



Tout le monde est bienvenu : des services d'éducation et de garde de la petite enfance inclusifs

Par D^r Kathryn Underwood

Université Ryerson

Des expériences d'éducation et de garde de la petite enfance (EGPE) de haute qualité sont nécessaires pour aider les enfants à contribuer pleinement à leur communauté. Les programmes inclusifs d'EGPE de qualité supérieure ont trois caractéristiques principales : ils sont accessibles à tous les enfants et à leurs familles; ils sont conçus et mis en œuvre en tenant compte des besoins uniques de chaque enfant; ils comprennent l'évaluation continue des programmes pour assurer une participation complète (Underwood et Frankel, 2012). Dans des programmes d'EGPE de haute qualité, les enfants ont l'occasion de développer leurs habiletés linguistiques, sociales, physiques et cognitives. L'éducation de la petite enfance inclusive ne vise pas seulement le placement d'enfants dans un programme. Elle vise aussi la participation active des enfants à des interactions sociales et le développement de leurs habiletés et compétences. Les enfants de tous les niveaux de développement, y compris les enfants ayant des besoins particuliers qui font partie du système de services d'EGPE, doivent être accueillis comme membres à part entière de la communauté. Pour y arriver, on doit favoriser la participation active dans tous les environnements de la petite enfance (Underwood, Valeo et Wood, 2012).

Accès

Les programmes d'éducation et de garde de la petite enfance sont inclusifs quand ils comprennent :

- des politiques qui favorisent l'inclusion;
- une forme de leadership qui favorise l'inclusion;
- des employés qui croient en l'inclusion.

Afin de permettre à tous les enfants de participer pleinement à l'éducation, aux services de garde et aux activités de la communauté, on doit leur assurer un accès équitable aux programmes. Les programmes d'éducation et de garde de la petite enfance doivent comprendre une politique d'inclusion qui comporte des mesures non discriminatoires en matière d'inscriptions, de comportement des enfants et de programmes offerts au centre. Les organismes de service doivent aussi avoir accès au soutien nécessaire pour répondre aux besoins des enfants. Dans de nombreux environnements, des conseillères ou conseillers ressources sont prêts à soutenir les employés dans leurs efforts d'inclusion.

Les programmes qui n'ont pas de conseillères ou de conseillers ressources permanents peuvent établir un partenariat avec d'autres organismes et programmes d'intervention précoce, qui peuvent leur fournir des enseignantes ou enseignants ressources, des spécialistes, des professionnelles ou professionnels communautaires, et du financement et du soutien liés aux partenariats parents-éducatrices ou éducateurs. Des conseillères ou conseillers en intervention précoce ou ressources peuvent établir une relation avec les employés d'EGPE. Cette relation mènera à la résolution de problèmes avec les intervenants du système de garde d'enfants, y compris les familles (Buysee et Hollingsworth, 2009; Frankel et Underwood, 2011; Guralnick, 2011). Ces employés de soutien externes pourraient, notamment, fournir un programme parallèle sur l'intervention en matière de parole et de langage, entre autres. De plus, un service de garde pourrait aider la famille à suivre le développement de l'enfant et offrir des occasions de participation sociale en utilisant le langage.

Ces relations entre les services et les professionnels doivent être coordonnées et collaboratives. Parmi les secteurs de service qui offrent un tel soutien, citons les secteurs de la santé, de l'éducation, des services sociaux et des services de soins. Ces équipes de professionnels peuvent soutenir l'évaluation, la planification et l'élaboration de mesures d'adaptation et d'accommodement, ainsi que l'évaluation du programme. Par exemple, un médecin de famille peut recommander un enfant qui a de la difficulté à interagir socialement à visiter un centre de la petite enfance de l'Ontario, où il aura l'occasion d'interagir avec d'autres enfants.

Conception et mise en œuvre

Les programmes sont inclusifs quand :

- ils sont conçus pour répondre aux besoins de tous les enfants et de leurs familles (conception universelle);
- la planification est personnalisée et l'objectif de participation est explicite;
- les objectifs d'intervention précoce liés aux enfants sont pris en compte et intégrés au programme (différenciation).

