

ENFANTS A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS EN STRUCTURES DE LA PETITE ENFANCE

UN TERRAIN ACCUEILLANT MAIS PRÉOCCUPÉ

Résumé : En Suisse, comme ailleurs, l'inclusion est sur toutes les lèvres : rêvée, recommandée, crainte... Depuis longtemps, des structures petite enfance (crèche, garderie) accueillent des enfants à besoins éducatifs particuliers et accumulent des expériences et des connaissances en matière de pratiques inclusives. Cette contribution présente une enquête réalisée par questionnaires adressés à 75 crèches et jardins d'enfants, dans un canton Suisse. Quatre axes de réflexion sont développés sur la base des résultats obtenus : la définition de la catégorie des enfants dits à besoins éducatifs particuliers ; l'âge de repérage des enfants en difficultés dans leur développement ; les comportements jugés difficiles ; la mise en œuvre de pratiques afin de favoriser la participation de l'enfant. En conclusion les auteurs énoncent des pistes pour poursuivre la concrétisation de l'inclusion dès le plus jeune âge.

Mots-clés : petite enfance, inclusion, intégration, pratiques inclusives, besoins éducatifs particuliers, accueil collectif, adaptations, dépistage.

INTRODUCTION

En Suisse, comme ailleurs, l'inclusion est sur toutes les lèvres : rêvée, recommandée, crainte... Le modèle inclusif est en débat et est mis en tension constante avec le modèle intégratif d'une part, mais aussi avec le modèle « two track approach »¹ privilégiant des filières éducatives ordinaires et spécialisées distinctes. Depuis la fin du XIX^e sc., la Suisse a développé des connaissances, des outils, des programmes spécifiques pour instruire les « arriérés scolaires », puis « enfants en situation de handicap » ou « à besoins éducatifs particuliers (bep) » lui procurant une reconnaissance incontestée dans le champ de la pédagogie spécialisée (Lussi, 2003 ; Ruchat, 2003). De nombreux services et structures spécialisées ont vu le jour, offrant, dans une filière différenciée, un cadre adapté d'apprentissage.

Parallèlement, le modèle intégratif est revendiqué depuis de longues années par les parents notamment (Panchaud Mingrone & Lauper, 2001) et réalisé pour certains enfants en appui sur la législation. En effet, la Loi sur l'égalité pour les handicapés (LHand, 2002) indique que les cantons « doivent encourager l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des

¹ Dans un rapport de 2003, l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers distinguait les pays en trois catégories selon leur politique intégrative : one-, multi- ou two-track approach. La Suisse était alors clairement affiliée à cette dernière. Depuis la situation a évolué et son positionnement est plus ambigu.

formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé » (Art. 20, § 2). Par ailleurs, l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée mentionne que : « Les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires » (CDIP, 2007, Art. 2, al. b). Il s'agit d'un principe de base donnant certes une orientation mais sans corollaire d'obligation ; en Suisse, l'intégration scolaire demeure non-exigible d'un point de vue juridique².

Si le terrain est affairé à concrétiser certaines intégrations d'enfants présentant des besoins particuliers par la mise en place d'assistants à l'intégration ou de soutien pédagogique spécialisé, par la réflexion sur la formation des enseignants, par l'examen de leurs conditions d'enseignement, etc. (Doudin & Ramel, 2009 ; Pelgrims, Cèbe & Pilloud, 2010 ; Sermier Dessemontet, 2012), il se trouve simultanément confronté à une nouvelle injonction : celle de l'inclusion scolaire. Le terme inclusion a progressivement envahi les discours politiques, sans forcément que les présupposés reliés à ce nouveau concept ne soient intériorisés. En effet, le système suisse ne semble aucunement envisager de supprimer la filière spécialisée de son système d'enseignement mais a tout de même, en mai 2014, ratifié la Convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006) posant l'inclusion comme principe fondamental. Cette réalité induit forcément quelques tensions et ambiguïtés puisque l'inclusion semble vendue aux parents alors que seule l'intégration est possible, « pour autant que cela soit possible » pour reprendre les termes contenus dans la LHand ; puisque la visée inclusive coexiste avec des procédures de signalement pour des structures spécialisées, puisque les résistances aux changements induisent une inertie amenant à se contenter du système en place, critiqué mais confortable. Comme on peut le comprendre, le positionnement à l'égard de la triade séparation-intégration-inclusion est discuté et étudié principalement dans ses aspects relatifs aux réalités scolaires.

Au niveau préscolaire, la recherche se montre plus discrète ; le débat aussi. Depuis longtemps, des structures petite enfance³ accueillent des enfants à besoins éducatifs particuliers et accumulent des expériences et des connaissances en matière de pratiques inclusives. Dans le contexte genevois, chaque année plus de 70 % des enfants suivis par le Service éducatif itinérant (SEI)⁴ par exemple fréquentent un lieu collectif ordinaire. Autre illustration : depuis 1997, l'association Aide Intégration Petite Enfance (AIPE)⁵ soutient l'intégration de 20 à 40 enfants par année dont les besoins particuliers demandent des mesures d'accompagnement plus spécifiques ou plus soutenues que celles pratiquées habituellement dans

² A noter toutefois que la Suisse se caractérisant par un important pouvoir accordé aux cantons, l'application d'articles de lois fédérales prend des couleurs variables : certains cantons optant pour des orientations plus séparatives et d'autres plus inclusives.

³ Nous faisons ici référence aux structures collectives pour jeunes enfants entre 0 et 5 ans qui offrent un accueil régulier à des taux variables de fréquentation de l'enfant. Par exemple, des crèches, des jardins d'enfants ou des garderies.

⁴Le SEI est un service d'éducation précoce spécialisée pour des jeunes enfants présentant des besoins éducatifs particuliers. Il intervient principalement au domicile des familles, mais également au sein des structures petite enfance pour du soutien à l'intégration.

