



STRATÉGIES D'INCLUSION

GUIDE POUR LES PARENTS ET LE PERSONNEL
DU PRÉSCOLAIRE, VISANT À FAVORISER
L'ÉMERGENCE D'UNE COMMUNAUTÉ INCLUSIVE.

André C. Moreau, Ph.D.
Paul Boudreault, Ph.D.



STRATÉGIES D'INCLUSION

GUIDE POUR LES PARENTS ET LE PERSONNEL
DU PRÉSCOLAIRE, VISANT À FAVORISER
L'ÉMERGENCE D'UNE COMMUNAUTÉ INCLUSIVE.

Auteurs André C. Moreau Ph.D.
Paul Boudreault Ph.D.
Département des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Hull

Collaboratrices Rachelle Bélisle
Psychoéducatrice, Centre de réadaptation
du Pavillon du Parc – RSDI, Gatineau (Québec).
Monique Lafontaine
Consultante en services de garde, Longueuil (Québec).
Lucie Landry
Orthopédagogue, commission scolaire Val-des-Cerfs.

Les dessins sont issus d'un projet pédagogique de la classe de Madame France Nicolas de l'école Terre des jeunes (Ottawa, Ontario). Nous tenons à remercier l'ensemble des élèves qui ont soumis des dessins pour permettre l'illustration de ce guide. Les dessins choisis ont fait l'objet d'un concours et les auteurs retenus sont : Alexander, Alexandra, Camille, Claire, Mélanie, Olivia, Philippe et Thomas

Publication Groupe de recherche VISION-INCLUSION,
Université du Québec à Hull

Collaboration spéciale Denis LaPointe
Geneviève Parisé

Photos des enfants Anne-Gabrielle, Élisabeth,
Judy, Marie-Ève et Denis

Pour obtenir un exemplaire du guide, veuillez communiquer avec :

VISION-INCLUSION

Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Hull
Case postale 1250, Succursale B,
Hull (Québec) J8X 3X7



L'ENFANT QUI AVAIT DEUX YEUX

Il y avait une planète qui était très semblable à la Terre. La seule différence entre ses habitants et les terriens, c'est qu'ils n'avaient qu'un oeil. Avec cet oeil, ils pouvaient voir les astres comme à travers un télescope et les microbes comme à travers une loupe. Un jour naquit un enfant avec un défaut physique très étrange; il avait deux yeux. Ses parents furent tristes.

Ils ne tardèrent pas à se consoler. Après tout, c'était un enfant très gai. Ses parents étaient chaque jour plus contents. Ils s'occupaient beaucoup de lui. Ils le conduisirent chez plusieurs médecins... mais son cas était incurable.

L'enfant grandit et ses problèmes étaient chaque jour plus grands. Petit à petit, l'enfant qui avait deux yeux se mit à prendre du retard dans ses études; ses professeurs faisaient chaque fois plus attention à lui. Il fallait tout le temps l'aider.

Cet enfant pensait qu'il ne serait utile à rien quand il serait grand... Jusqu'au jour où il découvrit qu'il voyait quelque chose que les autres ne pouvaient voir. Ses parents en restèrent émerveillés. A l'école, ses histoires enchantèrent ses compagnons. Tous voulaient savoir comment il voyait, lui, les choses. Et au bout d'un temps, il devint si célèbre que son défaut physique n'importait plus à personne. Cela finit même par ne plus lui importer à lui-même. Parce que bien qu'il y eût beaucoup de choses qu'il ne pouvait faire, il était bien loin d'être quelqu'un d'inutile. Il en vint à être l'un des habitants les plus admirés de toute sa planète.

Courrier de l'Unesco, mars 1979¹

¹ Association québécoise des parents d'enfants handicapés visuels (Site consulté le 11 juillet 2001).





Et si on parlait de moi... Carl	8
Introduction	9
Inclusion : question de perspective	10
Des différences aux ressemblances, un monde à connaître et à apprécier	15
Principes guidant notre réflexion et nos actions	15
Chaque enfant est différent	15
Processus de développement global et intégré	15
Besoins similaires et différenciés	16
Interactions ludiques à la base des apprentissages	16
Enfant, au centre de son développement	16
Environnement de qualité	17
Qui sont ces enfants différents ?	17
Des stratégies qui inspirent	21
Comment aborder les différences ?	21
Expériences directes	21
Expériences indirectes	22
Participation du milieu familial	24
Stratégies multiples	24
Choisir un service éducatif:	
Comment faire différent sans être différent ?	25
Développer son réseau de soutien	26
Quoi et pourquoi ?	26
Comment ?	26
Comment enrichir son réseau de soutien ?	27
Favoriser le développement d'une communauté éducative	28
Comment la développer ?	28
Quelques moyens	29
Créer une dynamique de partenariat	29
Comment ?	30
S'approprier des savoirs	30
Qu'est-ce que l'appropriation des savoirs ?	31
Quelques stratégies	31
Conclusion	33
Références	34
Documents papiers	34
Documents électroniques	35
Annexe : faire un choix éclairé d'un service préscolaire	37

MON NOM EST CARL. ET SI ON PARLAIT DE MOI... CARL

Ma mère est portugaise et mon père est québécois. J'habite avec mes parents et ma petite sœur Renée qui a deux ans. Comme tous les gens qui m'entourent, j'ai des qualités et des défauts.

De nature, je suis un peu comme mon père, une personne heureuse et plaisante, j'aime jouer avec les autres enfants, je suis de tempérament affectueux, calme et peu dérangeant, rarement en colère et fier de ma personne. J'aime les tâches de nature cognitive. J'adore me faire lire une histoire, je regarde attentivement les images et tente de répéter les sons. Attention, ne me falsifiez pas l'histoire car j'en connais plusieurs au complet. Mes parents m'ont appris à reconnaître certains mots, lettres et chiffres. Je peux lire plus de 20 mots, compter jusqu'à sept.

Je fais beaucoup d'efforts pour communiquer avec l'entourage. Étant donné que j'ai de la difficulté à communiquer, il m'arrive d'exprimer mes émotions par des gestes et pas toujours les plus adéquats. Je suis en mesure de faire des phrases de deux ou trois mots consécutifs.

Dès deux ans, j'ai fréquenté le centre de la petite enfance « La garderie des petits » où j'ai bien réussi à m'intégrer dans tous les groupes dans lesquels je me suis retrouvé. Les éducatrices disent que je fonctionne très bien. J'ai parfois besoin d'aide. Je ne suis pas le seul à en avoir besoin. J'ai besoin de soutien surtout au niveau des consignes. Il faut bien me les expliquer afin que j'en saisisse le sens. De plus, je ne suis pas à l'aise sur le plan de la motricité fine.

Vous savez, mon besoin de soutien n'est pas constant. Il y a plusieurs activités que je peux faire seul. Dès que j'aurai acquis les connaissances, fiez-vous à moi elles seront dans ma tête pendant longtemps!

Père de Carl



INTRODUCTION

En lisant ce que les parents de Carl ont désiré partager de leur fils, il est difficile de deviner, par cette description, que ce jeune garçon vit avec une trisomie 21. Leur but est que leur fils vive des réussites de sa participation aux activités de son milieu de vie – famille, garderie, école. Leur effort se résume à fournir des services de qualité. Ils partagent la vision de l'inclusion.

Une communauté éducative² inclusive³ vise le développement de services publics qui va au-delà du maintien de l'enfant dans son milieu naturel de vie. L'inclusion⁴ comme valeur⁵ fait la promotion de l'autonomie et de l'autodétermination des personnes ayant des incapacités ou des difficultés par une participation pleine et entière aux activités de son milieu de vie : loisirs, services de garde, école...

Une communauté éducative accueille et accepte les différentes personnes de son milieu, valorise la diversité et assure des services de qualité pour répondre à leurs besoins particuliers. L'inclusion en tant que valeur partagée soulève plusieurs questions d'intérêt commun. Quel est le sens réel de l'inclusion pour un enfant, pour les parents, pour les intervenantes et les gestionnaires de services éducatifs? Que signifie l'inclusion éducative pour un service de garde, pour une école? Quelles sont les stratégies éducatives qui favorisent la promotion de l'inclusion dans mon service de garde, dans ma classe, dans mon école et dans ma communauté?

Pour répondre à ces questions, nous adoptons une approche éducative qui place l'enfant au centre de nos préoccupations. Cette démarche s'adresse aux parents, aux intervenantes et à tous ceux qui sont intéressés à l'éducation pour tous dans une même collectivité.

L'objectif principal consiste à fournir un ensemble de stratégies qui aident au développement d'une connaissance pratique de l'inclusion éducative.