Les ressources physiques essentielles à la pratique inclusive comprennent un environnement accessible qui offre du matériel adaptatif, de l'équipement spécialisé et un plan bien défini. Bon nombre du matériel et des environnements définis dans les programmes d'éducation de la petite enfance de haute qualité sont, dans l'ensemble,

conformes à l'inclusion de haute qualité (Irwin, Lero et Brophy, 2004; Buysee et Hollingsworth, 2009). Les employés des programmes d'EGPE peuvent se servir de l'éventail de matériel dont ils disposent pour les programmes destinés aux enfants d'âges différents, afin d'adapter les activités pour tous les enfants. Par exemple, les gros crayons utilisés par les plus jeunes conviennent aux enfants plus âgés qui ont des troubles de la motricité fine. Les programmes qui offrent des zones de repos et des zones actives conviennent aux enfants ayant des besoins d'attention et sensoriels divers. Les programmes qui respectent le rythme naturel de développement de chaque enfant ainsi que le contexte familial sont aussi inclusifs (Frankel et Underwood, 2012).



La planification personnalisée doit être consignée afin qu'elle puisse être communiquée aux parents, aux spécialistes ainsi qu'à l'enfant pour s'assurer qu'elle répond à ses besoins (Savaria, Underwood et Sinclair, 2011). L'élaboration d'un plan de programme personnalisé (PPP), ou d'un document d'approches individuelles équivalent, assurera une planification intentionnelle au sein du programme et aidera le partage d'information entre les professionnels et les organismes ainsi qu'avec les familles.

Dans certaines familles, les enfants ont accès à de multiples services. Par conséquent, il se peut que plusieurs évaluations soient menées, et que l'on demande aux familles de soutenir la planification pour chacun des services. Le PPP permet de consigner les activités et les routines du programme selon le point de vue de l'enfant, et son contenu peut être communiqué à d'autres professionnels avec l'accord de la famille. Il est important de noter que les objectifs du PPP doivent être axés sur la participation plutôt que sur des éléments dits « normaux ». On doit ainsi permettre à l'enfant d'être actif physiquement, de s'amuser et de se faire de nouveaux amis (Rosenbaum et Gorter, 2011). On peut aussi avoir défini des ressources dans le PPP. C'est pourquoi il est important de travailler avec la famille pour coordonner le soutien et les programmes (Janus, Lefort, Cameron et Kopechanski, 2007; Irwin, Brophy et Lero, 2004).

Le PPP doit aussi inclure les objectifs thérapeutiques définis dans d'autres programmes auxquels l'enfant participe. L'intégration de stratégies d'intervention précoce aux services de garde d'enfants, aux programmes d'aide à la famille et aux routines familiales favorise le transfert de compétences en développement entre les différents environnements (Guralnick, 2011; Cross, Traub, Hutter-Pishgahi et Shelton, 2004). Le PPP doit inclure tout employé supplémentaire, les stratégies de communication, l'équipement, et les ratios ou les groupes à adapter, ainsi que le financement associé au soutien et à l'adaptation du programme (Frankel et Underwood, 2012). Le financement du soutien peut être défini grâce à des programmes municipaux d'intervention précoce et de ressources ainsi qu'à l'aide d'autres fournisseurs de services financés par le ministère de l'Éducation et le ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse (Underwood, 2012).

Suivi et évaluation

On poursuit l'inclusion des enfants et des familles quand :

- les professionnels répondent aux changements dans le développement de l'enfant et dans la vie familiale;
- les programmes sont flexibles, adaptés aux besoins, et se basent sur de l'information à jour pour la planification et la prise de décisions;
- la transition de la petite enfance à l'école se fait en douceur.

