Ligne directrice de pratique

oepe
ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance

Mai 2019

Inclusion des enfants à besoins particuliers

Les éducatrices et les éducateurs de la petite enfance (EPEI) se donnent pour responsabilité première d'assurer le bien-être, l'apprentissage et la garde des enfants. Ils respectent les droits des enfants et créent des milieux d'apprentissage dans lesquels tous ont un sentiment d'appartenance et d'inclusion.

Code A du Code de déontologie et normes d'exercice (2017)

Favoriser la pleine participation des enfants à besoins particuliers

Dans la présente ligne directrice de pratique, c'est le modèle social du handicap qui est envisagé lorsqu'on parle d'enfants ayant un handicap ou des besoins particuliers. Selon cette approche, les enfants se trouvent en situation de handicap et ont des besoins particuliers en raison d'obstacles au sein de la société. Il fait donc référence aux enfants dont la participation est affectée par tout obstacle physique, mental, cognitif, émotionnel ou social rencontré au sein du milieu. Voir page 7 : Modèle médical et modèle social du handicap.

Cette ligne directrice de pratique a pour but d'aider les EPEI à comprendre et à assumer leurs responsabilités en matière d'inclusion des enfants à besoins particuliers et de leurs familles. Leur inclusion est importante, non seulement parce qu'il s'agit d'un droit de la personne et que certaines lois l'exigent, mais aussi parce qu'une société accueillante – où tout le monde est encouragé à participer pleinement – pro ite à tous. Les EPEI promeuvent l'inclusion parce qu'elle relève de leur responsabilité déontologique et professionnelle. En effet, les politiques et pratiques inclusives soutiennent les enfants, les familles, les collègues, la profession et la société dans son ensemble.

Le *Code de déontologie et normes d'exercice* souligne que les EPEI établissent des relations bienveillantes et attentives avec les enfants et les familles. Ils collaborent avec leurs collègues et les membres de la communauté pour cocréer des milieux sécuritaires qui favorisent un sentiment d'appartenance, de bien-être et d'inclusion. Les environnements inclusifs valorisent et prennent en compte les intérêts et les capacités variés des enfants; ce sont des endroits où les enfants et leurs familles peuvent participer pleinement et de manière significative pour eux (norme III).

Cette ligne directrice de pratique vise à :

- dé inir l'inclusion, les besoins particuliers et le handicap;
- fournir des approches pratiques pour soutenir les enfants à besoins particuliers et leurs familles;
- souligner le rôle de l'enfant, de sa famille, de la collectivité et des autres professionnels;
- déterminer les obstacles physiques, sociaux et comportementaux et les mesures favorisant l'inclusion;
- proposer des questions de ré lexion et des scénarios qui facilitent le dialogue collaboratif sur la pratique.

À propos de cette publication

Les lignes directrices de pratique décrivent certaines attentes à l'égard des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance inscrits, telles qu'énoncées dans le Code de déontologie et normes d'exercice. Elles mettent aussi l'accent sur la façon dont ces attentes peuvent être mises en pratique. Elles contiennent des recommandations en la matière et offrent des occasions de réflexion, de discussion et d'apprentissage professionnel. Au moment d'en prendre connaissance, il est conseillé de consulter le Code et normes et de passer en revue la recherche actuelle et la législation connexe. Ces lignes directrices de pratique permettent à l'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance de promouvoir des normes d'exercice élevées ainsi que l'apprentissage professionnel continu, et de régir la conduite des EPEI.

💻 Pour accéder à toutes les lignes directrices, visitez ordre-epe.ca/lignedirectricepratique.

Table des matières

05 **Favoriser la pleine participation des enfants à besoins particuliers**

05 Qu'est-ce que l'inclusion?
06 Langage utilisé et sens du handicap
07 Modèle médical et modèle social du handicap
08 In luence de nos croyances et préjugés

09 **Soutenir les enfants à besoins particuliers et leurs familles**

10 Rôle de la famille et de la communauté
12 Rôle des collègues et des autres professionnels
14 Rôle de la direction

15 **Inclusion dans le milieu d'apprentissage**

17 Espaces physiques
18 Espaces sociaux
19 Observation et documentation

20 **Mener le changement**

20 Politiques et pratiques de haute qualité
21 Enjeux professionnels et systémiques

23 **Législation et ressources additionnelles**

24 **Annexe : Scénarios et questions de réflexion**

25 Travailler avec les autres : Avantage de l'inclusion
27 Un sentiment de malaise
29 Jeanne a des besoins particuliers

30 **Références bibliographiques**

31 **Ressources consultées**

Suggestions d'utilisation de cette ligne directrice de pratique

La présente ligne directrice contient de nombreuses informations, ainsi que des ressources supplémentaires qu'il est suggéré de visionner ou de lire en vue d'y réfléchir et d'en discuter. Prenez le temps de les consulter. Ciblez les sujets qui s'appliquent à votre pratique actuelle ou les parties qui vous interpellent. Étudiez-en un passage précis au cours d'une réunion du personnel ou d'équipe, ou parlez-en dans le cadre d'une communauté de pratique. Engagez des discussions en collaboration avec vos collègues afin de mieux comprendre les pratiques pédagogiques inclusives et l'influence des croyances, du langage et de la communication sur l'inclusion. Étudiez et mettez en œuvre ces idées et utilisez-les pour améliorer vos relations, vos environnements, vos politiques et autres ressources.

« Je pense que l'inclusion fait partie intégrante de tout programme d'éducation de la petite enfance ou de tout milieu de travail de qualité à tous les niveaux. »

– Éducatrice de la petite enfance inscrite

Favoriser la pleine participation des enfants à besoins particuliers

Qu'est-ce que l'inclusion?

L'inclusion et les pratiques inclusives exigent de vous de tenir compte des différents contextes sociaux et des expériences vécues par les enfants et les familles des communautés dans lesquelles vous travaillez. Étudiez la définition de l'inclusion et de la pratique inclusive du Code et normes.

Inclusion/inclusive : Approche aux politiques et à l'exercice de l'éducation de la petite enfance selon laquelle tous les enfants et toutes les familles sont acceptés et servis dans le cadre d'un programme et où chaque enfant et chaque famille éprouve un sentiment d'appartenance et est soutenu pour participer pleinement à tous les aspects du programme ou du service. Une pratique inclusive consiste notamment à être attentif aux capacités, aux personnalités et aux situations de tous les enfants et à comprendre les différences de développement de tous les enfants (*Code de déontologie et normes d'exercice, 2017*).

Prenez un peu de temps pour regarder la vidéo suivante et y réfléchir : ***Inclusion : Qu'est-ce que c'est?*** (Ministère de l'Éducation, 2013)

Certains milieux sont propices à l'inclusion, d'autres y font obstacle et affectent ainsi la pleine participation et l'engagement des enfants à besoins particuliers et de leurs familles. L'inclusion est influencée par :

- la législation et les politiques;
- les recherches récentes et des pratiques fondées sur les données probantes;
- le curriculum et les approches pédagogiques;
- les choix linguistiques;
- les croyances personnelles et les préjugés.

