

L'inclusion en service de garde au Québec: la situation d'une étape essentielle

Mathieu POINT

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Marie-Élaine DESMARAIS

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision, du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action

Rédacteurs invités :

Luc PRUD'HOMME, Serge RAMEL et Raymond VIENNEAU

Liminaire

- 1** **Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action**
Luc PRUD'HOMME, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Serge RAMEL, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
Raymond VIENNEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 6** **La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion**
Luc PRUD'HOMME, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Raymond VIENNEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Serge RAMEL, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 23** **Pas plus spécial que nécessaire : analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps**
Angèle AUCOIN, Léonard GOGUEN, Raymond VIENNEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 50** **Évolution des lois, règlements et politiques en matière d'inclusion scolaire au Manitoba : une analyse critique des directives administratives**
Hermann DUCHESNE, Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba, Canada
Angèle AUCOIN, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 71** **L'inclusion en service de garde au Québec : la situation d'une étape essentielle**
Mathieu POINT, Marie-Élaine DESMARAIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 87** **La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire**
Léna BERGERON, Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 105** **Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif**
Valérie BENOIT, Université de Fribourg, Suisse
Valérie ANGELUCCI, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
- 122** **La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces**
Nancy GAUDREAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 145** **S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement**
Nadia ROUSSEAU, Stéphane THIBODEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 165** **Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation**
Luc PRUD'HOMME, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
André DOLBEC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Marie-Hélène GUAY, Commission scolaire des Trois-Lacs, Québec, Canada
- 189** **Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario**
Martine LECLERC, André C. MOREAU, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 207** **L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action**
Sylvie OUELLET, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Isabelle CAYA, Commission scolaire de la Rivière, Québec, Canada
Marie-Pierre TREMBLAY, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 227** **Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires**
Catherine BLAYA, Université de Bourgogne, France,
Jean-Luc GILLES, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
Ghislain PLUNUS, Université de Liège, Belgique
Chantal TIÈCHE CHRISTINAT, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
- 250** **Développement d'un modèle d'évaluation d'un dispositif de soutien à l'inclusion scolaire**
Patrick BONVIN, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse
- 272** **L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire**
Geneviève BERGERON, Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

L'inclusion en service de garde au Québec: la situation d'une étape essentielle

Mathieu POINT

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Marie-Élaine DESMARAIS

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

L'inclusion est au centre des réflexions en éducation depuis bon nombre d'années. Les services de garde ne font pas exception et représentent une étape importante de l'inclusion du fait que les enfants y apprennent les débuts de la vie en société en contexte structuré avec les pairs de même âge. Au Québec, un service de garde n'a aucune obligation légale d'accueillir des enfants ayant des besoins particuliers. Bien qu'une politique gouvernementale en faveur de l'inclusion existe, chaque service de garde est libre d'accueillir ou non les enfants ayant des besoins particuliers. La décision revient à la direction de l'établissement et à son conseil d'administration. De ce fait, il n'est pas toujours facile pour les enfants ayant des besoins particuliers d'avoir accès aux services de garde (Trépanier et Ayotte, 2000). Pourtant, l'inclusion en service de garde influe très avantageusement sur le développement général et social des enfants ayant des besoins particuliers lorsqu'elle est effectuée dans un milieu de qualité, c'est-à-dire riche et stimulant, où la participation sociale de ces enfants est valorisée. Le soutien, la concertation des acteurs et les attitudes positives du personnel sont parmi les conditions nécessaires à une inclusion de qualité. À l'inverse, le manque de formation et l'accès difficile aux ressources humaines, matérielles et financières nuisent au processus inclusif.

ABSTRACT

Inclusion in Québec's Daycare Centres: A Look at an Essential Stepping Stone

Mathieu POINT

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Marie-Élaine DESMARAIS

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

For many years now, inclusion has been at the core of reflections on education. Daycare services are no exception, since they are an important phase of inclusive education. This is where children start to learn about living with their peers in society and in a structured environment. In Québec, daycare centres are not legally required to serve children with special needs. Although there is a government policy promoting inclusion, each daycare centre is free to decide whether or not it will accept children with special needs. The decision is in the hands of each centre's administration and board of directors. Therefore, it is not always easy to find daycare for children with special needs (Trépanier and Ayotte, 2000). Yet inclusive daycare has many advantages for the general and social development of special needs children when it is of high quality, has rich and stimulating activities, and where the social participation of special needs children is valued. Support, cooperation among the actors, and positive attitudes among staff members are some of the necessary conditions for quality inclusion. On the flip side, a lack of training and problems finding human, material and financial resources are detrimental to the inclusion process.

RESUMEN

La inclusión en las guarderías de Quebec: la situación de una etapa esencial

Mathieu POINT

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Marie-Élaine DESMARAIS

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

La inclusión está en el centro de las reflexiones en educación desde hace varios años. Los servicios de guardería no están exentos y representan una etapa importante de la inclusión efectiva que los niños aprenden desde los principios de la vida en sociedad en el contexto estructurado con los pares de la misma edad. En Quebec no existe la obligación legal para que un servicio de guardería acoga a los niños que presentan necesidades particulares. Aunque existe una política gubernamental favorable a la inclusión, cada servicio de guardería tiene la libertad de acoger o no

este tipo de clientela. La decisión recae sobre la dirección del establecimiento y de su consejo de administración. Así, la accesibilidad a los servicios de guardería para los niños que presentan necesidades particulares no siempre es fácil (Trépanier y Ayotte, 2000). Sin embargo, la inclusión en el servicio de guardería conlleva numerosas ventajas sobre el desarrollo general y social de los niños que presentan necesidades particulares cuando ésta se lleva a cabo en un medio de calidad, rico y estimulante, en donde se valoriza la participación social de dichos niños. El apoyo, la concertación de los actores y las actitudes positivas de los trabajadores representan las condiciones necesarias para una inclusión de calidad. Al contrario, la falta de formación y las dificultades de acceso a los recursos humanos, materiales y financieros perjudican el proceso inclusivo.