² Une communauté éducative, c'est un environnement éducatif comme le service de garde ou la classe de maternelle qui mobilise tous ses acteurs et qui mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour réaliser sa mission éducative. » (Conseil supérieur de l'éducation, 1998, p. 15).

³ Stainback, & Stainback (1990, p. 15).

⁴ Boudreault, Kalubi, Bouchard, & Beaupré (1998).

⁵ C'est « une manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaissent comme idéale [...] ». (Rocher, 1969, p. 56).

INCLUSION : QUESTION DE PERSPECTIVE...

La littérature⁶ abonde d'informations sur l'inclusion. De nouvelles approches sur l'éducation inclusive intègrent un ensemble de concepts, de principes ou d'outils éducatifs. Le tableau suivant résume ces principaux éléments où l'enfant est au centre des préoccupations.

Tableau : Paradigme des stratégies d'inclusion

ENFANT-ÉLÈVE

- Création des liens d'attachement, relations positives
- Participation aux activités des milieux de vie
- Accès aux mesures de soutien nécessaire à son développement et à sa différence
- Partenaire à part entière de sa communauté d'entraide, de soutien et d'interdépendance
- Réussite et autodétermination

PAIRS DE MÊME ÂGE

- Création de liens d'attachement, relations positives
- Acceptation des différences, réciprocité et valorisation
- Réussite et autodétermination

MILIEU FAMILIAL : PARENT...

- Création de liens d'affection et de soutien
- Développement de vie de couple et familial dans l'actualisation de soi et l'enrichissement personnel
- Partenaire à part entière de sa communauté éducative, collaboration et soutien mutuel
- Soutien, accès aux services et valorisation de son rôle parental, appropriation de nouveaux savoirs

COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE : GARDERIE - MATERNELLE

- Accueil, participation de tous les enfants de l'entourage
- Partage de valeurs communes : démocratie et inclusion
- Pratiques éducatives favorisant le partenariat, la collaboration, la coopération, le soutien
- Pratiques pédagogiques différenciées d'individualisation et de projets ouverts sur le monde
- Valorisation mutuelle et réussite des enfants

SYSTÈMES ÉDUCATIFS : SERVICES DE GARDE ET SCOLAIRES

- Promotion de valeurs communes : développement de l'autonomie et inclusion
- Organisation intégrée des services réguliers et spécialisés
- Développement de pratiques de partenariat, de collaboration et de soutien
- Application de projets novateurs : communauté éducative
- Engagement pour un haut niveau de qualité des services : valorisation et réussite de ses membres

⁶ Friend, & Bursuck (1999); Stainback, & Stainback (1996).

L'inclusion, en tant que valeur partagée par une majorité de citoyens, signifie l'éducation de tous les élèves dans le secteur régulier⁷ – garderie, école-classe – désignée sous le vocable de « communauté éducative ». Pour les enfants ou les élèves différents, l'inclusion signifie participer pleinement aux activités de la communauté éducative des enfants ou élèves du voisinage et du même groupe d'âge. L'inclusion infère, entre autres, que ces derniers bénéficient de mesures ou de programmes éducatifs appropriés et du soutien nécessaire à stimuler leur développement et à répondre aux besoins propres à leurs conditions.

L'inclusion éducative doit aller au-delà de la conception statique de l'organisation et de la gestion des services adaptés issue des mouvements de la normalisation et de l'intégration scolaire ou sociale. L'inclusion éducative comme dynamique relationnelle vise à ce que tous et chacun deviennent parties prenantes des activités de la communauté dans un contexte d'entraide et de soutien mutuel. Cette dynamique d'inclusion crée une synergie autour des enfants ou des élèves ayant des besoins spéciaux de façon à favoriser leur développement vers une plus grande autonomie, leur apprentissage et leur autodétermination⁸ dans leur milieu tout en assurant des services de qualité qui répondent à leurs besoins spécifiques.

Pour l'enfant différent (a) c'est l'opportunité de créer des liens d'attachement et des relations positives avec ses parents et les membres de ses milieux de vie; (b) c'est de se développer globalement dans une perspective d'autonomie et d'autodétermination; (c) c'est de participer aux activités de ses milieux de vie avec les enfants de son âge; (d) c'est d'avoir accès aux mesures et aux services qui le soutiennent dans sa différence; (e) c'est d'être un partenaire à part entière de sa communauté dans une dynamique d'entraide, de soutien, d'interdépendance; et (f) d'être valorisé afin de vivre la réussite dans ses efforts de développement, d'apprentissage et d'inclusion.

⁷ Stainback, & Stainback (1990); Lusthaus, & Forest (1989).

⁸ Boudreault, Kalubi, Bouchard, & Beaupré (1998).



Pour les pairs, l'inclusion permet principalement (a) d'être partenaires à part entière de sa communauté d'entraide, de soutien et d'interdépendance; (b) d'apprendre à connaître les différences, à les accepter en démontrant une plus grande tolérance et de développer des relations de réciprocité et de valorisation mutuelle; enfin, (c) de vivre des réussites et d'être valorisés.

Pour un membre d'une famille, qu'il soit parent, frère, soeur, ou encore dans une famille élargie, un grand-parent, l'inclusion signifie principalement (a) de créer des liens d'affection et de soutien avec ses proches, (b) de s'actualiser et de s'enrichir dans sa vie de couple et familiale avec ses enfants, (c) de s'enrichir personnellement par son soutien auprès de ses proches et dans l'appropriation des savoirs parentaux, et enfin, (e) d'être partenaire à part entière de sa communauté éducative, collaborer avec les autres, se concerter entre adultes et offrir son soutien.

Pour les milieux éducatifs garderie ou maternelle, ils peuvent contribuer à l'inclusion dans la mesure où leurs membres (a) accueillent tous les enfants de l'entourage; (b) partagent des valeurs communes comme l'acceptation des différences et l'inclusion; (c) appliquent des pratiques éducatives de partenariat, de collaboration, de coopération et de soutien⁹; (d) réalisent des projets éducatifs novateurs et stimulants; (e) s'inspirent de pratiques pédagogiques dites différenciées, d'apprentissage coopératif, de projet, d'individualisation ou d'adaptation et d'ouverture sur le monde; et (f) valorisent la réussite.

Pour les systèmes éducatifs – services, ils ont un rôle central dans le développement de pratiques inclusives. Entre autres, il importe de soulever les aspects suivants : (a) développer des programmes et des services pour tous les enfants de l'entourage dans leurs milieux; (b) promouvoir des valeurs communes d'ouverture sur le monde, (c) planifier une organisation intégrée des services réguliers et spécialisés; (d) développer des pratiques éducatives de partenariat, de collaboration, de coopération et de soutien aux parents et aux personnels des milieux; (e) promouvoir des projets novateurs; et enfin, (f) viser un haut niveau de qualité des services : valorisation et réussite de ses membres. Les systèmes de services influencent plus ou moins directement les personnes des milieux dans leur réussite de l'inclusion.

⁹ Soutien au niveau des relations interpersonnelles, de l'aménagement et de l'organisation des facteurs liés à l'environnement physique et structurel des services qui dispensent des appuis diversifiés pour réaliser l'inclusion.





DES DIFFÉRENCES AUX RESSEMBLANCES, UN MONDE À CONNAÎTRE ET À APPRÉCIER

Principes guidant notre réflexion et nos actions

Parler des différences chez les enfants c'est en quelque sorte avoir le défi de décrire chacun d'eux. Tout jeune enfant est virtuellement différent pour ne pas dire «déficient» dans un environnement destiné au monde des adultes¹⁰. C'est pourquoi d'ailleurs il a beaucoup à apprendre. Il doit certainement se percevoir différent. Pour comprendre cette réalité, les connaissances du développement de l'enfant et ce qui le distingue sont des informations riches qui orientent nos actions.

Les pratiques éducatives s'appuient sur diverses théories dont : humaniste, cognitive, systémique, écologique. Cette documentation a permis de dégager six aspects centraux concernant l'enfant et son développement.

Chaque enfant est différent

De façon générale, les enfants se développent suivant des séquences assez prévisibles; les stades de développement cognitif ou de développement moral sont des exemples. Néanmoins, chaque enfant se différencie, entre autres, par son rythme de développement, son histoire d'apprentissage et ses caractéristiques propres – traits physiques, traits psychologiques, traits socioculturels et parfois traits liés à ses différences organiques et fonctionnelles. L'attrait de cette différenciation fait en sorte que chaque enfant se distingue et est une personne unique.

Processus de développement global et intégré

L'enfant grandit simultanément dans différentes dimensions de sa personne : sensori-motrice, cognitive, physique, langagière, sociale, affective et adaptative. Ces dimensions sont reliées entre elles et peuvent difficilement être considérées séparément. Ainsi, l'enfant sollicite constamment plus d'une dimension à la fois. Lorsqu'une d'entre elles s'active, elle fait appel à d'autres, de sorte que les dimensions sont continuellement en interaction. Cet aspect entraîne un processus de développement global. Les différentes dimensions ne peuvent être considérées de façon isolée. L'adulte ne peut ignorer ce processus de développement global et intégré de l'enfant en contexte éducatif.

¹⁰Stonemam (1993).

Besoins similaires et différenciés

Le concept de « besoin » est central lorsqu'on parle des enfants différents. Ce terme peut avoir différentes significations selon les contextes.

L'enfant apprend plus facilement lorsque les milieux de vie répondent à ses besoins de base (alimentaire, domestique, de protection et de développement). De façon générale, peu importe les différences, les besoins de base des enfants sont relativement semblables. Cependant, certains enfants se distinguent par des besoins quelque peu différenciés, liés à leurs caractéristiques fonctionnelles spécifiques en raison souvent d'une déficience ou d'une incapacité. Ces besoins particuliers doivent être pris en compte afin de soutenir son développement et favoriser ses apprentissages.

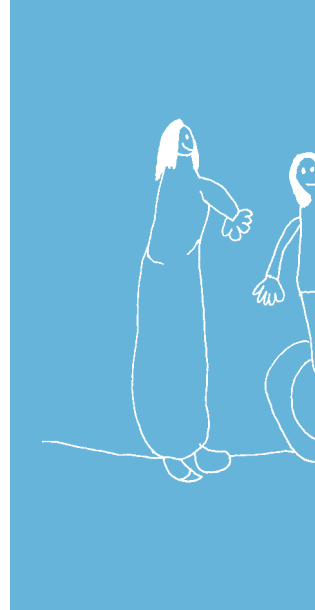
Interactions ludiques à la base des apprentissages

L'enfant apprend en interagissant avec les personnes et avec les objets, par ses actions, ses manipulations, ses explorations, ses expérimentations, ses observations et son écoute. Chacun a sa propre histoire d'apprentissage; elle constitue le cumul de ses expériences. Celles-ci s'inscrivent dans un processus essentiellement personnel dont l'enfant est le principal maître d'œuvre.

La nature ludique des interactions suscite le vouloir dans l'action, la persistance dans la réussite, la recherche de sens et l'expression des émotions. Avec les matériaux naturels disponibles à sa portée ou ceux fabriqués, l'enfant joue lorsqu'il interagit, répète des actions, persiste dans ses activités, exprime sa pensée et ses émotions. Le jeu peut être spontané ou structuré. Les activités ont le titre de « jeu » lorsqu'elles sont positives. Le caractère premier est le plaisir. Elles impliquent un consentement ou un aspect spontané, volontaire. Le jeu constitue un outil puissant pour l'enfant dans ses interactions, ses expressions émotives, ses évocations, ses anticipations, sa compréhension, ses découvertes, ses apprentissages et sa maîtrise sur le monde. La pédagogie du jeu est un moyen incontournable pour stimuler l'enfant.

Enfant, au centre de son développement

Pour comprendre le développement de l'enfant différent et la contribution de l'environnement à ses apprentissages et à son inclusion, il faut considérer les interactions entre l'enfant et ses différents milieux de vie et les systèmes de services. Dans cette perspective, l'enfant est au centre des préoccupations





éducatives. Il est le principal acteur dans le sens qu'il est le premier à se mobiliser dans son développement et ses apprentissages. L'enfant et les divers acteurs des systèmes de services – parents, intervenants, administrateurs, concepteurs des programmes et des politiques – interagissent entre eux. Ces interactions modulent, en quelque sorte, le développement de l'enfant et sa famille. C'est autour de ce noyau central ENFANT - FAMILLE que les services éducatifs à l'enfance se structurent en réseaux.

Environnement de qualité

L'enfant augmente ses chances de se développer de façon harmonieuse, s'il évolue dans des milieux enrichissants au plan éducatif. La richesse des milieux s'observe, entre autres, par la diversité des personnes qui composent l'environnement humain et la diversité des situations et des expériences vécues. Plus les milieux accueillent des personnes différentes par leurs traits physiques, personnels, culturels et fonctionnels (entre autres les personnes vivant avec des déficiences) plus ces milieux offrent des situations riches en termes d'interactions. Également, les expériences d'interactions avec des environnements physiques diversifiés sont des indices de la richesse des milieux. Les relations avec des personnes différentes favorisent, entre autres, l'esprit de tolérance et d'entraide. Les environnements de qualité s'observent principalement par la qualité des relations entre les personnes : confiance mutuelle, entraide et respect. Les relations harmonieuses entre adultes, PARENTS - ÉDUCATRICES, l'écoute, l'empathie, la collaboration, la concertation, le partenariat et l'entraide mutuelle constituent des éléments incontournables pour le développement d'une dynamique relationnelle de qualité ENFANT - ADULTE.

Qui sont ces enfants différents?

L'expression « enfant différent » désigne les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers comme ceux ayant une identité socioculturelle ou linguistique différente ainsi que les enfants dits « à risque » ou ceux ayant une déficience connue. Les déficiences peuvent être de divers ordres : organique, physique, sensorielle, psychopathologique, neurologique, intellectuelle, langagière... Les différences individuelles, considérées comme une richesse pour certaines personnes et même comme un critère pour permettre de qualifier des milieux éducatifs pour d'autres, peuvent se décrire chez les individus selon les traits physiques, psychologiques, socioculturels et fonctionnels.



En fait, ce qui différencie ces enfants peut être de plusieurs ordres :

- les traits physiques ou encore les caractéristiques de la personnalité;
- les traits socioculturels
- les traits liés aux différences organiques et fonctionnelles de l'enfant ou encore aux situations de handicap.

Les différences d'ordre organique comprennent plusieurs éléments qui peuvent être présentés en catégories de déficiences :

- organiques et motrices
- sensorielles – auditives et visuelles
- intellectuelles et retard global de développement
- psychopathologiques – comme troubles envahissants du développement
- langagières et de la parole.

Ces déficiences entraînent des limitations fonctionnelles qui empêchent l'enfant d'accomplir certaines actions ou qui nuisent à son développement. Indirectement, ces déficiences influencent l'enfant dans son adaptation et ses apprentissages. Pour ces raisons, ces enfants ont besoin de soutien. Un soutien est temporaire ou limité si, au plus, des interventions de courte durée s'avèrent suffisantes à l'enfant pour fonctionner dans ses milieux de vie. En l'absence de ces mesures, l'enfant risque de vivre des difficultés dans son développement ou son adaptation ou des situations de handicap. Les soutiens sont importants si les interventions nécessitent une régularité dans différents domaines de vie et un appui à long terme dans les activités de la vie quotidienne. Enfin, les soutiens sont intenses s'ils se caractérisent par des interventions dans différents milieux de vie et sont de nature permanente; ils nécessitent un plus grand nombre de personnes pour assurer un fonctionnement de l'enfant dans son milieu.



Figure : Exemples de déficiences, de limitations et de niveaux de soutien

Déficiences

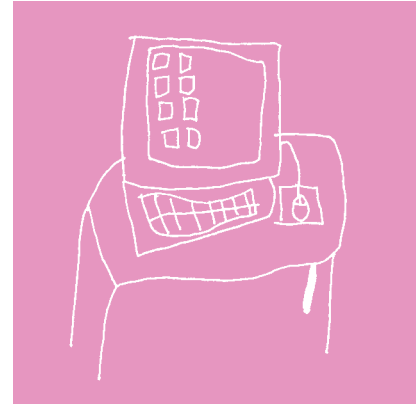
- Paralyse cérébrale
 - réflexes pathologiques
 - hypertonie
 - incoordination motrice
 - paralysie ou faiblesse musculaire

Limitations – incapacités

- limitation de la mobilité, marcher, courir
- limites au niveau des mouvements volontaires - prendre et relâcher un objet
- rigidité dans les bras ou les mains crispées et tendues l'empêchant d'exécuter des tâches comme manger...
- difficulté à réaliser les activités liées à sa motricité globale et à sa motricité fine comme manipuler de petits objets, utiliser un crayon...
- problème de langage et de la parole comme difficulté d'élocution, de maîtrise des muscles liés à la parole
- limites dans ses activités quotidiennes : se nourrir, s'habiller et se déplacer; utilisation de fauteuil roulant ou d'appareils orthopédiques (béquilles, marchette)

Soutien - adaptations

- Environnement physique
 - aménagement des lieux physiques
 - matériel pour la mobilité, les positions assises, debout...
 - matériel pour la communication
 - matériel pour la manipulation fine lors d'activités
- Soutien de professionnel
 - Traduction, interprétation
- Adaptation éducative
 - buts et objectifs de développement et d'apprentissage du groupe d'âge adaptés au niveau de l'enfant
 - structuration des activités régulières pour favoriser la participation et l'acquisition de compétences chez l'enfant
 - variation dans les activités régulières et les stratégies
 - techniques adaptées en motricité, en communication...
 - harmonisation dans les activités de rééducation nécessitant des interventions individuelles adulte-enfant





DES STRATÉGIES QUI INSPIRENT

Comment aborder les différences?

Confrontés à la présence d'un enfant différent, la plupart des enfants manifestent des réactions diverses, parfois de curiosité à connaître et, en d'autres occasions, de peur, de rejet, même de mépris... Des réactions semblables peuvent être également observées du côté de l'enfant vivant avec une différence. Que doit-on penser et que peut-on faire comme adulte ?

Dans un contexte éducatif, il y aura toujours des réactions imprévisibles chez les enfants en raison de leur courte histoire d'apprentissage et ce, sans distinction de l'âge, de l'origine culturelle ou du milieu socio-économique. Ces réactions premières sont naturelles. Elles deviennent problématiques quand elles persistent et causent, entre autres, des préjugés dans l'évolution sociale de l'enfant différent. Elles s'avèrent problématiques lorsqu'elles s'organisent en système d'interactions et résultent en situations de marginalisation des enfants différents ou conduisent à leur exclusion par la communauté. Comment réagir ? Quoi dire ? Quoi faire ?

Voici quelques stratégies qui influencent positivement les attitudes et les perceptions des enfants à l'égard de leurs pairs qui vivent avec une différence.

Expériences directes

Les contacts directs entre enfants différents et non différents lors (a) d'activités de jeux libres d'apprentissage, (b) de coopération entre pairs et (c) des temps de transition comme les heures de repas et les récréations, sont des expériences susceptibles de favoriser des attitudes positives à l'égard des enfants différents. Ces situations naturelles d'interaction entre les enfants ne peuvent se faire que dans un contexte éducatif d'inclusion où tous les enfants, sans distinction, sont inscrits et participent entièrement aux activités du groupe ou de la classe. Dans ce contexte, différentes stratégies relationnelles peuvent être planifiées.

Situations d'interactions spontanées : la stratégie consiste à laisser les enfants se regrouper spontanément lors des activités de jeux libres. Les situations libres de jeux ou d'apprentissage permettent aux enfants de vivre des expériences nouvelles avec les enfants différents. Chez un grand nombre d'enfants, leurs réactions spontanées surprennent souvent l'adulte par leur naïveté, sans accorder une importance aux différences. Les interactions positives spontanées doivent être valorisées verbalement par l'adulte. Il faut souligner qu'un contexte de respect et de sentiment de sécurité chez les enfants doit être maintenu. Les conduites agressives répétées d'enfants ne favorisent pas l'inclusion. Dans ce cas, l'adulte en responsabilité doit être vigilant et structurer les contextes éducatifs pour éviter la répétition de ces expériences non constructives.

Jeux structurés d'interactions sociales : les temps de jeux structurés consistent à planifier des activités de jeux qui favorisent les interactions sociales entre les enfants. Ces activités organisées dans une routine de vie de groupe ou de classe peuvent durer environ 15 minutes. Elles sont réalisées dans des espaces de jeux dont le matériel stimule les interactions de coopération comme le coin des blocs, le royaume des poupées, l'aire d'habillement. Ces activités sollicitent les enfants à un grand nombre d'interactions sociales. L'accent de ces jeux structurés est mis sur le plaisir de jouer ensemble, en groupe. Le rôle de l'adulte se limite à planifier les environnements, les temps de jeux libres et, lors de l'activité, d'encourager les participants à jouer sans inciter ou suggérer des interactions spécifiques. De telles activités de coopération favorisent, chez les enfants différents et non différents, des habiletés d'entraide, des attitudes de tolérance, de respect et de résolution de problèmes.

Expériences indirectes

Les expériences indirectes réfèrent par exemple à la présentation de films d'enfants montrant des bons comportements prosociaux, à des lectures d'histoire ou à des propositions d'activités d'information animées qui sont suivies de période de discussion.

Présentation de films : les jeunes enfants apprennent en observant et en interagissant avec des modèles¹³. La stratégie consiste à présenter à plusieurs reprises, durant une période de trois semaines habituellement, des films qui illustrent des enfants présentant des comportements prosociaux à l'égard d'enfants différents comme échanger, partager et se faire des amis. Par la suite, les enfants sont placés en situation d'activités de jeux où ils peuvent modeler les comportements observés. Cette stratégie est une bonne façon d'introduire les différences individuelles et de parler des interactions sociales positives.

¹³ASCD Improving Student Achievement Research Panel (1995).

Lecture d'histoire : inscrite dans une routine de vie, la lecture d'histoires qui traitent de thèmes ciblés est un moyen puissant de sensibilisation à la différence. Des périodes, d'une durée de 15 minutes, appliquées trois fois par semaine, peuvent être prévues dans le cadre d'une démarche intensive de sensibilisation. Le contenu peut varier. Il s'agit d'histoires qui relatent des activités d'enfants vivant avec une déficience et celles qui sont davantage centrées sur les interactions sociales positives : partager, être un ami, jeux et solutions de conflits entre enfants ou des trames d'analogie ou d'histoires d'enfants présentant des modèles d'inclusion. Une grande variété d'histoires devraient être disponibles pour vraiment arriver à influencer les attitudes des enfants d'une manière permanente. La lecture d'une histoire se déroule habituellement en quatre temps :

1. **Mise en contexte :** une question est soumise à l'enfant ou au groupe pour susciter chez eux des idées de contenu d'information. Les enfants verbalisent ce que la question leur rappelle comme expérience personnelle.
2. **Lecture de l'histoire :** l'adulte lit l'histoire en adoptant l'intonation de voix et les mimiques suivant la trame de l'histoire. Les enfants qui posent des questions spontanées au cours de la lecture donnent un prétexte au lecteur d'arrêter, de laisser la parole et parfois de poser une question de compréhension sans trop s'y attarder pour ne pas perdre le fil de l'histoire.
3. **Discussion - réflexion :** à la fin de la lecture, la période guidée de discussion comporte des questions de part et d'autre pour permettre à chacun de partager ses idées, de poser des questions et de commenter sur le sujet. Cette période traite des points importants : le contenu de l'histoire, la différence, le matériel et l'importance des similitudes entre les enfants avec ou sans déficience. La discussion se termine en soulevant les aspects de l'histoire qui suggèrent des interactions positives entre enfants.
4. **Intégration :** suite à la lecture d'une histoire, l'intervenante pourrait consacrer du temps à une activité libre de relecture d'histoires ou à la production d'un dessin.



Participation du milieu familial

Les parents sont une source de référence et d'influence sur les attitudes des enfants sans déficience à l'égard de ceux qui ont une déficience. Les parents peuvent réaliser des lectures d'histoire sur le sujet et discuter, réfléchir avec leur enfant sur les mêmes thèmes que les intervenantes du milieu préscolaire ou scolaire. Les parents peuvent s'inspirer de la même démarche que l'enseignante lors de la lecture et de la période de discussion et de réflexion. Des échanges entre parents et éducatrices ou enseignantes sur ce sujet demeurent une façon efficace d'harmoniser ce type d'intervention.

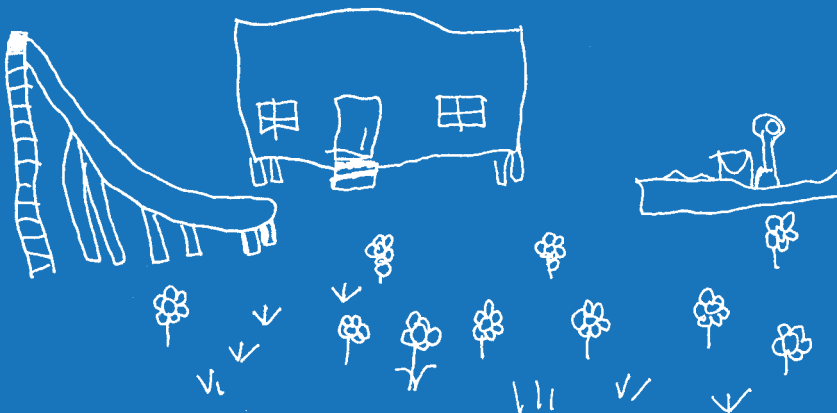
Stratégies multiples

La littérature offre quelques modèles de sensibilisation à la différence pour les enfants d'âge préscolaire. Certains auteurs¹⁴ ont expérimenté des stratégies multiples ainsi que des programmes visant la sensibilisation aux différences et la promotion d'attitudes positives chez les enfants du préscolaire envers les personnes différentes. Selon ces auteurs, l'expérimentation s'étale sur une période de 10 semaines d'activités. Le programme intègre la présentation de la différence ou de la déficience ou des caractéristiques de ces enfants. La lecture d'histoires traite des thèmes de la différence et de relations positives. Puis, une période de questions guidée suit la fin de la lecture. Des situations d'interactions avec l'enfant différent complète ce programme. Des jeux libres et des activités de coopération constituent des situations d'interactions à encourager.

Les stratégies privilégiées sont les contacts directs avec des enfants différents, la lecture d'histoire et la discussion – réflexion. Parmi les trois groupes d'enfants ayant participé à ce type de programme, ceux qui ont un haut niveau de contact avec les enfants différents changent de façon significative leurs attitudes envers les enfants différents. Les groupes qui ont peu ou pas de contact démontrent aussi des changements dans leurs attitudes, mais ces changements ne paraissent pas significatifs. Ces changements semblent rapides sans qu'il n'y ait un maintien des attitudes positives observées immédiatement après les activités de sensibilisation.

Enfin, l'ensemble de la démarche de sensibilisation doit impliquer les autres personnes proches de l'enfant, les parents et les intervenantes des milieux éducatifs.

¹⁴Favazza, & Odom (1997); Favazza (1999).



CHOISIR UN SERVICE ÉDUCATIF : COMMENT FAIRE DIFFÉRENT SANS ÊTRE DIFFÉRENT ?

La recherche de services éducatifs comme une garderie ou une maternelle exige souvent de la part des parents une longue préparation pour atteindre leur objectif. Il n'existe pas de méthode unique. Certaines personnes, en situations nouvelles, vivent les événements au quotidien sans trop se questionner. Toutefois, la garde et l'éducation d'un enfant impliquent une plus grande planification pour réussir à réaliser des étapes souvent toutes simples. Cette situation demande aux parents d'être proactifs, particulièrement lorsque l'enfant présente des besoins spéciaux en raison de sa différence.

Même s'il existe plus d'une démarche pour faire un choix éclairé d'un service préscolaire, il faut tout de même respecter des grandes balises qu'il est possible de consulter dans la grille présentée en annexe. Ainsi, selon ses besoins et ses intérêts, chacun pourra identifier les ressources de son milieu, se faire une idée et donc, procéder avec efficacité dans le choix du service qui répondra le mieux à ses aspirations.

Voici les étapes principales qui conduisent à l'identification du service préscolaire. En annexe, des questions clarifieront ces étapes et alimenteront votre réflexion.

- Cibler des personnes proches ou des ressources qui peuvent apporter un certain éclairage;
- Penser aux questions à poser aux personnes qui seront approchées;
- Dresser une liste des questions avant de contacter les ressources de garde;
- Prendre contact avec les services ciblés déjà identifiés;
- Faire un choix centré sur le meilleur intérêt de l'enfant.

DÉVELOPPER UN RÉSEAU DE SOUTIEN

Quoi et pourquoi ?

Les réseaux de soutien répondent aux besoins des individus d'échanger sur leur vécu, de fournir un sens aux difficultés rencontrées, sinon d'y trouver des solutions. De plus, il ne faut pas nier l'effet contagieux du soutien affectif réciproque. Les principaux effets des réseaux de soutien sont (a) de mettre à contribution les compétences de chacun, (b) de créer des dynamiques de partenariat (interagir, échanger, collaborer, coopérer)¹⁵ et surtout, (c) de s'approprier des savoirs¹⁶. Ces relations sociales et ces expériences de coopération favorisent le développement personnel tant au niveau émotionnel que cognitif.

Comment ?

- C'est créer des liens avec des personnes significatives, ayant des intérêts communs.
- C'est faire confiance.
- C'est échanger sur son vécu comme parent sans s'attendre à régler des problèmes spécifiques.
- C'est partager ses expériences de réussite et ses difficultés.
- C'est réfléchir ensemble, se donner un soutien réciproque et, si désiré, s'entraider dans certaines tâches.
- C'est permettre une concertation par l'échange sur ses actions pour résoudre des difficultés ou atteindre un objectif.
- C'est collaborer¹⁷ à la réalisation des buts ou des actions convenues en commun.
- C'est garder contact, échanger et se soutenir s'il y a des difficultés qui surgissent au cours de nos actions.
- C'est se valoriser pour chaque petit succès, par l'échange et l'entraide mutuelle.
- C'est se donner un système de communication et d'échange avec le monde extérieur.
- C'est également établir des conditions de partenariat avec d'autres personnes qui interviennent auprès de l'enfant.
- C'est s'impliquer dans l'éducation de l'enfant, dans chacune des étapes jusqu'à l'autodétermination.

¹⁵La coopération constitue une façon de mettre en commun ses efforts personnels pour atteindre un but ou objectif de groupe. (Slavin, 1990).

¹⁶Bouchard, Pelchat, & Boudreault (1996); Bouchard, Talbot, Pelchat, & Boudreault (1996).

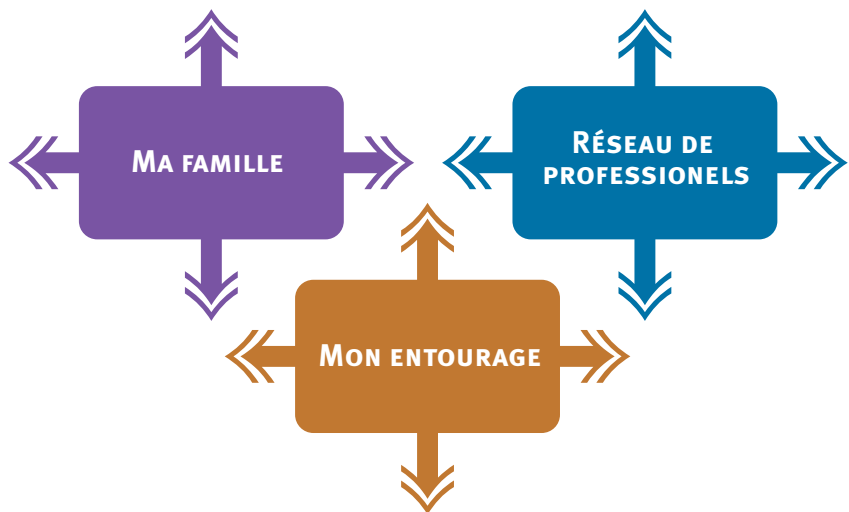
¹⁷Collaborer désigne toute action et tout effort à la réalisation de tâches et de responsabilités dans un esprit de partage et de soutien mutuel.

Comment enrichir son réseau de soutien ?

Il y a plus d'une façon de faire; voici quelques idées :

- Comme parent, représenter son profil de réseau déjà existant. Utiliser le schéma suivant pour faire le portrait de votre réseau, inscrire les personnes qui contribuent à l'éducation.
- Cibler des intérêts de « réseautage » (partir d'un besoin personnel, comme parent). Voici quelques exemples d'activités qui vous permettraient d'enrichir votre réseau :
 - Participation à des activités de loisirs entre parents; discussion libre en contexte de loisirs.
 - Participation à des rencontres lors de comités de parents; pour ceux qui vivent avec un enfant ayant un diagnostic, il faut référer souvent aux services dans la communauté.
 - Participation aux activités éducatives ENFANTS - PARENTS.

PORTRAIT DE MON RÉSEAU DE SOUTIEN



- Accorder du temps pour créer des contacts.
- Créer des situations pour échanger, réfléchir et réaliser des activités entre adultes.
- Établir un réseau de communication : faire votre propre liste de personnes.
- Offrir un soutien aux adultes dans leurs activités, en tant que bénévole.
- Parler de vos succès, de vos souhaits et de vos difficultés comme parents.
- Favoriser et maintenir des liens par une communication affirmative et constructive avec les personnes significatives.
- Garder le cap, persister dans vos relations par l'expression d'attitudes positives.

Comme parent, il existe une multitude de ressources dans votre famille immédiate mais également, dans votre communauté. Il est possible de s'associer ou de s'allier à des personnes disponibles pour vous soutenir dans votre rôle et vos efforts à l'éducation. Cette stratégie qui est destinée principalement aux parents peut également inspirer les intervenantes dans leur pratique.

Favoriser le développement d'une communauté éducative

Une communauté éducative¹⁸ permet aux personnes de mettre en valeur leurs expertises et leurs contributions individuelles à la mise en commun d'efforts concertés, à la réalisation d'un projet éducatif ou à l'atteinte d'objectifs partagés. En tant que communauté éducative, le service de garde tout comme l'école vise à mobiliser tous les membres tant à l'interne que dans l'entourage en misant sur le partage et la qualité de leurs relations pour réaliser la mission éducative. Cette conception constitue un moyen efficace pour ceux et celles qui désirent promouvoir l'inclusion.

Comment la développer?

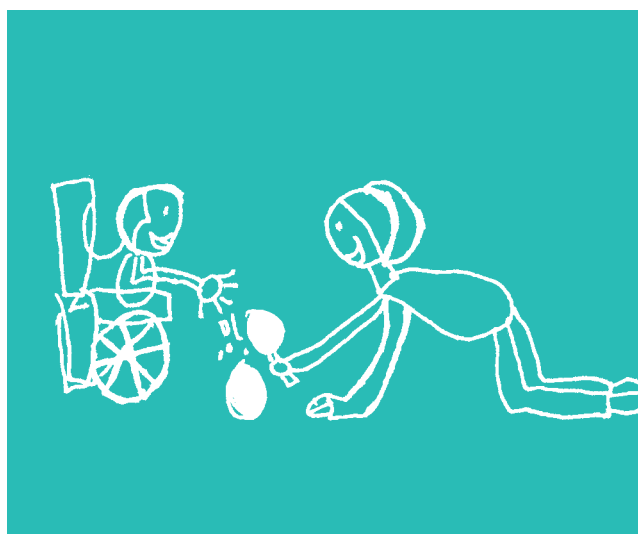
Une communauté éducative se développe lorsque les gens du milieu réalisent qu'ils forment une mini-société; lorsqu'il y a un consensus assez fort sur un certain nombre de « valeurs » et qu'elles sont affichées¹⁹; lorsque les gens ont des intérêts communs ou partagent une même problématique; lorsqu'ils croient que ce qu'ils font est bon et vrai et lorsque les gens cherchent à communiquer, à collaborer ou à coopérer. Une vision commune ne s'impose pas, elle est issue de visions individuelles des personnes qui, lorsque partagées, peuvent se présenter comme une vision commune. Dans cette perspective, si les gens d'un milieu ont du temps et un lieu pour échanger sur leurs pratiques éducatives, ils peuvent développer leur propre vision qui peut s'inscrire dans un projet éducatif. De ces réflexions, il peut se dégager un plan pour des services éducatifs ou une thématique de projet de groupe. Les conditions qui permettent aux personnes de faire émerger une communauté éducative²⁰ sont :

- S'inscrire dans une démarche commune.
- Cibler une problématique à résoudre ou une valeur que les gens veulent promouvoir et afficher.
- Travailler dans une perspective de projet éducatif.
- Adopter une gestion de coopération.
- Favoriser une autorité partagée, travailler en équipe de collaboration, dans une dynamique de partenariat.

¹⁸Conseil supérieur de l'éducation (1998, p. 5-15).

¹⁹Conseil supérieur de l'éducation (1998, p. 25).

²⁰Garassino (1995, p. 262-265); Puch, (1989).



Quelques moyens

Pour y parvenir, il faut avoir en tête certains moyens ou pratiques à instaurer afin de développer une communauté éducative dynamique.

- **Planifier** : avoir un projet éducatif à développer au cours de l'année. On peut s'inspirer entre autres d'approches ou de modèles pédagogiques qui intègrent les valeurs d'inclusion et de valorisation des diversités comme apprentissage coopératif²¹, pédagogie par projet, approche du langage intégré²², pédagogie de la réussite, approche collaborative²³.
- **Informé** : donner l'information et les explications de votre projet aux parents, aux collègues.
- **Promouvoir** : afficher les valeurs que vous désirez développer avec votre groupe d'enfants ou d'élèves.
- **Collaborer** : s'associer à d'autres collègues qui partagent vos intérêts et si possible, réaliser des activités conjointement.
- **Solliciter** : offrir aux parents, aux personnes bénévoles, aux autres collègues de souscrire à des projets communs.
- **S'enrichir** : participer à des activités de formation ou d'auto-formation qui bonifient et valorisent vos pratiques éducatives.

Créer une dynamique de partenariat²⁴

La plupart des personnes (parents, éducatrices, enseignantes, spécialistes, gestionnaires, formateurs) reconnaissent que le succès de l'inclusion implique l'investissement de ressources et de soutien suffisant. Idéalement, il faudrait penser à l'intégration des services spécialisés dans les ressources régulières de garde ou scolaires de sorte qu'il existe une interaction constante entre ces ressources. Malheureusement, il arrive que des organisations plus traditionnelles de services tendent à privilégier des systèmes distincts. Cette structure de services crée souvent des effets indésirables, comme l'exclusion. Pour atténuer ces situations, il importe d'envisager des modalités de fonctionnement qui soient différentes. Ces changements imposent la création de nouvelles relations entre les personnes. Le partenariat et la collaboration sont des composantes incontournables au succès de l'inclusion.

²¹ Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, D'Apollonia, & Howden (1996).

²² Hendrick Keefe (1996).

²³ Saint-Laurent, Giasson, Simard, Dionne, & Royer (1995).

²⁴ Le partenariat réfère aux personnes qui dans leur pratique exercent la prise de décision par consensus entre partenaires. Cette façon de faire implique une reconnaissance de l'expertise de chacun et un rapport d'égalité entre eux (Inspiré de Bouchard, Pelchat, & Boudreault, 1996, p. 23).



Le vocable « partenariat » est souvent utilisé par les professionnels pour désigner les efforts de rapprochement entre les groupes concernés par l'éducation des enfants. Ce concept a une valeur accrue particulièrement pour les personnes qui œuvrent auprès des enfants ayant une déficience, des incapacités ou un handicap, surtout s'il réfère à une véritable collaboration et un partage équitable des responsabilités centrés sur le mieux-être de l'enfant.

Comment ?

Le partenariat, compris comme un système relationnel qui oriente la gestion et la prise de décision, se construit par l'établissement de nouveaux rapports entre les personnes, les milieux et les systèmes de services. Il y a une dynamique de partenariat lorsque :

- La reconnaissance de compétences et de l'expertise des participants est respectée.
- La participation de toutes les personnes impliquées est effective et encouragée.
- L'esprit de coopération prime.
- La gestion des services permet le partage d'informations et vise des choix d'orientation, d'objectifs, de besoins.
- La prise de décision par consensus devient une règle.
- Le pouvoir est perçu, par les partenaires, comme une source de motivation dans l'action.
- Les personnes se sentent responsables de leurs engagements et souhaitent rendre compte de leurs actions.

Pour les parents et les professionnels, le partenariat ne constitue pas une réalité de faits mais un processus en constante évolution.

S'approprier des savoirs

La dynamique de collaboration, de coopération et de partenariat permet, entre autres, de susciter chez les gens, particulièrement chez les parents, l'appropriation de savoir, de « savoir-faire » ou de « savoir-agir », qui va plus loin que l'acquisition de connaissances. Elle peut être perçue comme l'un des effets positifs de la dynamique de partenariat PARENT - PROFESSIONNEL.

Qu'est-ce que l'appropriation des savoirs ?

Toute personne dans ses expériences de vie acquiert des compétences spécifiques qui lui permettent de s'adapter, de développer son autonomie et de s'auto-déterminer. L'appropriation de savoirs désigne l'acquisition de compétences liées, entre autres, à la réalisation de ses rôles sociaux et du développement de la confiance en soi. L'appropriation des savoirs permet à la personne de s'impliquer activement dans sa collectivité, d'acquérir des « savoir-faire » ou des « savoir-agir ». Par exemple, les résultats de recherche de Boudreault et al²⁵. sur l'appropriation des rôles parentaux démontrent que les parents qui participent aux programmes éducatifs de leur enfant développent des compétences parentales et une confiance en soi. Les expériences pratiques leur permettent d'être des « spécialistes » de leur enfant. L'appropriation des savoirs infère que les parents possèdent les compétences parentales requises pour jouer leur rôle de premier éducateur de leur enfant. Elle soutient aussi par voie de conséquence, le principe de la reconnaissance du potentiel d'apprentissage des parents.

Quelques stratégies

L'appropriation des savoirs s'appuie sur la prémisse que les personnes apprennent de leurs interactions et de leurs expériences avec les autres. Ils peuvent également apprendre en profitant des expertises et des connaissances des autres. Dans le contexte de partage de ses expériences parent - éducatrice, parent - enseignante, parent - professionnel des milieux de l'éducation ou de la santé, l'appropriation des savoirs réfère à plusieurs aspects reliés au développement :

- une connaissance de soi : réflexion sur soi et réflexion sur l'univers.
- des nouvelles connaissances provenant des partenaires en éducation par l'information verbale, l'information écrite, l'observation de modèles des autres parents ou présentés par les professionnels.
- des nouvelles stratégies d'apprentissage découvertes lors d'interventions éducatives avec l'enfant .
- des nouvelles façons de faire connues par les relations dans son réseau, dans la communauté éducative de son enfant ou en participant à différentes activités éducatives offertes dans son environnement : groupe de parents, groupe de formation destinée aux parents...

La stratégie d'appropriation de nouveaux savoirs s'adresse en premier lieu aux parents. Toutefois, elle peut également inspirer les éducatrices ou les enseignantes dans leur pratique.

²⁵Boudreault, Kalubi, Bouchard, Beaupré (1998)
Boudreault, Kalubi, Sorel, Beaupré, Bouchard (1998)



et Cristal
et jouer avec
patisserie

CONCLUSION

L'inclusion a plus de chance de semer des réussites si elle s'appuie sur des conditions qui les favorisent. Les réseaux de soutien pour les parents, les communautés éducatives qui prônent des valeurs d'inclusion ainsi que des relations constructives de partenariat, deviennent des éléments incontournables. L'appropriation des savoirs, comme autre facteur contributif à la réussite de l'inclusion, peut s'actualiser lors de relations d'entraide et ainsi susciter la création de liens de coopération, de collaboration et de partenariat. Il faut retenir qu'un idéal n'est jamais atteint, il se construit.





RÉFÉRENCES

Documents papiers

ABRAMI, P. C., CHAMBERS, B., POULSEN, C., DE SIMONE, C., D'APOLLONIA, S., & HOWDEN, J. (1996). *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

BOUCHARD, J.-M., PELCHAT, D., BOUDREAU, P. (1996) Les relations parents et intervenants: perspectives théoriques. *Apprentissage et Socialisation*, 17 (1-2), 21-34.

Bouchard, J.-M., Talbot, L., Pelchat, D., Boudreau, P. (1996). Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations. *Apprentissage et socialisation : Le partenariat en milieu scolaire*, 17(3), 41-48.

BOUDREAU, P., KALUBI, J.-C., BOUCHARD, J.-M., & BEAUPRÉ, P. (1998). La dynamique de l'inclusion pour enfants d'âge préscolaire. Dans J.-C. Kalubi, B. Michallet, N. Korner-Bitensky & S. Tétreault, *Innovations, apprentissages et réadaptation en déficience physique* (pp. 113-123). Boucherville : I.Q. Éditeur.

BOUDREAU, P., BOUCHARD, J.-M., BEAUPRÉ, P., KALUBI, J.-C., SOREL, L., DESMEULES, P., (1998), « L'évaluation par les parents du développement de leur enfant », dans Pallascio, R., Julien, L. et Gosselin Gabriel, *Le partenariat en éducation*, Montréal, Éditions Nouvelles, pp. 66-72.

BOUDREAU, P., KALUBI, J.-C., SOREL, L., BEAUPRÉ, P., BOUCHARD, J.-M., (1998) *Recherches sur l'appropriation des savoirs et des savoirs-faire entre parents et intervenants*, dans Éthier L.S. et Alary J., *Comprendre la famille*, Trois-Rivières.: p. 316 à 330.

Conseil supérieur de l'éducation (1998). *L'école, une communauté éducative : Voies de renouvellement pour le secondaire. Avis à la ministre de l'éducation*. Québec : site du Conseil supérieur de l'éducation, [En ligne]. <http://www.cse.gouv.qc.ca/pdfs/commedu.pdf> (site consulté le 22 mars 2001).

FAVAZZA, P. C. (1999). *Strategies for promoting social relationships among young children with and without disabilities. Final Report*.

FAVAZZA, P. C., & ODOM, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405-418.

- FRIEND, M., & BURSUCK, W. (1999). *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers* (2nd ed.). New York : Allyn & Bacon.
- Garassino, R. (1995). Identité partenariale et métiers de l'éducation. Dans D. Zay & A. Gonnin-Bolo, (dir.), *Établissements et partenariat : stratégies pour des projets communs*. Paris : INRP éditeur.
- Hendrick Keefe, C. (1996). *Label-Free learning : Supporting Learners with Disabilities*. York M.: Stenhouse Publishers.
- ASCD Improving Student Achievement Research Panel (1995). *Educating everybody's children: diverse teaching strategies for diverse learners*. Alexandria, Virginia : Robert W. Cole, Editor.
- Lusthaus, E., & Forest, M. (1987). The kaleidoscope: A challenge to the cascade. In M. Forest (Eds.), *More education integration* (pp.1-17). Downsview, Ont.: G. Allan Roeher Institute.
- Puch, G. (1989). Parents and Professionals in Preschool Services. Dans S. Wolfendale, *Parental Involvement: Developing Networks Between Home, School and Community*. Londres: Cassel.
- Rocher, G. (1969). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH, Ltée.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J. J., & Royer, É.(1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : une nouvelle option éducative*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative Learning : Theory, Research, and Praticce*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice Hall.
- Stainback, S., & Stainback, W. (Éds). (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1996). *Inclusion: a guide for educators*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Stonemam, Z. (1993). Attitudes toward young children with disabilities: Cognition, affect and behavioral intent. In C. Peck, S. Odom & D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities in community programs: From research to implementation* (p. 223-248). Baltimore: Brookes.

Documents électroniques

- Association canadienne pour l'intégration communautaire.
Association canadienne pour l'intégration communautaire,
 [En ligne]. <http://www.cacl.ca/french/who.html> (page consultée le 11 juillet 2001)
- Association québécoise des parents d'enfants handicapés visuels.
Association québécoise des parents d'enfants handicapés visuels,
 [En ligne]. <http://www.cam.org/~aqpehv/index.html> (page consultée le 11 juillet 2001)
- Association Québécoise pour la Santé Mentale des Nourrissons. *Association Québécoise pour la Santé Mentale des Nourrissons*,
 [En ligne]. <http://aqsmn.cyberquebec.com> (page consultée le 10 juillet 2001)
- Association Québécoise pour les Enfants Audimuets et dysphasiques.
Association Québécoise pour les Enfants Audimuets et dysphasiques,
 [En ligne]. <http://www.aqea.qc.ca/index.html> (page consultée le 29 juin 2001)
- Au sujet de la trisomie 21 ou le hasard chromosomique*,
 [En ligne]. <http://www.colba.net/~rojoce/index.html> (page consultée le 20 juillet 2001)
- Canadian Association of Speech-Language Pathologists and Audiologists / Association canadienne des orthophonistes et des audiologistes. *Canadian Association of Speech-Language Pathologists and Audiologists / Association canadienne des orthophonistes et des audiologistes*,
 [En ligne]. <http://www.caslpa.ca/index.html> (page consultée le 5 juillet 2001)

Canadian Council for Multicultural and Intercultural Education / Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle et interculturelle. *Canadian Council for Multicultural and Intercultural Education / Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle et interculturelle*, [En ligne]. <http://www.ccmie.com> (page consultée le 19 juillet 2001)

Canadian Down Syndrome Society. *The Canadian Down Syndrome Society CDSS: Building Better Tomorrows*, [En ligne]. <http://www.cdss.ca/index.html> (page consultée le 27 juin 2001)

Canadian Hard of Hearing Association / Association des malentendants canadiens. *A chance to be hear, a chance to be heard / La chance d'entendre et de se faire entendre*, [En ligne]. <http://www.chha.ca/> (page consultée le 3 juillet 2001)

Child & Family Canada / Enfant & famille Canada. *Child & Family Canada / Enfant & famille Canada*, [En ligne]. <http://www.cfc-efc.ca/> (page consultée le 17 juillet 2001)

CinéGroupe Interactif. *Le grand monde du préscolaire*, [En ligne]. <http://prescolaire.grandmonde.com/index.html> (page consultée le 20 juillet 2001)

Brunet, J-P. Dupuy-Walker, L., *Site de l'Adaptation scolaire et sociale de langue française*, [En ligne]. <http://www.adaptationscolaire.org/index.htm> (page consultée le 5 juillet 2001)

Épilepsie Canada. *Bienvenue sur le Site Web d'Épilepsie Canada*, [En ligne]. <http://www.epilepsy.ca/fran/mainSetFR.html> (page consultée le 28 juin 2001)

Fondation canadienne de la fibrose kystique. *Donnez le souffle de vie : Combattez la fibrose kystique*, [En ligne]. <http://www.ccff.ca/french/home.cfm> (page consultée le 28 juin)

Fondation canadienne du Syndrome de la Tourette / Tourette Syndrome Foundation of Canada. *La Fondation canadienne du Syndrome de la Tourette / Tourette Syndrome Foundation of Canada*, [En ligne]. http://www.tourette.ca/french/index_fr.html ou <http://www.tourette.ca/> (page consultée juin 2001)

Lemire, É. *Guide pour parents d'enfants hyperactifs*, [En ligne]. <http://planete.qc.ca/sante/elaine/index.html> (page consultée le 28 juin 2001)

Micro-Accès. *PetitMonde : Le portail de la famille et de l'enfance*, [En ligne]. <http://www.petitmonde.qc.ca/> (page consultée le 20 juillet 2001)

Muscular Dystrophy Association of Canada / Association canadienne de la dystrophie musculaire. *Muscular Dystrophy Association of Canada / Association canadienne de la dystrophie musculaire*, [En ligne]. <http://www.mdac.ca/> (page consultée le 28 juin 2001)

Office des personnes handicapées du Québec. *Office des personnes handicapées du Québec*, [En ligne]. <http://www.ophq.gouv.qc.ca/> (consultée juillet 2001)

Parent Center. *A complete resource for parenting, learning, health, and fun*, [En ligne]. <http://www.parentcenter.com/> (page consultée le 18 juillet 2001)

Périat, N., & Chabot, S. *Activités de stimulation et de rééducation du langage pour les enfants du préscolaire et de primaire*, [En ligne]. <http://www.sonia.chabot.net/langage/index.html> (page consultée le 11 juillet 2001)

Ross, N. *Créaction*, [En ligne]. <http://creaction.qc.ca/> (page consultée le 20 juillet 2001)

Santé Canada. *Bienvenue au site Web de l'enfance et de la jeunesse*, [En ligne]. <http://www.hc-sc.gc.ca/hppb/enfance-jeunesse/index.html> (page consultée le 11 juillet 2001)

Société québécoise de l'autisme. *Société québécoise de l'autisme*, [En ligne]. <http://www.autisme.qc.ca> (page consultée le 29 juin 2001)

Spina Bifida and Hydrocephalus Association of Canada / L'Association de spina-bifida et d'hydrocéphalie du Canada. *Spina Bifida and Hydrocephalus Association of Canada / L'Association de spina-bifida et d'hydrocéphalie du Canada*, [En ligne]. <http://www.sbhac.ca/> (page consultée le 28 juin 2001)

VisuAide : L'innovation adaptée. *Liens sur la déficience visuelle*, [En ligne]. <http://www.visuaide.com/liens.fr.html> (page consultée le 28 juin 2001)

ANNEXE

Faire un choix éclairé d'un service préscolaire

- Cibler des personnes proches ou les ressources qui peuvent vous orienter ou vous conseiller
- Les membres de la famille s'ils ont eu des expériences avec ces services
- Les voisins ou voisins qui vivent avec des enfants et utilisent ces services
- Les professionnels que vous consultez déjà dans le domaine de la santé ou de l'éducation pour votre enfant
- Les personnes qui travaillent dans ces services
- Les ressources indirectes comme les annuaires, les sites Internet
- Penser aux questions à poser aux personnes qui vous conseilleront
- Avez-vous utilisé ou connaissez-vous les services comme les garderies ? Si oui...
- Pouvez-vous me donner des références pour un service de garde ?
- Connaissez-vous les noms de personnes qui travaillent dans le domaine ?
- Avez-vous les coordonnées de services ou de personnes qui travaillent dans ces milieux ?
- Terminer votre communication en manifestant de l'intérêt par une implication comme bénévole ou aide à l'occasion.
- Faire votre liste des questions avant de contacter les ressources de garde.
- Prenez-vous de nouvelles inscriptions ?
- Avez-vous une liste d'attente ? Si oui, quelle est la durée d'attente pour que mon enfant puisse avoir accès au service ?
- Accueillez-vous des enfants de tout âge ? Si non, quels sont les enfants qui peuvent s'inscrire ? Quels sont les groupes d'âge ?
- Quel est le statut de votre service ? (privé, licencié, ou reconnu par les organismes gouvernementaux)
- À qui revient la gestion du service ? (organisme parrain, conseil d'administration, personne responsable, direction...)
- Combien d'enfants accueillez-vous ? Combien y a-t-il d'enfants par groupe ?
- Recevez-vous des subventions ou des appuis financiers de gouvernement ?
- Quels sont les coûts de la fréquentation d'un enfant au service, par semaine ou par mois ? Y a-t-il d'autres coûts à prévoir pour une année ?
- Quelle est l'orientation éducative privilégiée par votre service (si c'est le cas) ?
- Avez-vous des restrictions pour certains types d'enfants comme ceux ayant un handicap ?
- Avez-vous des ressources, des appuis ou des attentes spécifiques pour les enfants différents ?
- Avez-vous de l'information écrite sur votre service ou d'autres renseignements que je devrais avoir ?
- Que dites-vous aux gens pour les convaincre de la qualité de votre service ou pour les inciter à choisir ?

- Terminer par un mot de remerciement et préciser votre prochaine étape.
Par exemple : « Ce que vous m'avez dit me semble fort intéressant.
J'en parle avec mon conjoint et je vous contacte si on donne suite... »
- Prendre contact avec les services ciblés que vous avez identifiés
- Favoriser une communication chaleureuse et directe. Par exemple, utiliser des mots et des expressions positives lors de votre premier contact et poser clairement vos questions : « Bonjour, il me fait grand plaisir de vous parler... Je désire savoir... »
- Adopter des attitudes positives au cours de votre contact en gardant en note vos interrogations. Par exemple, souligner ce que vous notez d'intéressant :
« ah oui ! Cela me plaît, vous entendre dire que... »
- Vous assurer que la personne comprend bien vos questions. Par exemple, « Je ne suis pas certaine que vous avez bien compris ma question, permettez-moi de vous la redemander. »
Ou, « Est-ce que vous saisissez bien ma question quand je parle de... ? »
- Ne pas insister dans les situations où vous vivez des insatisfactions face aux réponses. Cependant, garder en tête vos inconforts pour y revenir ultérieurement. Souligner votre intérêt d'en reparler. Par exemple, « Je ne suis pas certaine de comprendre ce que vous venez de me dire. Cependant, laissez-moi la chance de vous interpellier plus tard sur ce point. » Et poursuivre la conversation.
- Terminer votre contact en soulignant quelques points intéressants que vous avez notés. Puis, si c'est le cas, préciser les étapes ultérieures que vous allez faire auprès du service. Par exemple, « Vous me dites qu'il n'y a pas de place d'ici la prochaine saison, permettez-moi de vous contacter de nouveau... »
- Faire un choix éclairé
- Peu importe la situation, donnez-vous des choix.

Dites-vous intéressé à avoir le service et demandez d'aller le visiter avant de faire votre choix.

- Se préparer aux visites auprès de services.

Visiter plus d'un service ou plus d'un type de service. Penser à votre liste de questions.

- Dans le cas où les services visités ne répondraient qu'en partie à vos attentes, pour toutes sortes de raison, restez ouverts à la possibilité d'utiliser le service.
- Lorsque c'est le cas, faire un choix avec son conjoint ou sa conjointe de sorte que les deux se sentent impliqués. Dans la mesure du possible, les deux personnes ont avantage à être impliquées tout au long de cette démarche.
- Dans la perspective où tout parent a besoin de plusieurs services préscolaires pour répondre à ses besoins, il est important de penser à avoir un réseau c'est-à-dire plus d'un service de garde. Par exemple, les situations où vous devez travailler les fins de semaine, il serait plus approprié d'avoir un service de garde en milieu familial. Par contre, durant l'horaire hebdomadaire régulier, il est possible de privilégier la fréquentation d'un centre de services de garde.



VISION - INCLUSION



Développement des
ressources humaine Canada

Human Resources
Development Canada



Université du Québec à Hull