



**Quand collaborer contribue  
au projet d'inclusion à la  
petite enfance: pistes pour  
le personnel de soutien en  
services de garde éducatifs**  
page 13

**L'expérience inclusive :  
remettre en question sa  
posture et se tourner vers  
le groupe**  
page 21

**Inclusion de jeunes enfants  
présentant des besoins  
de soutien particulier en  
éducation par la nature**  
page 35

**L'inclusion:  
une démarche qui  
commence par  
nous-mêmes**  
page 57

La Revue Pour la petite enfance a été créée par un groupe d'étudiantes aux cycles supérieurs de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université Laval.

Par la proposition de témoignages de praticien(nes) et des articles concernant les plus récentes études en petite enfance, cette revue devient un incontournable point de rencontre pour quiconque s'intéresse à la petite enfance.

[revuepourlapetiteenfance@uqam.ca](mailto:revuepourlapetiteenfance@uqam.ca)  
[pourlapetiteenfance.ca](http://pourlapetiteenfance.ca)

Les propos des articles publiés dans la Revue Pour la petite enfance (RPPE) n'engagent que la responsabilité des auteur.e.s.

#### Coordination

Nancy Proulx et Martine Asselin

#### Comité d'édition

Nancy Proulx, Martine Asselin, Chantale Breault et Anabelle Guérette

#### Membres invités du corps professoral

Christelle Robert-Mazaye, Nathalie Bigras, Maude Roy-Vallières et Julie Lachapelle

#### Consultante externe

Brigitte Lépine

#### Graphisme

Agence DoubleXpresso

#### Révision linguistique

Hélène Brisson

#### Photos

Shutterstock



## SOMMAIRE

- 3 L'équité, la diversité et l'inclusion en contextes éducatifs de la petite enfance, une célébration de la différence  
Chantale Breault, Nancy Proulx et Martine Asselin
- 7 La création d'une communauté inclusive pour TOUS les enfants du milieu éducatif  
Marie-Claude Belleau
- 13 Quand collaborer contribue au projet d'inclusion à la petite enfance: pistes pour le personnel de soutien en services de garde éducatifs  
Camille Robitaille et Nancy Proulx
- 21 L'expérience inclusive: remettre en question sa posture et se tourner vers le groupe  
Chantale Breault, Clara Soulez et Nathalie Bigras
- 29 L'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers d'après leurs éducatrices: une étude qualitative  
Clara Soulez, Chantale Breault et Marie-Julie Béliveau
- 35 Inclusion de jeunes enfants présentant des besoins de soutien particulier en éducation par la nature  
Caroline Bouchard, Isabelle Dubois, Nancy Savoie, Michèle Leboeuf et Catherine Julien
- 43 Aller à la rencontre de l'autre  
Maude Pépin-Charlebois et Nancy Proulx
- 51 Les services de garde éducatifs d'Elmer, un endroit où «tout le monde peut grandir»  
Lisandre Bergeron-Morin et Sandra Van der Mespel
- 57 L'inclusion: une démarche qui commence par nous-mêmes  
Roxanne Champagne et Julie Perron



**Chantale Breault**

Chercheuse postdoctorale  
UQAM  
Co-éditrice invitée



**Nancy Proulx**

Doctorante en éducation UQAM  
Chargée de cours UQAM | UQO  
Co-éditrice de la revue  
Pour la petite enfance



**Martine Asselin**

Doctorante en  
psychopédagogie  
Université Laval  
Co-éditrice de la revue  
Pour la petite enfance

## ÉDITORIAL

# L'équité, la diversité et l'inclusion en contextes éducatifs de la petite enfance, UNE CÉLÉBRATION DE LA DIFFÉRENCE

Le réseau des services éducatifs à l'enfance évolue au rythme de la société. Ainsi, pour offrir une qualité éducative optimale, les personnes qui accompagnent les enfants et leurs familles réfléchissent et renouvellent constamment leurs pratiques. Composant au quotidien avec des situations tout aussi riches que complexes, ces professionnelles et professionnels de l'éducation en petite enfance font toutefois face à de nombreux enjeux. En effet, depuis les dernières années, les enjeux d'équité, de diversité et d'inclusion sont mis de l'avant dans plusieurs milieux. Comment peut-on leur donner du sens en contextes éducatifs de la petite enfance? Incarner des valeurs d'accueil et d'ouverture, apprivoiser la différence pour arriver à la valoriser, créer des occasions pour soutenir l'engagement, le sentiment d'appartenance et la pleine participation de toutes les familles et de tous les enfants sont des objectifs qui peuvent paraître idéalisés, voire parfois irréalisables. Pourtant, chaque pas fait en ce sens constitue un vecteur de justice sociale. Autrement dit, les expériences positives d'inclusion contribuent au parcours de vie, et ce, dès la petite enfance.

Le présent numéro rassemble des réflexions et des témoignages inspirants qui démontrent que la création d'espaces inclusifs est possible et favorable à la qualité de l'expérience vécue en contextes éducatifs de la petite enfance. Des expériences internationales et locales sont rapportées par des membres d'équipes éducatives. Ces auteures relatent l'évolution observée dans leur milieu au fil du temps, en regard de l'inclusion. Des projets de recherche ont également sondé la perception de parents, de personnes éducatrices et de soutien, ce qui permet d'approfondir notre réflexion en soulignant les défis et les réussites vécues. Les pistes d'actions et les exemples concrets décrits dans l'ensemble des articles contribueront certainement à démystifier le processus et à susciter le changement.

Les personnes ayant contribué à ce numéro contemplent l'équité, la diversité et l'inclusion en petite enfance à travers différentes lunettes, mais leurs discours se rejoignent sur plusieurs aspects. Pour que des pratiques plus inclusives émergent, il est primordial de se donner du temps et des espaces de dialogue. L'inclusion constitue un processus qui mise sur les forces et sur la contribution de tous; elle fait appel à l'effort. Les changements progressifs se font en équipe par des personnes qui se sentent soutenues et accompagnées et qui ont les moyens d'adopter une posture réflexive, en misant sur l'apprentissage collectif et en s'épaulant. Pour ne laisser personne derrière, il faut être sensible à la réalité de l'autre, mais surtout croire profondément au potentiel de chaque être humain. L'inclusion se manifeste par de petits gestes du quotidien, qui ne visent pas à faire disparaître la différence, mais plutôt à en faire un atout. En fait, les moyens concrets mis en place tiennent compte des besoins et des intérêts de l'individu tout en bénéficiant à l'ensemble du groupe. Ces petits gestes

sont rendus possibles par la collaboration des enfants, des familles, des équipes éducatives et de toutes les personnes qui osent explorer ensemble et s'entraider pour finalement faire la différence.

## Contributions à cette édition

Tout d'abord, Marie-Claude Belleau retrace le chemin parcouru au cours des trente dernières années par son milieu éducatif pour créer une communauté inclusive. Elle met en lumière l'importance de travailler en équipe pour s'assurer que la mission du milieu est bien définie et que l'organisation du travail permet de la concrétiser. Tout en faisant des liens avec le processus de l'intervention éducative, Marie-Claude nous suggère des pistes pour apprivoiser la différence. Elle souligne notamment combien il est important que l'équipe s'entraide au quotidien et que les familles soient de réels partenaires afin que les enfants puissent s'épanouir pleinement.

Dans l'article de Camille Robitaille et de Nancy Proulx, la collaboration entre adultes est également présentée comme un élément incontournable pour favoriser l'inclusion. S'appuyant sur des résultats de recherche, ces auteures suggèrent des pistes de solution à considérer par le personnel de soutien en services de garde éducatifs pour aider à la collaboration avec la personne éducatrice titulaire et les familles. L'article inclut des tableaux synthèses, des questions introspectives et une mise en situation pouvant tous être utilisés par les équipes éducatives pour amorcer des discussions concernant l'accompagnement de titulaires et de familles accueillant des enfants présentant des besoins considérés particuliers.



En réunissant des éléments de connaissance publiés sur le sujet, Chantale Breault, Clara Soulez et Nathalie Bigras abordent l'importance de réfléchir consciemment à ce que signifie l'expression «inclusion d'enfants ayant besoin de soutien particulier» dans nos milieux puisque des pièges potentiels peuvent être associés à l'adoption d'une vision plus médicale que sociale. Pour soutenir la participation de tous les enfants, pas seulement ceux désignés «à besoins particuliers», l'article évoque des pistes de solution appliquées dans différents contextes éducatifs à la petite enfance et partagées dans la littérature internationale.

Dans l'article suivant, Clara Soulez, Chantale Breault et Marie-Julie Béliveau partagent les résultats d'une étude recueillant les perceptions de personnes éducatrices concernant l'inclusion de 189 enfants dont les difficultés développementales, comportementales ou émotionnelles ont motivé les familles à consulter une clinique pédopsychiatrique. Les thèmes identifiés et illustrés par les propos des personnes éducatrices éclairent plusieurs déterminants de l'inclusion dans les milieux de la petite enfance et démontrent la pertinence de faire appel à l'expertise des équipes éducatives pour alimenter la recherche.

Ensuite, Caroline Bouchard, Isabelle Dubois, Nancy Savoie, Michèle Leboeuf et Catherine Julien s'intéressent à l'inclusion de jeunes enfants présentant des besoins de soutien particulier dans un contexte d'éducation par la nature, une approche en pleine expansion au Québec. L'analyse de commentaires fournis par des parents permet de mieux connaître leur perception concernant les changements observés chez leur enfant au fil d'une année. Plusieurs stratégies et exemples pratiques pour favoriser l'inclusion des enfants en éducation par la nature sont ensuite présentés pour démontrer la faisabilité d'une telle démarche.

Rappelant que l'équité, la diversité et l'inclusion concernent notamment l'établissement de relations interculturelles riches et positives, l'article de Maude Pépin-Charlebois et de Nancy Proulx nous permet d'accéder aux expériences et aux réflexions de personnes éducatrices et de parents qui ont partagé à ce sujet dans le cadre d'une recherche participative. Faisant ressortir l'importance de la langue, des codes culturels et du temps nécessaire pour créer des liens significatifs, cet article propose des pistes qui nourriront certainement la pratique réflexive.

Ensuite, l'article de Lisandre Bergeron-Morin et de Sandra Van der Mespel exemplifie les fonctions sociale, économique et pédagogique que peut remplir une organisation offrant des services éducatifs pour la petite enfance. L'histoire d'Elmer, ayant pignon sur rue à Bruxelles, en Belgique, depuis 25 ans, est fortement inspirante. Par le biais de témoignages livrés par des parents et du personnel, Lisandre et Sandra nous démontrent qu'il est possible d'offrir un milieu de qualité accueillant, qui provoque des rencontres, qui soutient le développement et qui favorise l'engagement d'enfants et de parents de tous horizons.

Pour conclure, Roxanne Champagne et Julie Perron relatent le parcours effectué en équipe dans leur milieu éducatif pour favoriser l'inclusion. Plusieurs éléments apparaissent essentiels à la réussite du processus; citons parmi eux l'ouverture à remettre en question ses préjugés et l'établissement d'une mission claire pour, par et avec toutes les personnes impliquées. Surtout, Roxanne et Julie soulignent la nécessité d'écouter attentivement les besoins des personnes éducatrices pour permettre la mise en place d'un environnement favorisant le bien-être au travail et l'engagement de l'équipe. Les moyens concrets privilégiés dans leur milieu pourraient être source d'inspiration.

Bonne lecture!

---

**...permettre la mise en place d'un environnement favorisant le bien-être au travail et l'engagement de l'équipe.**

---





**Marie-Claude  
Belleau**

Directrice des services  
éducatifs CPE Allô mon ami  
et Allô mon ami II



# LA CRÉATION D'UNE COMMUNAUTÉ INCLUSIVE

pour **TOUS** les enfants du milieu éducatif

J'ai commencé ma carrière il y a plus de 30 ans dans un centre de la petite enfance (appelé garderie à cette époque). J'occupais le poste d'éducatrice spécialisée et j'avais pour mandat de favoriser l'intégration des enfants présentant des diagnostics précis: surdité, déficience intellectuelle, paralysie cérébrale, etc. À ce moment, afin de m'assurer un emploi permanent, car le nombre d'enfants que l'on disait «différents» dans notre milieu n'était jamais assuré d'une année à l'autre, j'occupais aussi le poste d'éducatrice lors des pauses et en fin de journée. Trente ans plus tard, la société a changé, a évolué et, par le fait même, mon milieu éducatif aussi. En effet, nous avons dû, comme équipe CPE, nous adapter en faisant autrement et en changeant nos pratiques pédagogiques afin de répondre aux besoins de toute la diversité que nous rencontrons au quotidien. Cela s'est fait graduellement sans que l'on en prenne conscience, mais en prenant un pas de recul, je suis à même de constater ces changements et de mettre en lumière, dans les paragraphes suivants, certains aspects qui constituent des conditions gagnantes pour favoriser l'inclusion de **TOUS** les enfants. J'aborderai l'importance d'avoir une vision et une mission claires pour bien définir le milieu éducatif pour ensuite apprivoiser la différence et, finalement, le faire **TOUS** ensemble en équipe et avec les familles.

# Un milieu éducatif inclusif

Tout d'abord, il importe de se positionner en lien avec la question suivante: qu'est-ce qu'un milieu éducatif inclusif? Si j'avais à vous poser la question aujourd'hui, que répondriez-vous?

Le ministère de la Famille parle d'une triple mission<sup>1</sup> pour les milieux éducatifs:

- Assurer le bien-être, la santé et la sécurité des jeunes enfants qu'ils accueillent;
- Offrir un milieu de vie propre à accompagner les jeunes enfants dans leur développement global;
- Contribuer à prévenir l'apparition de difficultés liées au développement global des jeunes enfants et favoriser leur inclusion sociale.

Un milieu éducatif est donc un milieu de vie qui favorise l'inclusion sociale des enfants. Cependant, selon moi, il faut aller plus loin afin que l'inclusion se ressente dans nos actions quotidiennes et surtout, qu'elle soit concrète. Je me suis donc inspirée de Rousseau, Prud'homme et Vienneau<sup>2</sup> qui évoquent l'idée qu'un milieu inclusif «se caractérise par la capacité d'innover, de se remettre en question et par l'utilisation d'une panoplie de stratégies qui ne visent pas à faire disparaître la différence, mais bien à l'apprivoiser. Elle est dynamique et mise sur l'expertise de chacun.»

---

Ce fut tout un travail que nous avons dû réaliser en équipe pour devenir un milieu éducatif inclusif et pour bien définir notre mission.

---



Alors, pour favoriser l'inclusion, il importe de porter un regard sur la vision et sur la mission de notre milieu éducatif. Est-ce que celles-ci témoignent de notre ouverture à la différence? Est-ce que nos orientations stratégiques en matière d'inclusion et de diversité sont connues de tout le personnel? Est-ce que les valeurs qui en découlent permettent d'y adhérer? Si oui, comment? Ce fut tout un travail que nous avons dû réaliser en équipe pour devenir un milieu éducatif inclusif et pour bien définir notre mission.