L'un des facteurs essentiels des environnements inclusifs de haute qualité est le suivi continu du succès du programme. Le programme doit être adapté à mesure que les enfants grandissent et se développent, et que le groupe d'enfants au sein de la communauté évolue. Par conséquent, les programmes d'EGPE doivent suivre les besoins en constante évolution des enfants, de leurs familles et de leurs communautés, ainsi que recueillir de nouveaux renseignements obtenus en suivant les enfants et le programme. Les connaissances sur le développement individuel des enfants, acquises dans le cadre d'observations informelles et d'activités d'évaluations plus formelles (menées par des professionnels appropriés), jumelées à des analyses environnementales des activités du programme et des endroits où elles se déroulent, sont essentielles aux programmes de la petite enfance inclusifs. Les programmes de la petite enfance soutiennent aussi les familles orientées vers une évaluation diagnostique. Un éventail de pratiques d'évaluation et de suivi contribue, au fil du temps, à la participation d'un plus grand



nombre d'enfants et à l'acquisition de connaissances, des programmes d'EGPE, sur l'adaptation des programmes et l'offre d'accès à de l'espace physique et à de l'équipement pour un plus grand nombre d'enfants (Cross et coll., 2004).

Pour que les familles et les fournisseurs d'EGPE puissent bénéficier du soutien dont ils ont besoin, ils doivent connaître les mesures de soutien offertes. Les familles prennent conscience des programmes grâce aux réseaux personnels (amis et familles), aux recommandations et à

la publicité (Underwood et Killoran, 2012). Les fournisseurs d'EGPE font partie d'un réseau de professionnels, et peuvent fournir des recommandations et de l'information sur la gamme de programmes offerts dans leur communauté. Pour bien connaître les services, les fournisseurs d'EGPE doivent être actifs au sein de leurs réseaux professionnels.

D'importants changements ont eu lieu au cours des dix dernières années quant à la façon de soutenir les enfants ayant des besoins particuliers et leurs familles, et quant au moment choisi pour le faire. De plus, des changements apportés à d'autres programmes peuvent avoir des répercussions sur la prestation de services de la petite enfance, comme la mise en œuvre de la maternelle et du jardin d'enfants à temps plein. Il est important pour les fournisseurs de services d'éducation et de garde de la petite enfance de savoir communiquer avec le personnel de l'école pour assurer une bonne transition, car les enfants ayant des besoins particuliers passent plus de temps à l'école.

Les programmes de la petite enfance qui surveillent et évaluent de façon efficace sont bien placés pour aider les familles et les enfants dans leur transition vers l'école. La transition vers l'école représente un moment important dans la vie d'un enfant, mais les recherches montrent que les problèmes liés à la transition sont plus prononcés chez les enfants ayant des besoins particuliers que chez les autres enfants (Janus et coll., 2007; Lloyd, Irwin et Hertzman, 2009). Pour aider les enfants ayant des besoins particuliers en matière d'éducation à faire la transition vers l'école, il est important de coordonner le partage de renseignements entre les services de la petite enfance, les écoles et les parents. Les meilleures pratiques de transition sont celles appliquées avant la rentrée scolaire, comme les visites à domicile par le personnel de l'école et les réunions d'équipe, y compris avec les professionnels et les parents, qui connaissent bien l'enfant (Janus et coll., 2007). Le PPP est très utile à cette étape, car les parents ou les professionnels peuvent s'en servir pour partager des renseignements avec l'école et ainsi éviter qu'une évaluation individuelle soit effectuée à nouveau. En outre, le PPP peut soutenir le suivi continu et assurer l'uniformité des objectifs pendant la période de transition. Les éducatrices ou éducateurs de la petite enfance et les conseillères ou conseillers ressources sont d'importantes sources de renseignements pour les systèmes de la petite enfance et scolaires lorsque les différentes attitudes et les objectifs globaux changent (Underwood et Langford, 2011). Peut-être plus important encore, le transfert des responsabilités entre les professionnels de la petite enfance et les professionnels scolaires doit être clair afin que les parents puissent se retrouver facilement dans les différents rôles de chaque système.



Au-delà des pratiques :

Langage et compréhension des incapacités

Bon nombre de stratégies permettent de soutenir les enfants au sein d'environnements de la petite enfance. Cependant, les recherches montrent que l'un des plus importants aspects des pratiques efficaces d'inclusion est l'attitude des professionnels (Cross, Traub, Hutter-Pishgahi et Shelton, 2004; Ostrosky, Laumann et Hsieh, 2006; Purdue, 2009).