Introduction

Dans un nombre croissant de programmes de la petite enfance dans le monde, les professionnels de la petite enfance, les éducateurs, les enfants et les parents découvrent les avantages de l'éducation des jeunes enfants ayant des besoins particuliers¹ avec leurs pairs du même âge. Comme l'apprentissage est très important dans les premières années de vie, le service de garde constitue pour les enfants un milieu propice à l'apprentissage des différences individuelles et à la découverte de ce que la diversité peut apporter à la société.

Les services d'accueil de la petite enfance varient d'un pays à un autre et même, dans certains cas, d'une région à une autre. Plusieurs termes sont utilisés pour ces services en fonction du lieu de pratique. On parle, par exemple, de lieux de garde et de loisir, de jardins d'enfants, de services et de milieux de garde, de garderies ou de centres de la petite enfance. Il sera question ici des écrits relatifs à l'accueil des enfants de 0 à 5 ans dans des milieux de vie collectifs où ils se retrouvent en compagnie d'enfants du même âge. Le terme «service de garde», plus couramment employé au Québec, sera utilisé par la suite dans cet état de la situation des services de garde inclusifs au Québec.

En un peu moins de quarante ans, le système éducatif québécois a vécu des changements importants dans sa vision et dans son approche éducative auprès des enfants ayant des besoins particuliers. Si, avant la vaste réforme de l'éducation qui a suivi les travaux de la commission Parent dans les années soixante, il n'existait pratiquement aucune obligation du système éducatif à l'égard des enfants ayant des besoins particuliers (Garon, 1992), on observe aujourd'hui que l'État québécois cherche à offrir des services éducatifs à tous les enfants, sans discrimination. D'importants

1. Par besoins particuliers, il est entendu tout besoin qui découle d'un handicap ou d'une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, sans égard au diagnostic.

mouvements sociaux, des décisions de tribunaux et des nouvelles avancées de recherche empirique en éducation spécialisée ont conjointement influencé l'émergence d'un nouveau courant de pensée en éducation, celui de l'inclusion (Dionne, Langevin et Parré, 1995; Vienneau, 2002). L'éducation inclusive suppose qu'on cesse de percevoir les personnes ayant des besoins particuliers comme un groupe relativement stable, exigeant des mesures figées différentes de celles qui sont appliquées à l'éducation générale. Il s'agit plutôt d'apporter une réponse souple aux problèmes d'apprentissage des élèves qui présentent des besoins particuliers en offrant des conditions d'apprentissage adaptées, et ce, dans le milieu le plus « ordinaire » possible (Rousseau et Bélanger, 2004). Sur le plan pédagogique, il s'agit de permettre à l'enfant, quel qu'il soit, de trouver dans le groupe dit régulier un milieu de vie qui lui permettra d'être un collaborateur actif et reconnu par ses pairs, une personne qui contribue au développement de la vie intellectuelle et sociale du groupe et qui en retire d'importants bénéfices dans toutes les sphères de son développement: intellectuelle, affective et sociale (Molina, Garcia et Alban-Metcalf, 1998).

La situation des services de garde

Les services de garde éducatifs à la petite enfance s'inscrivent dans ce changement. Au Canada, depuis plus d'une trentaine d'années, les services de garde accueillent des enfants ayant des besoins particuliers. Cependant, il n'existe pas, au niveau fédéral, d'obligation légale en ce qui a trait à la décision d'accueillir ou non un enfant qui a des besoins particuliers, comme c'est le cas dans d'autres pays, par exemple aux États-Unis (Irwin, Lero et Brophy, 2004). Chaque province est toutefois libre de mettre en place une politique en faveur de l'inclusion, comme avec le *Inclusive Child Care Program* en Alberta, le programme *Keeping the Door Open* au Nouveau-Brunswick (Mitchell, 2001) et le programme *Partnerships for Inclusion* en Nouvelle-Écosse (Lero et Irwin, 2008). Les gouvernements de ces provinces ont mis en place des lois rendant l'inclusion obligatoire dès l'entrée en service de garde.

Au Québec, en 1983, l'État a adopté une première politique d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde, élaborée conjointement par le gouvernement du Québec, l'Office des services de garde à l'enfance et l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ), en vue de faciliter l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers (Baillargeon, 1986). En 2001, les trois objectifs principaux de cette politique sont repris dans le *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde* (Comité provincial sur l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde, 2001, p. 41). Il s'agit, d'une part, de :

favoriser l'accès et la participation à part entière des enfants handicapés dans les services de garde à l'enfance pour permettre à ces enfants de vivre et de se développer en étant mieux intégrés à leur communauté et de recevoir les services de garde dont ils ont besoin.