Langage utilisé et sens du handicap

Pour promouvoir l'inclusion, il est important d'être informé et intentionnel, et de réfléchir au langage que vous utilisez dans votre pratique professionnelle. La communauté des personnes ayant un handicap et les chercheurs changent progressivement le langage utilisé pour évoquer les capacités variées des enfants. Par exemple, les termes collectifs d'*enfants présentant des anomalies* ou d'*enfants handicapés* sont remplacés par *enfants à besoins particuliers*. Cependant, lorsqu'on parle de certains enfants en particulier, il est important de tenir compte des termes que ces enfants et leurs familles utilisent et auxquels ils s'identifient.

Un certain nombre d'initiatives gouvernementales, de stratégies provinciales, de programmes éducatifs, de programmes-cadres, de politiques ainsi que des règlements du secteur de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants utilisent le terme d'*enfants ayant des besoins particuliers*. Aux termes la *Loi de 2014 sur la garde d'enfants et la petite enfance*, un enfant ayant des besoins particuliers est un « enfant dont les besoins cognitifs, physiques, sociaux, affectifs ou liés à la communication, d'une part, ou les besoins liés au développement général, d'autre part, sont de nature à nécessiter des mesures de soutien additionnelles ».

Le terme peut néanmoins demeurer problématique, car il implique qu'un enfant peut être un fardeau parce qu'il nécessite quelque chose de différent de ce qui est à la disposition de ses pairs dont le développement est *conventionnel*.

« Envisager certains enfants comme faisant partie d'un groupe différent encourage un système discriminant. Il existe de meilleures façons de décrire les diverses capacités des enfants, qui reconnaissent la grande diversité des enfants en matière de développement, d'émotions, d'état d'esprit, de capacités physiques, de communication et d'univers sociaux – autant d'éléments présents chez tous les enfants, que ces différences aient été diagnostiquées comme étant des besoins particuliers ou non. »

– Kathryn Underwood, School of Early Childhood Studies, Unversité Ryerson

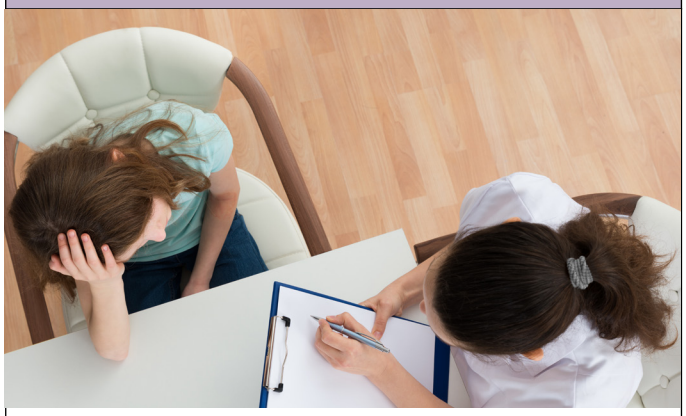
Modèle médical et modèle social du handicap

Le terme *handicap* est plus largement compris du point de vue clinique ou médical. On croit souvent à tort que le *handicap* ne concerne que les enfants ayant reçu un diagnostic médical particulier. Le modèle médical du handicap consiste à trouver une déficience chez l'individu, à lui mettre une étiquette (exemple : trisomie, paralysie cérébrale, autisme) puis à intervenir de façon appropriée pour corriger la déficience afin que l'individu corresponde plus facilement à la société.

L'Organisation mondiale de la Santé (OMS) définit le handicap comme « un phénomène complexe qui découle de l'interaction entre les caractéristiques corporelles d'une personne et les caractéristiques de la société où elle vit. Pour surmonter les difficultés auxquelles les personnes handicapées sont confrontées, des interventions destinées à lever les obstacles environnementaux et sociaux sont nécessaires. »

Selon le modèle social du handicap, une personne n'est pas handicapée par ses propres déficiences ou pathologies, qui sont en soi des différences précieuses. Au lieu de cela, les personnes sont handicapées par les obstacles invalidants présents dans notre société (Oliver, 2013). Ces obstacles peuvent être d'ordre physique, mental, social, économique ou culturel. De ce point de vue, la conception du handicap n'est plus centrée sur la déficience individuelle de l'enfant, mais sur son expérience globale au sein d'une société qui favorise généralement les habiletés t*ypiques*.

Le tableau suivant présente les deux modèles du handicap :

Modèle médical	Modèle social
	
• La différence est souvent perçue comme négative • Le handicap indique une déficience • Le problème vient de la personne • Les problèmes de la personne doivent être corrigés	• Les différences sont considérées comme positives • Les handicaps sont des différences naturelles • Les problèmes ou obstacles résident dans la société • La société doit apporter des ajustements (physiques, comportementaux et sociaux)

Influence de nos croyances et préjugés

Le présent document-ressource vous aide à réfléchir aux façons dont les croyances, les attitudes et les préjugés personnels influencent l'inclusion et votre pratique professionnelle en général. Lorsque vous travaillez avec des communautés et des familles diverses, il est important de prendre conscience de vos croyances, de celles que vous appuyez et auxquelles vous tenez. Il peut notamment s'agir de vos croyances envers votre propre capacité à créer des environnements inclusifs et accueillants et de vos convictions à l'égard des différentes caractéristiques et capacités des enfants, en particulier en matière de besoins particuliers, d'inclusion et de pratiques inclusives. Lorsque les EPEI comprennent mieux leurs préjugés et leurs croyances, et pourquoi ils les ont, ils sont en mesure d'adopter des pratiques plus éclairées, ce qui peut favoriser la pleine participation de tous les enfants. (Thornton et Underwood, 2013)

« Je crois que le fait de réfléchir à nos propres préjugés, croyances et valeurs nous rapprochera d'une société plus inclusive. Les pratiques inclusives profitent à chacun d'entre nous. »

– Éducatrice de la petite enfance inscrite

Pause réflexion

Avec vos collègues, faites une pause et réfléchissez à l'information présentée plus tôt dans ce guide et dans la vidéo ***Inclusion : Les avantages*** (Ministère de l'Éducation, 2013).

Pourquoi l'inclusion est-elle importante pour vous, les enfants, les familles et la société?

Songez au sens que les termes suivants ont pour vous et d'où proviennent vos perceptions :

- pleine participation;
- besoins particuliers;
- développement typique;
- handicap;
- inclusion et pratiques inclusives.

Tenez compte de la façon dont vos interactions et vos décisions avec les enfants sont façonnées par vos croyances et vos préjugés sur le handicap.

- Pensez-vous que certains enfants sont plus capables que d'autres?
- Comment décider qui a davantage besoin d'aide et à qui offrir un espace d'autonomie?
- Réfléchissez à la façon dont les enfants interagissent entre eux dans le milieu d'apprentissage en fonction de leurs capacités.

Comment vos expériences positives en matière d'inclusion ont-elles influencé votre pratique?