Notamment, un lien a été établi entre les croyances des éducatrices et des éducateurs relativement aux incapacités et aux habiletés et leurs croyances générales en matière d'éducation et de pratiques éducatives de plus haute qualité (Jordon, Glenn et McGhie-Richmond, 2009; McGhie-Richmond, Underwood et Jordan, 2007). Selon Cross, Traub, Hutter-Pishgahi et Shelton (2004), l'attitude des éducatrices et des éducateurs envers l'inclusion s'améliore lorsqu'ils travaillent dans des programmes universels qui comprennent des pratiques d'inclusion de qualité. On constate la même chose chez les parents qui avaient une attitude négative envers l'inclusion après que leur enfant ait reçu un soutien inadéquat ou qu'il ait vécu une expérience sociale négative (Start et coll., 2011). Cependant, les parents et les éducatrices ou éducateurs qui vivent une bonne expérience d'inclusion ont plus tendance à avoir une attitude positive envers celle-ci.

Une grande partie de ce que nous savons sur l'attitude envers les incapacités provient de notre nouvelle compréhension théorique du handicap. Le handicap est maintenant défini comme l'interaction entre la personne et son environnement. Il ne s'agit pas simplement d'une caractéristique de l'enfant. Le handicap limite les fonctions, les activités ou la participation en raison d'obstacles présents dans l'environnement ou d'un manque de facteurs permettant la participation (OMS et UNICEF, 2012). Comprendre l'expérience sociale de l'incapacité permet à ceux qui travaillent dans les environnements d'éducation et de garde de la petite enfance de réaliser que ce n'est pas le diagnostic qui définit l'incapacité, mais bien la mesure dans laquelle nous répondons aux besoins de l'enfant (soit en favorisant leur développement ou en créant des obstacles). Il est important de comprendre la théorie relative au handicap, car les recherches montrent que les éducatrices et éducateurs qui croient que tous les enfants ont le droit de participer ont plus de chances de trouver une façon d'éliminer les obstacles et de comprendre comment chaque enfant apprend. Ces éducatrices et éducateurs ont tendance à mieux soutenir les enfants qui font partie de leurs programmes, sans tenir compte du diagnostic (DEC/NAEYC, 2009; Ostrosky, Laumann et Hsieh, 2006; Purdue, 2009; Underwood, Valeo et Wood, 2012).

L'emploi du terme « handicap » harmonise les éducatrices et éducateurs et ceux qui travaillent auprès des jeunes enfants avec un mouvement international pour l'inclusion (DEC/NAEYC, 2009; OMS et UNICEF, 2012). À l'échelle mondiale, les systèmes d'éducation n'ont pas adopté ce langage qui touche les problèmes systémiques, d'attitude et d'accès, essentiels à la compréhension des environnements inclusifs. Il est important d'employer un langage permettant de décrire ces expériences, afin que nous puissions discuter de la planification des programmes de la petite enfance et autres services. Cependant, l'Organisation mondiale de la Santé et l'UNICEF reconnaissent que la plupart des enfants ayant un handicap ne croient pas qu'ils ont une incapacité ou qu'ils ont des besoins particuliers. Lorsque l'on parle d'enfants vivant avec une incapacité, il est important de se souvenir de l'objectif visant la pleine participation des enfants à l'éducation, aux services de garde et aux activités de la communauté (OMS et UNICEF, 2012).

Pistes de réflexion :

- 1.** Les enfants ayant un éventail de caractéristiques individuelles se sentent-ils les bienvenus et à l'aise de participer à votre programme?
- 2.** De quelles façons votre programme répond-il aux capacités individuelles des enfants qui y participent?
- 3.** Que faites-vous pour évaluer le programme afin de vous assurer de diminuer les obstacles pour les enfants et les familles, et de favoriser la pleine participation au programme?
- 4.** Avez-vous établi des partenariats collaboratifs avec d'autres organisations afin de soutenir tous les enfants?
- 5.** Quels renseignements sur les enfants consignez-vous? Ces renseignements sont-ils nécessaires au soutien de l'inclusion? Comment partagez-vous ces renseignements avec les parents, le personnel responsable des enfants et autres organismes qui soutiennent les enfants et leurs familles?