Il convient, d'autre part, de «soutenir les services de garde dans leur responsabilité d'intégrer des enfants handicapés tout en maintenant un service de qualité pour tous» enfin de «favoriser la participation des parents dans l'intégration de leur enfant dans les services de garde».

La Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance, adoptée en décembre 2005 par l'Assemblée nationale, stipule que ceux-ci doivent assurer la santé, la sécurité, le développement, le bien-être et l'égalité des chances des enfants, notamment ceux ayant des besoins particuliers (Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance, 2005). Malgré les efforts déployés pour faciliter l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers et malgré une certaine évolution de la situation, il subsiste un écart à combler avant de parler d'équité. De plus, l'accessibilité aux services de garde n'est pas toujours facile (Trépanier et Ayotte, 2000).

Un des objectifs fixés par le ministère de la Famille et des Aînés du Québec (MFA) est de favoriser l'accès des enfants handicapés et leur participation à part entière afin qu'ils puissent vivre et croître en étant mieux intégrés à leur communauté et qu'ils reçoivent les services dont ils ont besoin (MFA, 2010). Les politiques en faveur de l'inclusion reposent sur la reconnaissance du droit des enfants d'avoir accès à des ressources de la garderie et du système scolaire répondant à leurs besoins (Baillargeon, 1996). Elles reposent également sur la conviction que cette inclusion facilitera le développement de leurs compétences personnelles et sociales (Terrisse et Nadeau, 1994). Or, chaque service de garde est libre d'accueillir ou non en son sein des enfants ayant des besoins particuliers (Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance, 2005). Cette décision revient généralement à la direction du service de garde ou au conseil d'administration. Il existe bien une politique gouvernementale en faveur de l'inclusion, mais les services de garde n'ont pas l'obligation de pratiquer celle-ci. C'est pourquoi certains enfants ayant des besoins particuliers n'ont toujours pas accès à un service de garde au Québec. De plus, cela a des conséquences, notamment sur le plan de la formation des éducateurs et éducatrices en services de garde qui ne reçoivent pas de formation spécialisée portant sur la clientèle des enfants ayant des besoins particuliers. Dans les faits, encore trop peu d'enfants handicapés fréquentent des services de garde réguliers au Québec (FQCRDI, 2000a, 2000b; Gagnon, 2001). En 2004-2005, les milieux de garde accueillait 3433 enfants handicapés, ce qui ne représentait alors que 1,76 % de l'ensemble des enfants fréquentant ces milieux. Par contre, au-delà de la simple intégration physique de l'enfant, il importe de viser l'inclusion dans le groupe. Il s'avère donc essentiel d'établir des interactions constructives avec l'environnement social (p. ex. : autres enfants, éducateurs ou enseignants). Cette démarche est particulièrement importante lorsqu'il s'agit d'enfants d'âge préscolaire (2 à 5 ans), car ces enfants doivent avoir leur place le plus tôt possible dans la société (Stainback, Stainback et Jackson, 1992). Des auteurs se sont intéressés aux compétences à développer chez les enfants d'âge préscolaire pour mettre en œuvre des interventions éducatives efficaces (Noonan et McCormick, 1993; McCormick, Noonan et Heck, 1998; Brown et Conroy, 2002; Conroy et Brown, 2002). Les résultats de ces travaux de recherche mettent en évidence quinze compétences dites essentielles à acquérir par les enfants d'âge préscolaire ayant des besoins

particuliers ou non. Ce qu'il est important de soulever dans ces recherches, c'est la prépondérance des compétences qui font appel au développement des habiletés sociales : exprimer ses désirs et ses besoins; communiquer (de façon verbale ou non verbale) avec les adultes; communiquer (de façon verbale ou non verbale) avec ses pairs; partager le matériel et les jeux; aider ses camarades; être à l'origine d'interactions positives et répondre positivement aux interactions amorcées par les pairs; aider ses pairs; jouer en coopération et collaborer aux tâches communes; démontrer et recevoir de l'affection (Noonan et McCormick, 1993; McCormick, Noonan et Heck, 1998). L'acquisition de ces compétences permet au jeune enfant d'accroître le nombre et la qualité de ses interactions avec ses pairs et peut servir de base à l'établissement et au maintien de liens sociaux (Conroy et Brown, 2002).

Les avantages de l'inclusion en service de garde

La littérature sur l'inclusion dans les services de garde révèle qu'elle présente de nombreux avantages pour les enfants inclus comme pour les autres enfants. La stimulation précoce qu'offrent des services de garde de bonne qualité favorise un développement optimal et une préparation à l'entrée à l'école (Julien-Gauthier, 2008). Ces milieux de vie que sont les services de garde ont une influence considérable sur la manière dont va se réaliser l'inclusion sur le plan scolaire (Odom, 2000).

Les effets positifs sur le développement global des enfants

La documentation scientifique portant sur la petite enfance indique de façon consensuelle que des services de garde de qualité contribuent positivement au développement global des enfants (Palacio-Quintin et Coderre, 1999; Tremblay, 2003). Des propos similaires sont rapportés par Irwin, Lero et Brophy (2004) sur les enfants ayant des besoins particuliers. En effet, dans une étude réalisée auprès d'une trentaine de services de garde au Canada, ces auteurs rapportent l'existence d'un lien étroit entre, d'une part, la qualité globale des services de garde éducatifs et, d'autre part, la participation sociale des enfants ayant des besoins particuliers. Les auteurs précisent néanmoins que la qualité globale du service de garde est une condition nécessaire mais non suffisante. Des ressources humaines et financières supplémentaires, notamment par l'intermédiaire de personnel spécialisé en surplus du ratio et des fonds suffisants, sont essentielles afin de contribuer favorablement à l'avancement de l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde éducatifs.