Ensuite, et cette question est essentielle pour la mise en œuvre de la mission, comment notre organisation de travail permet-elle de prendre ce pas de recul pour réfléchir aux besoins manifestés par les enfants? Prenons-nous une posture réflexive pour mieux comprendre ce que veulent dire les enfants à travers leurs comportements ou une posture de «surface» visant à éteindre des feux et à intervenir sur le comportement dès qu'il se présente sans chercher à comprendre le pourquoi? En effet, j'ai souvent entendu des éducatrices me dire: «oui, mais j'ai tout essayé pour cet enfant et rien ne fonctionne» ou bien: «à chaque deux jours, je dois trouver une nouvelle intervention». C'est alors que nous réalisons, en discutant ensemble, que l'intervention est de «surface» et qu'il est essentiel de comprendre ce que veut dire l'enfant par la manifestation de son comportement afin de bien choisir l'intervention et les stratégies à mettre en place.

Innover, se remettre en question, apprivoiser la différence et miser sur l'expertise de chacun ne sont-ils pas des mots clés qui font partie du travail quotidien de toute l'équipe éducative? Chaque fois que je replace ces mots clés en tête de liste, ils me ramènent à l'essentiel: apprivoiser la différence dans le respect de l'unicité de chacun.

## Apprivoiser cette différence

Dans notre profession, un processus est au cœur de notre travail quotidien et permet d'apprivoiser cette différence. En effet, l'outil de travail principal des personnes éducatrices, soit le processus de l'intervention éducative<sup>1</sup>, permet de considérer chacun des enfants que nous accueillons là où il est rendu dans son développement et de l'accompagner dans le respect de celui-ci. Ce processus est composé de quatre actions professionnelles: observer les enfants, planifier des actions éducatives, les réaliser et effectuer une rétroaction sur celles-ci.

Cela semble facile à dire, mais dans le quotidien, dans le «ça va vite», il est important de se le rappeler, de chercher à comprendre les besoins de l'enfant que l'on dit différent afin que l'intervention mise en place soit porteuse de sens et permette de favoriser le développement optimal de celui-ci.





---

Il est important de se demander si toutes les personnes concernées dans l'intervention auprès d'un enfant connaissent les stratégies à privilégier auprès de lui.

---

Ainsi, dans le quotidien, lorsqu'une personne éducatrice se questionne à propos d'un enfant, la première étape à réaliser en lien avec le processus de l'intervention éducative est de poser un regard sur les observations accumulées: quelles sont tes observations? Selon ce que tu vois chez cet enfant, comment le décrirais-tu sur les différents domaines de son développement? Qu'est-ce que tu comprends de ses forces et de ses besoins? Qu'est-ce que tu planifies pour le soutenir et que mets-tu concrètement en place? Ce type de questions permet de mieux connaître l'enfant, de le comprendre et d'apprivoiser sa différence, car l'apprivoiser, c'est aussi s'adapter à qui il est et où il est rendu dans son développement.

## Apprivoiser la différence TOUS ensemble

Apprivoiser la différence veut aussi dire que toute l'équipe de travail fait partie des conditions à mettre de l'avant pour favoriser l'inclusion et non seulement la personne éducatrice titulaire du groupe de l'enfant. Comme équipe, comment fonctionne-t-on? Est-ce que dans notre milieu chacun travaille pour soi, avec son groupe ou bien l'entraide est au cœur des actions professionnelles? Des phrases comme: «est-ce que tu veux que je sorte ton groupe pendant que tu termines ton intervention avec cet enfant?» ou bien «veux-tu que l'on change de place dans l'intervention auprès de cet enfant?» sont à cultiver dans une équipe de travail axée sur l'inclusion. En effet, dans un milieu inclusif, il faut continuellement s'assurer d'entretenir

l'entraide au quotidien. Des échanges lors des moments d'équipe permettent une rétroaction sur son fonctionnement et les modifications à apporter pour se réajuster et ce, à chaque année.

De plus, afin que l'intervention mise en place soit optimale, il est important de se demander si toutes les personnes concernées dans l'intervention auprès d'un enfant connaissent les stratégies à privilégier auprès de lui, la «cible» d'intervention, comme je l'appelle souvent. Pour ce faire, dès que la personne éducatrice a terminé sa réflexion autour des besoins de l'enfant et que le processus de réalisation de plan d'accompagnement est terminé, est-ce que tout le personnel concerné par l'application des stratégies en est informé? J'ai observé que, sans cette étape, un manque de cohérence dans l'intervention à mettre en place auprès de l'enfant s'installe alors que nous visons tout le contraire, soit une intervention concertée optimale pour l'enfant. Je me souviens de cette éducatrice qui avait mis en place des stratégies d'interventions auprès d'un enfant, mais qui n'avait pas informé son équipe de travail. Malgré une intervention spécifique à effectuer dans la cour extérieure, les membres de l'équipe ne savaient comment intervenir auprès de l'enfant et tous intervenaient au «meilleur de leurs connaissances» sans connaître les besoins réels de l'enfant. L'enfant n'a pu faire les apprentissages tels que proposés dans le plan d'accompagnement et cela a eu un effet de découragement auprès de son éducatrice qui ne percevait pas de changements dans le comportement de l'enfant.

## Accompagner les familles pour apprivoiser cette différence

Lorsque l'on parle d'apprivoiser la différence tous ensemble, la création d'un réel partenariat avec les parents est l'un des éléments clés. D'ailleurs, l'une de mes phrases préférées est « Y'a rien de mieux qu'une rencontre avec les parents » pour parler de nos observations communes et des besoins de l'enfant. Cette rencontre est nécessaire afin de mieux le comprendre et de réfléchir sur des stratégies qui pourront être mises en place dans tous ses milieux de vie. Plus tôt cette rencontre a lieu lorsque le développement de l'enfant attire notre attention, mieux nous pouvons intervenir de manière cohérente et autour des mêmes préoccupations. Cette cohérence entre les milieux de vie de l'enfant fait TOUTE la différence dans l'application des stratégies à mettre en place.

Le suivi collectif du plan d'accompagnement<sup>3</sup> est aussi une condition gagnante pour favoriser l'inclusion et pour assurer la continuité du soutien auprès des enfants. En effet, la réflexion et la rétroaction sur l'action éducative est une étape importante et nécessaire pour orienter la suite des actions. Est-ce que les stratégies mises en place répondent aux besoins de l'enfant ? Si la réponse est non, quelle est l'étape suivante ? Avons-nous besoin d'un regard extérieur afin d'aller plus loin dans notre compréhension des besoins de l'enfant ? À qui pouvons-nous référer la famille ? Cette rétroaction permet donc de se réajuster et de déterminer TOUS ensemble les suites possibles pour accompagner l'enfant.

Avec les années, en répondant à toutes les questions que nous nous sommes posées comme milieu éducatif et que vous vous poserez sûrement à la lecture de cet article, nous avançons doucement vers la création d'une communauté inclusive. Une communauté inclusive destinée à tous les enfants que nous accueillons et qui nous permet d'apprivoiser cette différence. Une communauté inclusive qui a besoin d'une équipe forte et unie pour les enfants, car ils sont au centre de nos actions et de nos décisions. Une communauté inclusive qui nous permet aussi d'actualiser notre mission et de nous soutenir pour affronter les défis que nous rencontrons au quotidien. Elle permet aussi de demeurer un milieu riche et ouvert sur le monde qui reflète la diversité de la société et des familles d'aujourd'hui. À nous de nous y adapter, de mettre en place les conditions gagnantes, d'innover et de l'apprivoiser TOUS ensemble afin de favoriser le plein épanouissement des enfants ! Depuis trente ans, c'est ma mission !

## RÉFÉRENCES ET NOTES:

1. Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Les Publications du Québec.
2. Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3<sup>e</sup> éd., p. 5-125). Presses de l'Université du Québec.
3. Un plan d'accompagnement est un document réflexif, réalisé en collaboration avec la famille, permettant d'utiliser les observations de l'enfant, d'identifier ses besoins et d'élaborer des moyens et des stratégies pour l'accompagner dans son développement. Après quelques semaines, une rétroaction est effectuée afin d'évaluer si les moyens ont permis de répondre aux besoins identifiés.

---

Pour mieux célébrer la différence, tirer parti de la diversité et valoriser l'unicité à la petite enfance, la collaboration entre les adultes entourant les tout-petits constitue un pilier essentiel.

---





**Camille Robitaille**

Doctorante et chargée de cours  
UQTR | UQAT



**Nancy Proulx**

Doctorante et chargée de cours  
UQAM | UQO



# QUAND COLLABORER CONTRIBUE AU PROJET D'INCLUSION À LA PETITE ENFANCE:

**pistes pour le personnel de soutien en services  
de garde éducatifs**

*Ève est éducatrice dans un centre de la petite enfance (CPE). Cette année, son mandat consiste à soutenir Anna, l'éducatrice titulaire d'un groupe, car trois enfants présentent des besoins considérés particuliers dans celui-ci. Anna a donc besoin d'aide pour s'adapter aux enfants et à leur famille. De son côté, Ève occupe ce rôle de soutien pour la première fois. Ne sachant pas trop comment collaborer avec les parents des trois enfants ni avec sa collègue, elle s'interroge.*

Pour mieux célébrer la différence, tirer parti de la diversité et valoriser l'unicité à la petite enfance, la collaboration entre les adultes entourant les tout-petits constitue un pilier essentiel. En présence d'une collaboration harmonieuse, le projet d'inclusion devient plus réaliste pour les enfants. Il arrive effectivement que ceux-ci soient sensibles à la qualité des relations entre les adultes qui les entourent, c'est pourquoi la cohésion et un suivi étroit se veulent essentiels au quotidien.

Dans le cadre de cet article, nous proposons des pistes d'action collaboratives qui pourraient inspirer des réflexions plus spécifiquement auprès du personnel de soutien<sup>1</sup> œuvrant en services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE). Ce personnel détient une valeur inestimable pour accompagner les enfants présentant des besoins considérés particuliers au quotidien. Il peut jouer un rôle clé pour affiner l'aide précieuse apportée à ces enfants et à leur famille. En ce sens, nous orientons le regard du présent texte tant sur la collaboration de la personne de soutien jumelée à la personne éducatrice titulaire du groupe que sur sa collaboration avec les familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers. Ces deux angles gagnent à faire partie des réflexions pour tendre vers une perspective plus inclusive.

## Le projet de recherche à l'origine de l'article

Dans le cadre d'un projet de recherche mené en maternelle 4 ans<sup>2</sup>, des résultats ont permis de constater que la qualité de la relation entre la personne enseignante et la personne-ressource additionnelle au sein du groupe<sup>3</sup> est susceptible de jouer un rôle sur: 1) la qualité du soutien apporté aux enfants présentant des besoins considérés particuliers et 2) sur la qualité du suivi assuré auprès des familles de ces enfants. De ces résultats, il a été possible de dégager des pistes qui pourraient être envisagées en ce qui concerne les pratiques collaboratives de la personne-ressource additionnelle auprès de la personne enseignante et des familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers. Dans le cadre du présent article, les pistes initialement documentées par cette recherche ont été adaptées pour tenir compte du contexte des SGEE.



## Pistes à considérer pour aider à la collaboration avec la personne éducatrice titulaire

Ève aimerait bien travailler plus étroitement avec Anna, l'éducatrice titulaire, de sorte à assurer un suivi de qualité auprès des familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers. Elle ouvre la conversation à ce sujet avec Anna en début d'année.

Ensemble, elles conviennent d'un fonctionnement pour les communications avec les familles: Anna écrira trois fois par semaine le message principal et Ève s'en chargera deux fois par semaine. Ce fonctionnement permettra aux parents d'avoir accès à des perspectives différentes à propos de leur enfant: la perspective plus générale d'Anna et la perspective plus spécifique d'Ève. Conscientes qu'elles documenteront différemment les journées des enfants, elles n'hésiteront pas à compléter le message initial de l'autre avec des informations supplémentaires. Ève mentionne également à Anna qu'elle se rend disponible pour prendre en charge l'élaboration d'outils de communication sur mesure qui permettront

d'assurer certains suivis spécifiques des enfants. Ève s'offre pour gérer ces outils puisque cela lui assurera d'être impliquée étroitement dans le soutien aux besoins particuliers des enfants. Finalement, Ève demande de faire partie des rencontres d'équipe à propos des trois enfants. Elle voit ces rencontres comme des occasions d'aborder des sujets plus délicats avec les familles et elle désire contribuer à ces moments précieux pour la relation. Bref, dès le départ, Ève a fait part de plusieurs stratégies à Anna afin de collaborer étroitement avec elle.

La qualité du travail collaboratif entre ces professionnelles peut exercer une influence sur le quotidien des enfants présentant des besoins considérés particuliers. La collaboration interprofessionnelle aide à arrimer les interventions et les perspectives à propos des enfants. Cette vignette illustre qu'une relation de travail harmonieuse entre l'éducatrice titulaire et la personne de soutien se veut primordiale. Le Tableau 1 résume les pistes suggérées dans cette partie de l'article. Ces pistes proposées peuvent alimenter des réflexions et améliorer la pratique collaborative au quotidien.

Tableau 1: Synthèse des pistes pour aider la personne de soutien à collaborer avec la personne éducatrice titulaire

<b>La collaboration avec la personne éducatrice titulaire</b>		
<b>1</b>		
Convenir dès le début de l'année d'une répartition de la tâche des communications avec les familles, entre autres avec les familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers.	Participer à l'élaboration d'outils de communication sur mesure et veiller à leur circulation entre le milieu de garde et la maison.	Faire régulièrement partie des rencontres d'équipe qui ont lieu avec les familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers.

## Pistes à considérer pour aider la collaboration avec les familles

Maintenant, Ève souhaite optimiser ses actions et ses attitudes de collaboration auprès des trois familles d'enfants qu'elle soutient. Pour ce faire, elle envisage de profiter de chaque occasion qui se présentera durant l'année pour passer des moments positifs avec ces familles. Dans son CPE, les familles sont parfois invitées à participer à des activités. Ève sait que ces rencontres informelles sont importantes dans la création d'un lien de confiance. Elles peuvent mener à la découverte de points communs en plus de permettre de partager des expériences positives ensemble. Bien qu'elle ne soit pas la titulaire du groupe, Ève ne sous-estime pas son importance dans la relation. C'est pourquoi elle prend régulièrement le temps d'amorcer des conversations spontanées avec les trois familles au quotidien. Elle sait que se rendre disponible de cette façon est rassurant pour les familles.