Remerciements

Ce mémoire a été rédigé avec l'aide de Katherine Whyte, baccalauréat ès arts.

Références bibliographiques

- Buysse, V. et H.L. Hollingsworth. (2009). Program quality and early childhood inclusion: Recommendations for professional development, *Topics in Early Childhood Special Education*, 29, 119-128.
- Cross, A. F., et coll. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities, *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169-183.
- DEC/NAEYC. (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)*, Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Frankel, E., et K. Underwood. (2012). Early Intervention for Young Children, dans Brown, I. et M. Percy (éditeurs). *Developmental Disabilities in Ontario (3rd Ed)*, Toronto, OADD.
- Guralnick, M. (2011). Why early intervention works: A systems perspective, *Infants & Young Children*, 24, 6-28.
- Irwin, S.H., D.S. Lero et K. Brophy. (2004). *Inclusion: The next generation in child care in Canada*, pp. 11-17, Wreck Cove, Nouvelle-Écosse : Breton Books.
- Janus, M., et coll. (2007). Starting Kindergarten: Transition issues for children with special needs, *Canadian Journal of Education*, 30, 628-648.
- Jordon, A., C. Glenn et D. McGhie-Richmond. (2009). The Supporting Effective Teaching (SET) Project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers, *Teaching and Teacher Education*, 26, 259-266.
- Lloyd, J.E.V., L.G. Irwin et C. Hertzman. (2009). Kindergarten school readiness and fourth-grade literacy and numeracy outcomes of children with special needs: a population-based study, *Educational Psychology*, 29, 583-602.
- McGhie-Richmond, D., K. Underwood et A. Jordan. (2007). Developing instructional strategies for teaching in inclusive classrooms, *Exceptionality Education Canada*, 17(1&2), 27-52.
- Nind, M., R. Flewitt et J. Payler. (2011). Social constructions of young children in 'special', 'inclusive', and home environments, *Children & Society*, 25, 359-370.
- Ostrosky, M.M., B.M. Laumann et W. Hsieh. (2006). Early Childhood Teachers: Beliefs and attitudes about inclusion: What does the research tell us?, dans Spodek, B. et O.N.

Saracho (éditeurs). *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp. 411-422), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Purdue, K. (2009). Barriers to and Facilitators of Inclusion for Children with Disabilities in Early Childhood Education, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 133-143.

Rosenbaum, P. et J.W. Gorter. (2011). The 'F-words' in childhood disability: I swear this is how we should think!, *Child: care, health, and development*, 38(4), 457-463.

Savaria, E., K. Underwood et D. Sinclair. (2011). If only I had known...": Young peoples' participation in the construction of their learning disability labels, *International Journal of Special Education*, 26(3), 92-105.

Stark, R., et coll. (2011). Other parents' perceptions of disability and inclusion in early childhood education: Implications for the teachers' role in creating inclusive communities, *He Kupu (The Word)*, 2(4), 4-18.

Underwood, K., et I. Killoran. (2012). Parent and Family Perception of Engagement: Lessons from Early Years Programs and Supports, *Canadian Journal of Education*, 35(4), 376-414.

Underwood, K., A. Valeo et R. Wood. (2012). Understanding Inclusive Early Childhood Education: A Capability Approach, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4).

Underwood, K., et E. Frankel. (2012). Early Intervention in Canada: The Developmental Systems Model in Ontario, *Infants & Young Children*, 25(4), 286-296.

Underwood, K., et R. Langford. (2011). *Children with Special Educational Needs in Early Childhood*, Toronto, Ontario : Atkinson Centre for Society and Child Development, OISE/Université de Toronto.

Underwood, K. (2012). Mapping the early intervention system in Ontario, Canada, *International Journal of Special Education*, 27(2), 125-134.

OMS et UNICEF. (2012). *Développement de la petite enfance et handicap : Document de travail*, Organisation mondiale de la Santé et Fonds des Nations Unies pour l'enfance. <http://www.who.int>