Pour les enfants ayant des besoins particuliers, l'inclusion permet l'accès à des modèles positifs, compétents et d'âge correspondant. Le contexte d'inclusion est favorable aux apprentissages sur les plans de la cognition, de la communication et des compétences sociales, l'inclusion permettant d'augmenter les interactions sociales des enfants inclus avec des pairs à développement typique (Odom, 2000; Guralnick, 2001). Établir des relations avec les pairs, durant les années où l'enfant est au service de garde, est reconnu comme un processus important, ayant des bénéfices divers sur le développement de l'enfant (Hartup, 1983).

La fréquentation d'un service de garde par un enfant ayant des besoins particuliers constitue la première étape de l'inclusion. Cette inclusion au sein d'un service de garde lui permet, comme aux autres enfants, de faire les premiers pas dans une vie en société. Le service de garde est un contexte important des premières années de vie de l'enfant, car celui-ci y passe environ de 6 à 8 heures par jour. C'est en grande partie dans ce contexte que l'enfant se prépare à devenir un membre de sa communauté (Odom, 2002). L'inclusion dès la petite enfance vue comme une norme devient ainsi le meilleur moyen pour réduire les attitudes négatives envers les personnes ayant des besoins particuliers (Spivak, McComas et Laflamme, 2002).

Les effets positifs de services de garde inclusifs sur le développement social

Guralnick (2001), dans une recension d'écrits, rapporte que de nombreuses études ont montré que les enfants ayant des besoins particuliers ont plus d'interactions sociales quand ils sont dans un service de garde inclusif que quand ils sont dans un service spécialisé. De plus, Odom (2000), dans une revue de littérature, indique que, lorsque des méthodes d'observation systématique sont utilisées, les recherches laissent entrevoir que la participation aux activités et à des groupes comprenant des enfants à développement typique influence positivement le comportement des enfants ayant des besoins particuliers. Cela dit, dans un programme inclusif, les enfants ayant des besoins particuliers interagissent moins avec leurs pairs que les enfants à développement typique (Odom, 2000). Selon l'auteur, il s'agit du résultat qui a été le plus fréquemment obtenu dans les études sur l'inclusion des jeunes enfants ayant des besoins particuliers.

En milieu inclusif, les enfants ayant des besoins particuliers s'engagent moins souvent que leurs pairs sans déficience dans les jeux coopératifs (Hestenes et Carroll, 2000). Plus précisément, alors que les enfants sans déficience passent 50 % de leur temps dans des jeux coopératifs, la proportion pour les enfants ayant des besoins particuliers n'est que de 30 %. Ces enfants passent en revanche plus de temps dans les jeux solitaires (30 %) que les enfants à développement typique (15 %) (Hestenes et Carroll, 2000). Un des mandats principaux des services de garde étant le développement des habiletés sociales afin de préparer l'enfant à l'entrée à la maternelle, on peut soulever la question du type de jeu à prioriser dans les services de garde afin de favoriser un développement social optimal de tous les enfants.

Cependant, malgré le fait que les milieux inclusifs favorisent les interactions sociales des enfants ayant des besoins particuliers, aucune évidence d'une augmentation de leur compétence sociale, considérée du point de vue de la création de liens d'amitié avec les pairs, n'est confirmée (Guralnick, 2001). Selon Guralnick, l'augmentation des interactions sociales des enfants ayant des besoins particuliers dans les milieux inclusifs vient en grande partie de la demande sociale des enfants sans déficience envers leurs pairs ayant des besoins particuliers. Guralnick (2001) fait toutefois remarquer que l'objectif d'intégration sociale des enfants ayant des besoins particuliers et celui relatif au développement social sont associés de manière complexe. L'augmentation de la fréquence des interactions sociales, souvent observée

dans un environnement inclusif, demande à tout le moins un certain degré d'engagement social des enfants ayant des besoins particuliers à l'égard de leurs pairs sans déficience.

Des pratiques à prioriser pour une inclusion réussie

Il apparaît clairement que, pour que l'inclusion en milieu de garde soit une réussite pour tous les acteurs concernés, elle doit comporter certaines caractéristiques. L'absence de soutien est souvent avancée en termes notamment d'absence de stratégies éducatives appropriées pour tous les enfants et de programmes d'intervention disponibles (Bégin, 1992; Lamarre, 1998; Moreau et Boudreault, 2002). Pourtant, ce soutien est indispensable (Cavallaro et Haney, 1999).

Sur le plan scolaire, Rousseau et Bélanger (2004) mettent d'ailleurs en évidence que la planification de l'intervention, le développement d'une vision commune, le leadership éducationnel, la promotion de la diversité, le développement de stratégies de soutien à l'enseignant et à l'élève, l'organisation des services d'aide aux enseignants, la flexibilité, l'évaluation différenciée, la reconnaissance des réussites et l'ouverture au processus de changement sont des conditions incontournables.