Soutenir les enfants à besoins particuliers et leurs familles

Les enfants à besoins particuliers ne forment pas un groupe uniforme. Il est important de tenir compte des divers contextes et facteurs qui contribuent à façonner le développement et l'identité d'un enfant au sein de sa famille et de sa communauté. Ces facteurs influencent la façon dont les enfants se perçoivent et leur capacité à participer et à s'impliquer dans leur milieu. Par exemple, tous les enfants ayant le même diagnostic ne vivent pas le handicap de la même façon et ne vivent pas les mêmes expériences dans leur vie familiale, communautaire, scolaire ou en centre de garde. Les facteurs qui se recoupent et qui peuvent influencer les expériences vécues par un enfant, comme l'accès aux ressources, sont complexes et variés. En tant que professionnel, vous devez prendre conscience de la diversité et de l'évolution des contextes et des facteurs ayant une influence sur les enfants à besoins particuliers et leurs familles.

Ces derniers dépendent de facteurs historiques, sociaux, économiques et politiques, notamment :

la race	l'indigénéité	le genre	l'éducation
l'ethnie	la sexualité	le statut d'immigration	la langue
la pauvreté	la structure familiale	la culture	la région géographique
le sexe	la religion	le statut socioéconomique	l'âge

Différentes communautés auront des croyances et des conceptions différentes sur le handicap et les besoins particuliers. Par exemple, dans certaines communautés et langues autochtones, il n'existe pas de traduction directe du mot handicap. Tous les enfants sont considérés comme des cadeaux offerts à la famille et à la communauté.

Pause réflexion

Consultez la perspective autochtone du ***Projet du Système inclusif de services à la petite enfance*** (en anglais seulement).

Prenez un moment pour réfléchir à la façon dont les autres communautés perçoivent le handicap et les besoins particuliers.

Rôle de la famille et de la communauté

Quand il s'agit de soutenir les enfants, la famille joue un rôle primordial. Lorsque vous établissez des relations de confiance et attentives, qui reconnaissent et respectent divers points de vue et expériences, vous apprenez à connaître chaque famille et savez ce qu'elle apprécie. Ces relations solides vous permettent de co-créer des milieux inclusifs qui reflètent les valeurs uniques des familles de votre communauté. En plus, les relations attentives sont fondées sur la confiance, l'ouverture et le respect de la confidentialité.

Le langage que vous utilisez pour décrire un enfant et son handicap ou ses besoins provient de l'enfant et de sa famille. Chaque famille est unique : ses croyances et sa conception du handicap varient, et ce sont ces familles qui déterminent le langage et les termes qu'elles veulent utiliser pour décrire leurs enfants (p. ex., enfant ayant ou présentant un handicap, un don, une atypie ou un besoin particulier). Les EPEI doivent respecter ces décisions, car les enfants sont mieux compris dans le contexte de leur famille, de leur culture et de leur communauté. Soutenir et respecter leurs croyances est un aspect fondamental de la démarche inclusive.

En tant que leaders, les EPEI doivent également comprendre la théorie du handicap, qui peut changer leur façon de voir les enfants et les capacités en général. Ils peuvent favoriser l'inclusion en amorçant des discussions sur les besoins particuliers et le handicap avec les enfants, les familles et les partenaires communautaires. Vous pouvez pour cela : expliquer les pratiques et le langage inclusifs que vous utilisez, et dire pourquoi, souligner les avantages de l'inclusion, partager vos connaissances professionnelles et faire référence à certaines ressources ou programmes pour faciliter la compréhension des pratiques inclusives dans votre milieu. Aussi, profitez-en pour apprendre des familles, qui sont votre principale source d'information sur le handicap, les besoins particuliers et l'inclusion.

Les EPEI prennent également part à des discussions réfléchies en vue de soutenir les enfants et les familles. Par exemple, au début ou à la fin de la journée, les familles peuvent se sentir dépassées si on les aborde pour leur parler des défis auxquels leur enfant peut être confronté. N'oubliez pas que vous êtes également responsable du milieu d'apprentissage et de la façon dont il peut influencer le comportement des enfants. Faites une pause pour réfléchir aux points positifs et aborder les défis de manière constructive. Pensez au langage que vous utilisez. Réfléchissez aux adjectifs *bon* et *mauvais* ou *bien* et *mal*. Gardez à l'esprit que la façon dont vous vous exprimez avec les familles varie en fonction de leurs expériences et de leurs relations. Votre langage dépendra aussi de la nature du défi auquel

l'enfant est confronté ou de ce qui s'est passé. De même, des facteurs culturels, linguistiques et systémiques, comme les processus administratifs ou l'accès aux ressources, peuvent influencer ces conversations.

Les familles peuvent réagir de différentes façons lorsqu'elles apprennent ou soupçonnent une différence dans le développement de leur enfant. Vous pourriez interagir avec des enfants et des familles qui éprouvent de la confusion ou de la frustration à la suite de la détermination d'un besoin, d'un diagnostic de handicap ou d'un besoin de soutien supplémentaire. Lors de ces interactions, il est important d'être respectueux et bienveillant dans votre communication. Les EPEI doivent être conscients que de nombreuses familles ressentent de la frustration à l'égard d'un système complexe, lorsqu'elles cherchent à obtenir du soutien pour leurs enfants (Underwood, Correspondance personnelle, 2019).

Rôle des collègues et des autres professionnels

Les EPEI connaissent toute une variété de programmes, de services et de ressources destinés à soutenir les enfants handicapés et leurs familles (norme IV).

Outre la famille de l'enfant, il se peut que vous et vos collègues soyez les premiers professionnels à percevoir des différences de développement. En tissant des liens solides avec les enfants et les familles, et grâce à vos connaissances du développement de l'enfant, à vos observations et à une documentation constantes de son apprentissage, ainsi que grâce à une prise de conscience des différences chez les enfants, vous et vos collègues trouvez des moyens de les soutenir en adaptant le milieu d'apprentissage. Tout cela peut se produire, qu'il y ait eu un diagnostic officiel de handicap ou non, et l'environnement peut être adapté sans porter une attention particulière à l'enfant qui a inspiré ces mesures d'adaptation.

En établissant des relations collaboratives avec vos collègues, des partenaires communautaires et d'autres professionnels, vous avez accès à un plus large éventail de stratégies, de ressources et de compétences, et toutes jouent un rôle essentiel dans le soutien des enfants à besoins particuliers et de leurs familles.

Les consultants-ressources, dont bon nombre sont eux-mêmes des EPEI, peuvent vous consulter - ainsi que les familles - et faire des recommandations pour trouver des organismes de soutien adaptés et y accéder. Les consultants-ressources peuvent également vous aider, vous, l'enfant et sa famille, avant et après qu'un besoin particulier a été reconnu ou qu'un diagnostic de handicap précis a été posé. Le type de soutien et les étapes à suivre varieront selon votre milieu de travail, le diagnostic lui-même, ainsi que selon l'accès et la disponibilité de l'aide nécessaire.

À moins d'avoir la formation supplémentaire ou l'accréditation requise, à titre d'EPEI, vous n'êtes pas en mesure de définir le handicap ni de le diagnostiquer chez un enfant. En tant que professionnel, vous exercez la profession dans les limites de votre champ de connaissances et de compétences (norme IV : C. 12).

