réadaptation en déficience physique* (p. 67-74). Boucherville: I.Q. Éditeur.

Royer, N. (1995). *Éducation et intervention au préscolaire*. Boucherville: Gaëtan Morin.

## Annexe I

### Modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1986)

#### Groupes cibles

Les populations visées appartiennent à toutes les régions du Canada, des provinces et des territoires, à travers des garderies en milieu familial, des centres de la petite enfance, des services de garde, des centres de réadaptation, des écoles, des institutions de formation des intervenants ou de gestion des services.

Il s'agit des groupes suivants:

- les personnels des garderies en milieu familial, les centres de la petite enfance, les services de garde, qui offrent des services de garde aux enfants de 0 à 5 ans;
- les personnels des centres de réadaptation qui sont responsables de la dispensation des services de stimulation précoce, de dépistage ou de prévention;
- les parents concernés;
- les enseignantes du milieu préscolaire;
- les administrateurs qui gèrent des services de garde ou des services à la petite enfance, ainsi que les directeurs et directrices d'écoles;
- les professeurs dans les universités et les collèges qui s'occupent de la formation des intervenants en milieu de garde ou des enseignantes du préscolaire;
- les gestionnaires-décideurs qui élaborent des politiques ou des programmes à l'intention des enfants visés par les services de garde, les services préscolaires ou les services de réadaptation.

#### Information cible

Pour la collecte principale des données, six questionnaires ont été élaborés de façon à ce que les questions soient adressées le plus directement possible aux six groupes de partenaires, à savoir les intervenants, les parents, les professionnels, les formateurs, les gestionnaires, les enseignantes. Ces questionnaires étaient présentés sous deux formes différentes, en considérant les facilités d'accès de nos publics cibles: un format électronique disponible sur notre page Web diffusée largement via différents sites spécialisés, puis, un format papier traditionnel envoyé par la poste aux associations de parents ou de services à partir de listes de regroupements de personnes susceptibles de s'intéresser à notre sujet de recherche.