Dans son quotidien, Ève cherche aussi à faire attention à ses attitudes envers les parents. Elle s'assure de respecter leur rythme d'acceptation vis-à-vis des défis rencontrés par leur enfant. Elle fait preuve de patience et de tolérance sachant que son regard professionnel peut parfois lui jouer des tours. Ce regard la rend souvent plus rapidement à l'aise que les parents face aux défis de leur enfant et il l'amène à penser davantage à l'avenir qu'au présent. Elle veille donc à ne pas confronter

les familles quant à leur vision de leur enfant et elle évite de porter des jugements sur leurs pratiques éducatives. Ève mise plutôt sur les points de convergence qui existent entre eux. Par exemple, elle note que c'est le cas pour certaines valeurs et pour certaines stratégies d'intervention. Par ailleurs, Ève évite de centrer son attention sur le manque de réceptivité de certaines familles. Elle cherche plutôt à saisir les signes d'ouverture lorsqu'ils surviennent. Par exemple, une maman lui a demandé si elle connaissait l'orthophoniste du quartier. C'était le cas pour Ève alors elle en a profité pour décrire à la mère le fonctionnement pour un rendez-vous. Bref, Ève est soucieuse de cultiver un regard positif vis-à-vis des familles.

Dans une perspective inclusive, adopter une approche centrée sur les familles, à travers des attitudes et des actions, est essentiel à la petite enfance<sup>4</sup>, d'autant plus auprès des familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers. Il faut se rappeler que les réactions des familles peuvent être en réponse à une forme de deuil de l'enfant au développement typique<sup>5</sup>. Le personnel de soutien doit donc faire preuve de sensibilité. Le programme Accueillir la petite enfance indique que les familles détiennent une expertise éducative propre à elles et que les SGEE se doivent de la reconnaître<sup>6</sup>. Le Tableau 2 résume les pistes suggérées dans cette deuxième partie de l'article. Ces pistes proposées peuvent alimenter des réflexions et la pratique collaborative au quotidien.

---

Dans une perspective inclusive, adopter une approche centrée sur les familles, à travers des attitudes et des actions, est essentiel à la petite enfance, d'autant plus auprès des familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers.

---



Tableau 2: Synthèse des pistes pour aider la personne de soutien à collaborer avec les familles

La collaboration avec la personne éducatrice titulaire		
1	2	3
Profiter d'un maximum d'occasions qui se présentent durant l'année pour passer des moments positifs avec les familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers.	Accorder du temps aux conversations spontanées en présence avec les familles, entre autres les familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers.	Respecter le rythme d'acceptation des parents vis-à-vis des défis rencontrés par leur enfant en milieu éducatif.
4	5	6
Éviter de confronter les familles quant aux visions qui peuvent s'opposer et plutôt miser sur les points de convergence.	Éviter de mettre l'accent sur le manque de réceptivité de certaines familles et plutôt saisir les signes d'ouverture.	Éviter de porter des jugements sur les pratiques éducatives parentales des familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers.

Nous concluons donc le présent article en soulignant que la collaboration entre les actrices et les acteurs est un angle incontournable à considérer lorsque l'équité, la diversité et l'inclusion sont discutées en éducation à la petite enfance. L'histoire d'Ève et d'Anna ainsi que les pistes figurant dans ce texte pourraient constituer le point de départ de discussions au sein des équipes éducatives. Pour guider le personnel dans les discussions, voici des questions introspectives qui pourraient être abordées:

- Dans quelle mesure est-ce que je reconnaiss ma pratique quotidienne dans les pistes présentées ou dans l'histoire d'Ève ? Pourquoi ?
- En quoi ces pistes s'éloignent-elles ou se rapprochent-elles de mes croyances et de mes valeurs ?
- Quels liens puis-je voir entre mes attitudes et mes actions envers ma collègue éducatrice et la qualité du suivi offert aux familles ?
- Quels liens puis-je voir entre mes attitudes et mes actions envers les familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers et la qualité de ma relation avec eux ?



En résumé, l'article a souhaité montrer que tant la collaboration entre collègues que la collaboration avec les familles gagnent à être prises en considération lorsqu'il est question d'enfants présentant des besoins considérés particuliers. Les attitudes et les actions collaboratives se doivent d'être soigneusement réfléchies. C'est l'intention que s'est donné le présent article en ressortant des idées qui pourraient faire l'objet de réflexions dans les SGEE.

## RÉFÉRENCES ET NOTES

1. Dans le cadre de cet article, l'expression « personnel de soutien » fait référence à la personne qui accompagne quotidiennement l'éducatrice titulaire dans son travail auprès des enfants, notamment ceux ayant des besoins considérés particuliers. Il peut s'agir d'une personne œuvrant en soutien pédagogique, d'une personne technicienne en éducation spécialisée ou d'une seconde personne éducatrice attitrée au groupe.
2. Robitaille, C. (2022). *La collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein: le cas d'enfants présentant des besoins considérés particuliers* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio.
3. Une ressource additionnelle est une personne « [...] spécialisée dans le développement des enfants d'âge préscolaire [qui] doit être présente à mi-temps dans la classe de maternelle 4 ans à temps plein, en appui au personnel enseignant. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2024, p.7)
4. Cantin, G. (2008). Un cadre de référence pour les relations parents-éducatrices en services de garde éducatifs. L'approche centrée sur la famille. Dans N. Bigras et G. Cantin (dir.), *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec. Recherches, réflexions et pratiques* (p. 43-58). Presses de l'Université du Québec.
5. Mariéthoz, A. (2018). *Le deuil de l'enfant idéal: quels sont les soutiens attendus par les parents d'enfants présentant une déficience de la part des professionnels?* [Mémoire de bachelor, Haute École de Travail Social]. SONAR.
6. Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Les Publications du Québec.

---

L'expérience inclusive permet à tous de développer un sentiment d'appartenance, des relations sociales positives et des occasions d'apprendre pertinentes, en considérant les différences comme une force pour le groupe.

---





**Chantale Breault**

Chercheuse postdoctorale  
UQAM



**Clara Soulez**

Candidate au doctorat  
en psychologie (Ph.D.)  
Université de Montréal



**Nathalie Bigras**

Professeure associée-  
retraitée, UQAM



# L'EXPÉRIENCE INCLUSIVE : REMETTRE EN QUESTION SA POSTURE ET SE TOURNER VERS LE GROUPE

Lorsque vous entendez le mot «inclusion», à quoi pensez-vous? Selon les chercheuses et les chercheurs s'intéressant aux pratiques inclusives en petite enfance, il est essentiel de remettre en question notre conception de l'inclusion, car nos perceptions influencent nos actions. Dans cet article, nous nous intéresserons plus particulièrement à ce qui peut se cacher sous le terme «inclusion des enfants ayant besoin de soutien particulier» pour ensuite discuter d'exemples concrets de gestes inclusifs inspirants mis en place par des personnes éducatrices à travers le monde.

En 2024, l'inclusion fait valoir le droit de tous les enfants et de leurs familles à participer pleinement à la communauté, en tenant compte des caractéristiques uniques à chacun. Selon une approche sociale plutôt que médicale, tous les enfants ont en quelque sorte leurs besoins particuliers, et c'est la responsabilité de la société, incluant les SGÉE, de mettre en place les stratégies favorables à leur pleine participation. L'expérience inclusive permet à tous de développer un sentiment d'appartenance, des relations sociales positives et des occasions d'apprendre pertinentes, en considérant les différences comme une force pour le groupe<sup>1</sup>.

## Volet 1: Remettre en question sa posture

Au départ, le terme «inclusion» en services de garde éducatifs à l'enfance (SGÉE) évoquait l'intégration d'un enfant «ayant besoin de soutien particulier» parmi des enfants «normaux». Bien que la définition actuelle soit plus large, il est important de s'interroger sur la signification donnée à l'inclusion dans nos milieux pour rester à l'affût des pièges possibles.

### Remettre en question la norme

Lorsqu'il est question d'inclure un enfant différent parmi «les autres», cela suppose généralement une identification ou une étiquette diagnostique de la différence. Au Québec comme ailleurs, notre vision de l'inclusion demeure influencée par la prépondérance de l'approche médicale dans notre système. Celle-ci tourne notre regard vers l'enfant portant un diagnostic ou s'écartant de la norme, ce qui peut contribuer à reproduire les inégalités<sup>2</sup>. D'un côté, il y a tous les enfants qui répondent aux attentes de la normalité et qui sont déjà inclus par défaut. D'un autre côté, il y a l'enfant «avec un diagnostic, un trouble, un écart à la norme» dont le problème «interne» rend nécessaire qu'on s'intéresse à son inclusion. Pour établir la ligne de démarcation entre ces deux groupes d'enfants, il fait partie des pratiques habituelles de distinguer le normal de l'anormal rendant inévitable la nécessité de catégoriser les enfants. Cette catégorisation est, par exemple, renforcée par les normes développementales

utilisées dans les évaluations professionnelles. Or, certains auteurs critiquent cette posture et soutiennent que la conceptualisation de ce qu'est un «enfant normal» est construite par la société, influencée par des facteurs historiques et culturels, et doit être remise en question<sup>2,3</sup>. Par exemple, la Nouvelle-Zélande a complètement retiré la mention «enfants à besoins particuliers» de son programme éducatif inclusif en petite enfance afin de ne pas perpétuer un paradigme séparant certains enfants de leurs pairs<sup>4</sup>. En somme, un piège potentiel à l'inclusion d'un enfant «ayant besoin de soutien particulier» est de renforcer l'idée reçue qu'il existe un type d'enfant «idéal», que la différence est négative et qu'elle devrait être identifiée pour être éliminée.

### Connaissez-vous le «capacitisme»?

L'idéologie capacitaire consiste à croire qu'une personne doit acquérir les habiletés et les capacités attendues chez la majorité des gens pour avoir autant de valeur que les autres. Dans cette perspective, un enfant qui ne rencontre pas les jalons développementaux sera vu comme «déviant de la norme» et nécessitant une évaluation, une thérapie et un traitement pour devenir «pleinement humain»<sup>5</sup>. Les gens décriant le capacitarisme ont par exemple dénoncé les pratiques visant à faire acquérir à des enfants des habiletés jugées «normales» comme exiger le contact visuel à tout prix ou demeurer assis «en position d'écoute» durant de longues périodes lorsqu'un adulte raconte une histoire<sup>6</sup>.

## *Pour aller plus loin*

- Quand je souhaite inclure un enfant dans le groupe, est-ce que j'ai tendance à vouloir estomper sa différence, à le rendre le plus possible «pareil aux autres»?
- Est-ce que j'ai déjà remis en question le développement «normal» de l'enfant? Selon moi, la notion de développement «normal» est-elle identique dans toutes les cultures, à travers toutes les époques?
- Qui a besoin d'être inclus? Qui décide des buts à atteindre pour y arriver?<sup>2</sup>



## Volet 2: Être un moteur de transformation pour éviter l'exclusion

Évidemment, les personnes éducatrices à la petite enfance jouent un rôle déterminant pour soutenir la participation de tous les enfants au quotidien. Les principes et les valeurs inhérentes aux pratiques inclusives en SGÉE insistent sur le droit des enfants à recevoir une éducation de qualité qui respecte leurs caractéristiques individuelles dans des environnements accessibles et sécuritaires<sup>5</sup>. Cela dit, dans les SGÉE, comment traduire en action ces beaux principes? Il est suggéré d'accorder moins d'attention aux déficits et de consacrer davantage d'énergie à favoriser le bien-être des enfants en s'assurant qu'aucun n'est exclu ou mis à part<sup>6</sup>. Selon cette perspective, l'objectif de la personne éducatrice en SGÉE ne sera pas de faire en sorte que les enfants surmontent

leurs incapacités, mais plutôt de leur fournir des occasions de pleine participation lors d'activités et de moments significatifs leur permettant de grandir et de s'épanouir globalement<sup>5</sup>. Sans nier les défis inhérents à la mise en place de nouvelles pratiques, nous avons voulu nous tourner vers le positif en rassemblant ici quelques exemples inspirants suggérés ou rapportés par des éducatrices œuvrant à travers le monde, notamment à Chypre<sup>5</sup> et au Royaume-Uni<sup>6</sup>.

### **Se recentrer sur le groupe pour travailler à éliminer l'exclusion<sup>3</sup>**

À Chypre, sept éducatrices ont partagé avec des chercheuses comment elles organisaient la vie de groupe pour faciliter la pleine participation de tous les enfants, pas seulement des individus désignés «à besoins particuliers»<sup>5</sup>. Nous résumons quelques-unes de leurs idées dans le Tableau 1.



Tableau 1. Pratiques inclusives en petite enfance tirées de l'étude de Symeonidou et Loizou<sup>5</sup>

Aspects concernés	Problématiques observées	Solutions proposées
Activités ou jeux structurés	Un enfant n'arrive pas à rester assis un long moment.	L'éducatrice introduit des «routines pour bouger» qu'elle propose régulièrement à l'ensemble du groupe pour entrecouper les activités.
	Les enfants n'ont pas les mêmes habiletés de motricité fine.	Pour un même thème, l'éducatrice propose différents moyens d'exprimer leurs idées: certains peuvent dessiner, d'autres choisir la pâte à modeler, des pinceaux dans l'eau, de la craie, etc.
	Un enfant n'entend pas bien ou ne sait pas ce qu'il doit faire ensuite.	L'éducatrice vérifie que les enfants voient bien son visage et elle intègre un horaire visuel pour tous.
Jeu libre	Une enfant préfère les coins qui lui permettent de s'isoler, car ils sont moins bruyants.	L'éducatrice invite un autre enfant à la rejoindre pour lui offrir des occasions de communiquer et d'interagir tout en respectant son choix et son besoin de calme.
	Des enfants répètent toujours le même jeu, choisissent toujours le même matériel.	L'éducatrice s'implique plus activement dans leur jeu en adoptant un rôle qui permet de nourrir leur scénario (p.ex. en jouant la maman inquiète dans la maison de poupée).
	En raison de limitations physiques, une enfant ne peut pas accéder à tout le matériel de jeu.	L'éducatrice déplace les meubles et s'assure que les jeux sont à une hauteur atteignable par tous.
Jeu extérieur	Un enfant erre ou s'isole.	L'éducatrice organise un jeu pour favoriser l'esprit d'équipe.
		L'éducatrice propose du matériel qui incite à l'interaction (p. ex. cerceaux).
Lecture d'histoire	Un enfant ne comprend pas toujours le sens des mots et a du mal à suivre le rythme.	L'éducatrice choisit l'album à l'avance pour prévoir comment favoriser l'engagement de tous les enfants: pour une histoire qui se déroule dans les bois, elle prépare des photos de la forêt et des sons d'oiseaux; l'éducatrice «joue» les personnages et modifie sa voix; des pauses sont prévues pour regarder les images, pour poser des questions et pour engager tous les enfants.