Lorsqu'ils collaborent avec d'autres professionnels et avec les familles en vue d'établir des objectifs pour aider un enfant, les EPEI doivent en vérifier la pertinence et veiller à ce qu'ils soient atteints. Ils jouent un rôle essentiel dans le soutien de l'enfant et de la famille lors de la transition vers différents fournisseurs de services, programmes communautaires et écoles. Les EPEI entretiennent des relations solides avec les enfants, les familles, les autres professionnels et gestionnaires. Ils communiquent activement et collaborent constamment avec eux.

Dans le cadre de vos discussions collaboratives avec les familles et d'autres professionnels au sujet de vos observations et de votre documentation, vous devez en respecter la confidentialité. Vous devez vous assurer que l'information partagée sur un enfant et une famille est appropriée, se rapporte au contexte professionnel et aux services fournis et qu'elle sert au mieux les intérêts des enfants et des familles auprès desquels vous travaillez. (norme V : C.3)

Rôle du leadership

L'inclusion est appuyée par des leaders qui y croient (Underwood, 2013). Comme le rappelle la norme IV, « quel que soit leur poste ou leur titre, tous les EPEI sont des leaders ». L'une des façons de faire preuve de leadership est de vous tenir au courant des recherches en cours et des théories émergentes. Cela signifie qu'au fur et à mesure que de nouvelles recherches et pratiques fondées sur des données probantes voient le jour, vous prenez conscience des pratiques et croyances de longue date pouvant nuire à l'inclusion; vous y réfléchissez de façon critique et les remettez en question.

Vous sollicitez également des renseignements, des ressources et une aide supplémentaire auprès des personnes exerçant un leadership au sein de votre milieu de travail. Pour ce faire, vous pouvez :

- communiquer avec les enfants et les familles pour savoir de quel type de soutien ils ont besoin;
- communiquer avec vos collègues qui ont des connaissances et de l'expérience en matière d'inclusion et de soutien aux enfants à besoins particuliers;
- préparer et organiser ce que vous avez appris, et discuter de ce dont vous avez besoin – et pourquoi – avec les personnes exerçant un leadership dans votre milieu de travail;
- demander les ressources dont vous avez besoin pour appuyer efficacement l'inclusion, les enfants à besoins particuliers et leurs familles.

Regardez la vidéo ***Inclusion: Le leadership*** (Ministère de l'Éducation 2013) et réfléchissez au rôle de leader que vous jouez dans la vie des enfants, des familles et de vos collègues.

Inclusion dans le milieu d'apprentissage

> Tous les enfants profitent de l'établissement d'environnements inclusifs où ils peuvent participer et collaborer de manière significative et tisser des liens véritables, authentiques et bienveillants. (*Comment apprend-on?* 2014. p. 24-25*)*

De nombreux environnements ne tiennent pas compte de la diversité des expériences vécues par les enfants et leurs familles, ni des différentes façons dont les enfants se déplacent, apprennent, se développent et s'expriment. Les milieux inclusifs sont des espaces où les enfants et les familles se sentent les bienvenus parce que leurs caractéristiques et leur identité sont respectées et prises en compte dans tous les aspects de l'environnement.

Selon le *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* (2016), les environnements accueillants sont intentionnellement créés pour favoriser l'apprentissage des enfants. Avec vos collègues, vous encouragez la communication et l'enquête collaborative entre enfants dans le milieu social. Le matériel et les expériences d'apprentissage sont diversifiés et évoluent en fonction de la curiosité croissante et des idées des enfants.

> La *Loi de 2007 sur les éducatrices et les éducateurs de la petite enfance* stipule que l'exercice de la profession d'éducatrice et d'éducateur de la petite enfance consiste à : « mettre en place et fournir aux enfants des programmes intégrateurs d'apprentissage et de garde axés sur le jeu afin de promouvoir leur bien-être et leur développement global. »

Avec vos collègues, vos partenaires enseignants, les enfants et les familles, réfléchissez au milieu d'apprentissage dans son ensemble. Pensez à des façons de cocréer des environnements physiques et sociaux pour des enfants aux caractéristiques, perspectives, expressions, intérêts et capacités diverses plutôt que de vous concentrer sur ce que vous pensez être les besoins du groupe ou leurs carences (*Comment apprend-on?* 2014).

Au lieu d'établir des environnements conventionnels ou normalisés et de faire ensuite des aménagements pour les enfants handicapés, tenez compte des capacités et des trajectoires de développement différentes de tous les enfants. Avec les enfants, les familles et vos collègues, créez des environnements qui reflètent ces différences. Remettez en question cette croyance selon laquelle vous devez faire quelque chose de spécial pour les enfants qui sont différents. Au lieu de cela, incorporez un matériel varié partout et assurez-vous qu'il est accessible à tous.

Par exemple, si le développement de la motricité fine de Max est soutenu par l'utilisation de crayons plus gros, mettez de gros crayons à disposition de tous les enfants. Cette pratique inclusive englobe les différences de chacun, car d'autres enfants, qu'ils aient ou non des besoins précis en matière de motricité fine ou une appréhension de la calligraphie, pourraient aussi trouver ces gros crayons utiles. De plus, le fait de mettre du matériel adapté à la disposition de tous les enfants évite à Max, qui a un besoin particulier, de se sentir à part ou comme un enfant ayant des besoins particuliers.

Gardez à l'esprit que vous aurez parfois besoin de fournir des mesures d'adaptation ou de soutien à un enfant en particulier. Ces adaptations peuvent être nécessaires, qu'un diagnostic officiel de handicap ait été prononcé ou non. Ne vous abstenez pas de faire des adaptations pour soutenir un enfant et n'attendez pas un diagnostic précis avant de fournir toute mesure de soutien. La loi vous y oblige. La Commission ontarienne des droits de la personne stipule qu'aucun diagnostic n'est nécessaire pour remplir l'obligation d'assurer un accommodement. *Pour en apprendre davantage à ce sujet, consultez la politique suivante : **Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés**.*

Selon la norme III, vous collaborez avec vos collègues pour que des stratégies d'intervention précoce fassent partie intégrante du programme et du milieu. Ces adaptations peuvent être visibles ou audibles (p. ex. rampes, éclairage tamisé ou volume réduit), mais elles ne doivent pas différencier un enfant du groupe. Elles doivent être faites pour tous et accessibles à tous. Par exemple, évitez d'évoquer ces adaptations en disant « Nous avons une rampe spéciale parce que William a besoin d'un fauteuil roulant ». Utilisez plutôt la rampe comme une occasion d'apprentissage et présentez-la en expliquant qu'elle peut être utile à tous. Une rampe d'accès aide les personnes en fauteuil roulant, mais aussi les personnes avec des poussettes ou des béquilles, les personnes ayant des habiletés motrices différentes, ainsi que les frères et sœurs plus jeunes et les aînés.

Espaces physiques

Selon la norme III, les EPEI prennent les mesures adéquates pour s'assurer que les milieux d'apprentissage sont conformes aux lois sur la sécurité, la santé et l'accessibilité. La *Loi de 2005 sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario* (LAPHO) est un exemple de loi qui appuie la pleine participation des personnes présentant un handicap. Il existe encore des obstacles physiques systémiques dans de nombreux programmes et services (p. ex. escaliers, portes étroites, toilettes). Vous pouvez cependant collaborer avec vos collègues et les familles pour apporter des adaptations qui améliorent l'accessibilité et remédient à la discrimination fondée sur le handicap.