⁵ L'association Aide Intégration Petite Enfance (AIPE) qui a financé, de 1997 à 2013, de nombreux appuis à l'intégration dans les lieux d'accueil de la petite enfance. Depuis lors, l'AIPE réalise une évaluation extérieure et indépendante des projets d'intégration ; la charge financière étant dorénavant de la responsabilité des communes.

l'établissement qui les accueille (Bünzli, 2014)⁶. Les institutions qui ouvrent leurs portes à l'accueil d'enfants à besoins éducatifs particuliers sont de plus en plus nombreuses. Plusieurs législations internationales et locales soulignent le droit à la non-discrimination et à l'égalité des chances en matière d'accès à une place dans un service de garde⁷. À Genève, avec l'entrée en vigueur de la nouvelle loi sur l'intégration (Lijbep, 2008), ce droit est renforcé, « en institution de la petite enfance ordinaire, tout enfant à besoins éducatifs particuliers ou handicapé en âge préscolaire peut avoir accès aux institutions préscolaires ordinaires de la petite enfance » (Rijbep, 2011, art. 7.1), et est soutenu par les communes qui ouvrent leur porte-monnaie. Par ailleurs, l'offre d'accueil collectif préscolaire spécialisé pour les enfants de 0 à 3 ans étant très limitée en termes de places sur le canton, cela présente l'avantage de s'inscrire dans une perspective « one track approach » ; ce qui contribue sans nul doute à ce que la petite enfance ait un pas d'avance vers l'inclusion.

Les structures d'accueil font partie des premiers lieux de socialisation collectives pour les jeunes enfants et la recherche a montré que ce sont des contextes particulièrement propices au développement de tous les enfants, quelles que soient leurs particularités (Odom *et al.*, 2004 ; Point & Desmarais, 2011). Les responsables et les équipes éducatives semblent l'avoir compris, néanmoins, l'accueil des enfants atypiques fait encore l'objet de réticences ou se trouve soumis à conditions (Fontaine, 2014 ; Plaisance, Bouve & Schneider, 2006). Un des arguments fréquemment mis en avant consiste à reconnaître le bien-fondé du principe d'une éducation inclusive, tout en remettant en cause sa faisabilité. À Genève, il ne s'agit ainsi plus de quémander des places pour les enfants dont le développement préoccupe mais plutôt de demander des moyens pour offrir un accueil de qualité, à un taux répondant à la demande et aux besoins des parents, et dans des conditions de travail et d'accompagnement satisfaisantes.

Dans un souhait d'identifier les pratiques déployées et les réalités vécues sur le terrain avant d'entreprendre d'éventuelles adaptations pour faciliter l'accueil des jeunes enfants à besoins éducatifs particuliers et amplifier ce mouvement inclusif au préscolaire, le Service de la petite Enfance de la Ville de Genève (SdPE) a mandaté l'Université pour réaliser une étude auprès des structures d'accueil de la commune. L'enquête a démarré en février 2013 et s'est achevée en septembre de la même année. Un questionnaire⁸ a été adressé à l'ensemble des institutions de la petite enfance subventionnées par la Ville de Genève, ce qui correspond à 74 structures. Le taux de réponse de 75 %⁹ montre l'intérêt que suscite la thématique auprès des professionnels¹⁰ concernés. Les données quantitatives ont été analysées

⁶ Ces 20 à 40 enfants ne représentent évidemment qu'une infime partie des enfants intégrés en institution de la petite enfance puisque dans la majorité des situations, les équipes éducatives gèrent avec les ressources internes à la structure.

⁷ À noter que la législation de certains pays, comme l'Italie (Loi 104/92 pour l'assistance, l'intégration sociale et les droits des personnes handicapées, Art.12, al. 1), donne un accès privilégié à une place en crèche aux jeunes enfants avec un développement atypique.

⁸ Ce questionnaire est composé de deux parties. La Partie I contient les « fiche Enfant » à remplir pour chacun des enfants considérés comme « à besoins éducatifs particuliers » fréquentant la structure actuellement. La Partie II contient une série de questions concernant l'accueil d'enfants à bep en général.

⁹ Les questionnaires ont été remplis par les directions, en collaboration avec les éducateurs référents des enfants estimés à bep par les répondants.

¹⁰ A noter que dans le texte, le terme « professionnels » inclut les directions et les équipes éducatives. Ces dernières sont constituées d'éducateurs de la petite enfance, d'auxiliaires de crèche, d'aides non diplômés et de stagiaires.

à l'aide d'un logiciel statistique (SPSS). Les réponses aux questions ouvertes ont été traitées thématiquement et ont servi d'étayage et d'illustrations. Le présent article rend compte de quelques résultats de cette enquête et les confronte avec d'autres données actuelles afin de constater l'ampleur de la prise en compte du handicap dans la politique préscolaire genevoise.

DES ENFANTS À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS EN QUANTITÉ VARIABLE

Les questionnaires analysés concernent 55 IPE qui, ensemble, accueillent un total de 3005 enfants. Parmi ces enfants, 150 ont été signalés par les répondants comme ayant des *besoins éducatifs particuliers*, ce qui équivaut à 5 % des enfants accueillis. À titre comparatif, une étude réalisée dans une commune genevoise jouxtant le terrain de l'enquête ici présentée déclare la présence de 22 % d'enfants à bep dans ces institutions de la petite enfance (Pecorini & Jendoubi, 2013). Comment expliquer que deux enquêtes menées dans deux communes, Genève et Vernier d'un même canton, au même moment, obtiennent des résultats si distincts ? Une explication de cette forte discordance est relative au choix des chercheurs quant à la définition de référence de leur étude. Autrement dit, qui sont les enfants à bep, selon eux ? L'enquête de Pecorini et Jendoubi à Vernier s'est appuyée sur la définition de l'OCDE (2008) proposant une distinction selon trois catégories en fonction de caractéristiques attribuées à l'enfant et/ou à son contexte familial et social¹¹. Avec cette définition large, il n'est pas surprenant d'arriver à un total de 22 % d'enfants à bep. Dans cette présente enquête, les enfants présentant des difficultés résultant uniquement de caractéristiques contextuelles (sociales, culturelles, linguistiques, etc.) n'ont pas été considérés. Cette variation locale se retrouve dans les comparaisons internationales et est déjà largement documentée. À titre d'illustration, les Pays-Bas signalent 33,5 % d'enfants à bep et l'Allemagne 4,3 % (Plaisance, 2009). Au Canada, une enquête concernant spécifiquement l'intégration des enfants à bep dans des institutions de la petite enfance (Killoran, Tymon, & Frempong, 2007) indique une prévalence de 2,4 % ce qui, selon les auteurs, est peu d'autant plus que ce groupe comprend les enfants avec un retard dans la communication et le langage qui concernerait 10 % des enfants de 0 à 5 ans. En 2000, l'OCDE relevait déjà la variation considérable existant entre pays : certains désignant sous cette appellation uniquement les élèves présentant une déficience au sens classique du terme, alors que d'autres y incluant également les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, des problèmes de comportement ou souffrant de désavantages sociaux. Ainsi, on ne peut qu'abonder dans le sens de nombreux auteurs qui relèvent l'ambiguïté et le flou de cette no-

¹¹ Catégorie internationale « A/Déficiences ». Elle concerne les élèves présentant des déficiences ou incapacités considérées du point de vue médical comme des troubles d'origine organique (liés par exemple à des déficiences sensorielles, motrices ou neurologiques). On considère que le besoin éducatif résulte principalement des problèmes imputables à ces déficiences.

Catégorie internationale « B/Difficultés ». Elle concerne les élèves présentant des troubles du comportement ou des troubles affectifs, ou des difficultés spécifiques d'apprentissage. On considère que le besoin éducatif résulte principalement de problèmes d'interaction entre l'élève et l'environnement éducatif.

Catégorie internationale « C/Désavantages ». Elle concerne les élèves présentant des désavantages découlant principalement de facteurs socio-économiques, culturels, et/ou linguistiques. Le besoin éducatif consiste à compenser les désavantages imputables à ces facteurs.

tion (Ebersold & Detraux, 2013 ; Gremion, Noël & Ogay, 2013 ; Lavoie, Thoma-zet, Feuilladiou, Pelgrims, & Ebersold, 2013).

En se plaçant du point de vue des politiques publiques et des professionnels de la petite enfance, opter pour une définition large du concept de *besoins éducatifs particuliers* peut avoir un impact important. En effet, certains enfants deviendront alors bénéficiaires de prestations auxquelles ils n'auraient pas forcément eu accès, mais ils porteront aussi une nouvelle étiquette les faisant sortir de leur précédent groupe d'appartenance des enfants tout-venant. Du point de vue des professionnels de la petite enfance, la proportion d'enfants à bep contribue à changer les représentations qu'ils se font de leur métier et des ressources estimées nécessaire pour offrir un accueil de qualité. Dans un système inclusif, s'appuyer sur une définition large apparaît cohérent car elle inviterait à dire que tout jeune enfant aura, à un moment donné, des besoins particuliers ; ce qui d'ailleurs est admis par les projets institutionnels prévoyant un accueil différencié. En revanche, dans un système intégratif qui hésite encore quant à la faisabilité, voire au bien-fondé de l'intégration, cette définition large donne l'impression aux éducateurs qu'ils ont déjà beaucoup d'enfants problématiques à gérer ; ce qui les renforce dans leurs résistances à accepter, en plus, des enfants présentant un développement atypique confirmé (Clough & Nutbrown, 2004).

L'ÂGE D'APPARITION DES ENFANTS À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

Dans notre échantillon, la moyenne d'âge des enfants déclarés à bep est de 3 ans et demi (le plus jeune a 5 mois et le plus grand a 4 ans et 11 mois). La figure 1 montre que parmi les 150 enfants identifiés, la grande majorité d'entre eux a 3 ans ou plus. En effet, le cumul des 36-47 mois et 48-59 mois équivaut à 79 % des enfants mentionnés. Les enfants à bep sont donc davantage repérés dans une population d'enfants qui entament leur dernière, ou avant dernière année, en structure petite enfance. Les chiffres d'enquêtes nationales et internationales confirment que, malgré les avancées dans le domaine du dépistage précoce des troubles sensoriels, développementaux et comportementaux, c'est surtout autour de 3 ans que des retards ou troubles sont identifiés et signalés par les parents, les professionnels de la santé ou de l'éducation (Beaud & Quentel, 2011 ; Glascoe, 2000, 2005).

Pourquoi ce saut à partir de 3 ans ? Selon une première hypothèse, peu d'enfants arrivent en IPE dans leurs premières années de vie avec une déficience avérée ou avec des troubles du développement déjà identifiés, ce qui explique les faibles pourcentages avant 36 mois. Une deuxième hypothèse consiste à penser que de nombreux besoins éducatifs particuliers chez les tout petits passent inaperçus ou sont encore « invisibles », soit parce qu'effectivement l'enfant ne présente pas encore de besoins particuliers, soit parce que ceux-ci ne sont pas encore identifiés (enfant qui ne dérange pas), soit encore parce qu'ils sont expliqués par la variabilité interindividuelle de développement.

Le passage au groupe des « grands », dès 3 ans, semble correspondre à un moment critique en IPE où le nombre d'enfants à bep explose. En effet, l'observation des difficultés persistantes de participer aux activités proposées et/ou de démontrer des compétences sociales dans leurs interactions avec les adultes et

les camarades sont repérées progressivement chez certains enfants et semblent plus difficiles à gérer dans un collectif ; et ce d'autant plus que le nombre d'adultes encadrant ce collectif diminue avec l'âge des enfants. Ainsi, les résultats montrent que ce sont pour les groupes d'enfants de 3-4 ans que les responsables d'IPE peuvent anticiper une augmentation des besoins de soutien de leurs équipes. Or, c'est dans ces mêmes groupes que le taux d'encadrement est le plus bas (8 à 10 enfants pour un adulte). Les structures ont-elles connaissance que le règlement d'application de la loi genevoise (Rsape, 2005) prévoit que « le calcul est adapté de façon appropriée afin de tenir compte des enfants avec besoins spéciaux » (art. 9, al.5) ?

Cette tranche d'âge correspond également à un moment où la préoccupation sur la suite du parcours éducatif des enfants devient importante et le pourcentage élevé d'enfants considérés à bep à cette période-là est un indice qui doit être pris au sérieux. Il représente probablement le souci des professionnels de soutenir et de préparer au mieux les enfants à bep au nouveau cadre et aux nouvelles exigences qui les attendent. L'envie d'avoir un œil attentif et un appui pour les aider à développer leurs compétences sociales, telles que l'initiation d'interactions, le respect des règles collectives, le partage, etc. qui se consolident à cet âge et qui sont autant d'atouts pour leur future vie d'élève.

DES COMPORTEMENTS PARFOIS DIFFICILES À GÉRER

L'accueil d'un jeune enfant ayant des besoins éducatifs particuliers vise à ce qu'il prenne une place comme membre à part entière du groupe de pairs et qu'il participe à toutes les activités proposées. Or, certains comportements peuvent être considérés comme des obstacles à l'atteinte de ces objectifs (Odom *et al.* 2004). Sur l'ensemble des questionnaires, 541 comportements problématiques ont été signalés, relativement aux 150 enfants à bep de l'échantillon, ce qui indique qu'en moyenne un même enfant présente simultanément trois à quatre comportements particuliers à gérer. La figure 2 présente les comportements considérés comme *particulièrement difficiles* et le pourcentage d'enfants concernés par chacun d'eux. 426 comportements ont ainsi été désignés ce qui représente tout de même 79 % des comportements jugés problématiques tous niveaux de difficulté confondus. Ainsi, seuls 21 % des comportements dits problématiques semblent *assez faciles* à prendre en charge dans un groupe de jeunes enfants.

En se penchant plus dans les détails relativement aux comportements difficiles, il ressort que ceux reliés aux capacités de régulation émotionnelle concernent plus de la moitié des enfants à besoins éducatifs particuliers de l'échantillon. En effet, 76 sur 150 présentent des pleurs/cris/colère difficiles à gérer en collectivité et 55 des réactions émotionnelles intenses lors de moments de transition. Les comportements induits par un faible niveau en capacités attentionnelles tels que le non-respect des règles des adultes et la difficulté à rester tranquille et à se concentrer sur une activité sont accomplis respectivement par 72 et 61 enfants à un degré considéré comme difficile à cadrer dans la collectivité. Un autre domaine dans lequel plusieurs comportements sont jugés difficiles à gérer est celui des compétences sociales. En effet, près d'un tiers des enfants restent à l'écart du groupe (N = 49) et/ou agressent physiquement des camarades (N = 41). Se mettre en danger ou mettre en danger un pair, comportement qui comme d'autres n'est pas associable spécifiquement à un seul domaine de développement, est présent chez 25 enfants présentant des besoins éducatifs particuliers. Certes, ce pourcentage est moins élevé mais il indique néanmoins que dans une situation sur cinq, l'équipe

éducative se retrouve à devoir se focaliser sur des aspects de sécurité avant tout. Finalement, 14 enfants présentent un retard dans le domaine sensori-moteur empêchant le déplacement autonome à un niveau considéré compliqué dans le quotidien. Il est évident qu'un retard de langage peut jouer un rôle dans l'apparition de la majorité des comportements et augmenter la difficulté tant pour l'enfant, que pour les pairs et les adultes présents.

En termes de prise en charge, les professionnels sont habitués à varier leur degré d'accompagnement et d'adaptation afin que tous les enfants se développent dans un contexte qui tienne compte de leur rythme individuel de développement. Cependant, la marge de tolérance est dépassée lorsqu'ils repèrent des manifestations qu'ils estiment surpasser la variabilité courante et/ou leurs compétences à y faire face dans une collectivité d'enfants (perturber l'activité, mobiliser des ressources, apeurer les pairs, etc.) (Clarke & Nomanbhoy, 1998 ; Leatherman, 2007 ; Proctor & Niemeyer, 2001). Ils peuvent alors avoir le sentiment de ne plus avoir les moyens de gérer le groupe dans son ensemble et par conséquent de ne plus remplir leur mandat principal. Rose et Doumont (2007) rapportent les résultats d'une étude étatsunienne conduite par Hadadian et Hargrove (2001) qui révèlent que les éducateurs de la petite enfance sont très largement en faveur de l'intégration, mais ils estiment aussi que la gestion de ces enfants à bep est difficile et augmente la charge de travail. Des recherches ont mis en évidence l'influence de caractéristiques de l'enfant sur les attitudes des éducateurs. Selon Gazonni et Beaupré (1998), les éducateurs sont plus favorables à l'intégration d'enfants avec des déficiences auditives ou motrices et moins favorables lorsqu'ils présentent une déficience visuelle ou intellectuelle. Buysse, Wesley, Keyes & Bailey (1996) ont identifié une moindre ouverture à l'intégration lorsque la déficience entraîne des retards ou des troubles du développement importants.

DES DIFFICULTÉS AUX ADAPTATIONS

L'enquête a permis d'identifier les difficultés principalement rencontrées, mais elle s'est penchée également sur les stratégies utilisées par les équipes éducatives pour permettre à l'enfant présentant des besoins éducatifs particuliers de participer aux activités proposées, à la vie du groupe, même si cela « exige parfois des performances en matière de langage, de compréhension, de rapidité dans l'exécution des actes et des tâches du quotidien parfois difficiles à atteindre » (Barreyre, Bouquet, Fiacre, Makdessi & Peintre, 2008, p. 73). Les adaptations mises en place pour chaque enfant considéré à bep ont été analysées et réparties dans sept catégories (voir figure 3) construites en appui sur la catégorisation élaborée par Horn, Lieber, Sandall, Schwartz et Wolery (2002) à la suite d'une recherche-action menée dans des lieux d'accueil de la petite enfance.

Comme l'indique la figure 4, le total d'adaptations annoncées est de 225, ce qui semble bien faible mis en parallèle avec les 541 comportements problématiques indiqués. Ce résultat s'explique en partie par le fait qu'une adaptation peut répondre à plusieurs objectifs et viser plusieurs comportements, mais il laisse plutôt supposer que les professionnels sont en manque de pistes face à certaines conduites ou réactions d'enfants à besoins éducatifs particuliers. Il est envisageable aussi de penser que de nombreuses adaptations n'ont pas été mentionnées par les professionnels parce qu'elles sont intégrées dans les routines quotidiennes et ne sont plus perçues comme des adaptations spécifiques. L'indication des fréquences par catégories d'adaptations révèle que la catégorie qui surpasse de loin toutes les autres est celle du soutien par l'adulte (SA = 127). Elle est, en effet, mobilisée

cinq fois plus souvent que les adaptations, matérielles (AM), les adaptations organisationnelles (AO) et les soutiens invisibles (SI) et huit fois plus souvent que les soutiens environnementaux (SE). Le recours aux équipements spéciaux et au soutien par les pairs sont deux stratégies qui ressortent comme anecdotiques, puisque mentionnées respectivement 6 fois et à une seule reprise.

Sous un autre angle, ces résultats montrent que 87 % des enfants à bep bénéficient de soutien par l'adulte. Ce soutien peut prendre des formes variées : encourager et stimuler dans la réalisation d'une tâche, rappeler ou clarifier des consignes, montrer des comportements appropriés, sécuriser, soutenir dans les interactions sociales, guider verbalement ou physiquement, anticiper et accompagner les transitions, etc. Le soutien peut être offert par un membre de l'équipe éducative ou par un professionnel en sus dans le groupe (qu'il s'agisse de ressources internes ou externes à l'institution). S'il n'est pas étonnant de trouver un résultat élevé pour la stratégie de recours à l'adulte (il serait même attendu que 100 % des enfants à bep bénéficient de ce type de soutien, ne serait-ce que par un encouragement verbal plus fréquent), il est en revanche plus surprenant de voir si peu d'autres types d'adaptations utilisées en parallèle. Plusieurs études ont pourtant mis en évidence la pertinence notamment du recours aux pairs (Dunlap & Powell, 2009 ; Kohler & Strain, 1999), au soutien environnemental et au soutien matériel (Campbell, Milbourne & Wilcox, 2008 ; Ivory & McCollum, 1999 ; Sandall, Schwartz & Joseph, 2001).

La prudence du recours à l'adulte mérite qu'on s'y arrête. Certes, cette stratégie présente des avantages pour l'enfant qui bénéficie alors d'une attention particulière, d'un adulte compétent et répondant socialement, prévenant et patient. Dans le cas d'un professionnel en ajout de l'effectif habituel, elle permet par ailleurs de manifester à l'équipe qu'elle a été entendue dans ses difficultés. En outre, augmenter le taux d'encadrement peut permettre une organisation des activités et de l'espace qui peut offrir aux enfants une diversité accrue dans les activités et une diminution éventuelle de la taille des groupes dans lesquels évoluer. Néanmoins, la littérature met en évidence les écueils du soutien assumé majoritairement par l'adulte. Merten et Nadel, en 1991 déjà, ont observé les comportements de groupes de jeunes enfants en crèche en faisant varier la présence et l'absence d'adulte. Les résultats montrent une diminution des interactions sociales, verbales et les rires entre pairs lorsque l'adulte est présent. Pour les auteures, l'adulte « est un objet d'attention sociale qui entre en compétition avec l'attention portée aux pairs » (p. 7). Giangreco (2010), étudiant les écueils potentiels de la présence d'un adulte de soutien à l'intégration en classe d'un élève à bep, mentionne l'augmentation de la relation de dépendance de l'enfant à l'adulte, une interférence dans les relations sociales entre pairs, le risque d'un interventionnisme excessif de l'adulte provoquant à son tour une perte de contrôle et d'initiative chez l'enfant ainsi qu'un désinvestissement souvent observé de l'enseignante en responsabilité de la classe. Irwin, Lero et Brophy (2004) ont fait les mêmes observations dans leur étude auprès de 32 garderies canadiennes lorsque les professionnels en sus sont des soutiens affiliés à l'enfant et non à l'équipe éducative, qu'ils sont engagés sur une base temporaire ou rattachés à des services externes. Ils évoquent alors le risque d'*intégration ségrégative*. Vygostky (1934, 2005) a sensibilisé la communauté scientifique et professionnelle concernée par l'enfance à l'importance de l'estompage de l'adulte pour permettre l'évolution de l'enfant. Si l'adulte doit donner un soutien pour favoriser l'émergence de nouvelles compétences chez l'enfant, ce soutien ne devrait être que temporaire et de façon à permettre l'action concrète de l'enfant sur son environnement physique et social. L'adulte se fait

constructeur de contextes favorables à l'émergence d'interactions sociales et instigateur de découvertes faites en interactions.

CONCLUSION

Ce matin, Xan, 3 ans, arrive à la crèche « Les Astronautes » accompagné de son papa. « Our ia » dit-il en faisant en signe avec sa main pour saluer Lisa, son éducatrice de référence (en concertation avec les parents, l'équipe utilise un langage par signes pour quelques mots et situations-clés). Il entre dans la salle et se dirige vers le coin des cubes, où trois copains sont en train de jouer. Zoé, la stagiaire, le rejoint afin d'éviter qu'il ne détruise les constructions en cours de ses camarades (parfois, dans un accès d'enthousiasme ou de colère, il arrive à Xan de démolir ou de pousser tout ce qui se trouve sur son passage – objets et enfants compris), s'assoit à côté de lui et lui propose de réaliser une maison ensemble. Une clochette retentit, c'est l'heure de la réunion. Tous les enfants se dirigent vers les coussins. Xan continue son activité, malgré les appels de Lisa. Finalement, Zoé vient le chercher, lui explique qu'il pourra continuer plus tard, lui donne la main et l'installe sur ces genoux (Xan a tendance à se lever et à déranger ses copains en jouant avec leurs cheveux ou habits) ; il peut ainsi participer à la réunion avec le groupe. Ensuite... (Vignette fictive inspirée des réponses au questionnaire).

Actuellement, toutes les institutions de la petite enfance en ville de Genève sont concernées par l'accueil d'enfants au développement atypique ; ils ne représentent dans cette étude que 5 % des enfants accueillis, mais nous l'avons vu, selon la définition empruntée, le pourcentage peut être largement supérieur et équivaloir à un enfant sur cinq présent dans un groupe. Les équipes s'engagent dans le projet de construire des espaces collectifs inclusifs, concrétisant ainsi les recommandations de toutes parts à donner à des enfants en difficultés, dès le début de leur parcours, la chance de progresser au contact de leurs pairs et à ces derniers de développer une représentation de l'humanité dans sa diversité et sa richesse. Pourtant, il est important de reconnaître qu'il n'est pas toujours facile d'identifier et de mettre en place des stratégies qui puissent favoriser la participation de l'enfant dans le collectif tout en répondant à ses besoins individuels. L'étude signale de nombreux comportements jugés difficiles à gérer, ce qui ne signifie aucunement une remise en cause de la place de l'enfant dans la structure. En revanche, cela met en exergue un besoin de soutien aux équipes et aux enfants pour faire face au défi de l'inclusion. Un soutien, qui, même s'il peut parfois s'avérer indispensable chez les bébés ou les petits, doit être pensé surtout dans les groupes des 3 ans et plus. L'intérêt de l'inclusion à cet âge prend un sens tout particulier puisqu'il correspond à un moment-clé dans la construction des compétences sociales, d'une part, et à moment où la transition à l'école avec les partenaires du réseau actuel et futur doit être préparée (Lillie & Vakil, 2002 ; Ruel, Moreau & Bourdeau, 2008), d'autre part.

Au préscolaire, l'inclusion est réalisable et réalisée. Néanmoins, il serait risqué et présomptueux de penser que le pari de l'inclusion est gagné. Si des pratiques sont effectives, les représentations à l'égard de la différence et du handicap sont encore fragiles et la refonte du système n'en est qu'à ses débuts, tant au niveau légal et organisationnel qu'au niveau des infrastructures, des soutiens, des collaborations et de la formation. La responsabilité de l'inclusion ne doit pas être portée par les éducateurs seuls, la communauté éducative à son rôle à jouer, qu'il

s'agisse des parents, des directeurs, des pédagogues en éducation précoce spécialisée, des thérapeutes ou médecins, comme le soulignent de nombreux écrits (Irwin, Lero & Brophy, 2004 ; Odom, Buysse & Soukakou, 2011).

Avant tout, un cadre de référence contenant les principes de base d'un modèle inclusif pourrait servir de socle commun aux structures ; il devrait figurer dans tout projet d'établissement. À titre d'illustration, au Canada, l'équipe de Trait d'union a développé un outil pour situer les institutions en fonction du degré d'application de ces principes (Irwin, 2006). La question de l'adaptation est au cœur des pratiques dites inclusives. Il s'agirait donc, secondement, d'étayer et d'élargir les connaissances des professionnels relativement aux niveaux d'intervention possibles (Brown, Odom & Conroy, 2001) et relativement aux différents types de stratégies d'adaptation, leurs caractéristiques et avantages afin de limiter les écueils du recours systématique, mais surtout unique, au soutien par l'adulte auprès de l'enfant à bep. Deux équipes ont réalisé des guides-ressources qui décrivent des activités et astuces très concrètes que des structures préscolaires, dans d'autres pays favorisant des pratiques inclusives, ont jugés efficaces (Gould & Sullivan, 1999 ; Sandall & Schwartz, 2002). Les rendre accessibles, par une traduction et une diffusion, est une priorité pour appuyer le travail et les efforts engagés sur le terrain.

Bien que les structures de la petite enfance semblent adopter le modèle inclusif de façon plus affirmée que le système scolaire, cette orientation doit se concrétiser, sur un plan politique et légal, de façon encore plus pointue afin de l'amplifier et d'assurer la qualité d'accueil. Sans indications claires des aménagements humains (par exemple, une souplesse effective dans le ratio adulte-enfant), organisationnels (par exemple, des décharges de temps pour la réalisation des projets d'intégration et la participation à des réunions de réseau) et financiers (par exemple, le financement de prestations conseils ou de formations spécifiques), l'essoufflement des professionnels risque de se faire sentir et de remettre en question les acquis. Peut-être que nous pourrions considérer l'inclusion comme une philosophie intériorisée lorsque l'accès aux structures d'accueil collectives pour les jeunes enfants à besoins éducatifs particuliers ne sera plus simplement possible, mais, en analogie avec la législation italienne, privilégiée ?

Britt-Marie MARTINI-WILLEMEN & Myriam GREMION
MEDASI – Groupe de recherche en éducation précoce spécialisée
Université de Genève - FPSE
Britt-Marie.Martini-Willemin@unige.ch
Myriam.Gremion@unige.ch

Abstract : In Switzerland, as elsewhere, inclusion is on everyone's lips. Inclusion is altogether hoped for, recommended as best practice and feared... For a long time, early childhood structures (nurseries, kindergartens) have included young children with special needs and are gathering experience and building good knowledge of inclusive practices. This contribution presents a survey by questionnaires sent to 75 nurseries and kindergartens located in a Swiss canton. Based on results, three lines of thought are developed : the definition concerning the category of said "children with special needs", the age of identification of children in difficulty in their development ; the implementation of inclusive practices to promote the SN child's social participation. In conclusion, the authors outline ways to pursue the realisation of inclusion from a very early age.

Keywords : early childhood ; inclusion, integration, inclusive practices, special needs, collective care, adaptations, support, screening.

Figures

Figure 1 : Répartition des enfants à bep selon l'âge (N = 150)

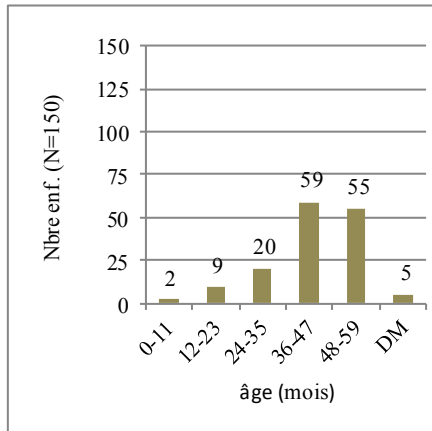


Figure 2 : Répartition catégorielle des comportements considérés difficiles à gérer (N=426)

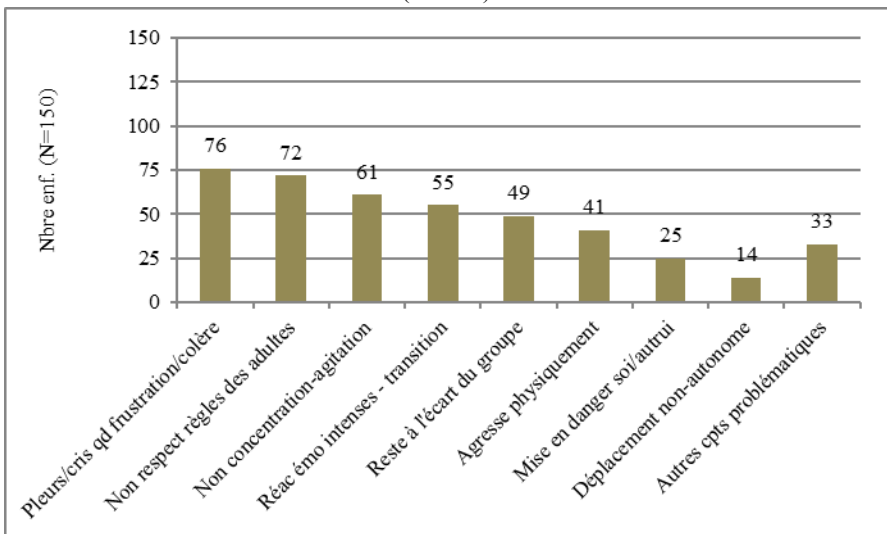


Figure 3 : Catégorisation des types d'adaptations
(inspirée de Horn, Lieber, Sandall, Schwartz & Wolery, 2002)

Catégories d'adaptation pour favoriser la participation de l'enfant à bep	Définition
Soutien environnemental — SE	Modifier l'environnement physique (modification et délimitation de l'espace ; repères temporels, repères visuels, etc.)
Adaptation matérielle — AM	Modifier le matériel, les supports utilisés par l'enfant (forme, hauteur, largeur, stabilité, etc.) et/ou en ajouter
Equipements spéciaux — ES _p	Fournir un équipement spécialisé conçu sur mesure pour l'enfant
Soutien de l'adulte — SA	Offrir un soutien verbal, gestuel ou physique à distance ou en proximité par un adulte (encourager, rassurer, faire avec l'enfant, montrer comment s'y prendre, etc.)
Soutien des pairs — SP	Offrir un soutien verbal, gestuel ou physique à distance ou en proximité par un pair (encourager, faire avec l'enfant, montrer comment s'y prendre, etc.)
Soutien invisible — SI	Modifier les paramètres d'une activité proposée à un groupe d'enfants (durée, séquence, composition des groupes, etc.)
Adaptation organisationnelle — AO	Réorganiser le fonctionnement de l'équipe éducative

Figure 4 : Répartition catégorielles des adaptations utilisées (N = 225)
et pourcentage d'enfants concernés

Catégories adaptation	SA	AM	AO	SI	SE	ES _p	SP	Total
Fréquence	127	27	25	23	16	6	1	225
Enf (%) concernés par adaptation	87	18	17	16	12	4	1	-

Bibliographie

- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2003) *Les besoins éducatifs particuliers en Europe. Publication thématique*.
Consulté le 13 mars 2015 : <http://www.european-agency.org>.
- Barreyre J. Y., Bouquet C., Fiacre P., Makdessi Y. & Peintre C. (2008) « Les coûts de la participation sociale de personnes ayant des incapacités. Réflexions à partir d'observations de terrain » – *ALTER - European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap* 2, 1 (65-81).
- Beaud L. & Quentel J. C. (2011) « Information et vécu parental du diagnostic de l'autisme. I. Premières identifications et nature des premières inquiétudes » – *Annales Médico-Psychologiques, revue psychiatrique* 169, 1 (54-62).
- Brown W. H., Odom S. L. & Conroy M. A. (2001) « An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments » – *Topics in Early Childhood Special Education* 21, 3 (126-175).
- Bünzli N. (2014) *L'intégration des enfants à « besoins éducatifs particuliers » dans les institutions de la petite enfance à Genève au travers des archives de l'association Aide Intégration Petite Enfance (AIPE)*. Maîtrise en Éducation Spéciale. Université de Genève.
- Buysse V., Wesley P., Keyes L. & Bailey D. B. (1996) « Assessing the comfort zone of child care teachers in serving young children with disabilities » – *Journal of Early Intervention* 20, 3 (189-203).
- Campbell P. H., Milbourne S. & Wilcox M. J. (2008) « Adaptation interventions to promote participation in natural settings » – *Infants & Young Children* 21, 2 (94-106).
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne : CDIP.
- Clough P. & Nutbrown C. (2004) « Special educational needs and inclusion : multiple perspectives of preschool educators in the UK » – *Journal of Early Childhood Research* 2 (191-210).
- Clarke C. & Nomanbhoy D. M. (1998) « Attitudes of Singapore Preschool Centre Personnel on Integrating Children with Disabilities » – *Early Child Development and Care* 144, 1 (119-128).
- Doudin P. A. & Ramel S. (2009) *Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre*. Neuchâtel : Conférence des directeurs des Hautes écoles pédagogiques (HEP) et autres institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin (CDHEP).
- Dunlap G. & Powell D. (2009) *Promoting Social Behavior of Young Children in Group Settings : A Summary of Research. Roadmap to Effective Intervention Practices*. Florida : University of South Florida, Technical Assistance. Center on Social Emotional Intervention for Young Children.
- Ebersold S. & Detraux J. J. (2013) « Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée »

- *ALTER - European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap* 7, 2 (102-115).
- Fontaine É. (2014) « Accueil individuel et collectif des enfants en situation de handicap » – *Empan* 1 (37-43).
- Gazonni P. & Beaupré P. (1998) « Intégration en garderie : attitudes, connaissances des éducatrices et conditions en place » – *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle* 9 (58-61).
- Glascoe F. P. (2000) « Early detection of developmental and behavioral problems » – *Pediatrics in Review* 21, 8 (272-280).
- Glascoe F. P. (2005) « Screening for developmental and behavioral problems » – *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* 11, 3 (173-179).
- Giangreco M. F. (2010) « One-to-one paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms : Is conventional wisdom wrong ? » – *Intellectual & Developmental Disabilities* 48, 1 (1-13).
- Gould P. & Sullivan J. (1999) *The inclusive early childhood classroom : Easy ways to adapt learning centers for all children*. Beltsville, Maryland : Gryphon House.
- Gremion M., Noël I. & Ogay T. (2013) « Éducation interculturelle et pédagogie spécialisée : tensions et ambiguïtés des discours sur la différence » – *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation* 35, 1 (53-69).
- Hadadian A. & Hargrove L. (2001) « Childcare perspectives on inclusion : Do we Have a long way to go ? » – *Infant-Toddler Intervention : The Transdisciplinary Journal* 11, 1 (49-58).
- Horn E., Lieber J., Sandall S.R., Schwartz I.S. & Wolery R.A. (2002) « Classroom models of individualized instruction » – in: S. L. Odom (ed.) *Widening the circle* (46-60). New York : Teacher College Press.
- Irwin S. H., Lero D. S. & Brophy, K. (2004) *Intégration : la prochaine génération de services de garde à l'enfance au Canada*. Canada : Trait d'union.
- Consulté le 16 janvier 2015 :
http://www.specialinkcanada.org/fr/pdf/ING_highlights_fr.pdf
- Irwin S. (2006) *Échelle d'évaluation des principes d'intégration en service de garde*. Canada : Trait d'union.
- Consulté le 5 avril 2015 :
<http://www.specialinkcanada.org/fr/index.html>
- Ivory J. J. & McCollum J. A. (1999) « Effects of social and isolate toys on social play in an inclusive setting » – *The Journal of Special Education* 32, 4 (238-243).
- Killoran I., Tymon D. & Frempong G. (2007) « Disabilities and inclusive practices within Toronto preschools » – *International Journal of Inclusive Education* 11, 1 (81-95).
- Kohler F. W. & Strain P. S. (1999) « Maximizing peer-mediated resources in integrated preschool classrooms » – *Topics in Early Childhood Special Education* 19, 2 (92-102).
- Lavoie G., Thomazet S., Feuilladiéu S., Pelgrims G. & Ebersold S. (2013) « Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants » – *ALTER - European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap* 7, 2 (93-101).

- Leatherman J. M. (2007) « I Just See All Children as Children : Teachers' Perceptions About Inclusion » – *The Qualitative Report* 12, 4 (594-611).
- LHand (2002) *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées du 13 décembre 2002*.
- Lijeb (2008) *Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés du 14 novembre 2008*.
- Lillie T. & Vakil S. (2002) « Transitions in early childhood for students with disabilities : Law and best practice » – *Early Childhood Education Journal* 30, 1 (53-58).
- Lussi V. (2003) « Émergences institutionnelles de la « pédagogie spécialisée » : entre champ professionnel et champ disciplinaire. L'exemple de la Suisse au début du XX^e siècle » — in : G. Chatelanat et G. Pelgrims (éds.) *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations* (pp. 93-120). Bruxelles : De Boeck.
- Mertan B. & Nadel J. (1991) « La communication entre jeunes enfants en présence et en l'absence de l'adulte » – *Enfance* 44, 1-2 (7-23).
- OCDE (2000) *Besoins éducatifs particuliers. Statistiques et indicateurs*. Paris : OCDE.
- OCDE (2008) *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Politiques, statistiques et indicateurs*. Paris : OCDE.
- Odom S. L., Vitztum J., Wolery R., Lieber J., Sandall S., Hanson M. J., Beckman P., Schwartz I. & Horn E. (2004) « Preschool inclusion in the United States : A review of research from an ecological systems perspective » – *Journal of Research in Special Educational Needs* 4, 1 (17-49).
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011) « Inclusion for Young Children With Disabilities A Quarter Century of Research Perspectives » – *Journal of Early Intervention* 33, 4 (344-356).
- Organisation des Nations Unies (ONU) (2006) *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif*.
Consultée le 9 mars 2015 :
<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>
- Panchaud Migrone I. & Lauper H. (2001) *Intégration : l'école en changement*. Berne, Stuttgart, Vienne : Paul Haupt.
- Pecorini M. & Jendoubi V. (2013) *Enfants à besoins éducatifs particuliers Institutions de la petite enfance de Vernier : aide à l'élaboration d'une statistique, 2012-2013*. Rapport du Service de la recherche en éducation, Genève.
- Pelgrims G., Cèbe S., & Pilloud J. (2010) « Former des enseignants spécialisés répondants aux besoins scolaires particuliers des élèves » — *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 16, 1 (37-42).
- Plaisance É. (2009) « Former à accueillir les élèves en situation de handicap » *Recherche & Formation* 61 (mis en ligne le 29 septembre 2011).
Consulté le 04 avril 2015 : <http://rechercheformation.revues.org/475>.
- Plaisance É., Bouve C. & Schneider C. (2006) « Petite enfance et handicap : quelles réponses aux besoins d'accueil ? » – *Recherches et Prévisions* 84, 1 (53-66).
- Point M. & Desmarais M. E. (2011) « L'inclusion en service de garde au Québec : la situation d'une étape essentielle » – *Éducation et Francophonie* 39, 2 (71-86).

- Proctor R. & Niemeyer J. A. (2001) « Preservice Teacher Beliefs About Inclusion Implications for Early Intervention Educators » – *Journal of Early Intervention* 24, 1 (55-66).
- Rijbep (2011) *Règlement sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés du 21 septembre 2011*.
- Rose B. & Doumont D. (2007) *Quelle Intégration de l'enfant en situation de handicap dans les milieux d'accueil ?* Série de dossiers techniques 07-45. Université Catholique de Louvain.
- Rsape (2005) *Règlement sur les structures d'accueil de la petite enfance et sur l'accueil familial de jour du 21 décembre 2005*.
- Ruchat, M. (2003). *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Ruel J., Moreau A. C., & Bourdeau L. (2008) « Démarche de transition planifiée et continuité éducative » – *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle* 19 (41-48).
- Sandall S., Schwartz I., & Joseph G. (2001) « A Building Blocks Model for Effective Instruction in Inclusive Early Childhood Settings » – *Young Exceptional Children* 4, 3 (3-9).
- Sandall S.R. & Schwartz I. S. (2002) *Building blocks for teaching preschoolers with special needs*. Baltimore, Maryland : Paul H. Brooks Publishing Co.
- Sermier Dessemontet R. (2012) *Les effets de l'intégration scolaire sur les apprentissages d'enfants ayant une déficience intellectuelle. Une étude comparative*. Thèse de doctorat, Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg en Suisse.
- Vygotski L. (2005) *Pensée et langage (1934)*. Paris : La Dispute.