## S'engager, identifier les forces et prioriser la participation<sup>6</sup>

Il est fort probable que toutes les personnes éducatrices mettent déjà en place certaines de ces idées ainsi que plusieurs autres pratiques inclusives qui aident à organiser l'environnement et à offrir du soutien à tous les enfants dans les activités quotidiennes d'un SGÉE. Kerry Murphy, une spécialiste en petite enfance au Royaume-Uni, a aussi rédigé un livre rempli d'idées concrètes et utiles aux groupes qui accueillent des enfants identifiés comme ayant besoin de soutien particulier<sup>6</sup>. Dans ce livre, elle souligne que les personnes éducatrices ne célèbrent et ne reconnaissent pas assez leurs forces et ce qu'elles font déjà d'extraordinaire au quotidien, car elles ressentent qu'il y a toujours

plus à apprendre et à faire. En considérant les bâtons que le système peut nous mettre dans les roues, cela peut certainement paraître lourd et décourageant à l'occasion. Pourtant, il y a lieu de penser que les pratiques inclusives font déjà partie de notre répertoire et se développent progressivement. Tout comme les éducatrices misent sur les forces des enfants et de leurs familles pour favoriser leur engagement et leur épanouissement, elles peuvent aussi miser sur leur propre expertise et sur leur connaissance des enfants pour bâtir des pratiques encore plus inclusives, de façon à favoriser le plus possible la participation, l'engagement et le bien-être de l'ensemble des enfants qu'elles accompagnent. Un peu comme le développement de l'enfant, l'inclusion est un processus continu et non une fin en soi<sup>6</sup>.



## Provoquer le changement un geste à la fois

En somme, l'inclusion est un terme qui peut prendre différentes significations et il faut oser s'interroger sur le sens qu'on lui donne pour s'assurer d'éliminer plutôt que d'entretenir l'exclusion. Ceci ne veut pas dire que certains enfants ne font pas face à des obstacles plus importants que d'autres lorsque vient le temps de s'engager pleinement dans la socialisation et dans les apprentissages offerts en SGÉE. Cependant, pour adopter une perspective sociale plus que médicale, il pourrait être gagnant de s'intéresser davantage au bien-être et à la participation des enfants plutôt qu'à leurs déficits. Les personnes éducatrices qui favoriseraient des pratiques inclusives seraient généralement celles qui considèrent les différences comme des atouts, qui s'assurent que chaque enfant contribue au groupe, qui sont flexibles et qui réfléchissent régulièrement à leurs pratiques en se demandant comment les enfants y réagissent<sup>5</sup>. Sans nier les barrières existantes, il est possible de développer des pratiques inclusives qui font évoluer les choses «tant que des personnes éducatrices informées et engagées sont sur le terrain et utilisent leurs connaissances, leurs valeurs et leurs compétences pour provoquer le changement»<sup>5</sup> (p.103, traduction libre).

## Références

1. Division for Early Childhood and the National Association for the Education of Young Children. (2009). *Early Childhood Inclusion: A Joint Position Statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
2. Eilers, N. (2021). *Critical Disability Studies and 'Inclusive' Early Childhood Education: The Ongoing Divide*. *Journal of Disability Studies in Education*, 7(1-2), 64-89.
3. Watson, K. (2018). Interrogating the 'Normal' in the 'Inclusive' Early Childhood Classroom: Silence, Taboo and the 'Elephant in the Room'. Dans K. Runswick-Cole, T. Curran et K. Liddiard (dir.), *The Palgrave Handbook of Disabled Children's Childhood Studies* (p. 141-157). Palgrave Macmillan.
4. Li, S., O'Hara-Gregan, J. et MacArthur, J. (2022). Understanding disability as socially and culturally constructed -What does this mean for inclusive early childhood education? *Early Childhood Folio*, 26(2), 3-7.
5. Symeonidou, S. et Loizou, E. (2023). Bridging early childhood education and inclusive practices in classrooms that serve children with disabilities: a narrative portrait. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(1), 92-105.
6. Murphy, K. (2022). *Supporting the wellbeing of children with SEND. Essential ideas for early years educators*. Routledge.

---

Pour les enfants ayant besoin de soutien particulier, l'inclusion en contextes éducatifs à la petite enfance est essentielle. En fait, elle peut s'illustrer comme première mesure d'intervention précoce et devenir ainsi un facteur de protection important.

---





**Clara Soulez**

Candidate au doctorat  
en psychologie (Ph.D.)  
Université de Montréal



**Chantale Breault**

Chercheuse postdoctorale  
UQAM



**Marie-Julie Bélieau**

Professeure agrégée  
Université de Montréal



# L'INCLUSION DES ENFANTS AYANT DES BESOINS PARTICULIERS D'APRÈS LEURS ÉDUCATRICES: une étude qualitative

Pour les enfants ayant besoin de soutien particulier, l'inclusion en contextes éducatifs à la petite enfance est essentielle. En fait, elle peut s'illustrer comme première mesure d'intervention précoce et devenir ainsi un facteur de protection important. Elle aiderait notamment à l'amélioration du fonctionnement quotidien de l'enfant et à la réduction des problèmes de comportement à long terme<sup>1,2</sup>. Qu'est-ce que l'inclusion à la petite enfance exactement? Dans les services de garde, la pratique inclusive repose sur la mise en place par le milieu de stratégies pouvant faciliter la participation active de l'enfant aux activités de groupe. Les stratégies déployées doivent également soutenir le développement global de l'enfant<sup>3,4</sup>. Les personnes éducatrices, qui occupent un rôle central auprès des enfants, peuvent aider les chercheuses et les chercheurs à mieux comprendre des enjeux liés à leur développement et à leur inclusion. C'est pourquoi, dans l'étude que nous vous présentons ici, nous nous sommes intéressés à la perception des éducatrices concernant la façon dont les enfants rencontrant des difficultés identifiées en clinique profitent de la fréquentation d'un service de garde.

Cette étude s'inscrit dans un projet de plus grande envergure réalisé auprès d'enfants référés en clinique de pédopsychiatrie sur une période de 10 ans soit entre 2005 et 2015. Ces enfants présentaient des difficultés développementales très variées et avaient pour la plupart de multiples diagnostics. On observait par exemple des troubles de la communication, moteurs ou disruptifs, mais aussi des problèmes relationnels ou liés à l'humeur. Malgré des difficultés importantes, ils fréquentaient sur une base régulière un milieu de garde en petite enfance. Parmi les 189 enfants de notre étude, 39,5% d'entre eux fréquentaient un CPE, 17,4% un milieu familial, 25,3% une garderie privée, 4,2% une halte-garderie et 4,7% un autre type de milieu de garde. D'ailleurs, l'évaluation clinique de ces enfants incluait un questionnaire rempli par leur éducatrice ou par leur éducateur. En lien avec l'objectif de notre étude, qui était de recueillir les perceptions de la personne éducatrice en regard de l'inclusion de ces enfants, une question nous a particulièrement interpellés: «Selon vous, l'enfant profite-t-il de son expérience dans le milieu?»

D'abord, nous avons cherché à déterminer si les réponses à cette question avaient tendance à être plus positives que négatives. Le résultat est sans équivoque: une grande majorité des personnes éducatrices (70,5%) jugeait la fréquentation du milieu de garde bénéfique à l'enfant<sup>5</sup>. Ensuite, nous nous sommes demandé ce qui caractérisait les réponses positives ou négatives. En d'autres mots, quelles difficultés ou quels facilitateurs étaient évoqués par la personne éducatrice pour appuyer sa perception? Pour ce faire, nous avons réalisé une analyse thématique des réponses<sup>6</sup> consistant en la relecture de

toutes les explications fournies afin d'en extraire des thèmes communs. Cette analyse a mis en lumière neuf thèmes principaux, illustrés dans la Figure 1, caractérisant l'expérience de l'enfant en milieu de garde selon les personnes éducatrices.

Même si les propos des personnes éducatrices différaient d'un questionnaire à l'autre, l'identification des thèmes abordés a permis de faire ressortir des éléments qu'elles jugeaient essentiels pour apprécier la qualité de l'inclusion des enfants. Nous en illustrons ici quelques-uns dans les mots d'une personne éducatrice décrivant le comportement d'un enfant.

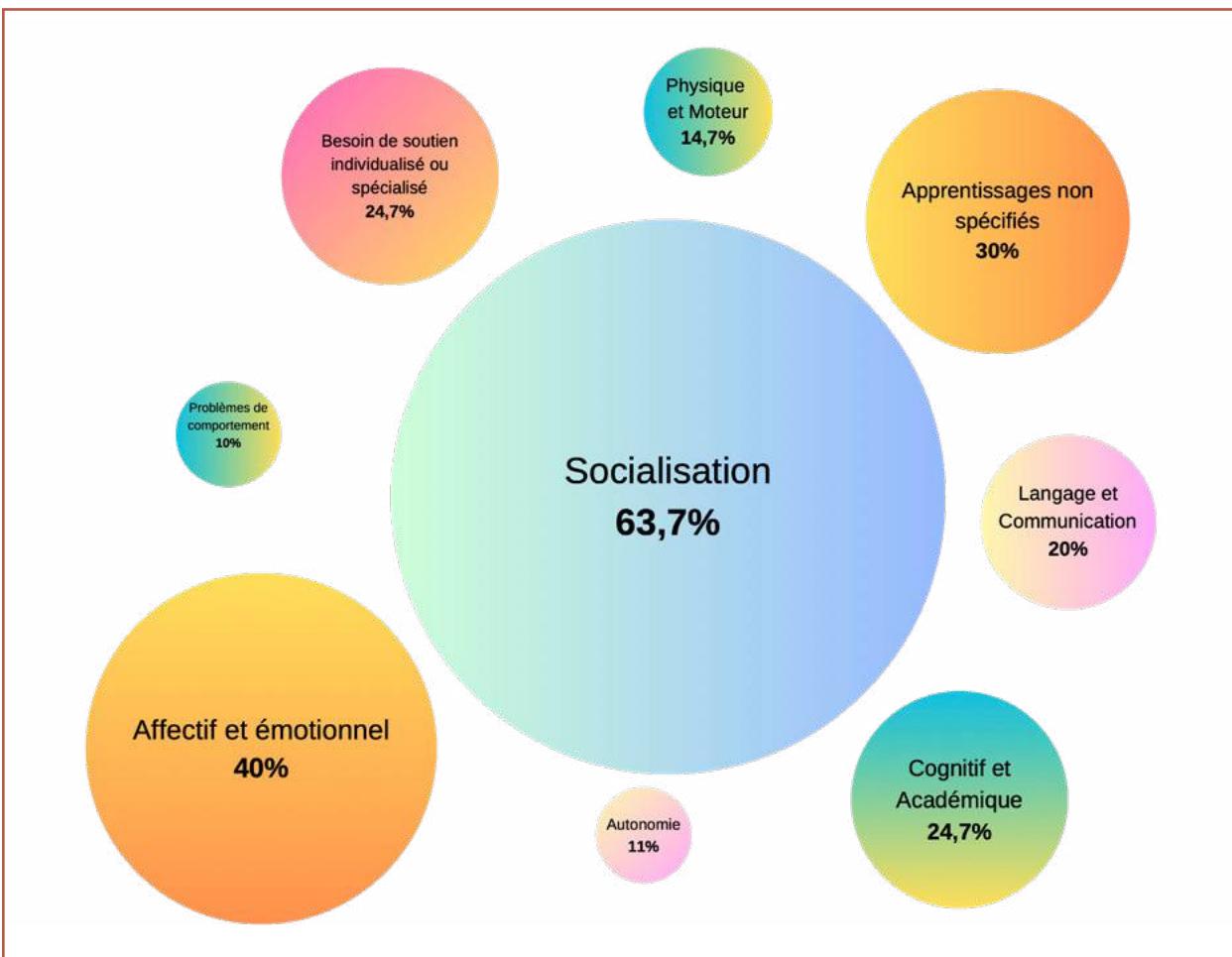
*Les enfants sont des modèles pour lui, il les observe beaucoup et s'implique dans leurs jeux. Il a de plus en plus le goût de faire comme ses amis. Alors même s'il demeure régulièrement à jouer seul, il développe l'intérêt d'aller jouer avec eux.*

**La socialisation** est le thème le plus souvent mentionné par les personnes éducatrices. Plusieurs abordent les comportements prosociaux comme le partage et la coopération. Les stratégies qui favorisent la bonne adaptation et le développement de l'enfant, telles que l'imitation et la résolution de conflit, sont aussi évoquées. D'après les personnes éducatrices, un enfant profitant bien du service de garde expérimente la vie en société et il apprend des règles de vie.

*Milan réussit à bien se séparer de son parent en plus de créer un lien de confiance avec plusieurs adultes. Il [...] crée des liens d'amitié réciproque avec d'autres enfants [...] et est généralement de bonne humeur.*



Figure 1. Thèmes principaux évoqués par les personnes éducatrices pour apprécier la qualité de l'inclusion des enfants.





Les réponses évoquant **le développement affectif et émotionnel** sont étroitement liées à la socialisation, mais ajoutent l'idée de réciprocité dans les interactions de l'enfant avec les autres et l'élargissement de ses relations au-delà du cercle familial. L'agréabilité de l'enfant est aussi une façon pour les personnes éducatrices d'apprécier s'il profite de son expérience dans le milieu: elles parlent d'un enfant souriant, toujours de bonne humeur et heureux.

*Je reformule en une phrase ce qu'elle tente de me dire ou je lui demande de répéter ce que je dis: ex: encore, une pomme. Ce qui est simple, mais pour qu'elle agrandisse son vocabulaire.*

Cet exemple illustre bien le thème du **développement du langage et de la communication** où la personne éducatrice se concentre sur les difficultés et sur les améliorations de l'enfant en termes de vocabulaire au niveau expressif et réceptif du langage. On y retrouve aussi les stratégies utilisées pour aider l'enfant à participer et à s'exprimer, telles que la reformulation et l'adaptation des consignes. Dans le même ordre d'idée, le thème du **développement cognitif**

**et académique** inclut des stratégies visant la compréhension des consignes et de la routine par l'enfant. Elles semblent être un objectif important à atteindre selon les personnes éducatrices. D'autres difficultés et améliorations de l'enfant au niveau de l'**autonomie** et du **développement physique et moteur** sont aussi abordées par les personnes éducatrices. Elles soulignent également que fréquenter un service de garde aide les enfants en difficulté à faire de nombreux autres **apprentissages (non spécifiés)**.