Par exemple, le matériel et les éléments suivants peuvent être mis à disposition :

- des ciseaux adaptés aux droitiers et aux gauchers;
- des rampes temporaires ou permanentes;
- des distributeurs de savon, tables, chevalets et chaises adaptés qui encouragent la participation, l'autonomie et l'autorégulation;
- des crayons de couleurs, feutres et stylos adaptés à différentes tailles de mains et capacités motrices;
- du matériel d'apprentissage de taille et de poids différents, tel que des blocs de construction et des livres;
- divers matériaux sensoriels dans tous les espaces;
- des sons, de la musique, un éclairage et des températures appropriés.

L'adaptation des lieux et des matériaux physiques favorise l'accessibilité physique, mais peut aussi favoriser l'inclusion de tous les enfants sur le plan cognitif, social et affectif. Au fur et à mesure que les enfants et les familles changent, le milieu d'apprentissage change aussi. En partenariat avec vos collègues, les enfants et les familles, vous surveillez, évaluez et adaptez continuellement le programme pour répondre aux intérêts et aux capacités en constante évolution de tous les enfants.

Pause réflexion

Avez-vous le sentiment d'avoir les connaissances et les compétences nécessaires pour créer des milieux inclusifs?

- Si vous avez des lacunes en la matière, que devriez-vous apprendre de plus et où pouvez-vous accéder à cette information?
- Si vous avez les connaissances et les compétences nécessaires, comment pouvez-vous aider les autres?

Espaces sociaux

Même dans les milieux susceptibles de présenter des limites physiques, il existe des moyens de favoriser l'inclusion sociale, affective et cognitive. Une façon d'y parvenir est d'utiliser un langage et des stratégies de communication inclusifs. L'utilisation d'un langage inclusif signifie que vous ne singularisez pas un enfant, une famille ou un groupe de personnes en particulier du fait de leur différence à la norme ou au groupe dominant. Les environnements socialement inclusifs valorisent tous les parcours d'apprentissage. Tous les enfants du milieu sont considérés comme des membres précieux d'un groupe social collectif ayant tous des caractéristiques et des traits différents.

Donna Koller et ses collègues mentionnent des stratégies précises favorisant la coopération et l'amitié entre tous les enfants, ce qui, en retour, améliore leur expérience sociale, leur bien-être général et leur sentiment d'appartenance. Il est important de renforcer les relations positives entre les enfants, et plus particulièrement lorsqu'ils des besoins particuliers, car les recherches ont démontré le degré de solitude et d'exclusion souvent vécu par les enfants handicapés dans leur vie sociale (Koller et coll., 2018).

Selon la norme III, les EPEI connaissent diverses stratégies favorisant le bien-être des enfants. L'une des façons d'y parvenir est de montrer l'exemple en promouvant des relations inclusives qui valorisent la contribution de chaque enfant, de chaque famille et de chaque collègue au sein du milieu.

Pause réflexion

- L'inclusion, à quoi ça ressemble et qu'est ce que ça fait?
- Quels sont les obstacles à l'inclusion sociale? Comment les éliminer ou les minimiser?
- Quelles mesures pouvez-vous prendre pour réduire les barrières sociales qui peuvent limiter la pleine participation?

Observation et documentation

Les EPEI connaissent les méthodes à employer en matière d'observation, de documentation pédagogique, de planification, de mise en œuvre de programmes et d'évaluation en vue de favoriser l'apprentissage individuel ou collectif des enfants (norme II : B.3).

C'est en observant et en documentant régulièrement l'apprentissage de chaque enfant et de l'environnement en général, et grâce à une pratique réflexive en collaboration, que vous apprenez et tissez des liens solides avec eux et avec les enfants.

Les méthodes d'observation et de documentation vous aident à surveiller, à évaluer et à améliorer la qualité du milieu d'apprentissage (norme III : C.9). À l'aide de vos connaissances des théories actuelles sur le développement de l'enfant, vous discutez en toute confidentialité avec vos collègues des observations recueillies et de la documentation relative à l'apprentissage des enfants. Vous continuez aussi à observer les enfants pour déterminer la meilleure façon d'adapter l'environnement ou vos approches et stratégies pédagogiques aux intérêts de chacun d'entre eux et du groupe dans son ensemble.

N'oubliez pas que la situation des enfants ayant un handicap et des besoins particuliers est souvent *documentée* de nombreuses façons dans divers programmes. Cela peut conduire à une surdocumentation. Cette documentation énumère souvent les *besoins* des enfants et ce qu'ils ne peuvent pas faire au lieu d'inventorier les excellentes approches pédagogiques conçues pour les soutenir (Underwood, Correspondance personnelle, 2019). Mettre l'accent sur ce que les enfants ne peuvent pas faire peut nuire à votre capacité de voir leur potentiel à tous.

Pause réflexion

Comment observez-vous et documentez-vous l'apprentissage des enfants?

- Quels renseignements conservez-vous? Ces renseignements sont-ils nécessaires? Comment le déterminez-vous?

Quelle information partagez-vous avec les familles, vos collègues ou d'autres professionnels?

Comment savez-vous que l'information dont vous discutez est appropriée et pertinente et qu'elle sert au mieux les intérêts de l'enfant et de la famille?

Mener le changement

Politiques et pratiques de haute qualité

Vous êtes un professionnel réfléchi, qui agit de façon intentionnelle, qui s'investit dans l'apprentissage professionnel continu et qui collabore avec les autres pour planifier, offrir et promouvoir des programmes et des services inclusifs de haute qualité. L'inclusion est favorisée lorsque les programmes ont des leaders et des politiques en place promouvant l'inclusion et les pratiques inclusives. Des expériences et des environnements de haute qualité sont nécessaires pour aider les enfants à participer pleinement. Selon Underwood (2013), ces programmes comportent trois caractéristiques distinctes :

Accès : Ils sont accessibles à *tous* les enfants et à leurs familles.

Conception et mise en œuvre : Ils sont conçus et mis en œuvre en tenant compte des besoins uniques des enfants et de leurs familles.

Suivi et évaluation : Ils font l'objet d'un suivi et d'une évaluation continus pour assurer une pleine participation.

Pause réflexion

Lisez l'article : ***Tout le monde est bienvenu : des services d'éducation et de garde de la petite enfance inclusifs*** (Underwood, 2013).