Considérant le fait que le développement de l'enfant est influencé par l'environnement familial (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff et Fiese, 1990), il devient impératif d'intervenir tant auprès de l'enfant que de sa famille (Bailey, McWilliam, Buysse et Wesley, 1998; Brotherson, Sheriff, Milburn et Schertz, 2001). Pour favoriser une plus grande implication de la famille, il s'avère nécessaire de proposer des lieux d'échange. Ces moments permettent à tous, parents ou intervenants (à l'école, en réadaptation, en garderie), d'exprimer leur opinion et de préparer l'arrivée de l'enfant à l'école. Les attitudes positives du personnel ont aussi un impact non négligeable sur le succès de l'inclusion (Institut Roeher, 1992; Irwin, 1992), alors qu'à l'opposé les attitudes négatives représentent une barrière à une inclusion réussie (Stoiber, Gettinger et Goetz, 1998; Buell, Gamel-McCormick et Hallam, 1999, cités dans Mulvihill, Shearer et Van Horn, 2002).

Dans une recherche portant sur l'inclusion en service de garde au Québec, Rousseau, Desmarais, Point, Dugas, Ouellet et Dionne (2010) ont mis en évidence les pratiques qui apparaissent comme étant les plus efficaces selon les parents, les éducatrices et les directions des services de garde. La recherche a montré que la communication, la collaboration et l'ouverture d'esprit sont des qualités à développer au sein des équipes de travail. De plus, Rousseau *et al.* (2010) font valoir la nécessité de l'accès aux ressources matérielles, humaines et financières. Ces ressources posent encore problème selon les acteurs, les directions ayant besoin de plus de financement, les éducatrices de plus formation, de matériel et d'aide dans le groupe, et les parents réclamant un accès plus facile aux services de garde. S'ajoute à la nécessité de ressources additionnelles celle d'établir un plan d'intervention et de le mettre à jour, étape préalable à l'accueil d'un enfant ayant des besoins particuliers (Rousseau *et al.*, 2010).

Dans leur démarche de modélisation de l'inclusion en service de garde, Dionne, Julien-Gauthier et Rousseau (2006) mettent en évidence les composantes essentielles à la réussite de l'inclusion. Les composantes qui se dégagent sont liées à la mise en place d'une politique d'inclusion pour instaurer une vision commune au sein du service de garde, la sensibilisation à la différence pour les enfants comme pour le personnel et les parents, l'importance de la formation continue et initiale, de même que celle de la collaboration. Une autre composante essentielle à l'inclusion concerne la transition entre le service de garde et le milieu scolaire. Dionne *et al.* (2006) mettent l'accent sur l'importance de préparer la transition vers le milieu scolaire. Cette étape doit favoriser la collaboration et le partage du vécu des intervenants en ce qui concerne les pratiques efficaces afin d'établir une continuité de l'intervention. À ce sujet, Tétreault, Beaupré, Pomerleau, Courchesne et Pelletier (2006) soulignent l'impact, au moment de la transition, de la mise en place d'outils de communication entre les différents milieux et de l'implication des parents dans ce processus. Goupil (2006) soulève par ailleurs une attention particulière qui doit être portée pendant cette étape de ne pas seulement accorder l'importance au niveau des besoins dus au diagnostic de l'enfant, mais aussi au niveau de ses forces et de ses intérêts afin de limiter un possible effet Pygmalion.

Des outils ont été élaborés pour faciliter l'inclusion dans les services de garde. Le site créé par l'Université du Québec en Outaouais, *Éducation inclusive: agir ensemble* (<http://w3.uqo.ca/inclusif/>), permet aux différents acteurs autour de l'enfant – parents, direction du service de garde et éducatrices – de s'outiller et de comprendre les principes de l'inclusion en service de garde. Des outils ont aussi été élaborés pour faciliter la transition vers la maternelle et le milieu scolaire afin de favoriser l'échange entre les différentes institutions et les divers acteurs (Goupil, 2004; Ruel, Moreau et Bourdeau, 2007). À la suite de leur recherche, Rousseau *et al.* (2010) ont produit un guide interactif pour l'inclusion en service de garde destiné à outiller l'ensemble des acteurs face aux défis que soulève l'inclusion en service de garde.

Des obstacles à surmonter pour des pratiques efficaces

La littérature n'a pas seulement mis en lumière l'importance et les avantages de l'inclusion, elle a également révélé de nombreux obstacles qui doivent être surmontés pour que cela réussisse. Un des premiers obstacles est qu'il existe encore une confusion entre *inclusion* et *intégration*. Dans les services de garde au Québec, le terme *inclusion* est très peu utilisé, alors que le terme *intégration* prend beaucoup de place. Malgré cela, les pratiques observées dans certains services de garde sont clairement de l'inclusion (Rousseau *et al.*, 2010). Cela souligne un manque d'information et de formation de la part du personnel des services de garde au regard des notions entourant les enfants qui ont des besoins particuliers.