Le travail des personnes éducatrices auprès des enfants ayant des besoins de soutien particuliers n'est toutefois pas sans difficulté. Un enjeu important repose sur **les difficultés comportementales** que peuvent vivre ces enfants et qui se dressent comme une barrière de l'inclusion:

*D'après moi, être dans une garderie au milieu d'autres enfants, ça pourrait apporter un changement dans sa vie, mais il a besoin d'aide. Jusqu'à maintenant, on a remarqué que l'enfant est neutre; il est plus excité (courir, frapper, pousser).*

À ces difficultés comportementales, s'ajoute un **besoin de soutien individualisé ou spécialisé** pour l'enfant. Tout comme les difficultés comportementales, il revient particulièrement dans les perceptions négatives. Toutefois, la mise en place d'un soutien adapté apparaît comme un facteur favorisant son inclusion :

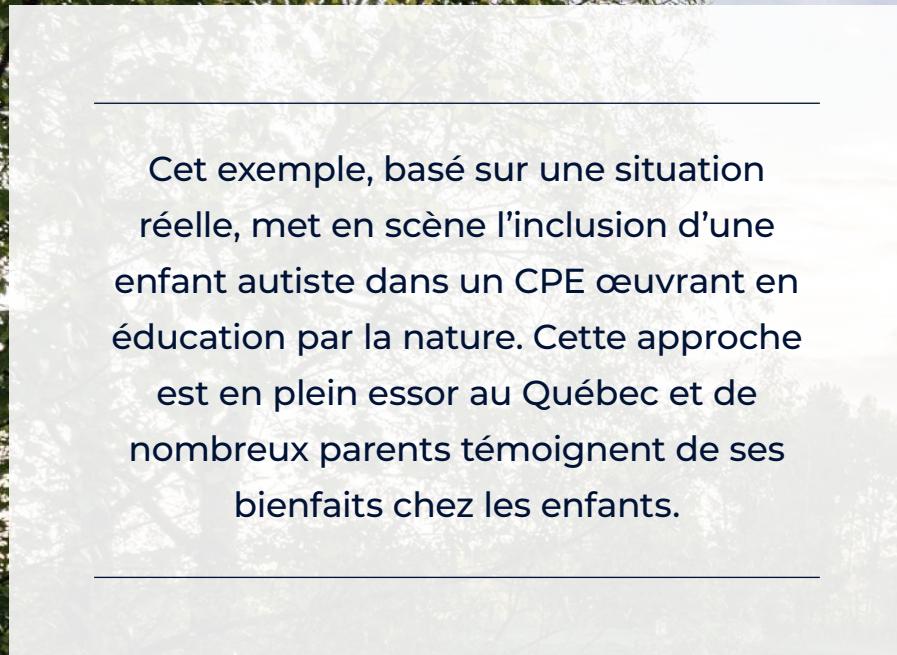
*Elle est stimulée [...] ici au CPE par les adultes, mais surtout par ses pairs. Elle profite d'un encadrement adapté. Elle a fait d'immenses progrès depuis l'an dernier. Cela facilite ses apprentissages lors des activités du groupe. Je pense que son intégration au niveau scolaire va être beaucoup plus facile, car en plus du CPE, elle reçoit un support spécialisé.*

En somme, l'ensemble des résultats de cette étude sont très encourageants pour l'inclusion à la petite enfance des enfants consultants en clinique pédopsychiatrique en raison de difficultés développementales, comportementales ou émotionnelles. L'analyse attentive des réponses fournies par les personnes éducatrices à la question « Selon vous, l'enfant profite-t-il de son expérience dans le milieu ? » a permis de dégager des éléments importants pour étayer leur perception. L'expérience de socialisation, qui est d'ailleurs au cœur du programme éducatif *Accueillir la petite enfance*<sup>7</sup>, semble particulièrement déterminante pour la réussite de l'inclusion. C'est aussi le cas de la mise en place d'un soutien adapté qui s'avère néanmoins un défi important pour les personnes éducatrices et les milieux malgré les financements existants tels que l'allocation pour l'intégration en service de garde.

L'accès direct à l'expertise des personnes éducatrices est une force de cette étude et devrait être renouvelé par les chercheuses et les chercheurs s'intéressant à l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers à la petite enfance. Le dialogue entre le monde de la recherche et les personnes intervenant sur le terrain est essentiel pour développer des pratiques inclusives qui ont du sens. Il s'agit d'un premier pas qui pourrait mener à une meilleure prise en charge des tout-petits ayant des besoins particuliers en aidant les personnes éducatrices, observatrices et actrices de leur développement, qui les accompagnent.

## RÉFÉRENCES

1. Landa, R. J. (2018). *Efficacy of early interventions for infants and young children with, and at risk for, autism spectrum disorders*. *International Review of Psychiatry*, 30(1), 25-39.
2. Roberts, C., Mazzucchelli, T., Taylor, K. et Reid, R. (2003). *Early intervention for behaviour problems in young children with developmental disabilities*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(3), 275-292.
3. Oh-Young, C. et Filler, J. (2015). *A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities*. *Research in developmental disabilities*, 47, 80-92.
4. Point, M. et Desmarais, M.-É. (2011). *L'inclusion en service de garde au Québec: la situation d'une étape essentielle*. *Éducation et francophonie*, 39(2), 71-86.
5. Soulez, C., Béliveau, M- J., Champagne, L., Breault, C. et Labelle, F. (2023). *Perception des éducatrices de l'intégration au préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers: une étude exploratoire*. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 46(2), 221-248.
6. Braun, V. et Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
7. Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde du Québec*. Les Publications du Québec.



Cet exemple, basé sur une situation réelle, met en scène l'inclusion d'une enfant autiste dans un CPE œuvrant en éducation par la nature. Cette approche est en plein essor au Québec et de nombreux parents témoignent de ses bienfaits chez les enfants.



**Caroline Bouchard**

Professeure titulaire  
Université Laval



**Isabelle Dubois**

Directrice adjointe au  
Service éducatif  
Association québécoise des  
centres de la petite enfance



**Nancy Savoie**

Conseillère à la pédagogie  
Association québécoise des  
centres de la petite enfance



**Michèle Leboeuf**

Professionnelle de recherche  
Université Laval



**Catherine Julien**

Professionnelle de  
recherche  
Université Laval



# INCLUSION DE JEUNES ENFANTS PRÉSENTANT DES BESOINS DE SOUTIEN PARTICULIER

## en éducation par la nature

*Dans un boisé situé près de leur centre de la petite enfance (CPE), des enfants explorent et s'affairent à différents jeux, accompagnés par des adultes. Certains grimpent sur des troncs d'arbres morts qui servent de poutres. D'autres, assis sur un rondin, regardent un livre sur les insectes. Léa, une fillette autiste, tente vigoureusement de creuser un trou dans la terre avec un bout de bois. Voyant ses efforts, une intervenante en stimulation du langage s'accroupit auprès d'elle et l'aide à formuler une demande pour qu'un autre enfant vienne lui prêter main-forte. En ce mardi matin, la sortie en milieu naturel de ce groupe de jeunes enfants se déroule de façon harmonieuse avec la participation active de Léa.*

*Lors de l'inscription de Léa au CPE, ses parents ont rapidement été informés que ce milieu déployait l'éducation par la nature. Or, juste avant la signature de l'entente, leur fille avait reçu un diagnostic d'autisme. Cette situation a provoqué beaucoup d'inquiétude et de stress chez les parents qui craignaient alors que le CPE refuse d'accueillir leur fille. Or, l'inclusion des enfants ayant besoin de soutien particulier est au cœur des pratiques éducatives de ce CPE. Le diagnostic de Léa ne représentait donc pas un obstacle en soi. Seules quelques adaptations étaient requises pour faciliter ses sorties en milieu naturel, au grand bonheur des parents et de leur fille.*

Cet exemple, basé sur une situation réelle, met en scène l'inclusion d'une enfant autiste dans un CPE œuvrant en éducation par la nature. Cette approche est en plein essor au Québec et de nombreux parents témoignent de ses bienfaits chez les enfants<sup>1</sup>. Qu'en est-il lorsqu'ils présentent des besoins de soutien particulier? Quel est l'apport de cette approche au développement de ces enfants? Comment bonifier les pratiques d'inclusion en éducation par la nature? C'est à ces questions que cet article souhaite répondre.



©AQCP

## Perception de parents quant au développement de leur enfant présentant des besoins de soutien particulier en éducation par la nature

Un projet de recherche a été mené auprès de 245 parents ( $n= 212$  mères, 31 pères et 2 autres) qui ont rempli un questionnaire<sup>1</sup> en ligne sur le développement de leur enfant au terme d'une année passée dans un CPE œuvrant en éducation par la nature. De ce nombre, 26 parents rapportent que leurs enfants âgés de 2 à 6 ans ( $n = 6$  filles et 20 garçons) présentent des besoins de soutien particulier comme un trouble du spectre de l'autisme, une trisomie 21, un syndrome d'Angelman, un trouble d'attention, avec ou sans hyperactivité, ou un trouble du langage.

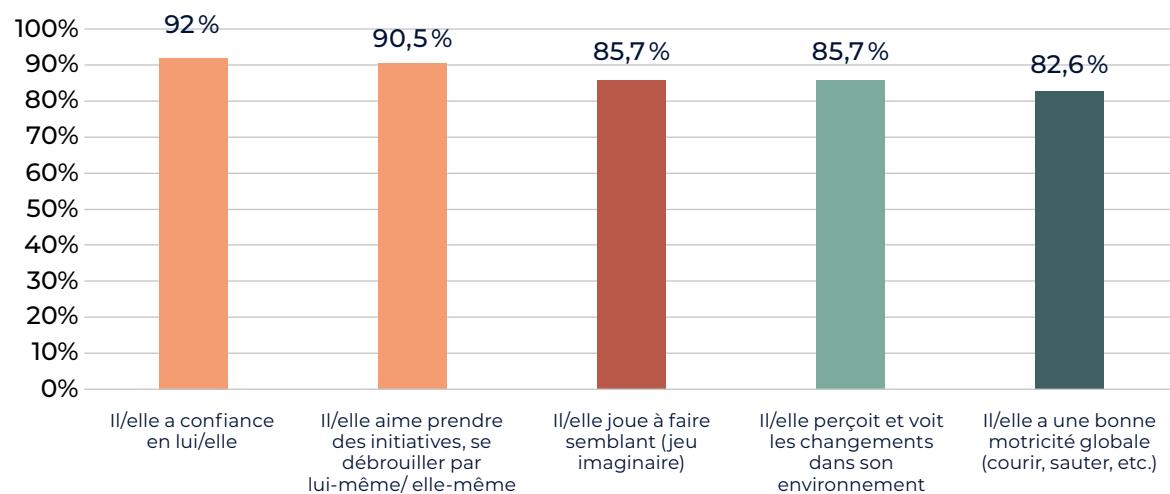
La Figure 1 présente les cinq énoncés décrivant, selon ces 26 parents, les aspects du développement qui se sont le plus améliorés chez leur enfant après une année en éducation par la nature. En effet, neuf parents sur dix (soit

92%) rapportent que la confiance de leur enfant a augmenté au contact du milieu naturel (p. ex. boisé). De même, 90,5% des parents révèlent que leur enfant aime davantage prendre des initiatives et se débrouiller seul. Ces deux premiers éléments (en orangé) se rattachent au domaine affectif du développement de l'enfant.

Dans les commentaires écrits, un parent fait part de changements observés: «Pour nous, ce fut une très belle expérience. Surtout pour [mon enfant] qui a bénéficié de cette expérience pour gagner en assurance et en confiance. Elle était très fière de nous raconter qu'elle avait grimpé dans un arbre». Un autre parent souligne également l'influence positive de l'éducation par la nature sur le développement affectif de son enfant: «Pour notre fille handicapée, ça lui a permis d'être calme et de réduire l'anxiété liée à l'intégration».

En ce qui a trait au jeu de faire-semblant (en orange foncé), item transversal à tous les domaines du développement des enfants, plus de huit parents sur dix indiquent qu'il s'est

Figure 1. Items perçus par les parents comme s'étant le plus améliorés chez leurs enfants présentant des besoins de soutien particulier



amélioré après une année en éducation par la nature. Sur le plan cognitif (en vert pâle), le constat va dans le même sens, alors que huit parents sur dix soulignent une amélioration quant à la perception de changements dans l'environnement (habiletés perceptuelles). Un parent souligne notamment que son enfant se pose davantage de questions: «Au mois de janvier, ils ont découvert un hibou mort tombé d'un arbre et j'ai bien aimé voir qu'elle a développé son côté questionnement».

Concernant le développement moteur (en vert foncé), 82,6% des parents d'enfants ayant des besoins de soutien particulier rapportent une amélioration de la motricité globale ou de l'intérêt chez leur enfant à relever des défis moteurs. L'un d'eux écrit: «Nous voyons un

grand progrès sur le plan moteur et [de la] dextérité». Un autre parent raconte: «Dans le cas de [mon enfant], cela est beaucoup plus motivant de travailler ses habiletés dans un contexte naturel et non en gymnase en réadaptation».

En bref, malgré le faible nombre de parents sondés ( $n = 26$ ), il appert que ceux-ci perçoivent de façon positive la contribution de l'éducation par la nature au développement de leur enfant présentant des besoins de soutien particulier au terme d'une année. Selon les parents, l'éducation par la nature pourrait être un levier à l'inclusion et au développement de jeunes enfants présentant des besoins de soutien particulier. Pour ce faire, quelques stratégies pourraient être mises de l'avant.



©AQCPÉ



Selon les parents, l'éducation par la nature pourrait être un levier à l'inclusion et au développement de jeunes enfants présentant des besoins de soutien particulier.

Tableau 1. Quelques stratégies et exemples de pratiques pour favoriser l'inclusion des enfants en éducation par la nature (Inspiré de Leboeuf et Pronovost, 2023<sup>2</sup>)