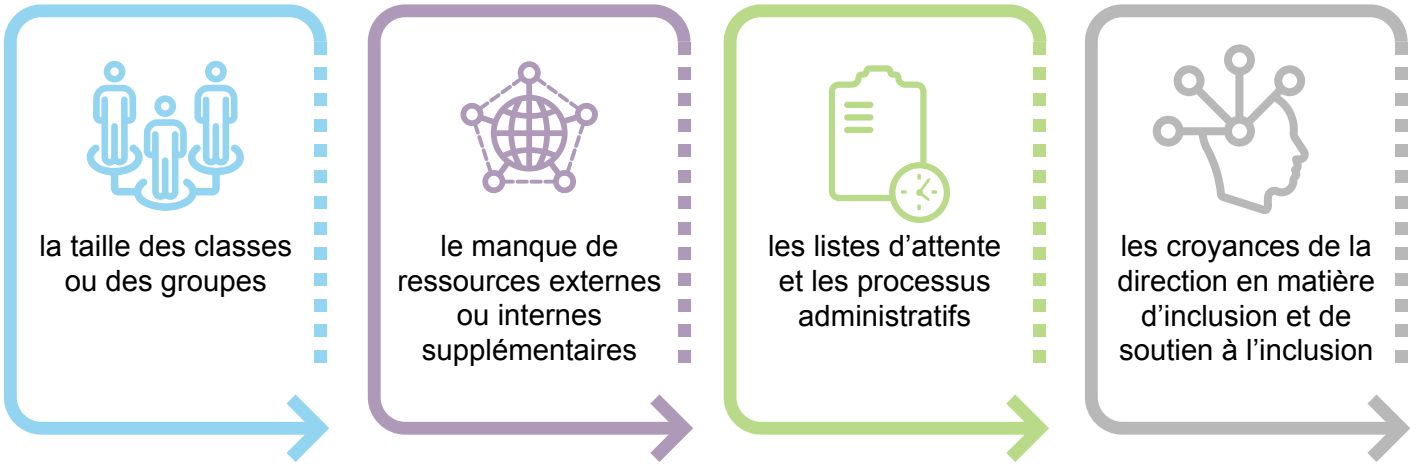
- Comment rendre votre programme et vos politiques plus inclusifs?
- Comment les politiques de votre milieu de travail sont-elles comprises par vos collègues?
- À qui pouvez-vous adresser vos questions sur les politiques d'inclusion?

Enjeux personnels et systémiques

Les recherches indiquent que les éducateurs ne sont pas toujours à l'aise de travailler avec des enfants à besoins particuliers. Souvent, les gens qui travaillent avec des enfants estiment qu'ils n'ont pas les connaissances, les compétences et l'expérience nécessaires pour soutenir efficacement tous les enfants dans leurs divers parcours d'apprentissage.

En raison de connaissances limitées sur la façon de soutenir ces enfants, des préjugés subsistent et les interactions avec eux sont perçues comme étant difficiles. Par conséquent, les enfants à besoins particuliers sont souvent isolés et considérés comme problématiques ou différents des autres dans les milieux d'apprentissage. Il convient de dire aussi que les enfants à besoins particuliers sont souvent exclus des expériences d'apprentissage précoce en raison d'un manque de soutien ou de ressources. Cela diminue leur droit fondamental de participer pleinement à la vie communautaire.

Les obstacles systémiques peuvent également façonner les points de vue et les expériences des EPEI. Certains de ces défis peuvent être :



Pause réflexion

Avez-vous dû exclure un enfant parce que vous n'aviez pas les ressources nécessaires pour le soutenir?

- Si oui, de quoi avez-vous besoin pour favoriser la pleine participation des enfants?

Les EPEI peuvent rencontrer des défis personnels liés à leurs propres croyances au sujet de leur capacité à appuyer l'inclusion et de leur perception de l'inclusion et du handicap en général. Il peut aussi s'agir du stress, qui peut augmenter lorsqu'ils ne savent pas comment soutenir les enfants ayant un handicap et des besoins particuliers et orienter les comportements considérés comme préoccupants. En réponse à certains enfants et à leur comportement, les croyances et le stress, de même que les stéréotypes et les attitudes, peuvent se traduire par des pratiques inacceptables et interdites.

Pour entretenir des relations attentives et élaborer des stratégies favorisant les interactions positives avec tous les enfants, consultez la ***Ligne directrice de pratique : Favoriser les interactions positives avec les enfants***.

Il est impératif pour les EPEI de prendre soin d'eux, de tenir compte de leurs systèmes de croyances, de gérer le stress associé aux comportements des enfants et à leurs exigences. Communiquez avec des collègues de votre communauté de pratique pour vous soutenir mutuellement. La recherche montre que lorsqu'on se sent soutenu, on est plus enclin à s'engager en faveur de l'inclusion. Lorsque vous êtes soutenu et engagé, vous avez plus des chances de voir les avantages de l'inclusion et des pratiques inclusives et de vous en inspirer. Les expériences positives en matière d'inclusion et de pratiques inclusives ont un effet positif sur l'approche des EPEI à cet égard et envers les enfants handicapés.

Législation et ressources additionnelles

Les EPEI sont tenus de connaître et de respecter toutes les exigences législatives et réglementaires en vigueur, lesquelles sont sujettes à modification.

Les liens suivants renvoient à la législation et aux conventions relatives au handicap, aux besoins particuliers et à l'inclusion :

- ***Loi sur les services à l'enfance et à la famille, Règlement 137/15***
- ***Loi sur l'éducation, Règlement 306 : Programmes d'enseignement et services à l'enfance en difficulté***
- ***Commission ontarienne des droits de la personne : Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés***
- ***Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant***
- ***Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées***

Tous les enfants sont vulnérables en raison du déséquilibre de pouvoir inhérent à leur relation avec les EPEI. Cependant, lorsque ces derniers interagissent avec les enfants, ils doivent savoir ce que la loi considère comme des pratiques inacceptables.

Consultez la section **Législation connexe,** aux pages 17 et 18 de la ***Ligne directrice de pratique : Favoriser les interactions positives avec les enfants***, pour passer en revue des exemples d'interactions qui enfreignent les normes de la profession ou pourraient être considérées comme des fautes professionnelles par l'Ordre.

Rappelez-vous qu'en vertu de la ***Loi sur les services à l'enfance et à la famille***, les EPEI sont tenus de faire rapport à la Société d'aide à l'enfance s'ils ont des motifs raisonnables de soupçonner qu'un enfant risque de subir ou a subi des mauvais traitements. Cette exigence s'applique également aux cas de mauvais traitements infligés par des collègues ou d'autres professionnels. L'***Avis professionnel : Devoir de faire rapport*** souligne également les responsabilités des EPEI aux termes de cette loi.

Annexe : Scénarios et questions de réflexion

Les scénarios suivants relatent des expériences pratiques vécues au sein de milieux d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. Il s'agit de scénarios que vous pouvez rencontrer au travail, conçus pour favoriser la réflexion critique et le dialogue collaboratif. Avec vos collègues, étudiez comment les EPEI de ces scénarios se répondent et réagissent aux enfants, aux familles, aux autres professionnels et à l'environnement. Réfléchissez à ce que vous feriez dans des situations semblables.

Travailler avec les autres : Avantages de l'inclusion

Sara est une nouvelle EPEI qui intègre son premier poste au sein d'un programme parascolaire. Elle est très enthousiaste à l'idée de mettre ses études en pratique.