D'autres obstacles ressortent de la littérature. Il s'agit notamment des attitudes négatives des principales parties prenantes (Wolery, Brookfield, Huffman, Schroeder, Martin, Venn et Holcombe, 1993; Bricker, 1995), de ratios personnel-enfants trop bas

et de l'insuffisance de personnel de soutien (Wolery *et al.*, 1993), du manque de places disponibles (Hanson *et al.*, 2001), de l'accès limité aux ressources et à de l'équipement adapté ainsi que du manque de formation adéquate du personnel (Buysse, Wesley, Keyes et Bailey, 1996; Spivak *et al.*, 2002; Praisner, 2003). Le type et la gravité du handicap peuvent aussi influencer sur la probabilité qu'un enfant soit inclus dans un service de garde. Les services de garde accueillent plus facilement les enfants ayant des besoins particuliers avec un haut niveau de fonctionnement que ceux ayant un handicap plus grave (Buysse, Bailey, Smith et Simeonsson, 1994). Gazzoni et Beaupré (1998) indiquent que les attitudes des éducatrices sont plus favorables à l'inclusion d'enfants ayant des déficiences physiques que des déficiences intellectuelles, où des troubles de comportement sont souvent concomitants au diagnostic. De plus, les directions et les éducatrices ne se sentent pas équipées pour accueillir des enfants vivant des situations de handicap plus contraignantes. Buysse *et al.* (1996) ont constaté que le niveau d'inconfort des éducatrices augmente proportionnellement avec le degré de gravité, tandis que Cook (2001) rapporte que les éducatrices ont tendance à avoir des attitudes plus négatives au sujet des handicaps sévères.

Tétreault, Beaupré et Pelletier (2004) montrent aussi des obstacles à l'inclusion dans les services de garde. Dans leur revue de littérature, les chercheuses mettent en avant le fait que les éducatrices ne se sentent pas suffisamment outillées pour travailler auprès des enfants ayant des besoins particuliers. Un des obstacles qui peuvent expliquer le sentiment d'incompétence vécu par les éducatrices est la formation inadéquate à ce sujet (Odom et Diamond, 1998; Smith et Smith, 2000). Les recherches soulignent l'importance de la formation comme facilitateur à l'inclusion (Gazzoni et Beaupré, 1998; Irwin *et al.*, 2000; St-Pierre, 2004). La formation est l'un des principaux facteurs d'une inclusion réussie. Bien qu'au Québec la durée de la formation des éducatrices en service de garde varie entre une et trois années d'études collégiales, aucun cours sur l'inclusion ou sur l'accueil de la différence n'est offert actuellement dans les programmes de formation de la plupart de ces établissements d'enseignement. Selon Irwin *et al.* (2000), les attitudes défavorables à l'inclusion sont en grande partie liées au manque de formation, ce qui constitue un obstacle à l'inclusion.

Conclusion

Les services de garde représentent une étape importante de l'éducation inclusive du fait qu'ils préparent l'enfant à socialiser, d'où l'importance de travailler à l'implantation d'une pédagogie inclusive efficace dès les premiers moments de vie en société des enfants. Il est clair que l'inclusion dans un service de garde de qualité, où la participation sociale des enfants ayant des besoins particuliers est valorisée, comporte de nombreux avantages pour le développement général et social des enfants, que ceux-ci aient des besoins particuliers ou non. Bien que plusieurs services de garde soient des milieux ouverts à l'inclusion, l'absence d'obligation légale au Québec concernant l'inclusion fournit aux services de garde la possibilité d'accepter

ou non des enfants ayant des besoins particuliers dans leurs établissements. Malgré tout, des pratiques intéressantes se mettent en place au Québec comme dans d'autres communautés. Dans ce contexte, les milieux désireux d'être inclusifs se voient confrontés à plusieurs obstacles, comme le manque de formation spécialisée du personnel ainsi que l'accès limité aux ressources humaines, matérielles et financières. Pourtant, les attitudes des intervenants en service de garde sont plutôt favorables à l'inclusion et à l'implantation de l'inclusion, bien que ce soit un défi. Malgré tout, la mise en place de l'inclusion n'est pas insurmontable en service de garde (Gazzoni, 1998).

Il est donc important de continuer à documenter les pratiques inclusives et à collaborer avec les milieux de pratique pour les guider et les soutenir dans l'implantation et le maintien d'une inclusion efficace. De plus, il semble pertinent de mettre en place des formations en ce qui a trait à l'inclusion pour les acteurs de la petite enfance. D'une part, une formation initiale devrait être mise en œuvre afin que les éducatrices et les gestionnaires des services de garde soient outillés en matière d'inclusion. Le seul fait de connaître les fondements et les principes de l'inclusion serait un atout en vue de son implantation dans une grande majorité des milieux. Également, certains outils se révèlent très facilitants pour l'inclusion. On pense ici aux plans d'intervention et de transition qui demandent d'être étudiés de plus près pour une efficacité accrue dans leur conception et dans leur utilisation. D'autre part, une formation continue en fonction des besoins du milieu pour répondre adéquatement aux besoins particuliers de chaque enfant favoriserait une meilleure inclusion. Des recherches futures doivent être entreprises pour concevoir plus d'outils destinés à faciliter l'inclusion et pour mettre en place des formations efficaces sur le plan de la formation initiale comme de la formation continue.

En somme, l'éducation inclusive dans les services de garde est bien amorcée, mais il reste beaucoup à faire pour que cette dernière soit optimale et qu'elle réponde efficacement aux besoins des enfants ayant des besoins particuliers.

Références bibliographiques

- BAILEY, D. B., MCWILLIAM, R. A., BUYSSE, V. et WESLEY, P. W. (1998). Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 27-47.
- BAILLARGEON, M. (1986). *Entrez dans la ronde... : l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde*. Gouvernement du Québec, Office des services de garde à l'enfance.
- BAILLARGEON, D. (1996). Les politiques familiales au Québec. Une perspective historique. *Lien social et Politiques-RIAC*, 21-32.

- BÉGIN, D. (1992). *Pour commencer... L'intervention précoce auprès de l'enfant ayant une déficience et de sa famille*. Québec: Office des personnes handicapées du Québec.
- BRICKER, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19, 179-194.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BROTHERSON, M. J., SHERIFF, G., MILBURN, P. et SCHERTZ, M. (2001). Elementary school principals and their needs and issues for inclusive early childhood programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(1), 31-45.
- BROWN, W. H. et CONROY, M. A. (2002). Promoting peer-related social-communicative competence in preschool children. Dans H. Goldstein, L. A. Kaczmarek et K. M. English (dir.), *Promoting Social Communication: Children with Developmental Disabilities from Birth to Adolescence* (p. 173-210). Baltimore, MD: Brookes.
- BUELL, M. J., GAMEL-MCCORMICK, M. et HALLAM, R. A. (1999). Inclusion in a childcare context: Experiences and attitudes of family childcare providers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(4), 217-224.
- BUYSSE, V., BAILEY, D. B., SMITH, T. M. et SIMEONSSON, R. J. (1994). The relationship between child characteristics and placement in specialized versus inclusive early childhood programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 14, 419-435.
- BUYSSE, V., WESLEY, P., KEYES, L. et BAILEY, D. B. (1996). Assessing the comfort zone of childcare teachers in serving young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 20, 189-203.
- CAVALLARO, C. C. et HANEY, M. C. (1999). *Preschool Inclusion*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- COMITÉ PROVINCIAL SUR L'INTÉGRATION DES ENFANTS HANDICAPÉS DANS LES SERVICES DE GARDE (2001). *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du Québec*. Québec: Comité provincial sur l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde.
- CONROY, M. et BROWN, W. (2002). Preschool children: Putting research into practice. Dans H. Goldstein, L. A. Kaczmarek et K. M. English (dir.), *Promoting Social Communication: Children with Developmental Disabilities from Birth to Adolescence* (p. 211-238). Baltimore, MD: Brookes.
- COOK, B. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34(4), 203-213.

- DIONNE, C., JULIEN-GAUTHIER, F. et ROUSSEAU, N. (2006). Le développement de pratiques inclusives en milieu de garde. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 235-251). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DIONNE, C., LANGEVIN, J. et PARRÉ, M. (1995). Changement de paradigme en éducation. Communication présentée à *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle*. Actes du 3^e Congrès de l'Association internationale de recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales.
- FÉDÉRATION QUÉBÉCOISE DES CENTRES DE RÉADAPTATION EN DÉFICIENCE INTELLECTUELLE (FQCRDI) (2000a). *Rôle et responsabilités des CRDI. Perspectives d'avenir*. Montréal.
- FÉDÉRATION QUÉBÉCOISE DES CENTRES DE RÉADAPTATION EN DÉFICIENCE INTELLECTUELLE (FQCRDI) (2000b). Sommet 2000: le développement du réseau social de la personne présentant une déficience intellectuelle, *Enjeux*, 4(1).
- GAGNON, D. (2001). *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du Québec*. Québec: ministère de la Famille et de l'Enfance.
- GARON, M. (1992). *La déficience intellectuelle et le droit à l'intégration scolaire*. Montréal: Les Éditions Yvon Blais.
- GAZZONI, P. et BEAUPRÉ, P. (1998). Intégration en garderie : attitudes, connaissances des éducatrices et conditions en place. *Revue francophone de la déficience mentale*, 9, 58-61.
- GOUPIL, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal: Gaëtan Morin.
- GOUPIL, G. (2006). Des périodes à risque pour des élèves à risque? Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 145-158). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- GURALNICK, M. (2001). *Early Childhood Inclusion: Focus on Change*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- HANSON, M.J., HOM, E., SANDALL, S., BECKMAN, P., MORGAN, M., MARQUART, J. et al. (2001). After preschool inclusion: Children's educational pathways over the early school years. *Exceptional Children*, 68, 65-83.
- HARTUP, W. (1983). Peer relations. *Socialization, Personality, and Social Development*, 4, 116-173.
- HESTENES, L. et CARROLL, D. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 229-246.

- INSTITUT ROEHER (1992). *Vers l'excellence des garderies : un guide d'intégration*. North York, ON : Institut Roeher.
- IRWIN, S. H., LERO, D. S. et BROPHY, K. (2000). *A Matter of Urgency: Including Children with Special Needs in Child Care in Canada*. Wreck Cove, NS : Breton Books.
- IRWIN, S., LERO, D. et BROPHY, K. (2004). *Inclusion: The Next Generation in Child Care in Canada*. Wreck Cove, NS : Breton Books.
- IRWIN, S. H. (1992). *L'intégration d'enfants ayant un handicap dans les garderies et les services de garde parascolaires. Sommaire de recherche*. North York, ON : Institut Roeher.
- JULIEN-GAUTHIER, F. (2008). L'organisation des milieux de garde québécois facilite le développement des enfants qui ont des besoins particuliers. Dans N. Bigras et G. Cantin (dir.), *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec. Recherches, réflexions et pratiques* (p. 83-106). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LAMARRE, J. (1998). *Vers une meilleure participation sociale des personnes présentant une déficience intellectuelle*. Québec : ministère de la Santé et des Services sociaux.
- LERO, D. S. et IRWIN, S. H. (2008). *Improving Quality, Enhancing Inclusion: Partnerships for Inclusion – Nova Scotia*. Guelph, ON : Centre for Families, Work and Well-Being, University of Guelph.
- MCCORMICK, L., NOONAN, M. et HECK, R. (1998). Variables affecting engagement in inclusive preschool classrooms. *Journal of Early Intervention*, 21(2), 160.
- MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DES AÎNÉS (2010). [En ligne]. [www.mfa.gouv.qc.ca/services-de-garde/parents/services-et-progr-specialises/enfants-handicapes.asp].
- MITCHELL (Van Raalte), D. L. (2001). *Keeping the Door Open: Enhancing and Monitoring the Capacity of Centres to Include Children with Special Needs*. NB : New Brunswick Association for Community Living.
- MOLINA, S., GARCIA, S. et ALBAN-METCALFE, J. (1998). Integrated or inclusive education versus interactive education: The need for a new model. *European Journal of Special Needs Education*, 13(2), 170-179.
- MOREAU, A. C. et BOUDREAUULT, P. (2002). *Stratégies d'inclusion*. Université du Québec à Hull.
- MULVIHILL, B. A., SHEARER, D. et VAN HORN, M. L. (2002). Training, experience, and child care providers' perceptions of inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 197-215.
- NOONAN, M. et MCCORMICK, L. (1993). *Early Intervention in Natural Environments: Methods and Procedures*. Belmont, CA : Wadsworth.

- ODOM, S. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics for Early Childhood Special Education*, 20(1), 20.
- ODOM, S. L. et DIAMOND, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25.
- PALACIO-QUINTIN, E. et CODERRE, R. (1999). *Les services de garde à l'enfance. Influence des différents types de garde sur le développement de l'enfant. Rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale*. Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychologie, Groupe de recherche en développement de l'enfant et de la famille.
- PRAISNER, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135-145.
- QUÉBEC (2005). *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance: L.R.Q., c. S4.1.1*. Éditeur officiel du Québec.
- ROUSSEAU, N. et BÉLANGER, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. Dans N. Rousseau et S. Bélangier (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 347-372). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- ROUSSEAU, N., DESMARAIS, M.-É., POINT, M., DUGAS, C., OUELLET, S. et DIONNE, D. (2010). Milieux de garde au Québec: des pratiques inclusives sous la loupe. *Prisme* (revue pédagogique HEP Vaud), 13, 45-46.
- RUEL, J., MOREAU, A. C. et BOURDEAU, L. (2007). Démarche de transition planifiée et continuité éducative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, 41-48.
- SAINT-PIERRE, M.-H. (2004). *L'intégration des enfants handicapés dans les services de garde. Recension et synthèse des écrits*. Québec: ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille.
- SAMEROFF, A. et FIESE, B. H. (1990). Transactional regulation and early intervention. Dans S. J. Meisels et J. P. Shonkoff (dir.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (p. 119-149). New York, NY: Cambridge University Press.
- SMITH, M. K. et SMITH, K. E. (2000). I believe in inclusion but...: Regular education early childhood teachers' perceptions of successful inclusion. *Journal of Research in Early Childhood Inclusion*, 14(2), 161-180.
- SPIVAK, J., McCOMAS, J. et LAFLAMME, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1), 97-107.
- STAINBACK, S., STAINBACK, W. et JACKSON, H. (1992). Toward inclusive classrooms. Dans S. B. Stainback et W. Stainback (dir.), *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for All Students* (p. 3-17). Baltimore, MD: Brookes.

- STAINBACK, W. et STAINBACK, S. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- STOIBER, K. C., GETTINGER, M. et GOETZ, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124.
- TERRISSE, B. et NADEAU, M. (1994). L'intégration des jeunes enfants déficients mentaux en garderie. Dans B. Terrisse et G. Boutin (dir.), *La famille et l'éducation de l'enfant, de la naissance à six ans* (p. 127-145). Montréal: Les Éditions Logiques.
- TÉTREAULT, S., BEAUPRÉ, P. et PELLETIER, M.-È. (2004). *Programme de préparation à l'inclusion et de soutien à la transition destiné à l'entourage des enfants d'âge préscolaire vivant des situations de handicap*. Québec: Université Laval.
- TÉTREAULT, S., BEAUPRÉ, P., POMERLEAU, A., COURCHESNE, A. et PELLETIER, M.-È. (2006). Bien préparer l'arrivée de l'enfant ayant des besoins spéciaux à l'école. Proposition d'outils de communication. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 181-209). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- TREMBLAY, S. (2003). *Enquête Grandir en qualité. Recension des écrits sur la qualité des services de garde*. Québec: ministère de la Famille et de l'Enfance, 37 p.
- TRÉPANIÉ, S. et AYOTTE, S. (2000). *Intégration des enfants ayant des incapacités dans les services de garde à l'enfance au Québec*. [En ligne]. [<http://www.ophq.gouv.qc.ca/documents/statflash/12servdegarde.doc>] (Consulté le 17 décembre 2010).
- VIENNEAU, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-286.
- WOLERY, M., BROOKFIELD, J., HUFFMAN, K., SCHROEDER, C., MARTIN, C., VENN, M. et HOLCOMBE, A. (1993). Preparation in preschool mainstreaming as reported by general early education faculty. *Journal of Early Intervention*, 17, 298-308.