Quelques stratégies	Exemples
<p><b>Respecter le rythme de chacun et offrir une présence chaleureuse et sensible</b> Les expériences sont initiées par les enfants grâce à de longues périodes de jeu sans interruption. Le rôle de l'adulte est de faciliter le déroulement du jeu, d'observer, d'accompagner et de complexifier ces expériences sans pression de performance.</p>	<p>Les enfants passent l'avant-midi sous les grands pins, près du ruisseau. Sous le regard et l'accompagnement bienveillants de leurs éducatrices, certains grimpent sur les branches basses et d'autres, dont une enfant hémiplégique, ouvrent un restaurant imaginaire au pied du rocher. Puis, pendant que des enfants amorcent une « pêche aux ménés » dans le ruisseau, un tout petit, étendu sur le dos, regarde passer les nuages.</p>
<p><b>Porter une attention particulière aux déplacements et aux transitions</b> Prévoir des adaptations pour s'ajuster aux besoins de certains enfants : une carte illustrée situant les étapes du trajet, un chariot pour transporter celui qui se fatigue plus vite, etc.</p>	<p>En route vers le boisé, Jennifer tient doucement la main d'Adam pour traverser la rue sachant qu'il lui arrive de s'éloigner en courant sans préavis. Les autres enfants tiennent les rebords du chariot. Le groupe avance au rythme des explorations spontanées (flaques d'eau, fleurs odorantes, etc.) s'arrêtant même au muret afin de reposer les petites jambes fatiguées!</p>
<p><b>Favoriser le travail d'équipe Adaptations du menu par la responsable de l'alimentation.</b> Mesures structurantes entérinées par le CA (budget, orientations, etc.). Collaboration entre les éducatrices pour assurer la sécurité et la qualité des expériences vécues par les enfants.</p>	<p>Plusieurs acteurs se sont mobilisés pour que Kadisha, qui a des allergies alimentaires sévères, puisse participer en toute sécurité aux repas en forêt avec son groupe : l'éducatrice (application du protocole), la conseillère pédagogique (conception du protocole et transport du repas), la responsable de l'alimentation (préparation adaptée du repas et de l'équipement - thermos et ustensiles de couleur différente) et le CA (approbation du budget et du protocole).</p>
<p><b>Privilégier un ratio adulte-enfants adapté aux besoins et au contexte</b> Mesure exceptionnelle de soutien pour bénéficier d'un accompagnement pour certains enfants ayant des besoins de soutien particulier. Présence d'une conseillère pédagogique ou de parents accompagnateurs lors des sorties en milieu naturel.</p>	<p>Quand il va en milieu naturel avec son groupe, Noah, jeune enfant autiste, est souriant, détendu et explore son environnement. Il a cependant besoin d'une attention constante, car il a tendance à se sauver quand les lieux ne sont pas clôturés. Grâce à une aide financière du ministère de la Famille, une éducatrice supplémentaire l'accompagne lors des sorties en nature.</p>
<p><b>Permettre à tous de bénéficier de la pédagogie émergente et de la prise de risques acceptables</b> Mettre en valeur les forces, les intérêts, les capacités de l'enfant plutôt que ses défis et ses limites. Chaque enfant s'engage dans des actions en fonction de ses propres habiletés et intérêts.</p>	<p>Les grands pins sont une source inestimable de jeu. Jamie, vivant avec une surdité, et Léa observent la résine qui colle aux doigts et qui sent si bon. Julien grimpe sur la première branche puis s'amuse à sauter. Mika, qui bouge beaucoup dans le local, démontre toute son agilité en grimpant bien haut et sa capacité à gérer les risques (autoprotection) en redescendant calmement sous le regard attentif de son éducatrice.</p>
<p><b>Témoigner de l'expérience positive de chaque enfant</b> La documentation pédagogique met en lumière les expériences des enfants, leurs intérêts, les processus et stratégies qu'ils adoptent. Elle favorise également la communication bidirectionnelle avec les parents.</p>	<p>Malgré ses défis langagiers, Zoé s'engage avec enthousiasme dans des jeux collaboratifs lorsqu'elle joue en forêt. Son éducatrice en profite pour consigner ses observations afin d'en reparler avec elle ou ses parents. Elle a pris des photos illustrant les stratégies que Zoé et son amie ont mises en œuvre pour construire un abri à escargots puis elle amorce une discussion avec elle et avec ses parents en les regardant.</p>

## Stratégies d'inclusion inspirées des projets Carrick et Alex de l'AQCPE

Afin de favoriser l'inclusion des enfants présentant des besoins de soutien particulier et de soutenir leur développement, des stratégies ou des pratiques inclusives en éducation par la nature pourraient être mises en place de concert avec les parents. Sur la base des constats dégagés par l'Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPE) lors du projet [Carrick](#) visant à accompagner les milieux dans l'amélioration de leurs pratiques d'inclusion auprès des enfants ayant des besoins de soutien particulier ainsi que du projet [Alex](#) sur l'éducation par la nature, le Tableau 1 présente certaines de ces stratégies et des exemples concrets de leur déploiement.

## Conclusion

L'éducation par la nature constituerait une approche pertinente pour favoriser l'inclusion des enfants présentant des besoins de soutien particulier<sup>2</sup>. « Des espaces plus vastes pour bouger et pour s'exprimer avec vigueur et liberté, des coins paisibles pour se retrouver seul ou en petits groupes, moins de bruits et de promiscuité, un contact apaisant et fascinant avec le monde naturel, plus de temps pour jouer à son propre rythme, des expériences sociales et sensorielles riches et renouvelées » seraient autant de raisons pour la préconiser au bénéfice de tous les enfants <sup>(2, p. 188)</sup>.

## RÉFÉRENCES ET NOTES

1. Bouchard C., Leboeuf, M., Lévesque-Desrosiers, McKinnon-Côté, E., Plouffe-Leboeuf, T. et Lehrer, J. (2024). Perception des parents à l'égard de l'expérience vécue par leur enfant en éducation par la nature., 85-100. (Ce questionnaire, traduit et adapté (Knight, 2013; Volpe et al., 2019), comprenait 33 énoncés pour lesquels les parents devaient indiquer: 1) s'il avait augmenté/s'était amélioré chez leur enfant, 2) s'il avait diminué ; ou 3) s'il était resté le même. Ces énoncés ont ensuite été répartis en domaines de développement: 1) physique et moteur [8 items; p. ex., « Il/elle aime relever des défis moteurs»], affectif [9 énoncés; p. ex., « Il/elle a confiance en lui/elle»]; 3) social [5 items; p. ex., « Il/elle joue facilement avec les autres»]; 4) langagier [2 énoncés; p. ex., « Il/elle a un bon vocabulaire»]; et 5) cognitif [9 énoncés; p. ex., « Il/elle peut résoudre des problèmes»]).
2. Leboeuf, M. et Pronovost, J. (2023). [ALEX – Cadre de référence: L'éducation par la nature en service de garde éducatif \(2<sup>e</sup> éd.\)](#). AQCPE

---

Dans la grande région de Montréal, on travaille avec des groupes multiculturels depuis plusieurs années déjà et cette réalité est maintenant partagée par de multiples régions au Québec.

---





**Maude  
Pépin-Charlebois**

Enseignante au collégial et  
chercheuse principale  
Cégep Édouard-Montpetit



**Nancy Proulx**

Doctorante UQAM  
Chargée de cours UQAM|UQO  
Membre du comité de révision  
scientifique



## ALLER À LA RENCONTRE DE L'AUTRE

*«Si on commence quand il est petit à lui inculquer qu'il y a d'autres nationalités, d'autres coutumes; la diversité, tu sais, l'enfant, il va grandir avec cette mentalité-là. Mais on ne peut pas l'entourer ou commencer à parler de différentes cultures seulement quand il y a un enfant de la diversité dans le groupe. Non, on devrait le faire tout le temps!» (Maria, éducatrice en milieu familial).*

Bien que la famille soit pour l'enfant le premier lieu de construction identitaire, les services éducatifs à l'enfance (SÉ) et les organismes communautaires famille (OCF) sont aussi des lieux privilégiés de socialisation où l'enfant développe un sentiment d'appartenance et construit son identité. Ce sont également des lieux propices à l'établissement de relations interculturelles.

Peu d'études proposent des éclaircissements sur la situation des relations interculturelles chez les jeunes familles dans les SÉ<sup>1,2</sup>. Pourtant, dans la grande région de Montréal, on travaille avec des groupes multiculturels depuis plusieurs années déjà et cette réalité est maintenant partagée par de multiples régions au Québec.

Dans le cadre d'une recherche participative visant à créer un savoir actuel à propos des relations interculturelles dans les SÉE, 21 personnes ont partagé leurs expériences et ont réfléchi à ce sujet. Les propos recueillis ont permis d'identifier des enjeux et des réussites vécues par des personnes éducatrices et des parents. Les thèmes saillants concernent l'usage de la langue, les freins à un réel dialogue interculturel et des aspects reliés à l'organisation et à la sensibilisation dans les SÉE. Le discours des personnes participantes nous offre une fenêtre sur leurs expériences et sur leurs réflexions.

## Mais quel français parles-tu ?

D'abord, les propos ont rapidement permis de faire ressortir la diversité de la langue française comme un enjeu significatif<sup>3</sup>. Ce que nous identifions comme diversité réfère à l'utilisation de la langue et aux diverses significations pouvant être attribuées aux mots. Le sens différent relié aux mots peut susciter des malentendus tant entre les enfants, entre les membres de l'équipe éducative que lors des échanges avec les parents. Dounia, éducatrice en CPE, raconte avoir entendu des enfants discuter entre eux au sujet du dessert. Alors que Robin, l'enfant québécois, insistait pour dire qu'il s'agissait de crème glacée, Chakib, issu de la diversité, disait «non, c'est de la glace!». Dounia, issue de la diversité, précise:

*J'ai compris pourquoi Chakib disait «de la glace». Donc j'ai fait l'intervention. J'ai pris les deux enfants et j'ai expliqué à Robin: oui, c'est vrai, ça s'appelle de la crème glacée et dans le pays d'où vient Chakib, on appelle ça de la glace. Est-ce que tu savais ça ?*

Outre la signification des mots, la possibilité ou non de communiquer dans la langue maternelle de l'enfant pour permettre de le réconforter<sup>4</sup> semble causer des incertitudes autant chez les éducatrices québécoises que chez celles issues de la diversité.

*Dans mon stage, il y avait une petite fille qui venait du Vénézuela [...] parfois, je parlais avec elle en espagnol pour la rassurer. La gestionnaire m'a rencontrée pour me dire d'arrêter parce que je nuisais à l'apprentissage du français [...]. Donc, tu sais, moi, c'est venu me chercher parce que quand j'étais toute petite, je ne comprenais pas le français et j'avais besoin d'être rassurée et de comprendre ce qui se passait à la garderie (Gloria, étudiante).*

Les politiques québécoises sur la protection de la langue française<sup>5</sup> et la crainte de nuire à l'intégration des enfants pourraient expliquer ces incertitudes. De surcroît, à la lumière des propos recueillis, il ne semble pas y avoir de politique universelle sur cette question dans les règles de conduite des différentes organisations. En ce sens, les politiques des SÉE seraient souvent muettes sur les stratégies d'intégration ou d'inclusion des personnes issues de la diversité ethnoculturelle.

---

Les propos recueillis ont permis d'identifier des enjeux et des réussites vécues par des personnes éducatrices et des parents. Les thèmes saillants concernent l'usage de la langue, les freins à un réel dialogue interculturel et des aspects reliés à l'organisation et à la sensibilisation dans les SÉE.

---

## Quels sont les obstacles à la réelle connaissance de l'autre ?

Ensuite, la majorité des personnes participantes a affirmé leur volonté de créer des espaces de dialogue, évoquant l'implication active dans la collaboration parent-intervenant. Toutefois, cette volonté serait souvent freinée par la crainte de tenir des propos maladroits ou offensants sans le vouloir, d'être mal perçu ou d'entretenir des biais inconscients (préjugés ou stéréotypes) pouvant être reçus comme des microagressions chez des personnes issues de la diversité. En s'installant, cette crainte limite la relation parent-intervenant aux aspects fonctionnels de la prestation de services freinant ainsi une réelle connaissance de « l'autre ».

*Je ne sais pas si c'est correct que je dise ça ... On veut être inclusif, oui on veut l'être, mais je ne sais pas quel langage utiliser [...] parfois, je suis gênée parce que je me demande où est la barre, la limite, jusqu'où on va pour respecter la culture de l'autre personne ? (Patricia, éducatrice en CPE).*

En ce sens, certaines formes de discours visant à « aider » une personne à adopter les façons de faire et les valeurs d'ici peuvent être vécues de manière offensante par la personne qui les reçoit, parfois à répétition, comme en témoignent les propos de Nour, une mère participant à la recherche :

*Je n'aime pas quand on me dit « Ici, c'est Québec, tu dois faire ça ! » ou « Au Québec, c'est comme ça ! » Tu vois, je change des choses de ma culture, de celle de mes enfants. Je suis souvent ouverte pour adopter et m'adapter à la culture d'ici, mais les personnes qui me disent ça, je n'aime pas [...], si je ne fais pas comme ça, je ne suis pas assez québécoise; je le comprends comme ça !*



Ainsi formulés, de tels propos laissent transparaître la difficulté des personnes du groupe dominant de pouvoir expliquer leurs propres codes culturels<sup>6</sup>. C'est pourquoi il apparaît particulièrement important pour les personnes travaillant en SÉE de développer une sensibilité à la réalité des nouveaux arrivants ainsi que des habiletés communicationnelles et relationnelles interculturelles empreintes d'humilité.

*[Il faut] apprendre à identifier ses valeurs, ses attitudes, les comportements reliés à sa propre culture, les priviléges que cela nous confère, reconnaître que c'est relatif pour pouvoir être capable de s'en éloigner (Victoria, éducatrice en CPE).*

N'oublions pas que les pratiques éducatives peuvent avoir un effet perturbateur et défavorable en présence d'incohérence entre ce qui est officiellement déclaré dans les environnements préscolaires et ce qui est culturellement encouragé au quotidien chez l'enfant<sup>7</sup>.

Quant aux propos formulés par les parents, ils témoignent de leur souhait de voir leurs enfants grandir avec les valeurs de la société québécoise tout en préservant la possibilité de s'identifier et de se percevoir à travers les origines culturelles de leur propre famille.

## Un temps pour la conscientisation

Les propos de toutes les personnes participantes ont mis en exergue l'importance du temps. Le temps permettrait flexibilité et créativité. Autrement dit, le temps permet d'oser, de faire réellement connaissance et de créer des liens d'interdépendance et de réciprocité. C'est

ainsi qu'un deuxième constat s'impose soit la nécessité de créer un espace réservé pour les prises de contact qui sont circonscrites dans le temps<sup>3</sup>.

*[...] pour connaître l'autre, pour s'ouvrir, pour jaser, ça prend un temps. On ne le prend pas ce temps-là, puis juste de le prendre, on pourrait ouvrir tellement une grande porte, puis enlever beaucoup de frictions ou de choses sur lesquelles on s'enfarge [...] (Victoria, éducatrice en CPE).*

La collaboration à cette recherche a suscité chez les personnes participantes une prise de conscience, ce qui vient souligner l'importance de la sensibilisation et des connaissances visant à promouvoir une compréhension mutuelle: aller à la rencontre de l'autre.

*Avant de lire, de vivre les capsules de formation, j'avais aucune conscience du code culturel. Je vivais très honnêtement dans un monde de licornes où pour moi, tout le monde partait sur la même ligne de départ. C'est confrontant. Puis oui, les remises en question sont valides, mais il y a des informations qui nous manquent et on ne sait pas nécessairement où aller les chercher (Kathy, éducatrice en CPE).*

Conséquemment, travailler au développement harmonieux de toutes les jeunes familles et sensibiliser les personnes éducatrices à leur rôle de médiation sociale au regard de la lutte contre les inégalités et des effets de la marginalisation, du racisme systémique et des biais inconscients à l'égard de la diversité ethnoculturelle s'avère un incontournable. D'ailleurs, les propos d'une éducatrice font ressortir la pertinence de miser sur des stratégies pédagogiques prudentes et sensibles permettant de prévenir la confusion et de préserver le bien-être et la sécurité socioaffective des enfants:

---

Conséquemment, travailler au développement harmonieux de toutes les jeunes familles et sensibiliser les personnes éducatrices à leur rôle de médiation sociale au regard de la lutte contre les inégalités et des effets de la marginalisation, du racisme systémique et des biais inconscients à l'égard de la diversité ethnoculturelle s'avère un incontournable.

---





*Moi, je sais que les enfants asiatiques sont plus réservés que les Québécois. Si l'éducatrice pose une question aux enfants, peut-être que l'enfant de la culture asiatique, il va penser dans sa tête, mais il ne va pas lever la main et répondre tout suite. Il y a moins de spontanéité, c'est plus contrôlé et c'est valorisé dans l'éducation de là-bas. Quand on l'observe, on se dit: «Ah je vais un peu changer mes façons de poser les questions, mes façons de donner du temps à répondre» (Jing, éducatrice en CPE).*

Néanmoins, en examinant les propos de cet article, bien qu'il soit indéniable que certaines composantes culturelles exercent une influence significative, il serait important de garder en tête que tout n'est pas attribuable qu'à la culture. En effet, chaque situation peut aussi être influencée par des considérations personnelles chez les individus. Ces aspects nécessitent une attention particulière au moment de les intégrer à nos pratiques. Des orientations claires sont nécessaires pour baliser les activités de formation qui y seront reliées.

*Je pense que ce qu'il faut retenir, c'est justement l'importance de la culture à quel point les gens en ont besoin, d'y retourner pour se sentir plus complet si on veut. Mais c'est aussi de ne pas généraliser parce qu'on voit à quel point chaque personne a sa façon bien à elle de s'approprier sa propre culture puis de la vivre; c'est une chose de vouloir faire apprendre ce que c'est la culture, mais je pense qu'il faut garder en tête qu'il y des façons très propres à chaque individu de le faire (Élizabeth, ressource pédagogique).*

Pour conclure, les enjeux et les réussites identifiés dans les propos des personnes participantes, que ce soit au sujet de la langue, du code culturel ou du temps investi dans nos relations, invitent à poser un regard sur notre propre culture, à réfléchir sur nos pratiques et à partir de là pour oser aller à la rencontre de l'autre. Alors, pourquoi ne pas inviter les parents à faire connaissance autour d'un goûter-causerie, d'abord en portant attention aux éléments de notre culture pour la partager plus consciemment avec eux, mais aussi avec les enfants, puis en invitant les parents à faire de même pour nous, dans le but ultime d'aller à la rencontre de l'autre ?

## RÉFÉRENCES

1. Boily, M. et Bissonnette, M. (2019). *Le développement d'une compétence interculturelle chez les éducatrices en milieu de garde éducatif pluriethnique*. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 443-463.
2. Pouliot S., Gagnon S. et Pelchat Y. (2015). *La formation interculturelle dans le réseau québécois de la santé et des services sociaux: constats et pistes d'action* [Rapport]. Institut National de Santé Publique du Québec.
3. Papazian-Zohrbian, G., Lemire, V., Le Normand, C., Mamprin, C., Naramé, E., Karaa, N., Ntabala, M., Mougharbel, Z., Turpin-Samson, A. et Béland, M.-P. (2021). *Projet de recherche menant au développement d'un programme-cadre gouvernemental de francisation pour les personnes ayant des compétences peu développées en littératie et en numérité* [Rapport]. Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration.
4. Childminding Monitoring, Advisory and Support (CMAS). (2018). *L'importance d'encourager les familles à préserver leur langue maternelle*. Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada.
5. Gouvernement du Québec. (2023). *Mission, valeurs et mandat*. Ministère de la langue française.
6. Cohen-Emerique, M. (2015). Prise de conscience de son cadre de références: images-guides et zones sensibles. Dans *Pour une approche interculturelle en travail social: Théories et pratiques* (p. 175-185). Presses de l'EHESP.
7. Association Canadienne d'Éducation de Langue Française (ACELF). (2022). *Comprendre la construction identitaire. L'intention pédagogique* (Fascicule 3, 2<sup>e</sup> éd.). ACEFL.

Ce projet de recherche a été réalisé en collaboration la Boussole interculturelle, le Regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie, l'UQAM, le CIUSSSCSMTL, a reçu l'appui financier de Reconnaître, le pôle d'enseignement supérieur pour la petite enfance de la Montérégie.



---

Elmer est parvenu au fil des années, sans prétention, à transposer en actions concrètes et en petits gestes du quotidien les grands principes d'accessibilité, de l'inclusion et de la diversité.

---



**Lisandre  
Bergeron-Morin**

Coordinatrice de projets  
VBJK – Centre d'innovation  
pour la petite enfance



**Sandra Van der Mespel**

Coordinatrice de projets  
VBJK – Centre d'innovation pour  
la petite enfance



# LES SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS D'ELMER, UN ENDROIT OÙ « TOUT LE MONDE PEUT GRANDIR »

«Il existe des histoires qui doivent être racontées.» Ainsi débute en préface un livre qui souligne les 25 ans d'existence d'Elmer, une organisation qui offre des services éducatifs pour la petite enfance au cœur de la ville de Bruxelles, en Belgique. Dès que l'on franchit le seuil de l'un des quatre centres Elmer, qui accueillent des enfants de 0 à 3 ans - et leurs familles! - on comprend rapidement d'où vient le titre du livre «Ici tout le monde peut grandir» (v.o. *Hier kan iedereen groeien*)<sup>1</sup>. En effet, Elmer est parvenu au fil des années, sans prétention, à transposer en actions concrètes et en petits gestes du quotidien les grands principes d'accessibilité, de l'inclusion et de la diversité. Cet article vous présente quelques témoignages, sélectionnés parmi les entretiens réalisés auprès de parents et du personnel pour la rédaction du livre, qui illustrent avec des mots simples la fonction sociale au cœur des services de garde éducatifs d'Elmer.

## Ancré à la fois dans une fonction sociale, économique et pédagogique

En Belgique, il est reconnu que l'éducation à la petite enfance joue trois principales fonctions<sup>2</sup>:

- une fonction économique: notamment, pour permettre aux parents de trouver ou de maintenir un emploi
- une fonction pédagogique: pour assurer le développement du potentiel de chaque enfant
- une fonction sociale: comme vecteur de justice sociale et d'égalité des chances.

La fonction sociale est particulièrement prédominante chez Elmer qui s'assure proactivement de réduire les obstacles d'accès à ses services pour les familles provenant de milieux plus précaires. Ces familles, qui vivent souvent à l'étroit, qui ont des soucis financiers ou qui poursuivent des démarches d'immigration, ont moins de possibilités d'offrir à leurs enfants du temps et de l'espace pour le jeu libre et l'exploration du monde extérieur. C'est pourquoi Latifa, responsable d'un des centres, assure en alternance avec des collègues, à raison d'une journée par semaine, la permanence d'un comptoir d'accueil où les familles peuvent se présenter sans rendez-vous pour exposer leurs besoins de garde pour leur enfant. Ensemble, ils explorent les possibilités au sein d'Elmer ou auprès d'autres partenaires. Flexibilité est le mot d'ordre à adopter autant pour recevoir de nouvelles familles que pour s'ajuster à leurs besoins une fois que les enfants fréquentent leurs services. Si Elmer porte ainsi une attention particulière pour l'accueil des

familles en situation de vulnérabilité, les services demeurent accessibles à toutes les familles afin d'obtenir une mixité sociale, linguistique et culturelle qui représente Bruxelles.

Elmer est aussi, depuis sa création, un centre d'emploi social qui offre à des personnes sans emploi et sans diplôme la possibilité de commencer à travailler avec eux tout en recevant parallèlement une formation initiale et, lorsque nécessaire, un parcours d'apprentissage de la langue néerlandaise.

Enfin, Elmer prend à cœur sa fonction pédagogique soit celle d'offrir un milieu de qualité aux enfants pour soutenir leur développement. L'approche pédagogique d'Elmer a elle aussi une couleur sociale qui permet d'y valoriser la diversité des langues et des cultures. Hashem, un papa provenant de Palestine, raconte qu'il a trouvé un endroit à taille humaine pour que sa fille Ayten et toute la famille apprennent la langue néerlandaise et s'intègrent dans leur nouveau pays. En parallèle, ils se sentent soutenus dans l'importance de continuer de parler leur langue à la maison tant pour les habiletés langagières des enfants dans toutes leurs langues que pour le maintien de la culture et de l'identité de la famille.

Grâce à cette approche, Elmer accueille présentement des enfants originaires de 58 différents pays et compte une équipe pédagogique et logistique qui elle-même représente 29 différentes nationalités et langues. Cette équipe reflète les familles du quartier et la superdiversité de la capitale belge et contribue à rendre les centres plus accessibles.

## Un espace de rencontres

Il est frappant de constater que de nombreux parents parlent d'Elmer comme d'une famille. Les centres d'accueil de la petite enfance peuvent en effet devenir des lieux de rencontres qui contribuent à rompre l'isolement social. C'est particulièrement important dans des villes comme Bruxelles où il y a un va-et-vient fréquent des familles qui y emménagent. Par exemple, Najat est une mère qui vient des Pays-Bas. À Bruxelles, elle a eu du mal à trouver sa voie. Elle s'est sentie coupée de la société. Pour elle, Elmer a été le premier endroit où elle a pu nouer de bonnes relations. Elle a eu le sentiment d'être accueillie aussi en tant que parent. Pour elle, cela résidait dans toutes les petites choses: les petits échanges quotidiens, le fait de pouvoir être présente par moment dans le groupe de son enfant, le voir jouer, partager les soins, les petites activités pour les parents comme les cafés de discussions autour d'un sujet, etc.

Bien qu'ils soient d'abord centrés sur l'accueil des enfants, il est reconnu que les services éducatifs de la petite enfance comme Elmer jouent également un rôle pour créer des liens entre les parents. Autour de la table à langer, des parents issus de différentes réalités socio-économiques et culturelles se rencontrent et échangent. Cela aussi est important dans une société où chacun vit de plus en plus dans un cocon. Par exemple, Nele, une maman, déclare: « Si je regarde mon propre cercle d'amis, il se compose principalement de personnes issues de milieux similaires. En tant que parent, je pense qu'il est important de présenter à mes enfants la diversité de notre société [...] Pour moi aussi cela a été une révélation d'apprendre à connaître des parents et des éducateurs d'origines et de conditions de vie différentes. Grâce à Elmer, vous sortez de votre bulle. »



©Sien Verstraeten

## Un espace où chacun trouve le soutien dont il a besoin

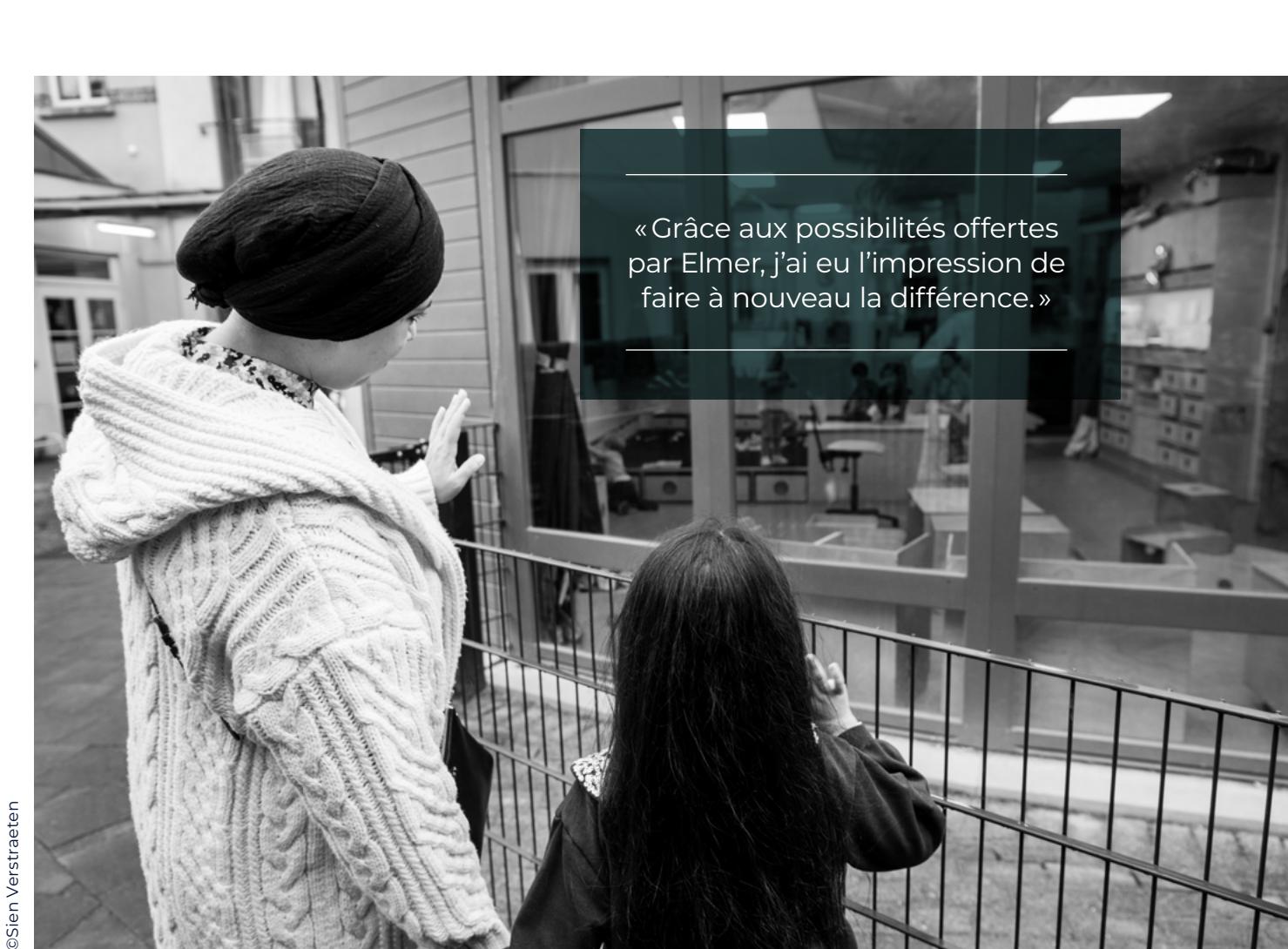
Elmer est aussi un centre pour l'inclusion des enfants avec besoin de soutien particulier<sup>3</sup>. L'histoire de Fatima et de sa fille Lina l'illustre bien. À l'âge d'un an, il a été constaté que le développement moteur de Lina ne se déroulait pas comme prévu. Malgré la physiothérapie et les exercices supplémentaires à la maison, la situation montrait peu d'amélioration. Lina restait souvent allongée sur le sol et ne jouait pas. S'occuper de Lina tout en s'occupant de ses deux autres enfants était difficile pour Fatima. Elle sortait de moins en moins et dormait mal. Sur les conseils de son médecin de famille, Fatima a frappé à la porte d'Elmer. Elle raconte que dès que Lina a commencé à fréquenter le centre, la situation a rapidement évolué dans la bonne direction. L'environnement stimulant et le contact avec ses pairs ont eu un effet positif sur Lina. Par ailleurs, le passage chez Elmer a créé d'autres possibilités pour Fatima: «Ça a aussi été une sorte de refuge vraiment

bénéfique pour mon bien-être qui m'a apporté de la tranquillité. Je voyais qu'elle [Lina] jouait là-bas, qu'elle s'amusait et qu'elle se développait bien. Lorsque vous voyez que votre enfant va bien et évolue, vous évoluez également en tant que parent. Et cela a un impact positif sur votre enfant. Ils le ressentent lorsque vous, comme parent, vous en sortez bien.» En fait, lorsque Lina a commencé à fréquenter Elmer, Fatima a repris le travail, ce qui a eu un effet domino: en allant travailler, elle s'est sentie moins isolée socialement et elle disposait d'une plus grande marge de manœuvre financière.

Anne, coordonnatrice d'Elmer, confirme en effet de quelle façon un accueil de qualité des enfants permet de soutenir et d'émanciper aussi les parents: lorsque ceux-ci ont le sentiment qu'on s'occupe bien de leur enfant et que c'est bénéfique pour son développement, ils se sentent soutenus dans leur rôle parental et disposent d'une plus grande marge de manœuvre pour chercher du travail ou pour amorcer une formation, parfois au sein même d'Elmer!



©Sien Verstraeten



©Sien Verstraeten

## Une chance de grandir professionnellement

Les belles histoires ne viennent pas que de la bouche des parents et des enfants, mais aussi du personnel éducateur chez qui il est parfois impressionnant de voir le chemin parcouru. Prenons l'exemple de Frieda, qui a commencé son parcours chez Elmer comme maman il y a 30 ans, tout juste après avoir fui la violence au Rwanda avec sa famille. Inspirée par les trajectoires de formation professionnelle qu'on y proposait, elle a entamé une formation d'éducatrice tout en y travaillant déjà. Elle a appris en même temps le néerlandais. Elle a été officiellement embauchée par la suite

« Grâce aux possibilités offertes par Elmer, j'ai eu l'impression de faire à nouveau la différence. »

comme éducatrice. Elle raconte: « En tant que réfugiée, je me sentais perdue. C'était une période difficile. J'avais l'impression que tout le monde m'avait oubliée et que je n'existaient plus. Grâce aux possibilités offertes par Elmer, j'ai eu l'impression de revenir à la vie. J'ai eu l'impression de faire à nouveau la différence ». Ce goût de la différence l'a amenée encore plus loin. Quelques années plus tard, Frieda s'est inscrite à un baccalauréat en pédagogie du jeune enfant, soutenue par son employeur. Elle travaille aujourd'hui comme agente de soutien pédagogique dans les quatre centres d'Elmer où elle accompagne désormais ses collègues et réfléchit avec eux à leurs pratiques.

On pourrait dire que l'apprentissage et le développement professionnel flottent dans l'air chez Elmer. Le personnel éducateur est constamment soutenu et encouragé à apprendre les uns des autres. Il y a de la place pour l'échange et la réflexion sur les pratiques déployées auprès des enfants, auprès des parents et dans leur milieu. Le personnel se voit offrir différentes possibilités de développement professionnel, comme la poursuite des études pour Frieda, mais aussi la participation à des projets d'échange internationaux ou l'accès à de la formation continue. Cela crée une atmosphère dynamique où il est possible de remettre en question les pratiques et de les ajuster aux différentes situations et familles. Cela suscite la motivation et l'engagement chez le personnel qui est fier de ce qu'il représente pour les enfants, pour les parents, pour leur quartier, voire pour la société<sup>4</sup>.

En conclusion, Elmer montre qu'il est possible de faire des services éducatifs de la petite enfance un lieu où chaque enfant et chaque parent peuvent s'épanouir et se rencontrer même s'ils viennent d'horizons différents. Les récits qui en ressortent sensibilisent aussi à ce que l'on risque de perdre en tant que société si l'on oublie de valoriser et de soutenir la fonction sociale que jouent les services éducatifs de la petite enfance. Ils permettent aussi d'inspirer d'autres organisations à leur emboîter le pas ou à poursuivre leur chemin dans cette direction pour que toujours plus de voix puissent dire : « Ici aussi, tout le monde peut grandir ».

## RÉFÉRENCES ET NOTES

- 1 Van der Mespel, S. (2024). *Hier iedereen kan groeien*. Uitgeverij Epo. (Le livre est présentement disponible uniquement en néerlandais. Notez qu'à Bruxelles, les familles peuvent choisir entre les services éducatifs de la communauté flamande, desquels Elmer fait partie, ou ceux de la communauté francophone.)
- 2 Vandebroeck, M. (2021). Les lieux d'accueil et d'éducation du jeune enfant qui peuvent faire la différence. Dans Z. Gaudron, A. Dupuy, C. Menneson et M. Kelly-Irving (dir.), *Espaces de socialisation extrafamiliale dans la petite enfance* (p. 35-54). Éditions Érès.
- 3 Ces centres pour l'inclusion ont aussi un rôle régional de soutien aux autres organisations. Pour en savoir plus sur le rôle joué par les agents pédagogiques pour l'inclusion, voir dans le numéro précédent: Bergeron-Morin, L., Vervaet V. et Bulckaert W. (2024). Et si j'avais l'occasion de m'immerger dans un autre milieu? [Pour la petite enfance](#), 2(2), 51-55.
- 4 Bergeron-Morin, L., Peleman, B. et Hulpia, H. (2023). Section 3.2.: CPD initiative in a context of super-diversity in Brussels, Belgium. Dans *Working with multilingual children and families in early childhood education and care (ECEC): guidelines for continuous professional development of ECEC professionals*. [NESET report](#) (p. 74-81). Publications Office of the European Union. (L'approche et les politiques de développement professionnel de Elmer sont décrites en détail dans cette section du rapport)



**Roxanne  
Champagne**

Directrice adjointe  
responsable des services  
éducatifs  
CPE Picasso

**Julie Perron**

Technicienne en éducation  
spécialisée  
CPE Picasso



## L'INCLUSION: UNE DÉMARCHE QUI COMMENCE PAR NOUS-MÊMES

La réussite de l'inclusion dans notre milieu repose avant tout sur une prise de conscience et sur une volonté de changer nos pratiques, nos attentes, nos préjugés, nos stéréotypes et nos biais liés aux capacités des enfants. Avez-vous déjà entendu parler des effets Golem et Pygmalion ? Les recherches des psychologues Robert Rosenthal et Lenore Jacobson<sup>1</sup>, à l'origine de ces concepts, nous ont aidés à comprendre comment nos attentes peuvent affecter les enfants. En effet, leurs études «ont permis de mieux comprendre comment le regard de l'enseignant pouvait influencer les performances des élèves<sup>2</sup>». Ainsi, lorsque l'adulte croit en la réussite de l'enfant, les probabilités de succès de ce dernier s'améliorent (effet Pygmalion) alors qu'un enfant risque d'avoir une moins bonne performance lorsque l'adulte qui s'occupe de lui juge qu'il a un potentiel limité (effet Golem). En ce sens, avec les membres de notre équipe, nous avons entrepris un chemin d'introspection visant à comprendre comment nos perceptions influencent les comportements et les actions des enfants. Cette démarche s'appuie sur des valeurs actuelles, innovantes et émergentes.

En d'autres mots, ce témoignage reflète notre parcours en tant que milieu éducatif et notre engagement envers la petite enfance. Nous savons tous à quel point nos interactions quotidiennes peuvent influencer l'estime de soi, la confiance en soi et les apprentissages des enfants. Chaque interaction avec un adulte significatif contribue au développement de l'enfant, soulignant l'importance de notre rôle dans la promotion de l'égalité des chances dès le plus jeune âge. En tant que professionnels de la petite enfance, nous avons compris que l'inclusion commence par nous-mêmes. En prenant conscience de nos préjugés et en travaillant pour les surmonter, nous pouvons orienter nos interventions de façon à créer un environnement inclusif où les tout-petits peuvent s'épanouir.

## L'inclusion au quotidien

Afin que notre mission soit claire pour l'ensemble des membres de l'équipe, elle est inscrite dans une *Politique d'inclusion* qui nous ressemble. Pour qu'elle puisse nous ressembler, celle-ci a d'abord été réfléchie par notre comité qualité composé de parents, de partenaires enseignants en petite enfance, de membres du personnel éducatif, de notre technicienne en éducation spécialisée et de la directrice adjointe à la pédagogie. L'inclusion y est vue comme une machine bien huilée ce qui signifie que chaque partenaire entourant l'enfant fait partie de l'engrenage. Tous les acteurs détiennent donc un rôle essentiel qui permet d'offrir un soutien éducatif bienveillant et de qualité.

Comment cela se traduit-il au quotidien? Il s'agit là d'un autre aspect auquel nous nous sommes intéressés et nous en retenons que pour épauler notre équipe éducative, il est crucial de créer un environnement qui favorise l'écoute, le soutien,

les échanges et les temps de réflexion. C'est ainsi que pour effectuer des changements, nous sommes partis des commentaires et des réflexions que le personnel éducateur partageait. Cette écoute attentive nous a permis d'identifier les besoins réels et d'ajuster nos pratiques en conséquence. En adoptant une perspective où nous croyons fermement à l'inclusion et au développement du plein potentiel de tous les enfants, surtout ceux qui ont besoin de soutien particulier, nous comprenons que notre foi en eux contribuera de façon positive à leur développement. Cette conviction est essentielle pour conduire à la réussite de l'inclusion où chaque enfant est valorisé et soutenu dans son chemin d'apprentissage et de croissance. Elle nécessite également des changements concrets.

En matière de moyens concrets, chacun des membres de l'équipe éducative qui accueille un enfant ayant besoin de soutien particulier se voit ajouter du temps pédagogique supplémentaire. Ce temps permet d'équilibrer le temps alloué à l'inclusion et à celui de l'intervention éducative pour l'ensemble du groupe. Ce temps permet aussi à ces membres de l'équipe éducative de rencontrer notre technicienne en éducation spécialisée et/ou la direction pour discuter sans tabou, pour réfléchir et pour améliorer sa pratique. Par ailleurs, l'introspection est une composante essentielle du processus de l'intervention éducative. En effet, elle nous invite à examiner nos propres biais et attitudes de façon à mieux comprendre les raisons qui influencent nos façons d'interagir avec les enfants. En analysant nos pratiques, nous pouvons ainsi identifier les aspects à améliorer et adopter des approches plus inclusives et bienveillantes.

Cette démarche d'autoréflexion renforce notre capacité à répondre aux besoins individuels des enfants favorisant ainsi un environnement où chacun se sent valorisé et respecté.



---

L'inclusion y est vue comme une machine bien huilée ce qui signifie que chaque partenaire entourant l'enfant fait partie de l'engrenage.

Tous les acteurs détiennent donc un rôle essentiel qui permet d'offrir un soutien éducatif bienveillant et de qualité.

---



## La création de postes de cotitulaires

En tenant compte des commentaires du personnel éducateur, nous avons entrepris d'autres changements significatifs dont la création de postes de cotitulaires.

Nous croyons que ce qui nous distingue et qui nous permet de créer un milieu inclusif de qualité est sans aucun doute la création de ces postes de cotitulaires. Par la création de ces postes, le groupe qui accueille un ou des enfants ayant besoin de soutien particulier (selon le degré de leurs besoins) a deux éducatrices. L'ajout d'une personne cotitulaire permet de fournir une attention équilibrée et de qualité à tous les enfants, assurant ainsi un environnement inclusif et bienveillant pour chacun. Depuis la mise en place de cette approche, le personnel éducateur a exprimé lors des rencontres individuelles et d'équipe que les sentiments de débordement, de frustration, de ne pas en faire assez, ainsi que ceux d'isolement sont beaucoup moins fréquents qu'auparavant.

En effet, grâce à la présence d'une personne cotitulaire dans le groupe, le sentiment de bien-être au travail de l'équipe éducative a fortement augmenté. Par conséquent, l'engagement de l'équipe éducative dans la mission de favoriser l'égalité des chances de tous les enfants s'est aussi intensifié. Nous avons pu le remarquer notamment lors du choix de poste annuel. En effet, nos postes de cotitulaires sont convoités et l'intérêt envers l'inclusion semble significatif, car plusieurs membres de notre personnel éducateur se sont même inscrits dans divers cursus éducatifs pour développer leurs connaissances.





## La personne pivot favorable à l'inclusion

Notre technicienne en éducation spécialisée (TES) est notre personne pivot. C'est elle qui veille à réaliser la mise en œuvre des plans d'intervention. Elle accompagne et facilite le travail du personnel éducateur en adaptant les interventions au quotidien. Plutôt que de se substituer au personnel éducateur, elle agit comme guide et conseillère les aidant à développer des stratégies et des techniques efficaces pour inclure chaque enfant dans le groupe. Grâce à son soutien, les membres de l'équipe comprennent et répondent mieux aux besoins spécifiques des enfants tout en maintenant un environnement harmonieux et inclusif. Le rôle de la TES est essentiel pour s'assurer que l'inclusion ne soit pas seulement un concept ou un idéal, mais bien une réalité vécue au quotidien dans notre milieu.

Nous sommes fiers de vraiment contribuer à une mission d'inclusion. Notre démarche au CPE Picasso s'est construite sur quelques années: passant de la séparation (enfants ayant besoin de soutien particulier dans un même groupe), à l'intégration pour aboutir à l'inclusion des enfants ayant besoin de soutien particulier. Prendre soin de notre équipe éducative en respectant leur travail et leurs compétences tout en leur offrant de l'écoute, du soutien et un accueil a été essentiel pour réussir notre démarche d'inclusion.

En résumé, l'engagement envers l'inclusion commence par nous-mêmes. En cultivant cette prise de conscience, nous croyons avoir créé un environnement où tous les enfants peuvent véritablement s'épanouir. Nous espérons maintenant le poursuivre.

## RÉFÉRENCES

1. Rosenthal, R. et Jacobson, L.F. (1968). Teacher Expectation for the Disadvantaged. *Scientific American*, 218(4), 19-23.
2. Joly, V. (sans date). [Le regard des enseignants influence les résultats des élèves: l'effet Pygmalion](#). Caninet Psy-enfant.





**Dans son nouveau plan stratégique 2024-2027**  
RECONNAITRE diversifie ses actions, mais conserve dans ses priorités le domaine de la PETITE ENFANCE. RECONNAITRE vise à enrichir l'enseignement supérieur en matière de PETITE ENFANCE.

- En soutenant et en accompagnant le développement des connaissances et des compétences en petite enfance
- En faisant rayonner au-delà de la Montérégie les parcours de formation et les professions de la petite enfance
- Et en stimulant les opportunités de concertation en matière de petite enfance.

Ainsi RECONNAITRE est toujours à la recherche de projets de concertation interordres ayant des retombés sur le plan régional. RECONNAITRE : fier partenaire prêt à développer et à soutenir des projets de recherche ou d'innovation et développement.



**Pour ne rien manquer de l'appel de projets en cours,  
veuillez consulter : [www.reconnaitre.ca](http://www.reconnaitre.ca)**

#### **Les établissements membres**

## NOS PARTENAIRES



ÉQUIPE DE RECHERCHE  
Qualité des contextes éducatifs  
de la petite enfance



**RECONNAITRE**  
Pôle d'enseignement supérieur - Montérégie



revuepourlapetiteenfance@uqam.ca

[pourlapetiteenfance.ca](http://pourlapetiteenfance.ca)