Sara apprend à connaître les enfants, leurs personnalités et leurs intérêts variés, et apporte des changements au milieu d'apprentissage pour soutenir la façon dont les enfants utilisent l'espace et interagissent avec les autres. Un jour, deux de ses collègues commencent à parler de Chris, un enfant atteint d'autisme. Elles expliquent qu'elles se sentent incapables d'aider les autres enfants tout en gérant le comportement difficile de Chris. L'une d'entre elles demande à Sara : « Comment gérer sa frustration quand il n'arrive pas à faire quelque chose? Pas étonnant que les autres enfants ne veulent pas jouer avec lui! »

Sara passe alors du temps à observer et à documenter les gestes de Chris puis, elle retourne vers ses collègues et leur propose des idées pour l'aider à se faire des amis. Sara veut faire participer tous les enfants aux jeux de coopération que Chris semble aimer. Elle pense que tout le monde pourrait en bénéficier et participer pleinement. Sara estime aussi qu'il n'est pas nécessaire d'attirer l'attention sur le fait que les jeux choisis sont conçus pour soutenir Chris en particulier. Elle pense que cela l'exclurait davantage.

Après l'avoir écoutée, ses collègues lui disent : « Oh, Sara, c'est si nouveau pour toi ça. Tes idées seront impossibles à réaliser de façon régulière. De plus, nous ne sommes pas assez soutenues, payées ou formées pour faire de la planification supplémentaire et aider Chris avec ses besoins spéciaux. » Sara répond : « Je vais trouver des moyens d'aider Chris. »

Elle est motivée et aborde d'autres professionnels de l'école, ainsi que la famille de Chris, pour en apprendre davantage sur lui et trouver des moyens de le soutenir. Sara s'adresse aussi à l'enseignante de Chris, qui est intriguée par ses idées et décide de mettre en œuvre les expériences de groupe que Chris aime et dans lesquelles il excelle aussi pendant la journée d'école. Sara et l'enseignante constatent que lorsque Chris aime ce qu'il fait, il s'implique davantage et semble plus à l'aise pour communiquer avec les autres enfants. Un jour, au programme parascolaire, un groupe d'enfants passe l'après-midi avec Chris à résoudre des problèmes dans le cadre des jeux coopératifs. Les collègues de Sara n'en reviennent pas.

Questions de réflexion

Réfléchissez à la manière dont Sara communique et collabore avec :

- ses collègues,
- l'enseignante,
- Chris,
- les enfants et les familles.

Qu'est-ce qui a bien fonctionné? Quelqu'un d'autre aurait-il pu être impliqué dans le processus de communication?

- Dans ce scénario, l'enseignante et Sara ont collaboré, mais en quoi cette situation aurait-elle pu être différente si ce genre de collaboration n'avait pas été possible?
- Qu'est-ce qui a pu in luencer les croyances des collègues de Sara au sujet des dé is posés par la mise en œuvre d'activités de soutien pour les enfants à besoins particuliers?
- En quoi Sara a-t-elle fait preuve de leadership? En quoi ses collègues ont-elles fait preuve de leadership?
- Considérez l'importance des connaissances pratiques et théoriques. Dans ce scénario, comment les EPEI en comprennent-elles la valeur?

Comment Sara pourrait-elle utiliser le ***Code de déontologie et normes d'exercice*** pour appuyer sa pratique?

Dans l'ensemble, quels avantages peut-on tirer de ce scénario pour :

- Chris et sa famille?
- d'autres enfants?
- d'autres familles?
- Sara, ses collègues et le milieu de travail en général?

Un sentiment de malaise

Catalina est EPEI et travaille dans le domaine de la garde d'enfants depuis plus de vingt ans. Elle envisage de prendre sa retraite. Sa collègue Tina l'entend un jour dire, dans la cuisine, qu'elle prend sa retraite à cause du nombre d'enfants à besoins particuliers inscrits au programme préscolaire, qu'il lui est impossible de répondre aux besoins complexes d'Émilie, de prendre soin des autres enfants et de sa propre santé. « Je n'ai pas l'énergie de travailler auprès de tous ces " enfants difficiles " », déclare-t-elle. Tina se demande si d'autres personnes peuvent entendre cette conversation.

Émilie a toujours de la difficulté à mettre ses bottes et demande de l'aide lorsque le groupe se prépare à sortir. Tina remarque que Catalina a l'air contrariée d'aller l'aider. Elle se penche pour se mettre à son niveau, en colère, et lui dit : « Émilie, si tu ne mets pas tes bottes maintenant, aucun d'entre nous ne sortira. Tu veux empêcher tes amis d'aller dehors? » Tina voit que Catalina tient Émilie par la cheville. Elle ressent le besoin d'intervenir, mais ne sait pas comment. La journée continue, et Tina se sent mal à l'aise. Elle sait qu'elle aurait dû parler à sa directrice, mais elle ne sait pas trop quoi dire. Elle craint que Catalina la menace si cette dernière apprend qu'elle a parlé à la directrice. Tina décide de rentrer chez elle et d'y réfléchir.

Le lendemain, elle se sent prête à en parler à sa directrice. Avant même que Tina puisse exprimer ses préoccupations, sa directrice l'approche et lui demande si elle a remarqué des interactions inhabituelles entre Catalina et Émilie le jour précédent. Elle lui dit : « La mère d'Émilie m'a montré un bleu à la cheville de sa fille et voudrait savoir ce qui s'est passé. Je n'avais aucun renseignement à ce sujet alors je lui ai dit que j'allais vous en parler à toi et à Catalina. Il s'est passé quelque chose?

Questions de réflexion

En quoi Tina et Catalina n'ont-elles pas respecté leurs normes professionnelles et déontologiques?

Étudiez le scénario et réfléchissez à la façon dont vous aborderiez cette situation.

Réfléchissez à la façon dont Catalina communique avec Émilie et ses collègues. Quelles en sont les répercussions sur Émilie et l'environnement social en général?

Comment Tina aurait-elle pu intervenir pour soutenir Émilie? Et sa collègue?

Comment les croyances et les attitudes de Catalina influencent-elles ses comportements et ses interactions?

En quoi Tina et Catalina ont-elles manqué de leadership?

Quel est le rôle de la directrice en matière d'élaboration de politiques?

Dans ce scénario, comment les EPEI pourraient-elles utiliser le ***Code de déontologie et normes d'exercice***?

- Consultez le Règlement sur la faute professionnelle mentionné à la page 26 du ***Code de déontologie et normes d'exercice***.

Pensez-vous que le comportement de Catalina pourrait être considéré comme une faute professionnelle? Comment l'avez-vous déterminé?

Jeanne a des besoins particuliers

Jeanne est une enfant d'âge scolaire qui a toujours été appelée « l'enfant ayant des besoins particuliers ou spéciaux ». À la garderie et à l'école, on l'a souvent présentée à des éducateurs visiteurs ou à d'autres adultes en leur disant : « Voici Jeanne, notre enfant ayant des besoins spéciaux » ou « C'est Jeanne, elle a des besoins particuliers ». On rappelle continuellement à Jeanne qu'elle est différente de ses pairs. Entre les éducateurs stagiaires et leurs superviseurs, les parents et les étudiants bénévoles, ainsi que les autres EPEI qui vont et viennent dans le milieu, Jeanne ne sait jamais quand quelqu'un d'autre découvrira qu'elle est « différente ».

Questions de réflexion

Pensez à ce que Jeanne peut ressentir quand :

- on l'appelle l'enfant aux besoins particuliers ou l'enfant différente?
- des visiteurs viennent au centre?
- elle est ouvertement étiquetée et les autres enfants ne le sont pas?

Comment le ***Code de déontologie et normes d'exercice*** pourrait-il soutenir les EPEI dans leurs interactions et les aider à établir des relations avec Jeanne et sa famille?

En quoi le langage utilisé pour décrire Jeanne peut-il influencer le climat social? Quelle incidence peut-il avoir sur le niveau de confort de Jeanne lorsqu'elle interagit avec ses pairs et noue des amitiés?

Réfléchissez au langage que vous utilisez pour communiquer avec les autres.

- En quoi des choix de mots comme besoins spéciaux ou particuliers, enfant au comportement difficile, enfant en difficulté ou enfant exceptionnel peuvent-ils les isoler de leurs pairs? Quelles peuvent être les conséquences sur le plan social et affectif?

Réfléchissez à la façon dont le langage que vous choisissez d'utiliser pour parler des enfants à besoins particuliers influe sur les croyances :

- des enfants eux-mêmes;
- des autres enfants;
- des familles;
- des collègues et des étudiants.

Références bibliographiques

Commission canadienne des droits de la personne. (2019). Déficience. Tiré de : https://www.chrc-ccdp.gc.ca/fra/content/deficience

Frankel, E., et Underwood, K. (2012). Early intervention for young children. Dans I. Brown et M. Percy (éd.), *Developmental disabilities in Ontario* (3e éd.). Toronto : Ontario Association on Developmental Disabilities.

Guerra, P. L. et Nelson, S. W. (2009, 1er janvier). Changing professional practice requires changing beliefs. Phi Delta Kappan, 90(5), p. 354-359. DOI: 10.1177/003172170909000509

Système inclusif de services à la petite enfance (SISPE). (2016). *Document d'orientation no 4 : Système inclusif de services à la petite enfance, Réponse au projet de règlement et aux modifications à la Loi sur la garde d'enfants et la petite enfance de 2014.* 2014 [PDF] Repéré à : http://inclusiveearlychildhood.ca/files/2016/03/SISPE_documentation-dorientation_4.pdf

Koller, D., Pouesard, M. L., et Rummens, J. A. (2018). Defining social inclusion for children with disabilities: A critical literature review. *Children & Society*, 32(1), p. 1-13. DOI: 10.1111/13611261003678895

Nelson, S. W., et Guerra, P. L. (2014). Educator beliefs and cultural knowledge: Implications for school improvement efforts. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), p. 67-95. DOI: 10.1177/0013161X13488595

Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability and Society*, 28(7), p. 1024-1026. DOI:10.1080/09687599.2013.818773

Commission ontarienne des droits de la personne. (s.d.). Handicap. Repéré à : http://www.ohrc.on.ca/fr/motifs_du_code/handicap

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2016). Programme de la maternelle et du jardin d'enfants, 2016. Toronto : Auteur.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance*. Toronto : Auteur.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). *Penser, sentir, agir : Leçons tirées de la recherche sur la petite enfance*. Toronto : Auteur.

Intervenant en faveur des enfants de l'Ontario. (2016). *Nous avons quelque chose à dire*. [PDF] Repéré à : https://www.provincialadvocate.on.ca/reports/advocacy-reports/french-reports/We-Have-Something-To-Say-Report-FR.pdf

Parekh, G., et Underwood, K. (2015). *Inclusion: Creating school and classroom communities where everyone belongs*. Research, tips, and tools for educators and administrators. (Rapport de recherche no 15/16-09). Toronto (Ontario) : Toronto District School Board.

Purdue, K. (2009, 1er janvier). Barriers to and facilitators of inclusion for children with disabilities in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhoo*d, 10 (2), p. 133-143. DOI: 10.2304/ciec.2009.10.2.133

Thornton, C., et Underwood, K. (2013). Conceptualisations of disability and inclusion: Perspectives of educators of young children. *Early Years*. 33(1), p. 59-73 DOI:10.1080/09575146.2012.682975

Organisation mondiale de la santé. (s.d.). Thèmes de santé : Handicaps. Repéré à : https://www.who.int/topics/disabilities/fr/

Ressources consultées

Betts, J., et Lata, D. (2009). Inclusion des enfants handicapés : l'impératif de la petite enfance. *Note de l'UNESCO sur la politique de la petite enfance, nº 46*. Repéré à : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183156_fre

Koller, D., DiSanto, A., et Ignagni, E. (2017-2021) Reconciling the social model of childhood disability with pedagogy: The effects of teacher training to facilitate friendship-building. Subvention Savoir du CRSH : 134292

Koller, D., et Stoddard, K. (non publié). Social inclusion for children with disabilities: A Systematic Review of Interventions.

Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire. Repéré à : https://nbacl.nb.ca/?lang=fr

Rheams, T.A., et Bain, S.K. (2005). Social interaction interventions in an inclusive era: attitudes of teachers in early childhood self-contained and inclusive settings. *Psychology in the Schools, 42*(1), p. 53–63. DOI: 10 1002/pits.20029

Université Ryerson, projet SISPE. (2019). Inclusive Early Childhood. Repéré à : http://psispe.blog.ryerson.ca/

Underwood, K. (2013). *Tout le monde est bievenu : des services d'éducation et de garde de la petite enfance inclusifs.* [PDF] Toronto: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Repéré à : http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/UnderwoodFr.pdf

Underwood, K., et Feltham, L. E. (2018). Inclusion and Consultation: Activities for Teaching about Disability in Education, Université Ryerson. Repéré à : https://www.ryerson.ca/openlearningmodules/inclusion-consultation/

Underwood, K., Chan, C., Koller, K. et Valeo, A. (2015). Understanding Young Children's Capabilities: Approaches to interviews with young disabled children. *Child Care in Practice, 21*(3), p. 220-237.

UNICEF. (2018). Inclusive Communication Module. Repéré à : https://www.unicef.org/disabilities/index_90418.html

Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance

Téléphone : 416 961-8558
Sans frais : 1 888 961-8558
Télécopieur : 416 961-8772

Courriel : **exercice@ordre-epe.ca**
Site Web : **ordre-epe.ca**

L'usage du masculin dans ce document a pour unique but d'alléger le texte.

This publication is also available in English under the title: *Practice Guideline: Inclusion of Children with Disabilities*.

L'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance est titulaire du droit d'auteur sur Ligne directrice de pratique: Inclusion des enfants à besoins particuliers mais encourage la reproduction numérique ou imprimée de cette publication, en tout ou en partie, dans son format PDF à des fins éducatives ou pour usage sans but lucratif, à condition que le droit d'auteur soit pleinement reconnu. La reproduction du contenu de cette publication dans toute autre circonstance, y compris, mais sans s'y limiter, pour des usages commerciaux, dans des publications commerciales ou aux fins de traduction ou d'adaptation est interdite sans la permission préalable de l'Ordre par écrit.

Pour obtenir la permission de reproduire ou de publier à nouveau du matériel de cette publication, ou pour savoir qui est titulaire du droit d'auteur, veuillez communiquer avec : **communications@ordre-epe.ca.**

Si vous avez besoin d'un format accessible ou d'un appui en matière de communication, veuillez communiquer avec l'Ordre au 1-888-961-8558 / **communications@ordre-epe.ca**.

© 2019 Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance