

# TRAJECTOIRE

## DE L'INTÉGRATION DES ENFANTS AYANT DES BESOINS PARTICULIERS :

du service de garde éducatif à l'enfance  
jusqu'à l'entrée à l'école

INITIÉ PAR :

La table pour l'intégration en service de  
garde des enfants ayant une déficience  
- région de Montréal (TISGM)



## RÉALISATION DE LA RECHERCHE ET RÉDACTION PAR LE CENTRE DE RECHERCHE SOCIALE APPLIQUÉE

### Professionnelle de recherche

Marie-Pier ST-LOUIS, Centre de recherche sociale appliquée (CRSA)

### Collaboration

Nathalie CÔTÉ, Centre de recherche sociale appliquée (CRSA)

### Encadrement scientifique

Lise ST-GERMAIN, Centre de recherche sociale appliquée (CRSA)

### Révision linguistique

Diane TREMBLAY AUDET

## COORDINATION DU PROJET

### Coordination

Mélanie MAILHOT, Table pour l'intégration en services de garde des enfants ayant une déficience – région de Montréal (TISGM)

### Comité de suivi

Véronique LIZOTTE, J'me fais une place en garderie  
Ginette PARISEAULT, Intégration sociale des enfants en milieu de garde

Kim GAGNON, CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal

Béatrice IATTONI, Direction régionale de santé publique, CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal

Caroline BÉLANGER, Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île

Tamara TORO, chantier Transition (Horizon 0-5)

Kim MARLEAU, Centre de services scolaire de Montréal

Pascal GALLANT, Centre de services scolaire de Montréal

Dominique LOUBERT, Ministère de la Famille

Johanne PARENTEAU, CPE Biscuit

Sandrine BEAUFRERE, CPE les Amis de Promis

Loriana GIULIANI, CASIOPE

## REMERCIEMENTS

Nous remercions particulièrement tous les parents et le personnel éducateur qui ont accepté de partager leur vécu. Nous tenons aussi à souligner la collaboration des partenaires concernés par l'intégration des enfants à besoins particuliers. Plusieurs ont participé aux groupes de discussion, ont rempli les questionnaires ou ont contribué au comité de suivi.

## PHOTOGRAPHIES

Mikaël THEIMER

## CONCEPTION GRAPHIQUE ET MISE EN PAGE

Annabelle PETIT



La réalisation de ce projet a été possible grâce au financement de la Fondation Lucie et André Chagnon.



Le Centre de recherche sociale appliquée est un organisme autonome à but non lucratif qui soutient le développement du pouvoir d'agir des collectivités et des organisations. À cette fin, il recourt à la recherche sociale pour accompagner les groupes dans leur analyse des problèmes sociaux et la synthèse de leurs pratiques. Son approche participative favorise le croisement des savoirs théoriques et d'action ainsi que le transfert continu des connaissances.



La mission de la Table vise à ce que les services de garde montréalais soient des milieux inclusifs dans lesquels les enfants ayant des besoins particuliers auront leur place comme tous les autres enfants. Cela se concrétise grâce à la sensibilisation, au soutien d'organisations et au développement de mécanismes de collaboration entre les partenaires – milieux de garde, réseau de la santé, organismes, etc.

## DROIT DE REPRODUCTION

© CRSA, 2021  
Dépôt légal  
ISBN 978-2-924046-57-9 (version imprimée)  
ISBN 978-2-924046-56-2 (version numérique PDF)  
Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2020

La reproduction et l'utilisation, en tout ou en partie de ce document, doivent en indiquer la source de la façon suivante :

St-Louis, Marie-Pier. 2021. Trajectoire de l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers : du service de garde éducatif à l'enfance jusqu'à l'entrée à l'école. Rapport déposé à la TISGM par le Centre de recherche sociale appliquée.

# Table des matières

## 5 INTRODUCTION

- 5 Mise en contexte
- 7 Les enfants ayant des besoins particuliers : De qui parlons-nous ?
- 8 Objectifs poursuivis par le projet
- 8 Mandat du CRSA
- 8 Méthodologie proposée en bref
- 9 Cadre d'analyse et conceptuel
- 10 Structure du rapport

## 11 PRINCIPAUX OBSTACLES À L'INTÉGRATION

- 14 **Obstacle 1** : Le nombre limité de places en SGEE
- 18 **Obstacle 2** : Les contraintes physiques et matérielles
- 19 **Obstacle 3** : Un accompagnement inadéquat pour les besoins de l'enfant
- 26 **Obstacle 4** : La non-reconnaissance de l'importance des transitions
- 28 **Obstacle 5** : Une approche normative basée sur un parcours typique du développement
- 30 **Obstacle 6** : La fragilité du lien entre le parent et les personnes concernées par l'intégration de son enfant
- 33 **Obstacle 7** : Un accès difficile à l'information sur l'offre scolaire
- 35 **Obstacle 8** : Une mauvaise assignation d'un enfant dans une école
- 37 **Obstacle 9** : L'enfant non diagnostiqué lors de l'entrée en milieu scolaire

## 40 FACTEURS FACILITANTS L'INTÉGRATION

- 40 **Facilitant 1** : Une offre de services accessibles et adaptés aux besoins de l'enfant
- 45 **Facilitant 2** : Un renforcement des capacités des personnes concernées dans l'intégration
- 48 **Facilitant 3** : Un partage des responsabilités visant le bien-être de l'enfant
- 51 **Facilitant 4** : Une approche humaniste visant le bien-être de l'enfant
- 55 **Facilitant 5** : Des mécanismes de collaboration et de communication fluides

## 58 ANALYSE TRANSVERSALE ET DISCUSSIONS

### 63 POUR PENSER LES PISTES D'ACTION : ÉLÉMENTS DE RECOMMANDATIONS

## 70 CONCLUSION

## 73 BIBLIOGRAPHIE

### 75 ANNEXE 1

Tableau synthèse des 9 obstacles

### 79 ANNEXE 2

Méthodologie en bref







## Introduction

### Mise en contexte

Pour les enfants et leurs familles, l'intégration dans un service de garde éducatif à l'enfance (SGEE) ou à l'école est une étape importante qui nécessite une grande adaptation. Celle-ci est parsemée de défis supplémentaires pour les enfants ayant des besoins particuliers. Plusieurs obstacles, parfois liés à l'offre de services, d'autres fois à la réalité des enfants eux-mêmes viennent complexifier leur intégration au sein du système. Cela dit, des obstacles sont vécus par plusieurs enfants et leurs familles même si leurs trajectoires au sein des services de garde éducatifs à l'enfance et leur intégration dans le réseau scolaire leur est propre.

Ce projet de recherche initié par la Table pour l'intégration en services de garde des enfants ayant une déficience - région de Montréal (TISGM) et réalisé par le Centre de recherche sociale appliquée (CRSA) vise à comprendre et à présenter le parcours des enfants ayant des besoins particuliers, soit à partir de la recherche d'un service de garde, de l'intégration au sein du service jusqu'à l'entrée à l'école. À partir d'expériences singulières d'éducateurs et d'éducatrices, de parents et d'enfants, nous dévoilerons des trajectoires types qui mettent en lumière les obstacles vécus, ainsi que les éléments qui facilitent leur intégration.



# TRAJECTOIRE De l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers

## EN 3 ÉTAPES



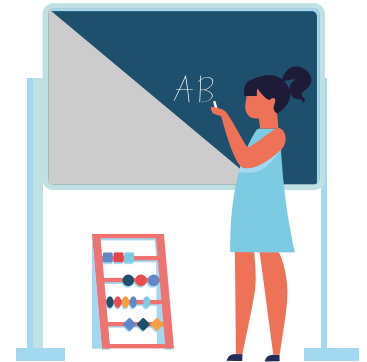
### Premier contact et recherche d'un SGEE jusqu'à l'entrée en SGEE

- L'enfant peut arriver avec ou sans diagnostic.
- La recherche d'une place peut impliquer plusieurs visites et tentatives d'intégration allant de quelques jours à quelques mois ou année.
- L'entrée en SGEE peut être accompagnée par une première évaluation et une demande d'Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé (AIEH).

### Parcours en SGEE

Cette étape peut comprendre différents aspects :

- Vie quotidienne en SGEE
- Évaluation par un professionnel
- Démarchage pour l'obtention de l'Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé (AIEH) ou de la Mesure exceptionnelle visant l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde, si nécessaire
- Changement de SGEE et recherche d'une nouvelle place
- Élaboration et révision annuelle du plan d'intégration
- Adaptation des activités de manière régulière



### Transition scolaire

Cette étape comprend différentes phases :

- Avant l'admission à l'école : août à décembre
- Lors de l'admission à l'école : janvier à février
- Après l'admission, mais avant l'entrée scolaire : mars à juin
- Autour de la rentrée scolaire : juillet à septembre
- Après la rentrée scolaire : octobre à novembre



## Les enfants ayant des besoins particuliers : De qui parlons-nous ?

Le terme enfant ayant des besoins particuliers a été choisi pour parler des enfants qui vivent des obstacles à leur intégration en raison d'un handicap ou d'une déficience nécessitant une adaptation des services de garde ou du système scolaire. Le choix d'utiliser ce terme a été déterminé en se basant sur deux arguments.

1. Les parents ont signifié dans une très grande majorité préférer que les personnes qui interviennent auprès de leur enfant utilisent le terme enfant ayant des besoins particuliers plutôt qu'enfant en situation de handicap.

2. Le terme enfant ayant des besoins particuliers permet d'adopter une approche plus inclusive en mettant l'accent sur la diversité des besoins des enfants qui nécessitent une adaptation des interventions.

Par ailleurs, il faut préciser que l'étude ne traite pas de l'intégration de l'ensemble des enfants ayant des besoins particuliers liés à une situation ponctuelle, par exemple un enfant qui vit un deuil ou issu d'une immigration récente, mais uniquement des enfants en situation de handicap.

Dans ce document, nous ferons référence à plusieurs formes de handicap. Nous nous référerons à une typologie provenant du guide pratique pour les parents d'élèves à besoins particuliers du Centre de services scolaire de Montréal. Elle a été choisie parce qu'elle se rapproche des propos utilisés lors des témoignages pour parler des besoins des enfants.

**TABLEAU 1 : TYPOLOGIE DE FORMES DE HANDICAPS**

FORME	DESCRIPTION
<b>Handicap moteur</b>	Un enfant dont le fonctionnement neuromoteur indique la présence d'une ou de plusieurs limitations d'origine nerveuse, musculaire ou ostéoarticulaire affectant les mouvements.
<b>Handicap sensoriel</b>	Un enfant qui, en dépit d'une correction au moyen de lentilles ophtalmiques appropriées, vit un problème d'acuité visuelle.
	Un enfant dont l'ouïe pose un enjeu de discrimination auditive et du seuil de tolérance au son.
<b>Trouble sévère de la communication</b>	Un enfant qui vit avec un trouble sévère : <ul style="list-style-type: none"> <li>• de l'évolution du langage ;</li> <li>• de l'expression verbale ;</li> <li>• des fonctions cognitives verbales ;</li> <li>• une atteinte modérée à sévère de la compréhension verbale</li> </ul>
<b>Handicap organique</b>	L'enfant a une ou plusieurs atteintes aux systèmes vitaux (respiration, circulation sanguine, système génito-urinaire, etc.) qui entraînent des troubles organiques permanents nécessitant des soins particuliers.
<b>Handicap intellectuel</b>	L'enfant a des fonctions cognitives qui indiquent un quotient intellectuel ou de développement plus faible faisant ressortir des déficiences.
<b>Trouble du spectre de l'autisme</b>	L'enfant a un : <ul style="list-style-type: none"> <li>• trouble autistique ;</li> <li>• syndrome de Rett ;</li> <li>• trouble désintégratif de l'enfance ;</li> <li>• syndrome d'Asperger ;</li> <li>• trouble envahissant du développement non spécifié.</li> </ul>
<b>Trouble grave du comportement</b>	L'enfant s'écarte significativement de la moyenne de son groupe d'âge par rapport aux données psychologiques, psychosociales ou autres. En petite enfance, les troubles graves du comportement sont parfois utilisés pour parler d'un enfant qui n'a pas encore de diagnostic.

Source : Comité consultatif des services aux élèves à besoins particuliers, Centre de services scolaire de Montréal (2019)

Selon l'OPHQ (2020), la proportion d'enfants d'âge préscolaire (0 à 4 ans) ayant une incapacité s'élève à 6,2 % (2020, p. 9). En ajoutant les enfants de 5 ans, ce seuil avoisine les 7 %.

## Objectifs poursuivis par le projet

Le projet vise à proposer des avenues et à influencer les actrices et acteurs impliqués dans le continuum de services vers l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers qui ont une ou plusieurs formes de handicaps. La TISGM souhaite que les pratiques qui seront mises en place dans les prochaines années s'inspirent de résultats issus de données reconnues en recherche qualitative présentant les trajectoires idéales qui s'appuient sur des savoirs et savoir-faire expérimentés, vécus, systématisés rigoureusement, puis validés par les personnes concernées de la région montréalaise.

Cette réflexion autour des obstacles à l'intégration s'inscrit dans une démarche qui a débuté en 2017. Depuis, plusieurs actrices et acteurs ont contribué à la démarche, soit comme membres de la TISGM ou de firmes de consultation dont Dynamo et le CRSA. Les résultats de cette recherche intègrent en partie les réflexions qui ont guidé le comité Trajectoire depuis les dernières années.

De manière plus précise, le projet vise à :

- Déterminer les principaux obstacles dans le parcours d'intégration, et ce, de la recherche d'une place en SGEE jusqu'à l'intégration à l'école ;
- Déterminer les principaux moments où l'enfant est susceptible de vivre un bris de service qui peut aller jusqu'à l'expulsion du SGEE ;
- Identifier des facilitateurs à l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers ;
- Définir une trajectoire idéale pouvant servir de modèle à toutes les organi-

sations et tous les groupes d'actrices et acteurs concernés dans l'intégration ;

- Faire connaître les résultats lors d'un forum réunissant les actrices et acteurs de l'intégration dont l'évènement se tiendra à l'automne 2021 ;
- Émettre des recommandations et des pistes d'amélioration aux actrices et acteurs impliqués dans l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers, de la recherche d'une place en SGEE jusqu'à l'entrée à l'école.

### Mandat du CRSA

Le mandat du CRSA consiste plus précisément à réaliser une étude qualitative et compréhensive portant sur les trajectoires d'intégration des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde éducatifs et lors de leur transition vers l'école. Cette étude brosse un portrait des obstacles et des facilitateurs dans les parcours d'intégration, dans le but de dégager des trajectoires types et des trajectoires idéales favorisant le continuum de service pour ces enfants et leur famille.

### Méthodologie proposée en bref

#### Une approche qualitative et compréhensive ancrée dans les savoirs d'expérience

Il s'agit d'une approche de recherche qualitative visant à mieux comprendre les trajectoires d'intégration des enfants ayant des besoins particuliers et l'expérience de leurs parents.

La méthode se veut ancrée dans les savoirs d'expérience (dans le vécu des parents) ainsi que dans les connaissances

et les savoir-faire des personnes qui interviennent auprès des enfants ayant des besoins particuliers sur le plan de leur intégration dans les services de garde éducatifs et dans la transition vers le réseau scolaire.

Pour ce faire, plusieurs groupes d'acteurs et d'actrices ont été rencontrés et questionnés en entrevues et par sondage : des parents, des éducatrices, directrices de services de garde éducatifs et d'autres provenant des ministères et leurs réseaux tels le ministère de la Famille et les Services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE); le ministère de la Santé et des Services sociaux et les centres intégrés et/ou universitaires de santé et de services sociaux (CISSS-CIUSSS); les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES), les centres de services et les écoles; ainsi que des organismes communautaires œuvrant auprès des enfants et leur famille.

L'analyse des obstacles et des facteurs facilitants a été complétée par les travaux du comité Trajectoire au cours des dernières années, par les résultats de questionnaires administrés par la TISGM et par différents écrits d'intérêts issus d'une recension de la littérature.

## Cadre d'analyse et conceptuel

### Intégration ou inclusion

Pour la Direction de l'accessibilité et de la qualité des services de garde du ministère de la Famille, « l'intégration est définie comme le processus qui consiste à fournir à l'enfant les moyens qui lui permettront de vivre des expériences sociales en vue d'acquérir l'autonomie en favorisant le respect, la dignité, l'exercice du choix

ou toute autre expérience valorisée faisant partie de la qualité de vie d'une personne ». (2017, p. 7) L'inclusion, quant à elle, met l'accent sur l'adaptation de l'environnement pour permettre à tous les enfants de bénéficier pleinement du service et de réaliser les mêmes activités avec des adaptations selon leurs besoins (Point et Desmarais, 2011). Dans le cadre de cette recherche, nous utiliserons le terme intégration puisque nous mettrons l'accent sur le processus, soit les mécanismes soutenant l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers.

### Une perspective sur les déterminants à l'intégration

Dans le cadre de la recherche, nous avons abordé l'enjeu de l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers sous l'angle de différents déterminants de manière à explorer comment la famille, le SGEE, le réseau scolaire, les politiques et les décisions ministérielles, l'environnement bâti et le contexte idéologique viennent influencer le processus d'intégration de l'enfant. Ceux-ci seront mis en perspective dans les trajectoires types.

### Cadre de production du handicap

Cette recherche a pris en compte le processus de production du handicap utilisé comme référence par des partenaires de la TISGM. Ce cadre met en relation la façon dont les facteurs personnels et environnementaux interagissent de manière à influencer les habitudes de vie de la personne handicapée. Ainsi l'intégration de l'enfant dépendra en partie des choix de la famille, mais aussi des possibilités offertes et mises en œuvre dans son environnement.

« Ce modèle illustre l'interaction entre les facteurs personnels intrinsèques, tels que les systèmes organiques et les aptitudes, les facteurs environnementaux extrinsèques à l'individu et présents dans tous les systèmes qui l'entourent et la réalisation des habitudes de vie. En petite enfance, les habitudes de vie incluent toutes les activités de vie quotidienne telles que manger, s'habiller, exprimer ses besoins à un adulte familial, se déplacer, créer et maintenir des liens avec des amis, participer aux activités ou autres (Fougeyrollas, Noreau et Lepage, 2004). Le degré de réalisation des habitudes de vie d'un individu se mesure sur une échelle allant de la situation de participation sociale optimale, soit la pleine réalisation des habitudes, à la situation de handicap, correspondant une réduction de la réalisation de ces habitudes de vie (Fougeyrollas, 2010) » (Lalumière-Cloutier et Cantin, 2016, p. 4).

## Structure du rapport

Le rapport de résultats est structuré en quatre sections.

- 1 La première section porte sur les obstacles qui contraignent significativement à l'intégration en services de garde éducatifs à l'enfance ou la transition vers l'école.

Les obstacles sont illustrés de manière à comprendre les causes à la base de chacun et les conséquences qu'ils peuvent entraîner par le biais de quatre parcours types d'enfant vivant avec différentes formes de handicaps.

- 2 La seconde partie traite des facilitateurs qui font vivre à l'enfant un parcours d'intégration idéal ou qui permettent de surpasser les obstacles rencontrés.

Les facilitateurs sont présentés au moyen des cinq parcours types d'enfants vivant avec différentes formes de handicaps pour démontrer comment ceux-ci peuvent venir dénouer les obstacles rencontrés et limiter les conséquences néfastes.

« ... » Dans les deux premières sections du rapport, nous découvrirons le **récit de cinq enfants** afin d'illustrer concrètement comment les obstacles sont vécus et comment ceux-ci peuvent être dénoués. Les récits permettront de mettre en évidence cinq parcours types bien distincts d'enfants avec différentes formes de handicaps.

- 3 La troisième section aborde les éléments essentiels à retenir des résultats. Cette partie visera à présenter une analyse transversale des résultats et à faire ressortir les faits saillants.

- 4 La dernière partie propose des recommandations et des pistes d'action pour améliorer les pratiques d'intégration et d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers.



1

## Principaux obstacles à l'intégration

Le parcours des enfants ayant des besoins particuliers est parsemé de défis. Dans cette section, nous présenterons les principaux obstacles à l'intégration. Les témoignages des parents et du personnel éducateur ont permis d'identifier des obstacles pouvant entraîner des bris de services (réduction des heures de fréquentation et d'accompagnement, perte de services, expulsion) ou entraver l'intégration. Ceux-ci sont également associés à différentes causes qui ont pu amplifier l'obstacle en question. De plus, les obstacles génèrent des conséquences que nous avons identifiées tout au cours de la collecte de données sur le plan comportemental de l'enfant, de la dynamique du groupe, au niveau du personnel qui soutient l'enfant et les relations familiales. Les principaux obstacles doivent donc être perçus comme le point culminant de la contrainte à l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers.

« ... »

Il importe de préciser que selon les **témoignages des parents** et les questionnaires, l'expérience d'intégration vécue est somme toute plutôt positive. Presque tous les parents étaient assez satisfaits de l'intégration de leur enfant : 52 % considèrent que l'intégration de leur enfant est très positive (52/99 parents) et 45 % estiment qu'elle est positive (45/99 parents). Les parents qui ont répondu à l'En-

quête provinciale sur les pratiques inclusives dans les milieux de garde vont dans le même sens : 75 % (519/693 parents) disent vivre d'une manière positive l'intégration en SGEE. Les directions de SGEE vivent également une expérience assez positive de l'intégration : 95 % considèrent que leur expérience en matière d'intégration des enfants ayant des besoins particuliers est très positive ou positive de manière générale.

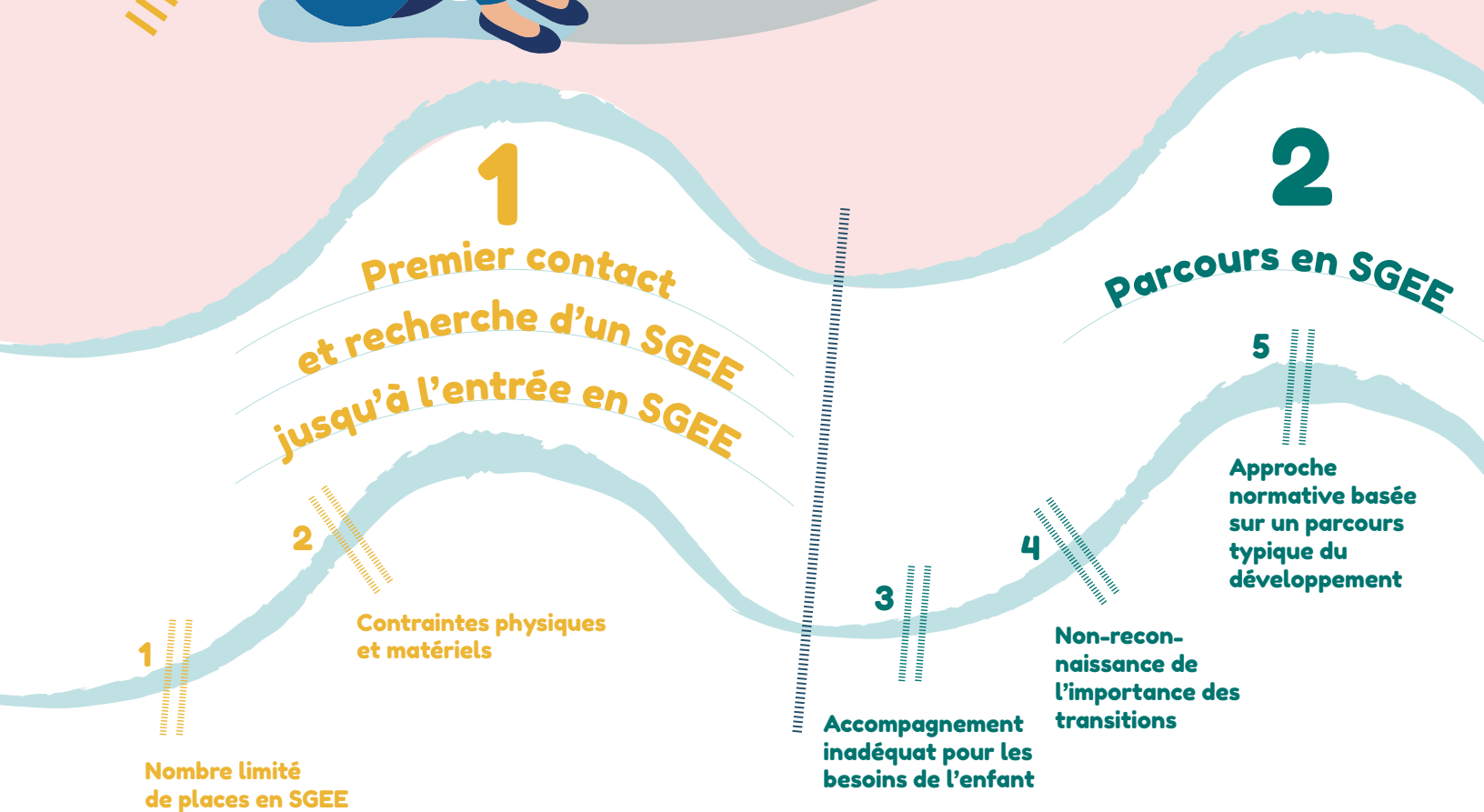
L'importance des obstacles ne dépend pas uniquement des conditions d'intégration. Les témoignages ont mis en évidence que certaines familles sont mieux équipées pour réagir à l'adversité (contexte socioéconomique et professionnel, parcours d'immigration, niveau d'éducation des parents). Cet aspect sera abordé dans la section analyse puisque ces inégalités de conditions peuvent être un facteur aggravant l'ensemble des obstacles.

Neuf groupes d'obstacles ont été identifiés pour leur potentiel à entraîner des bris de services (réduction des heures de fréquentation et d'accompagnement, perte de services, expulsion) ou entraver l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers de manière directe. Chaque obstacle est rattaché à un ensemble de causes et de conséquences permettant de mieux comprendre comment celui-ci se construit. Ceux-ci sont :



# Les principaux OBSTACLES

À l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers



## Principaux OBSTACLES rencontrés

- 1: Nombre limité de places en SGEE
- 2: Contraintes physiques et matériels
- 3: Accompagnement inadéquat pour les besoins de l'enfant
- 4: Non-reconnaissance de l'importance des transitions
- 5: Approche normative basée sur un parcours typique du développement
- 6: Fragilité du lien entre parent et personnes concernées par l'intégration
- 7: Accès difficile à l'information sur l'offre scolaire
- 8: Mauvaise assignation d'un enfant dans une école
- 9: Enfant non diagnostiqué lors de l'entrée en milieu scolaire



**Notes**

- Les principaux obstacles représentent ce qui empêche la poursuite de la trajectoire.
- Dans le rapport, vous trouverez plusieurs autres aspects représentés sous la forme de causes et conséquences qui viennent expliquer le choix de ces principaux obstacles.



## Obstacle 1 : Le nombre limité de places en SGEE

Le nombre de places limitées génère une forme de discrimination dans le processus de sélection faisant en sorte que les enfants ayant des besoins particuliers, avec un diagnostic ou non, ont davantage de difficulté à trouver une place dans un SGEE.

### Une quantité insuffisante

D'après la vérificatrice générale du Québec (2020), le nombre de places en services de garde éducatifs est insuffisant pour répondre aux besoins des familles québécoises. En 2019, 46 000 enfants attendaient une place dans le réseau et les parents de 9 000 enfants fréquentant une garderie non subventionnée étaient toujours en recherche d'une place dans un service de garde éducatif (p. 11). Ce nombre a connu une hausse significative, passant à 51 000 en 2021 (La Presse, 6 mai 2021).

« ... »

### L'EXPÉRIENCE D'ÉMILIE

Émile a 15 mois. Ses parents redoutent le moment où il entrera à la garderie. C'est qu'Émile a de la difficulté à s'adapter aux nouvelles situations. Il pleure souvent lorsqu'il est en présence de personnes inconnues. Les parents reçoivent enfin un appel d'un service de garde éducatif à l'enfance. Celui-ci propose de faire une visite avec l'enfant pour voir comment il interagit avec les autres enfants. La rencontre est difficile. Émile pleure sans arrêt et l'éducatrice men-

tionne qu'elle aura de la difficulté à s'occuper de lui en faisant référence aux besoins d'autres enfants du groupe. Les parents d'Émile vivront quatre autres refus similaires. Ils ne savent plus quoi faire : dire la vérité dès le départ pour éviter des visites qui se terminent en refus ou tenter de signer un contrat sans visite ?

Malgré les efforts des gouvernements des dernières années et la présence de financement, le nombre de places en SGEE demeure insuffisant. Les raisons souvent évoquées lors des entretiens et dans la littérature sont les suivantes 1) la **complexité des processus de financement** pour ouvrir de nouvelles installations, 2) le **manque de terrain dans les quartiers centraux** de la région de Montréal, 3) la **fermeture de plusieurs services de garde en milieu familial** et 4) les **difficultés pour atteindre les ratios d'éducatrices et d'éducateurs qualifiés** (Vérificateur général, 2021). Notons aussi qu'il existe une **disparité entre les différents quartiers de Montréal**. Certains sont mieux desservis que d'autres. D'après le Centre de recherche de Montréal sur les inégalités sociales, les discriminations et les pratiques alternatives de citoyenneté (CREMIS, 2020), les territoires de Montréal-Nord, Saint-Michel, Parc-Extension et LaSalle vivent de l'iniquité d'accès aux CPE puisque ces arrondissements regroupent un taux de défavorisation élevé ainsi qu'un faible taux de place en CPE. Par ailleurs, le choix des places protocoles relève de la direction et du conseil d'administration. À ce titre, ce sont d'autres quartiers comme Le Plateau-Mont-Royal, Saint-Léonard, Anjou, Pierrefonds qui ont moins de places protocoles en nombre absolu. Pour un enfant

avec diagnostic, il peut être plus facile de trouver une place en SGEE dans les quartiers comme Montréal-Nord, Saint-Michel, Parc-Extension et LaSalle et très difficile dans les quartiers comme Le Plateau-Mont-Royal, Saint-Léonard, Anjou, Pierrefonds, même si ceux-ci ont relativement plus de places en SGEE.

Il existe également une disparité régionale quant aux places disponibles pour les enfants ayant des besoins particuliers. « Au Québec, un service de garde [subventionné] n'a aucune obligation légale d'accueillir des enfants ayant des besoins particuliers. Bien qu'une politique gouvernementale en faveur de l'inclusion existe, chaque service de garde est libre d'accueillir ou non les enfants ayant des besoins particuliers. La décision revient à la direction de l'établissement et à son conseil d'administration. De ce fait, il n'est pas toujours facile pour les enfants ayant des besoins particuliers d'avoir accès aux services de garde » (Trépanier et Ayotte, 2000, dans Point et Desmarais, 2011).

### Une sélection des enfants

Dans ce contexte où l'offre de place est limitée, plusieurs parents rencontrés observent une tendance à la **sélection des enfants, laissant pour compte certains enfants ayant des besoins particuliers**. Par exemple, le type et la gravité du handicap peuvent influencer sur la probabilité qu'un enfant soit intégré ou non dans un service de garde. Point et Desmarais (2011) réfèrent à différents auteurs (Buysse, Bailey, Smith et Simeonsson (1994), à Gazzoni et Beaupré (1998), Buysse et collab. (1996), Cook (2001)) pour montrer comment le degré de gravité du handicap influence le niveau de confort du personnel éducateur. « Les services de garde accueillent plus

facilement les enfants ayant des besoins particuliers avec un haut niveau de fonctionnement que ceux ayant un handicap plus grave. [...] Les attitudes des éducatrices sont plus favorables à l'inclusion d'enfants ayant des déficiences physiques que des déficiences intellectuelles, où des troubles de comportement sont souvent concomitants au diagnostic. De plus, les directions et les éducatrices ne se sentent pas équipées pour accueillir des enfants vivant des situations de handicap plus contraignantes. [Le] niveau d'inconfort des éducatrices augmente proportionnellement avec le degré de gravité, tandis que [...] les éducatrices ont tendance à avoir des attitudes plus négatives au sujet des handicaps sévères. » (Point et Desmarais, 2011, p. 80)

Même sans diagnostic ou attestation de son incapacité<sup>1</sup>, l'enfant peut vivre de la discrimination à l'intégration puisque les besoins particuliers peuvent être perçus comme nécessitant plus de travail, et ceci sans soutien financier provenant des subventions pour enfant handicapé. Par ailleurs, même lorsque l'enfant possède un diagnostic, il peut être difficile de trouver un SGEE, malgré la présence de place protocole<sup>2</sup>. La vérificatrice générale (2021) constate qu'il y a un **manque d'encadrement du ministère de la Famille et des Aînés quant à la gestion de l'accès aux places pour les enfants en situation de**

1 Pour recevoir certains services et financements, une preuve de la reconnaissance de la déficience ou de l'incapacité de l'enfant par Re-traite Québec ou par un professionnel reconnu par le gouvernement du Québec avec des recommandations signées quant aux besoins d'intégration de l'enfant dans le rapport du professionnel du ministère de la famille) peut être exigé.

2 En vertu d'un protocole d'entente, le service de garde subventionné réserve une ou des places pour les enfants ayant des besoins particuliers. Ces places sont payées par le ministère en attendant qu'elles soient comblées par un enfant qui correspond aux critères du protocole d'entente et de la place vacante (groupe d'âge et capacité d'accueil).

**handicap.** En fait, « l'encadrement des politiques d'admission des services de garde subventionnés effectué par le ministère de la Famille est minimaliste. Cela fait en sorte que l'accès à ces derniers est limité pour de nombreuses familles qui ne satisfont pas à leurs critères d'admission, et ce, sans que le ministère ne soit mis au courant. » (VG, 2020, 26). Selon le même rapport, malgré le financement octroyé, plusieurs enfants n'ont pas accès aux places en raison des critères administratifs internes propres au SGEE. D'après les données de 2019, 30 % des enfants admis dans un CPE répondaient aux critères internes d'admissibilité et, dans certains cas, le taux était de 90 %. Les critères internes peuvent être la fratrie, les enfants du personnel d'une entreprise, la résidence dans un secteur, une affiliation religieuse ou culturelle, etc. Les CPE et les garderies subventionnées utilisent plus de critères d'admission que les garderies non subventionnées (cinq en moyenne). Ceux-ci sont parfois jugés excessifs, comme les neveux du personnel et petits-enfants d'anciens membres du personnel (VG, 2020).

Les places protocoles ne font pas exception, nombreuses demeurent vacantes, bien que plusieurs enfants soient en attente de celles-ci. Dans les faits, il peut être difficile de jumeler les places disponibles avec les demandes puisque les places sont associées à un groupe d'âge et à un groupe précis, ce qui peut entraîner une sélection basée sur la forme de handicap (VC, 2020). Dans les installations, les places protocoles sont associées à un groupe précis, au début de l'année. Dépendamment de la dynamique du groupe, de l'âge des enfants, de l'espace physique et de la capacité du personnel, certains enfants se feront refuser l'accès malgré l'existence

de places vacantes. Par ailleurs, parmi les parents qui ont répondu au questionnaire, peu mentionnaient qu'un SGEE d'intégrer leur enfant (seulement 17 % ; 21/99).

« ... »

## L'EXPÉRIENCE DE JOANIE

Joanie a un handicap moteur et une déficience intellectuelle. Dès les premiers mois de vie de Joanie, les parents savent que la recherche d'une garderie sera difficile. Après l'avoir inscrit sur le site « La Place 0-5 », ils téléphonent aux garderies du quartier. Après plusieurs refus, une garderie privée non subventionnée l'accueille. Joanie y restera trois mois durant lesquels les parents devront être présents régulièrement pour soutenir l'éducatrice et devront fournir du matériel de stimulation et de sécurité pour leur fille. Malgré toutes les bonnes intentions de la garderie à s'adapter aux besoins de Joanie, la gestionnaire du SGEE devra mettre fin au contrat sur la base d'un manque de financement pour soutenir les besoins de l'enfant. Les parents de Joanie tenteront de trouver un nouveau service de garde pendant près de six mois.



De même, il existe une **disparité régionale sur le plan de la compréhension des critères d'accessibilité des places protocoles**, qui peuvent être différemment interprétés par les différents CIUSSS de Montréal. Dans les documents officiels du ministère, il est question des enfants présentant des vulnérabilités dans leur développement. Pour certains cas, cela signifie que les places sont réservées aux enfants qui sont suivis par des professionnels du réseau de la santé et, pour d'autres, les enfants doivent également vivre dans une situation économique précaire. Une évaluation du programme Interventions éducatives précoces (IÉP) réalisée en 2015 révélait « une variabilité dans l'actualisation du cadre de référence [...] d'un territoire de centre de santé et des services sociaux (CSSS) à l'autre » (CIUSSS/Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal, 2019, p. 17).

### Un processus d'octroi des allocations

Les demandes d'allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé et tout particulièrement pour la mesure exceptionnelle<sup>3</sup> sont perçues comme étant **très complexes à compléter autant pour les parents que pour certains SGEE qui préféreront prendre un enfant qui possède déjà la subvention**. En revanche, les parents affirment que l'accompagnement d'une personne qui a de l'expérience avec la rédaction de la demande d'allocation aide énormément.

Le fait que le financement soit **accordé uniquement aux services de garde subventionnés limite les places disponibles pour les enfants handicapés**. À ce sujet, le nombre limité de places dans le réseau subventionné fait en sorte que plusieurs enfants passent d'abord par une garderie non subventionnée. Plusieurs parents

rencontrés auraient préféré ne pas changer leur enfant de place si un financement d'appoint avait été disponible pour le service de garde privé.

### Des conséquences importantes liées à cet obstacle

La difficulté de trouver un SGEE, surtout pour les enfants ayant des besoins particuliers, **amène parfois les parents à garder certaines informations pour eux de peur que leur enfant ne soit pas choisi, ou même à diminuer leurs attentes** quant à l'offre de services.



« Je savais que ma fille n'était pas bien, qu'elle restait presque toute la journée seule dans un coin sur sa chaise roulante, mais au moins, elle était en sécurité. Je n'avais pas le choix, je devais travailler et je n'avais pas d'autres services de garde » (un parent).

Plusieurs parents vivent également avec **la peur constante que leur enfant soit exclu** du service de garde, recevant tous les jours des commentaires négatifs de l'éducatrice. Cette peur semble être plus présente chez les parents dont les enfants n'ont pas de diagnostic ou dans les premières semaines d'intégration de manière générale pour tous les enfants ayant des besoins particuliers.

<sup>3</sup> La mesure exceptionnelle est une aide financière de dernier recours aux services de garde éducatifs à l'enfance subventionnés. Elle permet de couvrir en tout ou en partie la rémunération des heures d'accompagnement nécessaires à l'intégration des enfants handicapés ayant d'importants besoins.



**TABLEAU 2 : OBSTACLE 1  
NOMBRE LIMITÉ DE PLACES EN SGEE**

OBSTACLE DIRECT	CAUSES	CONSÉQUENCES
<p><b>Nombre limité de places en SGEE</b></p>	<p><b>Liées au cadre gouvernemental</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Complexité des procédures pour ouvrir de nouvelles installations</li> <li>Complexité des demandes de subvention pour enfant handicapé, surtout pour la mesure exceptionnelle</li> <li>Manque d'encadrement du MFA dans la gestion de l'accès aux places pour les enfants en situation de handicap</li> <li>Financement pour enfant handicapé inaccessible pour les SG privés</li> </ul> <p><b>Liées à l'offre de services</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Disparité régionale dans la compréhension des critères et de l'attribution des places et dans la disponibilité des services</li> <li>Fermeture de SG en milieu familial</li> <li>Difficulté à atteindre les ratios de personnel qualifié</li> <li>Liée au contexte environnemental</li> <li>Manque de terrain dans les quartiers centraux</li> </ul> <p><b>Liée au contexte environnemental</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Manque de terrain dans les quartiers centraux</li> </ul>	<p><b>Pour l'offre de services</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La priorisation et la sélection des enfants selon la facilité à accueillir les types de handicaps</li> <li>Le choix des parents de garder certaines informations pour eux</li> <li>La priorisation et la sélection des enfants handicapés dans les places protocoles</li> </ul> <p><b>Pour la famille et l'enfant</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La diminution des critères de sélection pour les parents</li> <li>La peur du rejet de l'enfant</li> <li>Le nombre limité de places (protocoles) pour les enfants handicapés</li> </ul>

l'Enquête provinciale sur les pratiques inclusives dans les milieux de garde, l'AIEH permet de répondre aux besoins d'aménagement physique (91 %; 630/693 parents) et aux besoins de matériel (84 %; 582/693 parents). Par ailleurs, ce financement est parfois **tardif**, ne permettant pas d'apporter des modifications majeures rapidement. De plus, il n'existe **aucune réglementation obligeant un SGEE à être accessible lors de sa construction**. Ainsi, cela a eu pour effet un parc immobilier peu adapté à la présence d'enfants avec un handicap moteur. Pourtant, les incapacités liées à la mobilité et à la dextérité touchent environ 1,7 % des enfants de 0 à 4 ans (Office des personnes handicapées du Québec, 2020). Notons que l'accessibilité des lieux peut être une contrainte, mais celle-ci n'est pas toujours fondée. Plusieurs stratégies peuvent être développées et utilisées pour faciliter l'intégration d'un enfant avec un handicap moteur sans devoir nécessairement procéder à des modifications majeures à l'environnement physique. L'accompagnement par des professionnelles et professionnels de la santé, spécialisés dans le développement moteur des enfants à mobilité réduite, peut aider à trouver des stratégies adaptées. Nous discuterons de ces stratégies dans la section portant sur les facilitateurs.

## Obstacle 2 : Les contraintes physiques et matérielles

L'environnement physique et la disponibilité du matériel autant pour la sécurité de l'enfant que pour sa stimulation sont souvent mentionnés comme une contrainte à l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers. Celle-ci concerne tout particulièrement les enfants avec un handicap moteur qui ont besoin de soutien pour se déplacer.

L'Allocation pour l'intégration d'enfants handicapés (AIEH) et la mesure exceptionnelle visent à contrer cet obstacle. Selon



### L'EXPÉRIENCE DE GABRIEL

Gabriel a un handicap moteur. Il a deux ans lorsque son SGEE ferme. Durant la recherche d'un nouveau service de garde, à chaque appel, la réponse est la même. « Les installations ne sont pas accessibles. » Pourtant, après plusieurs mois de recherche, il est accueilli par un

SGEE qui n'est physiquement pas parfait sur le plan de l'accessibilité, mais qui a su trouver des stratégies, par exemple en ajoutant quelques marches pour entrer dans le local de l'enfant.

### Des conséquences importantes liées à cet obstacle

Dans ce contexte, les parents compensent en apportant du matériel de la maison pour aider à la stimulation, mais aussi pour assurer la sécurité de leur enfant, par exemple en apportant des tapis en mousse ou une chaise sécuritaire. Quand le matériel n'est pas considéré comme approprié, la sécurité de l'enfant peut être compromise et des lacunes dans la stimulation de l'enfant sont observées. En l'absence de financement disponible ou de stratégies d'adaptation, il en résulte souvent un refus de prendre l'enfant ou le renvoi d'un enfant qui vit une difficulté d'adaptation.



« Lorsque mon fils a commencé la garderie, je venais presque à tous les diners pour aider les éducatrices à nourrir mon enfant. Puisqu'il n'y avait pas de chaise adaptée pour lui, je devais le nourrir dans mes bras. Mon fils a pris tellement l'habitude qu'il me demandait de manger sur mes genoux à la maison également. Je devais aussi récupérer mon fils dès le réveil de la sieste puisque les groupes se retrouvaient dans la cour et que les éducatrices quittaient graduellement. Je pensais que cette situation durerait quelques jours

à quelques semaines, mais elle a duré quatre mois. J'ai finalement sorti mon fils de cette garderie non subventionnée » (un parent).

**TABLEAU 3 : OBSTACLE 2  
CONTRAINTES PHYSIQUES ET MATÉRIELLES**

OBSTACLE DIRECT	CAUSES	CONSÉQUENCES
Contraintes physiques et matérielles	<p><b>Liées au cadre gouvernemental</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Financement public peu adapté et tardif</li> <li>Manque de réglementations sur l'accessibilité des installations</li> <li>Partenariat insuffisant avec le réseau de la santé</li> </ul> <p><b>Liées à l'offre de services (SGEE)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Approche normative en service de garde basée sur un parcours typique du développement de l'enfant lors de la construction de la bâtisse ou dans l'achat du matériel</li> <li>Fausse croyance sur la nécessité d'avoir des espaces complètement accessibles</li> <li>Liées à l'offre de services (école)</li> <li>Matériel inapproprié</li> <li>Manque d'accessibilité physique des immeubles</li> </ul>	<p><b>Pour la famille et l'enfant</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Les parents compensent en apportant du matériel</li> <li>Les contraintes dans la stimulation de l'enfant</li> <li>Le renvoi ou le refus de prendre l'enfant</li> <li>L'enfant en difficulté d'adaptation</li> </ul>

### Obstacle 3 : Un accompagnement inadéquat pour les besoins de l'enfant

#### Accessibilité aux services au sein des SGEE et dans le réseau scolaire

Les SGEE ont une mission de participation sociale et d'intégration de l'enfant. L'intégration est définie comme le processus qui consiste à fournir à l'enfant les moyens qui lui permettront de vivre des expériences sociales en vue d'acquérir l'autonomie en favorisant le respect, la dignité, l'exercice du choix ou toute autre expérience valori-

sée faisant partie de la qualité de vie d'une personne. Les sommes octroyées par le ministère peuvent être utilisées pour des interventions de réadaptation ponctuelles seulement. Ainsi, les enfants qui ont besoin de services continus doivent rencontrer des spécialistes à l'externe, soit dans le réseau de la santé ou dans les cliniques privées. Par conséquent, les enfants vivent **des parcours souvent très différents quant à l'accès aux services, dépendamment de leurs particularités et de celles du territoire**. Notons que les listes d'attente sont longues et peuvent ressembler au parcours du combattant pour avoir accès aux services dans le réseau de la santé. Ainsi, un parent peut se retrouver sur une liste d'attente pour être ensuite redirigé vers une autre liste afin de recevoir le diagnostic et se retrouver à nouveau sur une liste pour rencontrer un ou une spécialiste, multipliant ainsi les délais chaque fois.

**Lors de l'entrée à l'école, l'enfant perd l'accès à plusieurs services offerts dans le réseau de la santé.** Il est redirigé vers son école. Lorsque les services se poursuivent à l'externe, **il doit s'absenter de l'école** pour avoir accès à des services à l'extérieur de l'institution scolaire. Notons qu'il y a une tendance à mettre en priorité l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers dans les écoles ordinaires. Cette façon de faire est une bonne initiative en soi puisqu'elle permet à l'enfant d'aller à l'école près de son domicile et elle s'inscrit dans une logique de mixité et d'intégration des élèves à besoins particuliers. Toutefois, cette tendance peut aussi entraîner des enjeux d'accessibilité ou de ruptures de services lorsque l'école n'a pas accès aux services spécialisés dont l'enfant a besoin.



## L'EXPÉRIENCE DE CAMILLE

Camille vient de commencer l'école. Bien qu'elle ait un trouble du langage sévère et qu'elle fréquente une école spécialisée, elle n'a plus accès à des services d'orthophonie dans le réseau de la santé. Les parents se sentent dépourvus. Même s'ils font confiance à l'enseignante pour accompagner Camille dans ses apprentissages, ils croient que Camille a encore besoin de services spécialisés.

### Rétention du personnel

Les salaires dans les SGEE sont règlementés par le ministère de la Famille et des Aînés (MFA). Ils varient de 18,98 \$ à 25,15 \$ pour une éducatrice qualifiée et de 16,75 \$ à 25,15 \$ pour une éducatrice non qualifiée (selon la grille des taux et échelles de salaires du personnel de soutien pédagogique et technique du MFA, 2020). Pour leur part, les responsables de services de garde en milieu familial gagnent relativement le même salaire horaire après avoir payé les dépenses de fonctionnement et les retenues pour les avantages sociaux. Ce taux horaire donne un revenu annuel d'environ 42 000 \$ (au dernier échelon), ce qui correspond environ au revenu total moyen en 2015 pour la population montréalaise de 15 ans et plus. Celui-ci était de 40 079 \$ par an selon le profil de recensement de Statistique Canada.

**Ces salaires rendent difficiles la rétention et le recrutement du personnel**, surtout lorsqu'un SGEE cherche à pourvoir un poste temporaire pour soutenir un enfant ayant des besoins particuliers. Dans le cadre de l'Enquête provinciale sur les

pratiques inclusives dans les milieux de garde, « 57 % [des SGEE] mentionnent que l'AIEH ne répond pas aux besoins en ressources humaines ». En 2021, plusieurs SGEE ont été confrontés à **des pénuries de main-d'œuvre engendrant des ruptures de services**. « Dans une consultation menée par la Fédération des intervenantes en petite enfance du Québec (FIPEQ) auprès de ses 13 000 membres, 23 % des répondantes affirment que leur CPE a été dans l'obligation de refuser l'accueil des tout-petits en raison d'un manque de main-d'œuvre au moins une fois dans la dernière année » (Schué et Gerbet, 2021). Le problème ne risque pas de se résorber puisque le nombre de personnes inscrites au programme d'études collégiales de techniques d'éducation à l'enfance a chuté de près de 25 % (de 4200 à 3200 personnes) entre 2016 et 2020 (ibid). Les témoignages révèlent une **instabilité trop fréquente dans le personnel**, surtout pour les enfants avec des besoins particuliers pour qui la stabilité est importante et où une connaissance des particularités des enfants est nécessaire pour répondre à leurs besoins. De plus, ce contexte combiné à la pandémie ne favorise pas l'intégration de nouveaux enfants ayant des besoins particuliers (TISGM, 2021).

« ... »

### L'EXPÉRIENCE DE GABRIEL

Gabriel a quatre ans. Son handicap moteur rend difficiles les sorties avec son groupe à la garderie. La direction cherche à pourvoir un poste à temps partiel depuis plusieurs semaines pour, entre autres, l'aider lors des sorties, mais sans succès. Pendant ce temps, Gabriel

doit rejoindre le groupe des poupons, seul groupe où le ratio permet de l'accueillir, lorsque son groupe part se promener dans le quartier. Gabriel se désorganise chaque fois, il pleure, il crie.

Le contexte de travail dans le réseau scolaire est un autre facteur qui accentue les difficultés d'intégration des enfants ayant des besoins particuliers. Dans un contexte de **pénurie de main-d'œuvre où le personnel enseignant vit beaucoup de pression, il devient difficile de mobiliser les équipes-écoles** pour accroître l'offre de services et les initiatives favorables à l'intégration. Il est également mentionné que les enfants peuvent vivre des coupures de services lorsqu'une ou un professionnel s'absente pour une courte période puisque celui-ci n'est pas remplacé. Des **parents se font alors demander** de venir chercher leur enfant plus tôt en raison du manque de personnel pour l'accompagner en classe ordinaire.

« ... »

### L'EXPÉRIENCE D'ÉMILIE

Émile a souvent vécu des réductions de services durant son parcours. Lorsqu'il avait quatre ans, son éducatrice spécialisée dans le réseau de la santé a changé de poste. Le dossier d'Émile n'a jamais été transféré. Lors de son entrée à l'école, il a commencé à être suivi par une éducatrice spécialisée du milieu scolaire. Après un mois, celle-ci est partie en congé de maladie. Malheureusement, cela a pris plusieurs semaines avant qu'elle

ne soit remplacée. Pour compenser, les parents étaient invités à venir chercher leur fils en après-midi.

### **Absence de coordination des partenaires dans le processus d'intégration et d'apprentissage**

Le rôle de chacun des acteurs et actrices impliqués dans l'intégration de l'enfant se fait en concordance avec la mission de chacun. **Cela peut nuire à l'émergence d'une vision intégrée du processus d'apprentissage** de l'enfant. Par exemple, il manque une coordination et une mobilisation des personnes concernées par l'intégration de l'enfant. Le soutien à l'éducatrice ou l'accompagnement visent principalement à ce que l'enfant fonctionne adéquatement dans son environnement immédiat. D'après le questionnaire mené par le TISGM, les parents sont souvent absents de plusieurs étapes importantes de la trajectoire. Près de 80 % des directions de SGEE identifient le manque de collaboration avec le parent comme principale cause qui a mené à refuser d'intégrer un enfant. En contrepartie, les parents sont aussi peu pris en considération. Selon l'Enquête provinciale sur les pratiques inclusives dans les milieux de garde, 73 % des parents mentionnent l'absence de plan de transition en vue de l'entrée à l'école de leur enfant (2020), dans lequel ils peuvent orienter les interventions effectuées.

Par ailleurs, il est mentionné lors des groupes de discussion qu'il existe un **enjeu de confidentialité**. Certaines informations ne peuvent être partagées sans l'autorisation des parents, ce qui peut limiter la capacité du personnel qui intervient auprès de l'enfant à développer et à maintenir une vision complète et intégrée de la situation.



« ... »

« Il y a la question du leadership pédagogique, avec un manque d'informations qui circule. On accompagne l'enfant afin qu'il fonctionne dans le groupe ou qu'il continue à faire des apprentissages dans ce groupe, on n'a pas les ressources pour avoir une vision intégrée du développement de l'enfant. Ce qui manque, c'est la mobilisation de l'ensemble des partenaires pour dire qui fait quoi pour accompagner l'enfant dans l'ensemble de son parcours » (groupe de discussion).

Par ailleurs, certains parents redoutent que leur enfant soit étiqueté à long terme et que ceci nuise à son développement, ce qui limite parfois la capacité à avoir une vision intégrée du développement de l'enfant.

### **Le manque d'adaptabilité des services**

Les pratiques dans le réseau scolaire **ne permettent pas toujours de personnaliser la transition du service de garde vers le réseau scolaire**. Il semblerait que cette personnalisation est une pratique plus courante dans les écoles spécialisées qui ont développé des stratégies pour mieux connaître les élèves avant leur arrivée (visite de l'école, envoi de photographie, échange avec les personnes qui intervenaient auprès de l'enfant, etc.).

La personnalisation de la transition soulève **un autre enjeu important** soit celui de **la transmission de l'information**. De manière générale, il n'y a pas assez de transfert d'information et celui-ci se limite généralement à un transfert de dossiers

administratifs (Cassidy, 2005 ; Ruel, 2011) qui ne permet pas de bien cerner les forces et les besoins de l'enfant afin de mieux y répondre. Dans les écoles ordinaires, la transmission de l'information peut être plus compliquée. D'après les témoignages recueillis, le personnel enseignant n'a pas toujours les informations sur l'enfant avant son arrivée. L'entrée scolaire est une période bien chargée pour le corps professoral et encore plus si l'enseignant est nouveau dans ses fonctions.

### **Formation inadéquate et absence de partage et de transfert des connaissances**

Le personnel mentionne ne pas posséder l'ensemble des connaissances nécessaires pour accompagner des enfants ayant des besoins particuliers et ne pas être suffisamment outillé pour faciliter leur intégration. Il existe bien une politique gouvernementale en faveur de l'inclusion et de la formation en ce sens dans les établissements d'enseignement. Toutefois, cette formation reste segmentée et ne permet pas une intégration de cette notion de besoins particuliers à l'ensemble de la formation. Cette tendance amène à appréhender l'enfant selon qu'il a ou non des besoins particuliers. Lorsque les éducatrices possèdent les connaissances et l'expérience leur permettant d'intégrer les acquis à leur pratique, **le temps manque, trop souvent, pour assurer le transfert de connaissances à l'interne** afin que le personnel puisse se soutenir mutuellement et éviter une **perte des savoirs** lors des départs.



« Je suis éducatrice en CPE depuis près de 15 ans. Avant de travailler dans le CPE où je suis présentement, je ne connaissais rien à l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers. Pourtant il m'arrivait d'avoir des enfants ayant des besoins particuliers avec différentes formes de handicap dans mon groupe. Je me sentais dépourvue et je trouvais la tâche très difficile. Depuis cinq ans, je suis dans un nouveau CPE qui a une politique d'intégration claire. Ici, j'ai appris de mes paires. Je me sens épaulée par la direction et rassurée dans mes interventions. La formation, à elle seule, ne m'avait pas bien préparée à accueillir des enfants ayant des besoins particuliers » (personnel éducateur).

### **Le manque d'accompagnement et d'accès aux ressources spécialisées**

Les témoignages font également état d'un **manque d'accompagnement et de collaboration entre les éducatrices, le personnel enseignant et les spécialistes** qui ont une connaissance précise des besoins des enfants handicapés. Il y a un manque de clarté dans l'articulation des services des différents établissements du réseau de la santé surtout lorsque les diagnostics sont complexes et de différentes natures. Dans ce contexte, il peut être difficile d'avoir des orientations claires quant aux stratégies d'intégration de l'enfant et aux mécanismes de communication entre les différents services.

Les éducatrices et les parents soulèvent également un **manque de soutien ou de disponibilité des partenaires du réseau de la santé et des services sociaux** comme étant un des principaux obstacles à l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers<sup>4</sup>. Les témoignages soulignent que chaque enfant a ses particularités et que, malgré la formation ou l'expérience du personnel éducateur ou enseignant, celui-ci n'a pas de connaissances approfondies sur le sujet. L'accompagnement d'une personne spécialisée et, encore mieux, si elle connaît bien l'enfant, favorise le renforcement des capacités du personnel éducateur et aide à mieux accompagner l'enfant.

« ... »

### L'EXPÉRIENCE DE LAYLA

Layla a un trouble de la communication qui a été diagnostiqué vers trois ans. Son éducatrice aimerait mieux soutenir Layla. Elle se dirige vers les parents pour en savoir davantage et connaître les stratégies qui fonctionnent avec Layla. L'éducatrice ne comprend pas tout et n'a pas les réponses aux questions qu'elle pose. Les parents, arrivés à Montréal depuis seulement deux ans, parlent peu français et ont de la difficulté à jouer les intermédiaires entre l'orthophoniste et l'éducatrice. Lorsque l'éducatrice réussit à établir un contact direct avec l'orthophoniste, celle-ci n'est plus à l'emploi. L'éducatrice se sent dépassée. Elle aimerait avoir de l'aide pour trouver des stratégies adaptées aux besoins de Layla.

La place accordée aux parents dans le processus d'accompagnement soulève des défis. Parfois, le parent porte la lourde responsabilité de transmettre l'information entre les spécialistes et le SGEE, d'autres fois, il est absent de l'élaboration des plans d'intégration. Les directions de services de garde observent de manière significative une méconnaissance des parents quant aux objectifs d'intégration versus les objectifs de réadaptation. Cela entraîne bien souvent de l'incompréhension et des attentes quant à l'utilisation de l'AIEH pour l'intégration de leur enfant et une difficulté de compréhension des parents vis-à-vis des défis que vit leur enfant<sup>5</sup>. Des enjeux de médiation entre le parent et le SGEE sont à prévoir.

Les contacts ne sont pas toujours faciles. Il y a une défaillance dans la communication entre les intervenants et les intervenantes, dont une absence d'outils et de moyens de communication formels. **L'information transite par le biais du parent qui ne se sent pas toujours habilité pour rapporter l'information.** De plus, plusieurs parents soulignent qu'il y a régulièrement des changements chez les spécialistes qui accompagnent l'enfant, ce qui rend difficile la possibilité de créer un lien de confiance. Il y a également un **manque d'accessibilité aux ressources** (ergothérapeutes, physiothérapeutes) pour les parents et les éducatrices, qui évoquent **les listes d'attente ou les coupures de services** que subissent les enfants lorsqu'un ou une spé-

4. Près de 60 % des éducatrices qui ont répondu au questionnaire, mené par la TISGM en 2020, identifient cet obstacle comme étant significatif. 102 éducatrices ont répondu à cette question.

5. 63 % les directions de SGEE considèrent devoir faire face à des parents qui ont une méconnaissance quant aux objectifs d'intégration versus la réadaptation dans l'utilisation de l'AIEH et près de 70 % trouvent difficile de faire comprendre aux parents les défis que vit leur enfant. Selon le questionnaire mené en 2020 par la TISGM où 157 directions ont répondu à cette question.

cialiste prend congé ou change de poste. Lorsque le **parent est absent de l'élaboration des plans d'intégration**, c'est tout son savoir et sa connaissance qui ne sont pas mis à contribution. Il peut aussi y avoir des incohérences entre les manières de travailler à la maison et dans le SGEE/ réseau scolaire qui restreindront l'impact des interventions mises en place.

### Des conséquences importantes liées à cet obstacle

Il est observé de manière générale que lorsque les services sont inadaptés aux besoins de l'élève, il y ait automatiquement un **recul ou une stagnation dans le développement de l'enfant et parfois une augmentation des comportements perturbateurs**. L'élève qui vit déjà une situation différente des autres enfants se retrouvera souvent en situation d'exclusion, isolé et sans amis.

Lorsque le parent a l'impression que l'enfant ne reçoit pas les services dont il a besoin, **le lien de confiance entre celui-ci et le personnel du SGEE se fragilise**. Certains parents vont choisir de riposter et d'exiger d'obtenir des services particuliers. Ce positionnement permet parfois d'atteindre les objectifs escomptés, comme l'accès à certains services ou l'accueil dans l'école désirée par les parents. En contrepartie, elle met trop souvent les parents en conflit avec l'institution, ce qui peut être lourd à porter. D'ailleurs, ce ne sont pas tous les parents qui ont la capacité d'effectuer ce type de plaidoyer pour leur enfant. Selon les parents rencontrés qui ont choisi d'adopter cette approche, il faut avoir un certain niveau de connaissances de l'institution, une disponibilité et une certaine force émotionnelle.



« J'étais chanceuse. J'avais autour de moi des personnes qui connaissaient bien le système d'éducation et ce à quoi mon enfant avait droit. De mon côté, j'avais un employeur compréhensif où je pouvais travailler quatre jours semaine avec une flexibilité dans mon horaire. Mon conjoint m'appuyait aussi dans mes démarches auprès du centre de services [de services scolaires]. Mes démarches ont porté des fruits et maintenant, mon fils a le service dont il a besoin à l'école. J'ai tellement mis d'effort dans ce dossier que j'y ai laissé ma santé. J'ai dû prendre un congé de maladie de plusieurs mois. Je ne peux pas m'imaginer comment ces procédures peuvent être difficiles pour une personne qui vient d'immigrer ou qui a moins de contacts et de capacité à chercher l'information » (parent).



Le personnel se sent souvent mal outillé pour accompagner l'enfant et épuisé devant la tâche. Lorsque le personnel qui travaille directement avec l'enfant est absent, ce dernier doit parfois diminuer ses heures de fréquentation parce que personne n'est habilité à prendre soin de lui. Les enfants qui ne reçoivent pas les services appropriés se retrouvent en difficulté d'adaptation.

**TABLEAU 4 : OBSTACLE 3  
ACCOMPAGNEMENT INADÉQUAT POUR LES BESOINS DE L'ENFANT**

OBSTACLE DIRECT	CAUSES	CONSÉQUENCES
<p><b>Accompagnement inadéquat pour les besoins de l'enfant</b></p>	<p><b>Liées à l'offre de services (SGEE)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Roulement fréquent des personnes qui travaillent directement avec l'enfant</li> <li>• Financement inadéquat pour assurer le partage des connaissances et des compétences</li> <li>• Formation de base ou continue du personnel en SGEE inadéquate pour favoriser l'inclusion des enfants handicapés</li> </ul> <p><b>Liées à l'offre de services (école)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Règle administrative qui fait que le personnel spécialisé n'est pas remplacé</li> <li>• Peu de partenariats entre le réseau de la santé et le réseau scolaire</li> <li>• Difficulté à mobiliser les équipes au sein du réseau scolaire</li> </ul> <p><b>Liées à l'offre de services (SGEE et école)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conditions de travail peu attrayantes et pénurie de personnel</li> <li>• Manque de collaboration entre le personnel spécialisé et le personnel éducateur ou enseignant</li> <li>• Absence du parent dans l'élaboration du plan d'intégration</li> <li>• Enjeu de confidentialité</li> <li>• Absence d'outils et de moyens de communication</li> </ul> <p><b>Liée au cadre gouvernemental</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Changement fréquent chez les spécialistes qui accompagnent l'enfant</li> <li>• Liées au contexte idéologique</li> <li>• Approche par type de handicap</li> <li>• Manque de vision intégrée du développement de l'enfant</li> <li>• Conception limitée du transfert de l'information</li> </ul>	<p><b>Pour la famille et l'enfant</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La responsabilité de la connaissance portée par le parent</li> <li>• L'enfant en difficulté d'adaptation</li> <li>• La perte de services pour certains enfants ou la diminution des heures de fréquentation</li> <li>• La disparité dans les parcours possibles selon le handicap ou le quartier</li> <li>• Le manque de personnalisation dans la transition, surtout dans les classes ordinaires</li> <li>• Le parent compense (présence, rôle de plaidoyer à assumer)</li> <li>• L'élève sans service doit manquer l'école pour aller à ses rendez-vous</li> <li>• L'enfant est isolé, sans amis</li> <li>• Un bris du lien de confiance entre le parent et le personnel</li> </ul> <p><b>Pour le personnel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Du personnel inapproprié pour accompagner l'enfant</li> <li>• Du personnel surchargé et épuisé</li> </ul>

## Obstacle 4 : La non-reconnaissance de l'importance des transitions

Plusieurs changements surviennent durant la petite enfance (changement d'éducatrice, déplacements d'un local à l'autre, nouvelles expériences). Ceux-ci sont normaux, même s'ils peuvent enclencher un risque de désorganisation pour les enfants et surtout pour ceux qui sont plus fragiles face aux changements de routine. C'est le cas de plusieurs des enfants ayant des besoins particuliers.

### Les transitions dans le quotidien

Ces changements font référence aux périodes de transition entre les différents moments dans la routine d'un groupe. Ceux-ci peuvent être de nature importante et, d'autres fois, sembler négligeables. Dans tous les cas, ils peuvent être une source de stress pour les enfants ayant des besoins particuliers.

En contrepartie, lorsqu'un service de garde ne met pas en place des stratégies pour limiter le stress lié aux transitions, l'enfant peut se retrouver en difficulté d'adaptation. Il devient alors plus difficile pour le personnel éducateur ou enseignant de prendre en charge adéquatement son groupe. Dans certaines situations, des SGEE ou des écoles vont parfois demander aux parents d'être présents lors de ces périodes de transition (pour une sortie ou pour les repas). D'autres fois, on demande aux parents de venir porter l'enfant plus tard ou de le récupérer plus tôt, de manière à ce qu'il soit toujours avec l'éducatrice principale du groupe.

### Les ressources de soutien

La difficulté à trouver du personnel pour assurer les transitions constitue un autre

**défi majeur.** Les horaires sont souvent fractionnés avec un taux horaire faible associé aux premiers échelons de la grille salariale des éducatrices.

### L'EXPÉRIENCE DE JOANIE

Joanie vient d'être acceptée dans son premier SGEE. Elle y restera trois mois. Celui-ci n'arrive pas à trouver du personnel de soutien lors des périodes de transitions comme les repas, les déplacements vers l'extérieur et le moment du coucher. Ce sont des moments difficiles autant pour Joanie qui se désorganise (elle pleure et n'écoute plus les consignes) que pour l'éducatrice qui ne sait plus où donner de la tête. L'éducatrice parle souvent de ce défi avec les parents et leur demande de venir à l'heure du repas lorsque possible pour l'aider.

### L'insécurité du changement

La non-reconnaissance de l'importance de la transition peut venir d'une perception que l'enfant est déjà bien intégré et amener une **sous-estimation des défis liés à l'instabilité**. Par exemple, plusieurs témoignages mettent de l'avant des défis importants lors de la dernière année en SGEE, dont un sentiment des parents que cette transition n'a pas été suffisamment planifiée pour faciliter l'adaptation de leur enfant. Bien **planifier toutes les transitions** pour encadrer le changement s'avère nécessaire.

### L'EXPÉRIENCE D'ÉMILE

Émile fréquente le SGEE depuis près de deux ans. Lors du changement de groupe, les éducatrices sont en vacances et n'ont pas eu le temps de bien planifier le changement. Lorsque l'éducatrice principale revient, elle ne possède pas l'information nécessaire pour bien soutenir Émile. C'est seulement après plusieurs semaines que les parents sont rencontrés. Émile vit difficilement ce changement et se désorganise constamment, rendant la gestion du groupe très difficile pour la nouvelle éducatrice.

Il peut également être difficile de bien identifier les besoins des enfants avant leur entrée dans le réseau scolaire. Comme l'illustre l'exemple d'Émile, certains enfants vont réagir plus difficilement à cette transition.

La non-reconnaissance de l'importance des transitions amènera pour l'enfant des difficultés d'adaptation qui peuvent prendre la forme de comportements qui viendront perturber le déroulement de la journée. D'après les sondages réalisés par le TISGM, les comportements perturbateurs des enfants sont le motif le plus souvent évoqué lors de l'expulsion d'un enfant (66 % des intervenants et intervenantes du réseau communautaire et de la santé et 75 % des directions de SGEE l'ont identifié comme principal motif).

**La capacité d'accueil sera également différente selon les comportements de l'enfant.** À cet effet, le personnel éducateur qui a répondu au questionnaire de

**TABLEAU 5 : OBSTACLE 4  
NON-RECONNAISSANCE DE L'IMPORTANCE DES TRANSITIONS**

OBSTACLE DIRECT	CAUSES	CONSÉQUENCES
<b>Non-reconnaissance de l'importance des transitions</b>	<p><b>Liées à l'offre de services (SGEE)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fausse perception que l'enfant est intégré et sous-estimation des défis qui peuvent augmenter au fur et à mesure que l'enfant grandit</li> <li>Défis de trouver du personnel disponible pour assurer les transitions</li> <li>Manque de préparation et de planification des transitions</li> </ul>	<p><b>Pour la famille et l'enfant</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>L'enfant en difficulté d'adaptation</li> <li>Le personnel épuisé</li> <li>Les parents qui doivent compenser (par exemple, venir chercher son enfant plus tôt)</li> </ul>



la TISGM évoque que les comportements perturbateurs de l'enfant constituent l'un des principaux obstacles à l'intégration (près de 67 %).

**Obstacle 5 : Une approche normative basée sur un parcours typique du développement**

Notre manière d'appréhender la petite enfance est fortement influencée par une approche normative du développement. Même si de plus en plus de milieux éducatifs et de spécialistes soutiennent qu'il est important pour les enfants de se développer à leur rythme et que la norme re-

présente simplement une moyenne, il y a une tendance intrinsèque à s'attendre à ce que le cheminement (croissance ou progression) d'un enfant soit conforme aux grandes étapes de développement de son groupe d'âge. Cette façon de faire amène à concentrer dans un même groupe les enfants avec un potentiel similaire.

De plus, la formation de base pour le personnel en SGEE n'est pas orientée vers la normalisation des différences et de l'inclusion. **La perspective du handicap est vue dans un cours ou un programme à part, renforçant ainsi la primauté de l'approche par diagnostic.**

De plus, il n'est pas facile de répondre à l'ensemble des besoins des enfants lorsque chacun a ses particularités. Par exemple, les éducatrices mentionnent qu'elles trouvent difficile de répondre aux différents besoins des enfants.



« Entre ceux et celles qui ont des besoins de stimulation pour être fonctionnels et les enfants dont les parents souhaitent de la littératie précoce, il y a souvent deux mondes qui sont difficiles à concilier en pratique » (personnel éducateur).

En fait, il y a une tendance assez généralisée à classer les enfants selon leurs aptitudes en mettant en opposition les enfants avec des défis et les autres. Conséquemment, le handicap prend toute la place dans l'intervention auprès de l'enfant, rendant ainsi invisibles d'autres difficultés vécues par ce dernier et les interventions qui pourraient être envisagées. La réussite de l'intégration se mesure mal-

heureusement trop souvent par les progrès qu'il réalise et peu par son bien-être ainsi que sa participation aux activités et routines du groupe.

La recherche a permis de mettre en perspective le défi de percevoir l'intégration des enfants de manière inclusive sans concentrer les mesures uniquement sur la forme de handicap vécue par l'enfant. Cette approche aurait tendance à restreindre la capacité du personnel éducateur et enseignant à mobiliser l'ensemble de ses connaissances pour répondre aux besoins variés des enfants ayant des besoins particuliers.

### L'EXPÉRIENCE DE GABRIEL

« ... »

La dernière année de Gabriel en SGEE a été difficile autant pour lui que pour ses parents. Lors de la rencontre d'accueil au début de l'année, des parents ont exprimé leur crainte que les activités du groupe ne soient pas assez stimulantes pour leurs enfants à cause de la présence de Gabriel qui a un handicap moteur. L'éducatrice dit se sentir prise entre les attentes de certains parents et celles de Gabriel. Elle choisit alors de prioriser le travail individuel avec Gabriel afin de l'aider à réaliser les activités et éviter qu'il vive des difficultés. En parallèle, le reste du groupe peut aller à son rythme et réaliser des activités différentes de celles de Gabriel. Gabriel réagit négativement aux activités de bricolage. L'éducatrice estime que

c'est parce qu'il a de la difficulté en raison de son handicap, mais Gabriel exprime à ses parents que c'est parce qu'il doit être assis à l'écart du groupe pour avoir accès à du matériel adapté. Gabriel préférerait être assis avec les autres, même si le manque de matériel occasionnait des défis supplémentaires.

L'accent est souvent mis sur l'**objectif de l'activité et moins sur le processus**, laissant les enfants qui ont plus de difficulté à accomplir la tâche dans l'insatisfaction de l'échec. **L'enfant se retrouve en difficulté d'adaptation ou, pis encore, il vit du rejet de ses pairs.**

Du **côté parental**, l'**inquiétude** s'ajoute et de l'**incompréhension** peut s'ensuivre entre le parent et le personnel éducateur lorsque le parent a l'impression que son enfant n'est pas respecté dans son parcours qui peut être parfois atypique.

**Les éducatrices rencontrées** reconnaissent les défis du respect de la diversité des parcours de développement. Toutefois, elles **sentent qu'elles manquent de soutien et de flexibilité dans leur fonction**, ce qui les amène trop souvent à adopter une approche plus normative, malgré leur reconnaissance de la singularité des parcours d'apprentissages.

« ... »

« J'aurais aimé en faire plus, m'adapter davantage aux besoins des enfants, mais j'étais épuisée et je n'avais pas de support de la direction et des autres éducatrices » (personnel éducateur).



**TABLEAU 6 : OBSTACLE 5**  
**APPROCHE NORMATIVE BASÉE SUR UN**  
**PARCOURS TYPIQUE DU DÉVELOPPEMENT**

OBSTACLE DIRECT	CAUSES	CONSÉQUENCES
<p><b>Approche normative basée sur un parcours typique du développement</b></p>	<p><b>Liées à l'offre de services (SGEE)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Désir de répondre aux besoins de la majorité des enfants du groupe et aux attentes des parents</li> <li>• Les activités visent davantage l'atteinte d'objectifs que le processus</li> <li>• Manque de soutien et de flexibilité nécessaire pour adapter les interventions</li> <li>• Tendance à l'approche par diagnostic</li> </ul>	<p><b>Pour l'enfant et sa famille</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Une intervention inappropriée pour l'enfant</li> <li>• Une difficulté à percevoir les défis de l'enfant sans les rattacher à son handicap</li> <li>• Le rejet de l'enfant par ses pairs</li> <li>• L'enfant en difficulté d'adaptation</li> <li>• Les parents inquiets</li> <li>• Une incompréhension entre le parent et la personne éducatrice</li> </ul>

### **Obstacle 6 : La fragilité du lien entre le parent et les personnes concernées par l'intégration de son enfant**

Il arrive qu'il y ait un bris dans le lien de confiance entre le parent et les personnes qui interviennent auprès de l'enfant. Ce bris peut être causé par un événement qui amène le parent à mettre en doute le bien-être de son enfant et le respect de ses droits. Les parents font souvent référence au constat que leur enfant a été mis à l'écart des autres sans aucune intervention de la personne éducatrice. **La situation peut se détériorer lorsque le parent a l'impression que le personnel du SGEE ou de l'école retient de l'information.** Par exemple, lorsque le parent constate des changements de comportement importants chez son enfant tandis que le SGEE affirme que l'enfant est très heureux avec eux.



### **L'EXPÉRIENCE DE JOANIE**

Lorsque les parents de Joanie ont visité le premier SGEE qu'elle a fréquenté, ils ont eu un très bon contact. Ils se sentaient en confiance. La directrice affirmait être à l'aise avec les besoins de Joanie et être en mesure de l'accueillir. Toutefois, après quelques mois, les parents constatent que Joanie est plus renfermée sur elle-même. Ils en parlent avec l'éducatrice qui affirme que Joanie rit beaucoup et que les autres enfants jouent avec elle. Soupçonneux, les parents décident de venir chercher leur fille à différents moments. Chaque fois, ils retrouvent Joanie seule dans un coin. Le lien de confiance s'effrite. Les parents ne savent plus quoi penser et quoi faire. Un jour, la mère dépose Joanie au SGEE. Les enfants étant dans la cour, elle décide d'attendre dans sa voiture pour voir comment Joanie est intégrée. Après une observation qui dure 30 minutes, elle est bouleversée de voir que sa fille reste seule dans un coin de la cour. Elle décide alors de la prendre sur-le-champ. La décision est définitive : Joanie ne reviendra plus à ce SGEE.

Qu'elle soit fondée ou non, **la perception du non-respect des droits et le sentiment de stigmatisation de l'enfant** viendront fragiliser le lien de confiance entre le parent et les personnes intervenant auprès

de l'enfant. Cette perception de non-respect peut être associée à l'absence d'un service de garde dans un SGEE, le réseau scolaire ou celui de la santé ou à leur difficulté d'accès. Celle-ci peut également découler d'une **vision différente entre les parents et le SGEE ou le réseau scolaire de ce que représente l'intégration**. Par exemple, il existe souvent un flou entre des mesures axées sur l'intégration de l'enfant et le besoin de celui-ci de faire de la réadaptation<sup>6</sup>. Le service de garde a pour mission la participation sociale des enfants. Il n'a pas les ressources pour faire de la réadaptation<sup>6</sup>. « Le prestataire de services de garde qui accueille un enfant handicapé a la responsabilité de favoriser son intégration et d'utiliser à cette fin les sommes qui lui sont accordées. Il est à noter que ces sommes peuvent servir à des interventions ponctuelles auprès de l'enfant par un professionnel dans le but de mettre en œuvre le plan d'intégration, sans toutefois mener à des services d'adaptation et de réadaptation réguliers et continus dans le temps » (Gouvernement du Québec, Cadre de référence, p. 11). Le parent sera souvent dirigé vers des services externes (publics ou privés) avec les défis d'horaire et de continuum de services que cela peut occasionner.



« Nous avons déjà eu un conflit avec des parents qui voulaient que leur enfant ait un service d'ergothérapeute dans le SGEE. Pourtant, dans notre compréhension, le financement est accordé pour faciliter l'intégration de l'enfant. Nous avons préféré embaucher une éducatrice spécialisée qui venait de manière régulière dans le groupe pour sou-

tenir l'enfant, mais aussi faire du coaching avec moi pour développer mes compétences pour mieux accompagner l'enfant. Les parents ont continué à faire les rencontres en ergothérapie en clinique privée. Ils me partageaient les informations qu'ils jugeaient importantes » (personnel éducateur).

Le rôle du service de garde n'est pas toujours compris par le parent, ce qui peut affecter le lien de confiance.

La tendance à la stigmatisation des enfants ayant des besoins particuliers, et surtout pour ceux qui ont des formes de handicaps visibles, peut engendrer de la méfiance chez les parents qui vivent constamment avec la peur du jugement. Cette stigmatisation amène parfois le parent à être sur la défensive pour protéger son enfant du jugement des autres.

**Le processus d'acceptation du handicap ou de l'incapacité peut être long puisqu'il implique souvent de mettre de côté certains idéaux familiaux.** Ainsi, il peut arriver que le parent ne soit pas prêt à vouloir entamer un processus de dépistage au même moment que le SGEE le souhaiterait. Cette étape peut nécessiter beaucoup de doigté du SGEE pour accueillir le parent et l'aider à cheminer. Par ailleurs, le SGEE devra assumer les dépenses encourues en

6. Dans la collecte de données, nous avons constaté que les parents ne connaissent pas toujours le rôle attribué aux SGEE par le ministère de la Famille. Le prestataire de services de garde peut utiliser une partie des montants qui lui sont alloués dans l'AIEH « à des interventions ponctuelles auprès de l'enfant par un professionnel dans le but de mettre en œuvre le plan d'intégration, sans toutefois mener à des services d'adaptation et de réadaptation réguliers et continus dans le temps » (ministère de la Famille, 2017, p. 11). Lorsque les services dans le réseau de la santé ne sont pas disponibles ou sont inappropriés, nous remarquons que les parents ont tendance à s'attendre à ce que le SGEE offre ces services, créant ainsi des tensions entre le personnel et le parent.

attendant le diagnostic et le financement qui s'ensuivra. « [Dans] l'attente d'obtenir l'Allocation pour l'Intégration d'un enfant handicapé (AIEH), 79 % du personnel d'encadrement des milieux de garde affirme qu'il a puisé dans les ressources financières du milieu pour soutenir l'inclusion de l'enfant » (Faits saillants découlant de l'Enquête provinciale sur les pratiques inclusives en milieux de garde, 2020).

Le lien de confiance entre le parent et le personnel des SGEE et du préscolaire se construit dans les contacts et les échanges, mais aussi à partir de l'expérience vécue par l'enfant et observée par le parent. **Lorsque le personnel manque de temps et d'espace pour créer et consolider des liens avec le parent, cela peut nuire aux relations** et représenter un obstacle majeur à l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers. L'espace pour la discussion ne fait pas uniquement référence à un lieu, mais aussi à la disponibilité des personnes pour entrer en relation. Lorsque les parents ou le personnel sont épuisés, les liens peuvent également être plus difficiles. Cet obstacle semble être d'autant plus important en contexte de pandémie alors que les parents ne peuvent pas entrer dans les installations et développer une relation informelle avec le personnel.



## L'EXPÉRIENCE DE JOANIE

Joanie a changé de garderie pendant la pandémie. Le lien de confiance a été difficile à établir. Joanie a besoin de plusieurs soins durant la journée en raison de son handicap moteur et organique. Avec les mesures sanitaires, les parents de Joanie ne peuvent pas entrer pour expliquer les soins à donner à leur fille. Le tout doit se faire par téléconférence. Il s'avère difficile pour eux de créer un lien de confiance sans contact en personne.

**TABLEAU 7 : OBSTACLE 6  
FRAGILITÉ DANS LE LIEN ENTRE PARENT ET INTERVENANT  
OU INTERVENANTE**

OBSTACLE DIRECT	CAUSES	CONSÉQUENCES
<b>Fragilité dans le lien entre parent et intervenant.e</b>	<p><b>Liés au contexte familial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Processus d'acceptation difficile pour le parent</li> <li>Peur des parents que les droits de leur enfant ne soient pas respectés</li> <li>Peur des parents de manquer d'information pour prendre des décisions et bien accompagner leur enfant</li> </ul> <p><b>Liés à la santé mentale des parents et du personnel (SGEE/école)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Personnel et parents épuisés</li> <li>Perception différente de l'intégration entre les parents et le personnel éducateur</li> <li>Lié à l'offre de services (SGEE et école)</li> <li>Manque de temps et d'espaces pour le personnel en SGEE/ réseau scolaire pour créer des liens</li> </ul> <p><b>Lié au contexte idéologique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tendance à la stigmatisation des enfants handicapés</li> </ul>	<p><b>Pour le personnel et les parents</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Un manque de cohérence entre les interventions à la maison et au SGEE</li> <li>Un bris du lien quand les positions s'opposent</li> </ul> <p><b>Pour les familles et l'enfant</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>L'enfant en difficulté d'adaptation</li> </ul>

## Obstacle 7 : Un accès difficile à l'information sur l'offre scolaire

La recherche d'une école commence un an avant l'entrée à la maternelle de l'enfant. Les parents commencent alors à recueillir de l'information et, selon le centre de services scolaire, l'inscription se fait à l'automne ou à l'hiver.

Dans tous les cas, cette période est synonyme de stress et d'insécurité pour les parents, qui ont de la difficulté à trouver de l'information concernant les avenues scolaires possibles. Les centres de services scolaires offrent de l'information (séances, documents, personnes-ressources) sur les parcours scolaires destinés aux enfants ayant des besoins particuliers. Toutefois, **cette information est générique et les parents ont de la difficulté à s'y retrouver.** Les particularités de chacun des enfants ne peuvent être abordées dans ce type de diffusion. Les parents se questionnent surtout sur les options possibles en fonction de la proximité de leur lieu de résidence et de l'option la plus adaptée aux besoins de leur enfant.

Les parents mentionnent que l'information la plus pertinente qu'ils aient reçue venait d'une personne qui connaissait l'enfant (l'infirmière, la travailleuse sociale, la psychoéducatrice, la directrice de l'école de la fratrie de l'enfant, etc.). Lorsque ces actrices et acteurs connaissent bien les parcours possibles, ils sont en mesure d'offrir de l'information pertinente qui permet aux parents d'avoir l'heure juste.



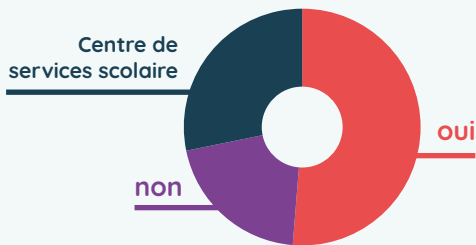
## L'EXPÉRIENCE DE JOANIE

Les parents de Joanie vivent de l'angoisse au sujet de la transition vers le réseau scolaire. Ils sont bien conscients que Joanie ne peut pas intégrer son école de quartier à cause de la lourdeur de son handicap. En même temps, ils n'aiment pas l'idée de la voir dans une école avec seulement des enfants handicapés. L'intégration en service de garde avec des enfants sans handicap a tellement été bénéfique pour Joanie. Par ailleurs, la physiothérapeute, qui connaît bien Joanie depuis son plus jeune âge, conseille aux parents d'aller visiter une école pour élève avec handicap moteur et intellectuel. Les parents sont ravis, ils découvrent des élèves épanouis. Cette option leur apparaît alors bien appropriée pour leur fille.

Même en ayant toute l'information à propos des choix d'écoles s'offrant à leur enfant, **de nombreux parents estiment être limités dans leur pouvoir décisionnel.** Selon un questionnaire réalisé par la TISGM, près de 50 % des parents (19/39) considèrent qu'ils n'avaient pas d'influence quant au choix de l'école pour leur enfant. Près de 45 % des parents (17/39) n'ont vécu aucune pratique de transition dont l'élaboration d'un plan de transition ou un échange avec la direction et l'enseignant ou l'enseignante pour prendre en compte l'expérience du parent.

**GRAPHIQUE 1 :  
POURCENTAGE DE PARENTS SELON LEUR  
PERCEPTION DE LEUR PARTICIPATION AU  
CHOIX D'ÉCOLE DE LEUR ENFANT**

Avez-vous participé au choix de l'école que votre enfant fréquente actuellement?



Il existe également une diversité de parcours scolaires possibles avec des services disponibles pour les enfants, qui varieront selon le parcours. Les parents mentionnent ne pas toujours connaître les services dont leur enfant aura besoin selon le parcours scolaire et, de fait, ils ne savent pas quels services demander lors de la transition vers le réseau scolaire.

**L'EXPÉRIENCE DE CAMILLE**

« ... »

Camille vient de commencer l'école. Elle n'a plus accès à des services d'orthophonie. Les parents se sentent dépourvus. Ils croient que leur fille a encore besoin de services spécialisés, mais ils ne savent pas s'ils peuvent l'exiger ni quels sont leurs droits à cet égard.

Les parents vivent beaucoup d'insécurité face au manque d'informations adaptées aux besoins de leur enfant. Cette situation fait en sorte qu'il s'avère très difficile pour

les parents de remplir les formulaires d'admission pour mettre en évidence des choix de parcours. Il s'avère très difficile de remplir adéquatement les formulaires et de bien représenter les besoins de leur enfant, éléments pourtant essentiels au centre de services scolaire en vue d'assigner une école à l'enfant.

Les parents ne savent pas toujours à quoi leur enfant a droit, ils éprouvent souvent un malaise à demander des services. Cette réalité semble particulièrement présente chez les familles qui ont immigré récemment.

« ... »

« Elles [familles immigrantes] ont peur de demander des services, de questionner les interventions, de poser des questions pour mieux comprendre. C'est d'autant plus difficile lorsque les personnes sont allophones. Nous tentons ici [en référence à son service de garde] de traduire la documentation pour la rendre la plus accessible » (personnel éducateur).



**TABLEAU 8 : OBSTACLE 7  
ACCÈS DIFFICILE À L'INFORMATION SUR  
L'OFFRE SCOLAIRE**

OBSTACLE DIRECT	CAUSES	CONSÉQUENCES
Accès difficile de l'information sur l'offre scolaire	<p><b>Liées au cadre gouvernemental</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Information difficile d'accès (circule souvent par le biais de l'intervenant.e qui joue un rôle pivot pour le parent)</li> <li>Diversité des parcours scolaires possibles selon l'enfant</li> <li>Droits des enfants et des parents en milieu scolaire peu connus</li> </ul>	<p><b>Pour les parents et l'enfant</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La difficulté à remplir une demande pour l'école sans connaître l'ensemble des options</li> <li>L'insécurité des parents</li> </ul>

## Obstacle 8 : Une mauvaise assignation d'un enfant dans une école

L'assignation d'un élève à une école pose certains enjeux. Il arrive que celui-ci ne soit pas assigné à la meilleure école pour lui. Dans les faits, **il existe une diversité de parcours possibles pour les élèves en situation de handicap**, ce qui est en soi très positif. Par exemple, le guide pratique pour les parents d'élèves à besoins particuliers du Centre de services scolaire de Montréal décrit huit options offertes sur son territoire. Les voici :

### MESURES D'INTÉGRATION EN CLASSE ORDINAIRE

#### OPTION

1

L'élève est scolarisé en classe ordinaire et le titulaire est responsable de toutes les interventions

2

L'élève est scolarisé en classe ordinaire et le titulaire a accès à du soutien pédagogique ou professionnel

3

L'élève est scolarisé en classe ordinaire; le titulaire et l'enfant reçoivent un soutien pédagogique ou professionnel

4

L'élève est scolarisé en classe ordinaire; il participe également à une classe-ressource où un enseignant spécialisé offre des services de soutien

5

L'élève est scolarisé en classe spécialisée dans une école ordinaire située le plus près possible de son lieu de résidence et il participe aux activités générales ou spéciales de cette école



### SCOLARISATION EN CLASSE OU EN ÉCOLE SPÉCIALISÉE

#### OPTION

6

L'élève est scolarisé en classe spécialisée dans une école ordinaire

7

L'élève est scolarisé à l'école spécialisée

8

L'élève a accès à l'enseignement à domicile lorsqu'il répond aux critères édictés par le MEES pour avoir droit à ce service

9

L'élève est scolarisé à l'intérieur d'un établissement du ministère de la Santé et des Services sociaux

Issu du guide pratique pour les parents d'élèves à besoins particuliers du Centre de services scolaire de Montréal

Les écoles spécialisées ont chacune leurs particularités et sont réparties sur l'ensemble du territoire, ce qui peut poser des enjeux de proximité des services ou d'assignation par Centre de services scolaire. Par exemple, les école Victor-Doré et Mary-Favery sont régies par le Centre de services scolaire de Montréal, mais desservent les élèves qui répondent à leur critère d'admission sur l'ensemble de l'île de Montréal, et ce, moyennant des coûts supplémentaires pour le centre de services scolaire de provenance de l'élève. Par ailleurs, dans chacune des options énumérées précédemment, il y a des ratios à respecter. Ainsi, l'assignation des enfants se fait en fonction de plusieurs contraintes liées à l'organisation scolaire, qui agissent indépendamment des besoins de l'enfant et de sa localisation géographique.

## L'EXPÉRIENCE DE JOANIE

Lorsque les parents de Joanie ont visité l'école spécialisée, ils ont été ravis. Ils ont déposé leur demande d'admission en ce sens. Toutefois, ils ont reçu une lettre du centre de services scolaire désignant une autre école pour Joanie. Les parents sont surpris du choix puisque les spécialistes qui travaillent avec Joanie semblaient tous être unanimes à l'effet que l'école spécialisée était préférable pour elle. Les parents appellent le centre de services scolaire et demandent une rencontre. Après plusieurs échanges, les parents reçoivent finalement une lettre les informant que Joanie pourra être accueillie



dans l'école spécialisée. Les parents sont satisfaits, car leur fille, en plus de s'y sentir bien, aura accès à des spécialistes sur place.

Lorsque la recherche d'une école débute, les parents sont dirigés vers différents parcours. Quand un parcours est fortement recommandé par les personnes qui interviennent et connaissent l'enfant, que le centre de services scolaire oriente l'enfant vers un autre parcours, le parent vit de l'incompréhension et a l'impression que les besoins de l'enfant n'ont pas été pris en considération. Soulignons qu'il peut être difficile pour les personnes qui ont accompagné l'enfant pendant la petite enfance de faire un portrait juste de l'enfant lorsque les attentes des deux milieux de vie liés à la transition scolaire (SGEE et école) sont sensiblement différentes (Tepe, 2012).

**Il arrive également que l'enfant soit réorienté vers une autre école** avant le début de l'année scolaire, ce qui rend difficile la préparation de l'enfant à son nouvel environnement. **L'enseignant, quant à lui, ne peut s'organiser** convenablement.

### L'EXPÉRIENCE D'ÉMILE

« ... »

Quand est venu le temps d'inscrire Émile à la maternelle, ses parents ont fait beaucoup de recherche. Émile a été assigné à une école assez éloignée de leur quartier. Les parents n'ont pas de voiture et la distance est un enjeu pour eux, surtout en contexte de pandémie. Une semaine avant le début de la rentrée, ils reçoivent un avis leur disant que leur enfant est rediri-

gé vers une classe ordinaire avec un soutien pédagogique dans une école près de chez eux. L'entrée à l'école est difficile. L'enseignante n'avait pas reçu le dossier d'Émile et n'était pas prête à l'accueillir. De plus, le confinement des derniers mois, lié à la pandémie, a fait vivre beaucoup d'instabilité chez Émile. Il a également perdu certains acquis liés au manque de socialisation. L'enseignante reçoit un soutien pédagogique pour Émile de quelques heures par semaine, mais ce soutien est insuffisant. Elle demande aux parents de venir chercher Émile plus tôt le temps qu'il s'habitue. Finalement, après deux mois, toutes les parties arrivent à la même conclusion : il faut trouver une nouvelle école pour Émile. Celui-ci sera redirigé vers une des écoles près de la maison avec des classes pour les enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme.

De plus, on observe un **manque de communication et de vision intégrée entre les acteurs de la transition**, comme il est illustré dans l'expérience d'Émile. La connaissance du personnel spécialisé qui intervient auprès de l'enfant n'est pas toujours prise en compte dans l'assignation de l'enfant et dans l'offre de services qui lui sera donnée lors de l'entrée à l'école.

Le **diagnostic peut également avoir changé** depuis le dépôt du dossier au centre de services scolaire, **amenant une mauvaise assignation de l'élève**. Ces changements

peuvent être liés à une situation familiale difficile, au contexte pandémique, à un changement d'éducatrice, etc. Il en résultera que l'enfant qui débute dans une école devra parfois être relocalisé. Ce type de situation a été plus courant avec le confinement occasionné par le contexte de la pandémie.

Il faut savoir que même avec un diagnostic, il peut parfois être **difficile pour le parent de brosser un portrait juste de son enfant** qui permettra au personnel du centre de services de prendre une décision appropriée quant à l'assignation de l'enfant. Des parents font référence à la complexité des formulaires pour arriver à mettre en évidence les besoins de l'enfant.

**TABLEAU 9 : OBSTACLE 8**  
**MAUVAISE ASSIGNATION D'UN ENFANT DANS UNE ÉCOLE**

OBSTACLE DIRECT	CAUSES	CONSÉQUENCES
<b>Une mauvaise assignation d'un enfant dans une école</b>	<p><b>Liée au cadre ministériel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contraintes administratives liées à l'organisation scolaire (territoires, transports scolaires, critères, ratio) et disparité régionale</li> </ul> <p><b>Liées au contexte familial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Défi pour les parents d'établir un portrait juste de leur enfant (complexité des formulaires et méconnaissance des options)</li> <li>• Conditions changeantes de l'enfant (COVID ou autre situation d'instabilité)</li> </ul> <p><b>Liée à l'offre de services</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de communication et de vision intégrée dans l'approche d'intégration dans le réseau scolaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un changement d'école</li> <li>• L'insécurité des parents quant à la stabilité du choix d'école</li> <li>• L'impossibilité de préparer l'enfant convenablement</li> <li>• L'impossibilité pour l'enseignant de se préparer convenablement</li> <li>• Le sentiment du parent que l'enfant n'est pas important</li> </ul>



« Je ne savais pas quoi écrire ou comment l'écrire pour bien faire valoir les besoins de mon enfant. Une chance qu'une personne (une intervenante du réseau de la santé) m'a aidé à bien remplir les formulaires pour faire valoir le parcours que je voulais pour mon enfant » (parent).



### **Obstacle 9 : L'enfant non diagnostiqué lors de l'entrée en milieu scolaire**

Il arrive que des enfants entrent à l'école sans diagnostic malgré leur handicap. Trop souvent, ils seront confrontés au **manque de personnel habilité à faire des évaluations** lors de l'entrée dans le réseau scolaire. Ceci pose des enjeux importants en termes de **ressources disponibles** et de **capacité à répondre aux besoins de l'enfant**. En d'autres mots, un enfant qui n'aura pas reçu un diagnostic avant d'entrer à l'école sera probablement **mal orienté dans son parcours scolaire, et l'école ne sera pas prête** à lui offrir les services dont il a besoin.

Plusieurs raisons peuvent expliquer qu'un enfant n'a pas été diagnostiqué avant son arrivée à l'école. Tout d'abord, **certains types de handicaps sont plus difficiles à diagnostiquer tôt** dans le développement de l'enfant et peuvent passer inaperçus



pour les parents et même pour certaines éducatrices avec moins d'expérience. Le personnel éducateur peut détecter certains problèmes, mais il n'est pas habilité à poser des diagnostics, contrairement aux professionnels de la santé. De plus, le processus du diagnostic est trop souvent perçu comme étant complexe et fastidieux, amenant des parents à repousser les démarches d'évaluation. Pour certains types de handicaps, le cout des procédures est aussi à prendre en compte pour expliquer l'évaluation tardive. C'est le cas des handicaps qui nécessitent des évaluations en neuropsychologie, le temps d'attente étant très long dans le réseau public. D'autres fois, il est difficile pour le parent d'accepter que son enfant soit différent. Tous ces motifs amènent alors le parent à repousser les procédures d'évaluation.

**TABLEAU 10 : OBSTACLE 9  
ENFANT NON DIAGNOSTIQUÉ  
OU MAL DIAGNOSTIQUÉ**

OBSTACLE DIRECT	CAUSES	CONSÉQUENCES
Enfant non diagnostiqué ou mal diagnostiqué	<p><b>Liées à l'offre de services</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Manque de personnel habilité à faire des évaluations avant et pendant l'entrée à l'école</li> <li>Défi du diagnostic précoce pour certains types de handicaps</li> </ul> <p><b>Liées au contexte familial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Situation pouvant changer rapidement pour certains types de handicaps</li> <li>Choix du parent de ne pas faire diagnostiquer l'enfant</li> </ul>	<p><b>Pour la famille et l'enfant</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Le temps d'attente pour rencontrer des professionnels</li> <li>L'enfant n'a pas accès aux services dont il a besoin</li> </ul> <p><b>Pour le SGEE/réseau scolaire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Les services et le financement non accessibles sans diagnostic</li> <li>Du personnel enseignant débordé et épuisé</li> </ul>

« ... »

### L'EXPÉRIENCE DE CLARA

Clara a un symptôme d'Asperger. Lorsqu'elle a commencé l'école, elle n'avait pas de diagnostic. Ses parents soupçonnaient qu'elle était différente, mais ne souhaitaient pas faire une évaluation. Clara fonctionnait somme toute très bien dans le SGEE qu'elle fréquentait depuis son plus jeune âge. Le groupe était assez stable et elle avait toujours la même éducatrice. Les premiers mois de la maternelle ont été très difficiles pour Clara, ce qui a poussé les parents à entamer une évaluation.



# Facteurs facilitants l'Intégration

Dans leur processus d'intégration, plusieurs enfants vivent des obstacles à un moment ou un autre de leur parcours. Par ailleurs, les données recueillies dans cette étude nous amènent à conclure que l'expérience d'intégration des enfants ayant des besoins particuliers est somme toute plutôt positive. Ceci semble s'expliquer en grande partie grâce au travail de plusieurs personnes qui interviennent et tentent de faciliter l'intégration au quotidien.

La présente recherche a permis d'identifier des éléments qui, lorsqu'ils sont mis de l'avant, permettent d'éviter ou d'atténuer les impacts des obstacles rencontrés. Ces facilitateurs ont été regroupés en cinq catégories.

1. Une offre de services accessibles et adaptés aux besoins de l'enfant
2. Un renforcement des capacités d'agir des personnes concernées par l'intégration
3. Un partage des responsabilités visant le bien-être ou le soutien à l'intégration de l'enfant
4. Une approche humaniste visant le bien-être de l'enfant
5. Des mécanismes de collaboration et de communication fluides

Le schéma suivant représente bien comment ces catégories interagissent entre elles. La base pour faciliter l'intégration consiste à assurer l'accessibilité à des services qui sont adaptés aux besoins (facilitant 1). Pour ce faire, il importe de soutenir

les personnes concernées par l'intégration en leur offrant la capacité d'offrir des services adaptés en renforçant leur capacité d'agir (facilitant 2). Lorsque les services sont offerts à l'enfant, le partage des responsabilités assure une mobilisation des expertises pour soutenir l'enfant (facilitant 3). Une approche humaniste avec l'enfant et ses parents vient renforcer le lien de confiance et le respect mutuel pour répondre aux besoins réels de l'enfant (facilitant 4). La communication quant à elle renforce ces facilitateurs et accroît la pérennité de ces processus (facilitant 5).

## Facilitant 1 : Une offre de services accessibles et adaptés aux besoins de l'enfant

Le terme accessible fait référence à des services auxquels les enfants ayant des besoins particuliers peuvent accéder, tandis que le terme inclusif fait référence à des services adaptés à tous les besoins des enfants, selon les différentes formes de handicap. En somme, ce facilitant concerne les conditions de l'environnement du service de garde des enfants. Ces conditions se déclinent comme suit :

- Des ressources matérielles et des environnements physiques accessibles et adaptés aux besoins des enfants
- Des services permettant d'agir de manière globale et continue
- Une approche flexible axée sur les besoins de l'enfant, respectant le rythme de tous les enfants
- Un financement adéquat et accessible rapidement

# SCHÉMA

## DES FACILITANTS

À l'intégration des enfants  
ayant des besoins particuliers



**DES MÉCANISMES DE COLLABORATION ET DE COMMUNICATION FLUIDES**  
Des mécanismes formels et informels  
Des ententes de collaboration et de partenariat  
La transparence de l'information

### FACILITANT 4 Une approche humaniste

Le sentiment d'être accueilli  
La consolidation du lien de confiance  
Un regard positif sur l'enfant et le parent

### FACILITANT 3 Un partage des responsabilités visant le bien-être de l'enfant et le soutien à l'intégration

Un rôle de liaison entre le parent et les personnes  
intervenantes  
Une prise en charge collective

### FACILITANT 2 Un renforcement des capacités des personnes concernées par l'intégration

Des ressources humaines stables qui connaissent les besoins de l'enfant  
Des personnes impliquées dans l'intégration avec les conditions pour agir,  
dont une flexibilité au travail

### FACILITANT 1 Une offre de services accessibles et adaptés aux besoins de l'enfant

Des ressources matérielles et des environnements physiques accessibles  
et adaptés aux besoins des enfants  
Des services permettant d'agir de manière globale et continue  
Une approche flexible axée sur les besoins de l'enfant, respectant le rythme de l'enfant  
Un financement adéquat accessible rapidement





**L'APPROCHE INCLUSIVE ET PAR BESOIN** propose une manière d'aborder l'intégration de l'enfant ayant des besoins particuliers en SGEE et à l'école afin qu'il ait une expérience avantageuse de sa participation basée sur ses particularités.

L'inclusion est un concept employé depuis près de deux décennies dans le domaine de l'éducation. Par ailleurs, son utilisation par le ministère de la Famille est assez récente. L'UNESCO (2006, p. 15), organisme international pour l'éducation, la science et la culture, définit l'inclusion comme étant :

« un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants. »

Ainsi, l'accent est mis sur l'adaptation des interventions pour que tous les enfants, peu importe leurs particularités, se développent pleinement au sein de leur SGEE ou de leur école. Cela implique de revoir l'ensemble des processus et des manières de faire que ce soit sur le plan social, physique, pédagogique et administratif, et d'amener des changements tels que : prioriser des groupes hétérogènes où l'ensemble des enfants se développe à son rythme ; miser sur des apprentissages communs, mais aussi individuels ; mettre à disposition les ressources, dont les éducatrices et éducateurs spécialisés pour l'ensemble du personnel et des enfants ; etc.

L'approche par besoin s'inscrit dans la même logique d'inclusion de l'ensemble des enfants en clarifiant l'angle par lequel l'intervention doit s'adapter, soit en mettant au centre des décisions les besoins de l'enfant et de sa famille.

Les enfants visés par la recherche vivent avec un handicap qui nécessite des adaptations pour bénéficier pleinement de leur milieu de garde. Ces adaptations peuvent amener une organisation de l'espace de vie (aménagement du local, adaptation et ajustement du mobilier, jouets disponibles et accessibles), un accès à du matériel adapté lorsque recommandé (chaise de positionnement, matériel sensoriel, équipements spécialisés) ou à une utilisation d'outils de communication adaptés (pictogrammes, routine imagée, signes mains animées, etc.). Avoir des **ressources matérielles et un environnement physique accessible et adapté** aux besoins des enfants permet également de limiter les contraintes à l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers. Réfléchir à la construction des installations ou à l'achat de matériel pédagogique pour qu'ils soient accessibles favorise également la mise en œuvre d'une approche inclusive (rampes d'accès, éclairage approprié, espaces limitant le bruit excessif, ascenseur) et, lorsque les installations n'ont pas été pensées pour être accessibles et inclusives, il est possible d'apporter quelques améliorations simples (rampe, espace pour circuler, organisation des activités, jeux qui correspondent au niveau du développement des enfants). Ces mesures sont souvent bénéfiques pour l'ensemble des enfants.

### L'EXPÉRIENCE DE GABRIEL

« ... »

Gabriel a un retard moteur, il ne marche pas ou sinon il a un équilibre précaire, il ne peut être autonome dans ses déplacements. Lorsque Gabriel avait deux ans, ses parents ont cherché pendant

plusieurs mois un nouveau SGEE. Après de nombreux refus basés sur le manque d'accessibilité de l'installation, un SGEE décide de tenter le coup. Pourtant celui-ci n'a pas d'ascenseur (raison évoquée par plusieurs SGEE pour expliquer le refus de prendre Gabriel). Le nouveau SGEE met en place différents moyens pour aider son intégration. Il crée du soutien pour aider Gabriel dans ses déplacements dans les escaliers et, avec l'accord des parents, le SGEE consulte la physiothérapeute afin de mettre en place des moyens pour soutenir Gabriel. Ils trouvent ensemble des moyens pour faciliter les déplacements de Gabriel et favoriser son autonomie.

Les enfants ayant des besoins particuliers **ont besoin d'une diversité de services qui ne sont pas uniquement liés à leurs formes de handicap. Ceux-ci doivent permettre d'agir de manière globale et continue** en incluant des soins, une pédagogie et des projets spéciaux appropriés qui favorisent la pleine contribution de l'enfant à la dynamique du groupe. « Sur le plan pédagogique, il s'agit de permettre à l'enfant, quel qu'il soit, de trouver dans le groupe dit régulier un milieu de vie qui lui permettra d'être un collaborateur actif et reconnu par ses pairs, une personne qui contribue au développement de la vie intellectuelle et sociale du groupe et qui en retire d'importants bénéfices dans toutes les sphères de son développement : intellectuelle, affective et sociale » (Molina, Garcia et Alban-Metcalf, 1998, dans Point et Desmarais, 2011).



« ... »

« Dans mon service de garde, on travaille de manière interdisciplinaire. Nous sommes accompagnés par les services d'un organisme communautaire qui réfléchit avec nous sur les interventions les plus appropriées. Le matériel est choisi en conséquence. On réfléchit ensemble comment intégrer les enfants ayant des besoins particuliers dans la dynamique du groupe et dans les projets. Les enfants peuvent également être accompagnés par les intervenants de l'organisme, ce qui facilite grandement la complémentarité des interventions » (une intervenante).

Quant aux politiques éducatives, elles doivent « prendre en compte, dès le départ, les différents domaines de la petite enfance (éducation, santé, soins aux enfants, organisations non gouvernementales, fondations, etc.) afin d'adopter une approche plus holistique des services et une vision plus globale du soutien au développement de l'enfant » (UNESCO, 2021, p. 27). Le tout vise à développer une vision commune de l'inclusion en petite enfance et éventuellement de créer des mécanismes de coordination et de communication.

Une approche multidisciplinaire pensée en trajectoire et qui inclut le parent est privilégiée puisqu'elle permet d'avoir une vue d'ensemble sur le parcours de l'enfant. Lorsque cette manière de penser le parcours de l'enfant est adoptée dans la transition vers le réseau scolaire, cela permet à son personnel de partir sur des bases solides et d'optimiser les ressources

pour une meilleure intégration. L'étape de la transition vers le réseau scolaire « doit favoriser la collaboration et le partage du vécu des intervenants en ce qui concerne les pratiques efficaces afin d'établir une continuité de l'intervention » (Point et Desmarais, 2011, p. 79). La connaissance fine de l'enfant, que possède le parent, est une source inestimable d'informations. « Les interventions doivent s'appuyer sur les compétences existantes. Faire l'économie de la connaissance profonde que les parents ont de leur enfant, c'est se priver d'une source importante d'informations et d'expertise. Collaborer étroitement avec les familles, notamment celles dont l'enfant ne maîtrise pas encore la langue d'enseignement, peut aider à identifier des stratégies alternatives pour soutenir l'apprentissage » (UNESCO, 2021, p. 33).

Chaque enfant a des besoins qui nécessitent un ajustement. Les services de garde qui semblent être les mieux équipés pour créer **un environnement flexible qui respecte le rythme** de l'enfant sont ceux qui reconnaissent la singularité de chacun des enfants et arrivent à s'adapter aux besoins et à la réalité de chacun. « En contexte d'intégration, le personnel éducateur offre à l'enfant des défis qui l'amènent à se développer et à faire des apprentissages sans toutefois être trop difficiles. [...] Au-delà de ses progrès, le bien-être de l'enfant serait à mettre en priorité, afin que l'enfant se sente bien et qu'il développe un sentiment d'appartenance, à la mesure de ses capacités, dans un environnement adapté pour assurer sa sécurité » (Lalumière-Cloutier et Cantin, 2016, p. 8). Le personnel éducateur mentionne l'importance d'avoir des orientations axées sur l'intégration et l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers.

« ... »

« Avant, j'étais dans un autre CPE. Là-bas, on avait des enfants ayant des besoins particuliers et on avait comme devoir de trouver des stratégies pour s'adapter à leurs besoins. Je me sentais souvent dépourvue pour trouver des stratégies d'adaptation. Maintenant, dans mon nouveau CPE, on considère que tous les enfants ont des besoins particuliers à différents niveaux. C'est plus facile à mettre en œuvre parce que ça devient naturel comme manière de faire » (personnel éducateur).

La flexibilité permet aussi de s'adapter aux besoins de l'enfant. L'intégration nécessite d'essayer et de modifier son intervention pour trouver les stratégies les plus appropriées pour l'enfant, le personnel et les parents.

Selon Rousseau et coll. (2010), **l'accès aux ressources matérielles, humaines et financières** pose un problème autant pour offrir de la formation, du matériel et du soutien dans les groupes. Il y a aussi un manque de **ressources pour établir un plan d'intervention en collaboration et planifier adéquatement les étapes de l'accueil d'un enfant ayant des besoins particuliers**. Les ressources financières pourraient aussi permettre d'accroître l'offre de place pour augmenter l'accès des SGEE aux enfants ayant des besoins particuliers. Selon Point et Desmarais, « la qualité globale du service de garde est une condition nécessaire, mais non suffisante. Des ressources humaines et financières supplémentaires, notamment par l'intermédiaire de personnel spécialisé en surplus du ratio et des fonds suffisants,

sont essentielles afin de contribuer favorablement à l'avancement de l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde éducatifs » (2011, p. 76).

### **Facilitant 2 : Un renforcement des capacités des personnes concernées dans l'intégration**

Le renforcement des capacités des personnes qui sont impliquées dans l'intégration favorise une intégration de qualité. Nous entendons par personnes impliquées dans l'intégration tous les acteurs et actrices qui contribuent à cette trajectoire (le personnel des SGEE et des écoles, les spécialistes de la santé qui travaillent auprès de l'enfant et le parent). Il induit que :

- les ressources humaines sont stables et connaissent les besoins de l'enfant ;
- les personnes impliquées dans l'intégration ont les conditions pour agir, dont une flexibilité au travail.

Un aspect qui a été abordé fréquemment lors les entretiens consiste à avoir des ressources humaines qui connaissent les besoins de l'enfant.

Les éducatrices rencontrées ont toutes précisé que la formation de base a été insuffisante pour développer une confiance en leurs compétences en vue d'accompagner un enfant ayant des besoins particuliers, surtout lorsque ce besoin est sévère et s'accompagne de comportements perturbateurs. Il importe de revoir la formation de base ou continue pour qu'elle soit adaptée à l'accompagnement des enfants ayant des besoins particuliers. « Il faut prévoir des programmes de formation initiale qui préparent à bien prendre en compte la diversité des besoins des enfants et des

familles. [...] La formation initiale des gestionnaires de services ou autre personnel d'encadrement doit également permettre d'améliorer les connaissances dans la mise en œuvre de pratiques inclusives. Les contenus de formation doivent notamment concerner les attitudes et les perceptions sur l'inclusion, les avantages de la différence et la promotion de la diversité (culturelle, de genre, ethnique, linguistique, de capacité), les stratégies pédagogiques tenant compte d'une diversité d'apprenants et le développement des habiletés coopératives. Dans cette optique, il serait souhaitable de mentionner les habiletés coopératives en tant que compétences essentielles dans les standards professionnels » (Bruder et coll., 2019) (UNESCO, 2021, p. 41).

En contrepartie, les éducatrices rencontrées ont toutes fait référence aux échanges avec leurs pairs comme étant la pierre angulaire du développement de leurs compétences et connaissances pour répondre aux besoins des enfants ayant des besoins particuliers. Par ailleurs, les mécanismes de transfert de compétences et de connaissances sont encore plus efficaces lorsqu'ils permettent d'intégrer des spécialistes (orthopédagogue, travailleur social, psychoéducateur, orthophoniste, etc.), et ceci dans un délai raisonnable. À cet effet, il y a un besoin d'une plus grande cohésion entre les éducatrices et le réseau de la santé surtout en ce qui concerne les références et les échanges d'expertises. La contribution des parents devrait être aussi mise en valeur.

Les **ressources humaines doivent également être stables pour bien connaître les besoins des enfants**. Offrir des conditions de travail justes et concurrentielles favo-

rise la capacité des SGEE à avoir des ressources humaines stables qui connaissent les besoins des enfants. En 2021, dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre, les SGEE doivent offrir des conditions de travail intéressantes pour assurer le maintien des personnes en poste et le recrutement de nouvelles personnes, surtout dans le contexte où la présence d'enfants ayant des besoins particuliers nécessite un soutien de ressources humaines à temps partiel.

Pour une intégration de qualité, il importe que toutes les personnes impliquées possèdent les **conditions favorables pour agir**. Ceci implique que toutes les personnes possèdent les ressources humaines et matérielles ainsi que l'information pour agir en conséquence de causes. La présence de matériel et de ressources humaines est fortement mentionnée par les éducatrices pour soutenir les conditions d'agir. La connaissance et les savoirs nécessaires pour se sentir compétentes sont également mentionnés. Ce savoir s'acquiert principalement au contact des pairs et des spécialistes qui transmettent de l'information et des connaissances. L'acquisition de ce savoir se fait plus significativement quand il est fait dans le respect du cheminement de la personne. Ainsi, il est mentionné que le transfert de connaissances ne peut pas toujours être structuré et organisé, il doit également avoir lieu dans le quotidien où des rapports de confiance sont préexistants. Le personnel éducateur mentionne que le coaching avec un accompagnement personnalisé est la mesure qui les inciterait le plus à accueillir des enfants ayant des besoins particuliers (64 %; 45 personnes d'après le questionnaire réalisé par le TISGM en 2020). L'importance du contact personnalisé dans le transfert

de connaissances et le renforcement de compétences est également mentionnée par St-Pierre (2002). Par exemple, « le facteur de réussite le plus important qui ressort de l'étude est l'influence favorable exercée par une personne clé. Selon les programmes, cette personne pouvait se situer à différents niveaux : des éducatrices dans un service de garde, ou encore le directeur des écoles d'un district » (Desmarais, 2011 cite Lieber et coll., 2000, p. 51).

Les parents quant à eux parlent davantage de l'importance d'avoir accès à l'information pour soutenir leur prise de décisions. Celle-ci permet de connaître les options, mais aussi de faire respecter les droits de l'enfant.

« ... »

### L'EXPÉRIENCE DE GABRIEL

Lorsque Gabriel a reçu son assignation vers son école, ses parents ne savaient pas trop quoi penser. Ils n'étaient pas satisfaits du choix. L'école était trop loin de chez eux et n'avait pas les services dont Gabriel a besoin. Ils avaient l'impression que les droits de leur enfant n'étaient pas respectés. Ayant récemment immigré, ils ne savaient pas à qui s'adresser. Une amie leur a conseillé d'appeler la commissaire scolaire qui a pu les informer sur leurs droits.

Afin de contribuer positivement à une intégration de qualité, les parents ont également besoin de **flexibilité** dans leur emploi du temps. Plusieurs ont mentionné avoir quitté leur travail durant une période ou diminué leurs heures de travail pour sou-

tenir l'intégration de leur enfant. Ceux-ci évoquent la flexibilité accordée par leur employeur comme ayant contribué positivement à leur capacité à soutenir leur enfant. La présence de proches qui agissent en soutien à l'éducation et aux soins de l'enfant est aussi favorable à une intégration de qualité.

« ... »

### L'EXPÉRIENCE DE JOANIE

La mère de Joanie se considère comme chanceuse. Son employeur lui a accordé la semaine de quatre jours. De plus, elle a la chance d'avoir de l'aide de son frère et de ses parents qui vont porter Joanie au SGEE tous les jours. Ils habitent tous dans le même immeuble.

En fait, toutes ces formes de responsabilités partagées viennent alléger le parent dans sa tâche et lui permettent d'être plus présent pour le soutien supplémentaire que requiert un enfant ayant des besoins particuliers. Lalumière-Cloutier et Cantin (2016) soutiennent également la prémisse que le service de garde peut jouer un rôle pour alléger la tâche du parent. « Les parents d'enfants ayant des incapacités éprouvent de nombreuses difficultés de conciliation entre le travail, la vie de famille et les thérapies. Ils rapportent avoir un horaire surchargé demandant beaucoup d'organisation et de soutien de leur entourage. Dans une intégration de qualité, le service de garde serait donc en mesure de soutenir les parents faisant certains exercices recommandés pour l'enfant » (p. 9).

La conciliation famille-travail-réadaptation occasionne beaucoup de stress pour les parents d'un enfant ayant des besoins

particuliers. « Pour les mères et les pères, avoir plus de soutien et de latitude est une mesure pertinente qui leur permettrait de participer aux rencontres d'évaluation, de thérapie et de réadaptation de leur enfant, sans que cela occasionne de perte de revenu ou de perte d'emploi. Par exemple, une loi comme le Fair Work Act, promulguée par le gouvernement australien en 2009, offre aux parents de jeunes enfants le droit de demander des arrangements flexibles au travail. Autre exemple de latitude en conciliation travail-famille, la Suède octroie aux parents jusqu'à 120 jours de congé par année lorsque leur enfant devient malade » (Observatoire des tout-petits, 2021, p. 139).

### **Facilitant 3 : Un partage des responsabilités visant le bien-être de l'enfant**

Le partage des responsabilités induit une collaboration et des pratiques collectives dans les interventions. Ce facilitant concerne les manières de travailler pour assurer le bien-être de l'enfant. Celles-ci se déclinent comme suit :

- Un rôle de liaison entre le parent et les personnes intervenantes
- Une prise en charge collective

Toutes les personnes rencontrées dans le cadre du projet ont accordé une grande importance au **rôle de liaison pour favoriser une intégration de qualité des enfants ayant des besoins particuliers**. Ce rôle est parfois occupé par le personnel des SGEE et des écoles, d'autres fois par une personne provenant d'un organisme communautaire qui a pour mission de favoriser l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers en service de garde ou

dans le réseau scolaire. Il arrive également que ce soient des personnes qui travaillent au sein du réseau de la santé qui prennent ce rôle de manière volontaire<sup>7</sup>.

Ce rôle de liaison est facilité par une bonne connaissance de l'enfant et de ses besoins, mais aussi du système et il implique le souci d'engager toutes les personnes concernées par l'intégration de l'enfant, dont les parents. Ce rôle pivot facilite l'intégration de l'enfant. Pour ce faire, la personne qui joue ce rôle prend le temps de comprendre et d'écouter les besoins, d'organiser l'information et de faire les ponts avec les services offerts. La présence d'une vision globale et partagée par toutes les personnes concernées par l'intégration facilite ce rôle de liaison (facilitant 1).



« C'est l'intervenante qui nous a guidés en nous disant quoi faire, c'est-à-dire : elle nous a conseillé d'aller aux portes ouvertes d'une école spécialisée, d'inscrire ensuite notre enfant à l'école de quartier en nommant ses besoins particuliers. Après ça, l'école s'occupe de transférer la demande à un comité au [centre de services scolaire] » (parent).

Dans le parcours d'intégration, il est aidant d'avoir une personne qui joue un rôle de liaison ou de facilitateur pour le passage d'une phase à l'autre entre le service de garde et les parents. Cela permet d'ob-

7. Les résultats du questionnaire auprès des parents d'enfants ayant des besoins particuliers nouvellement arrivés à l'école révèlent que le personnel des écoles (9), des SGEE (5) et du réseau de la santé (6) est celui qui a le plus souvent accompagné les parents en vue de faciliter le passage de l'enfant du milieu de garde à l'école.

jectiver la relation et de distancer la prise de décisions des émotions. Les parents ont apprécié de pouvoir parler avec une personne neutre de leurs impressions et ressentis. Celle-ci permettait un rapprochement des perceptions et perspectives de chacun et chacune pour l'intérêt de l'enfant.

« ... »

### L'EXPÉRIENCE DE JOANIE

Les parents de Joanie ont apprécié d'être soutenus par une personne neutre provenant d'un organisme communautaire. Celle-ci était présente entre autres pour le plan d'intégration. Cette présence permettait d'agir comme arbitre entre les parents qui vivaient de la méfiance en lien avec leurs expériences négatives passées et l'éducatrice qui était épuisée. L'intervenante créait des ponts entre les vécus et venait, par ses interventions, réconcilier les deux perspectives. Lorsqu'elle sentait de la résistance de la part du CPE, elle expliquait les motifs aux parents en les encourageant à respecter le rythme du milieu ou l'inverse. En fait, elle aidait les deux parties à être plus sensibles et compréhensives mutuellement.

Le **sentiment d'être épaulé**, de porter collectivement l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers contribue grandement à alléger la tâche et à faciliter le processus d'intégration de l'enfant. Les éducatrices rencontrées accordent beaucoup d'importance à la possibilité de

**s'appuyer sur une vision collective de l'intégration dans leur intervention.** Lorsque le cadre d'intégration est clair et connu de toutes, cela facilite l'intervention. Point et Desmarais le mentionnent également, « la présence d'une politique d'inclusion favorise le partage d'une vision commune et vient renforcer les capacités des professionnels en leur donnant un cadre défini de travail » (2011, p. 79). Cette vision doit être accompagnée de mécanismes pour la mettre en œuvre, dont de la formation, ainsi que d'un soutien et d'un partage des connaissances entre éducatrices pour assurer l'actualisation du plan d'intégration.

La présence d'un soutien externe de personnes spécialisées connaissant bien les enfants ayant des besoins particuliers (orthophonistes, ergothérapeutes, éducateurs spécialisés, etc.) permet à l'éducatrice de sentir qu'elle n'a pas à assumer tous les rôles. Elle peut également aller chercher de l'information ou valider certaines informations lorsqu'elle peut entrer en contact facilement avec ces personnes. Ainsi, une éducatrice rencontrée mentionne :

« mon service de garde est affilié avec un organisme communautaire qui offre des services d'accompagnement pour les enfants ayant des besoins particuliers. Ça m'aide beaucoup dans mon travail de pouvoir leur poser des questions ou de valider mes interventions. Je me sens plus compétente et confiante dans mon travail. C'est bon pour moi, mais aussi pour l'ensemble de mon groupe » (personnel éducateur).

Lalumière-Cloutier et Cantin (2016) relatent les mêmes constats dans le cadre de leurs recherches. « Concernant les établissements du réseau de la santé et des services sociaux qui desservent l'enfant, les participants considèrent que dans une intégration de qualité, les professionnels sont impliqués et disponibles pour se déplacer et communiquer avec le personnel du [SGEE]. Ils sont également respectueux de la mission et de la réalité des services de garde » (p. 9).

Une **prise en charge collective** ne signifie pas que tous les intervenants occupent le même rôle, mais plutôt que **ceux-ci agissent en complémentarité pour tisser un filet de sécurité autour de l'enfant**, avec pour chacune et chacun des rôles qui leur sont propres. Lalumière-Cloutier et Cantin (2016) soulignent que dans une intégration de qualité, « chacun est à l'écoute du point de vue des autres et les échanges se font dans un but de trouver des solutions, sans jugement. De cette façon, le service de garde, l'enfant, les parents et les professionnels développent une relation de confiance puisque chacun s'entraide et reconnaît les compétences de l'autre et ce qu'il peut apporter » (p. 10). Tel que mentionné par Lalumière-Cloutier et Cantin, le parent doit également avoir sa place dans ce maillage. Les personnes rencontrées dans le cadre de cette recherche font généralement référence aux parents comme les premiers éducateurs de leur enfant.

« ... »  
« Dans mon organisme, le parent fait partie de l'équipe multidisciplinaire. Il est l'expert de son enfant. L'objectif est celui que le parent a choisi et tous les spécialistes travaillent conjointement dans ce but » (personnel éducateur).

Les intervenantes et intervenants rencontrés reconnaissent l'importance d'impliquer les parents, mais cette implication demeure un défi. Selon eux, il importe d'adapter les mécanismes de communication pour entrer en relation adéquatement avec le parent et solliciter son implication. « Considérant le fait que le développement de l'enfant est influencé par l'environnement familial (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff et Fiese, 1990), il devient impératif d'intervenir tant auprès de l'enfant que de sa famille (Bailey, McWilliam, Buysse et Wesley, 1998; Brotherson, Sheriff, Milburn et Schertz, 2001). Pour favoriser une plus grande implication de la famille, il s'avère nécessaire de proposer des lieux d'échange. Ces moments permettent à tous, parents ou intervenants (à l'école, en réadaptation, en garderie), d'exprimer leur opinion et de préparer l'arrivée de l'enfant à l'école. Les attitudes positives du personnel ont aussi un impact non négligeable sur le succès de l'inclusion (Institut Roehrer, 1992; Irwin, 1992), alors qu'à l'opposé les attitudes négatives représentent une barrière à une inclusion réussie (Stoiber, Gettinger et Goetz, 1998; Buell, Gamel-McCormick et Hallam, 1999, cités dans Mulvihill, Shearer et Van Horn, 2002). » (Point, Desmarais, 2011, p. 78).

Le fait de sentir que plusieurs personnes ont les compétences pour s'occuper de l'enfant enlève du poids à l'éducatrice qui peut se référer à des collègues lorsqu'elle est dépassée par la situation.

« ... »  
« C'est important que la responsabilité de l'intégration d'un enfant soit portée de manière partagée, que ça repose sur une équipe. De cette manière, il y a une cohérence.

Quand la personne part, l'enfant n'est pas dans le besoin (ce n'est pas toute l'intégration qui est remise en cause) et ça permet à la personne de ne pas porter ce poids tout seul. La direction a un gros rôle à jouer (donner la vision et amener les éducatrices à être à l'aise avec celle-ci) pour créer cette collaboration et cette culture de travail d'équipe. La culture doit faire partie de la vision d'entreprise » (gestionnaire).

Par exemple, lors des entretiens, une éducatrice mentionnait qu'elle sentait que l'enfant comptait tellement sur elle qu'elle ne pouvait se reposer pleinement durant ses congés.

« ... »

« Lorsque j'étais en congé, je n'arrivais pas à me reposer, j'étais préoccupée par mon groupe. Il y avait tellement de roulement que j'avais peur que la personne ait de la difficulté à gérer [nom de l'enfant]. Je savais que si ça se passait mal, j'aurais à fixer les dégâts à mon retour. Ici [référence au service de garde où elle travaille actuellement], nous sommes trois éducatrices dans le local. Je sais que si je ne suis pas là, une de mes collègues assurera une stabilité. Je connais tous les enfants dans le local et je me sens compétente pour intervenir si mes collègues sont absentes » (personnel éducateur).

Cette crainte est partagée par les parents lorsque l'éducatrice principale est absente. Par ailleurs, le fait de sentir que tout le monde connaît son enfant allège cette crainte et contribue à une intégration de qualité. Le parent se sent plus en confiance.

« ... »

### L'EXPÉRIENCE D'ÉMILE

Lorsqu'Émile est entré à son SGEE, tout le monde l'a rapidement connu et a su comment s'occuper de lui. Quand son éducatrice principale était absente, les parents se sentaient en sécurité. Ils savaient qu'une des deux autres éducatrices du local serait présente. De plus, ils faisaient confiance à tout le personnel pour intervenir auprès d'Émile puisque chacune des personnes avait su créer un lien significatif avec lui. Les parents constataient bien que leur garçon était calme au SGEE et qu'il répondait positivement aux consignes de l'ensemble des membres du personnel.



#### **Facilitant 4 : Une approche humaniste visant le bien-être de l'enfant**

Une approche humaniste assure un savoir-être essentiel pour solidifier le lien de confiance dans l'accueil, le quotidien et la durée. Ce savoir-être permet d'accroître la portée des autres facilitants présentés précédemment. Les trois dimensions suivantes caractérisent une approche humaniste :

- Le sentiment d'être accueilli
- La consolidation du lien de confiance
- Un regard positif sur l'enfant et le parent

L'accueil est déterminant dans une intégration de qualité. Les parents font référence à leur **sentiment de se sentir accueilli par le personnel du SGEE et celui du réseau scolaire. Le premier contact semble avoir un impact sur la relation en création.** Ainsi, les parents apprécient grandement quand le personnel parle à l'enfant lors du premier contact et tente dès le départ de tisser des liens avec lui.

#### **L'EXPÉRIENCE D'ÉMILE**

« ... »

Lorsqu'Émile a changé d'école, ses parents ont rencontré la directrice, l'enseignante et l'éducatrice de la nouvelle école. Ils ont signalé d'emblée l'importance pour Émile de créer un lien de confiance dès le départ. Ce lien, selon l'expérience des parents, est essentiel pour que l'intégration se déroule bien et qu'elle soit pérenne. Les parents ont appris de leurs mauvaises expériences. Maintenant, ils infor-

ment, dès le premier contact, les personnes qui travaillent avec leur enfant de l'importance du lien.

Par ailleurs, cette capacité à adopter des comportements qui font sentir à la personne qu'elle est la bienvenue dans le quotidien assure la poursuite d'une intégration de qualité. Lalumière-Cloutier et Cantin (2016) ont relevé le même constat : « plusieurs ont accordé une grande importance à la gentillesse, la douceur et la délicatesse ainsi qu'au lien d'attachement entre l'éducatrice et l'enfant » (p. 11).

Les parents mentionnent également que l'intégration sera facilitée lorsque les personnes qui seront en contact avec leur enfant démontrent de **l'ouverture à adapter et à personnaliser leurs interventions aux besoins de l'enfant.** Les parents font généralement référence aux particularités de leur enfant pour justifier l'importance qu'ils accordent à la nécessité de reconnaître la complexité de l'être humain et le fait que chaque personne vit les événements de manière singulière. Il est mentionné que dans une intégration de qualité, le besoin émotif à la fois de l'enfant, du parent et du personnel sera reconnu. Chacune de ces personnes entre en relation avec les autres à partir de ses expériences positives ou négatives, ses appréhensions, ses désirs.

« ... »

« Ce ne sont pas des pages blanches entre le parent, l'enfant, le SGEE et l'école. Chacun a son bagage, son vécu et ses perceptions » (groupe de discussion).

Une approche empathique marquée par des valeurs de respect, d'ouverture, d'unicité, d'écoute, de bienveillance favo-

rise un rapprochement et facilitera l'intégration de l'enfant.

Prendre le temps de bien expliquer pour rassurer le parent, reconnaître l'expertise parentale, faire de l'écoute active et accompagner le parent dans les différentes étapes pour l'obtention des services sont des éléments forts ressortis du sondage mené par la TISGM en 2020.

ter aux besoins de Camille et à accueillir les craintes des parents au sujet du changement de SGEE.

L'intégration se vit donc **au quotidien dans la durée** grâce au **savoir-être** des personnes impliquées dans l'intégration de l'enfant. Celui-ci demande une capacité à créer un lien de confiance avec l'en-

**GRAPHIQUE 2 : POURCENTAGE D'INTERVENANT.E.S COMMUNAUTAIRES OU DU RÉSEAU DE LA SANTÉ QUI MENTIONNENT UTILISER CES STRATÉGIES POUR INTERVENIR AUPRÈS D'ENFANTS AYANT DES BESOINS PARTICULIERS**



47 personnes ont répondu à cette question et elles devaient choisir les trois stratégies gagnantes qu'elles utilisent le plus.



**L'EXPÉRIENCE DE CAMILLE**

Les parents de Camille ont eu peur quand leur service de garde a fermé. Toutefois, ils s'estiment chanceux. L'éducatrice a pris soin de recommander adéquatement Camille à un nouveau SGEE en s'assurant de transmettre ses connaissances, mais aussi que l'éducatrice allait être ouverte à s'adapter aux besoins de Camille et de ses parents. Le contact s'est fait facilement. La nouvelle éducatrice a démontré une ouverture à s'adap-

fant et le parent ainsi qu'à encourager et à instaurer un rapprochement entre les enfants.

À cet effet, la stabilité des ressources humaines est un facteur contributif à une bonne collaboration. Ogletree (1999, p. 7) suggère qu'une caractéristique nécessaire pour le fonctionnement efficace d'une équipe pourrait être la familiarité qui s'instaure entre des gens qui travaillent ensemble. Selon cet auteur, la familiarité peut créer un climat propice au développement de la communication, de la confiance et du souci de l'autre entre les membres. Dans leur étude, Lieber et coll.

(2002, p. 85) trouvent que « la familiarité entre les membres du personnel d'un programme, attribuable à une grande stabilité du personnel, avait un effet positif sur les relations qu'ils avaient entre eux » (St-Pierre, 2002, p. 68). La stabilité est tributaire de conditions de travail intéressantes afin de retenir le personnel, comme il a été mentionné plus tôt dans le document (facilitant 2). Elle renvoie également au rôle de liaison qui peut incarner la stabilité (facilitant 3).

La **stabilité** est tout particulièrement mentionnée pour ce qui **concerne les liens entre la famille et les professionnels ou les spécialistes externes**. Le nombre de rencontres est variable et dépend des suivis. Par ailleurs, lorsque cette relation se développe sur des années, elle contribue plus facilement à l'intégration de l'enfant. À ce titre, les parents rencontrés ont mentionné que les personnes qui ont suivi leur enfant au fil des années deviennent des personnes-ressources et de confiance qui ont souvent joué un rôle central dans le parcours d'intégration.

« ... »

### L'EXPÉRIENCE DE JOANIE

Les parents de Joanie étaient réticents à envoyer leur fille dans une école spécialisée. Une intervenante qui connaissait bien leur fille a précisé les avantages pour Joanie de fréquenter une école spécialisée et a conseillé aux parents de la visiter lors des portes ouvertes. Les parents ont beaucoup aimé l'école et ont choisi d'y inscrire leur fille. Sans les recommandations de cette intervenante de confiance qui a su démontrer la pertinence de ce

parcours pour Joanie, les parents n'auraient pas envisagé cette possibilité.

Adopter un **regard positif vis-à-vis de l'enfant aura de grandes conséquences sur cette capacité à créer un lien de confiance**. Tous les parents rencontrés dans le cadre de la recherche mentionnent que l'appréhension du personnel aura un impact sur la relation en devenir entre l'enfant et son éducatrice. Ainsi, l'acceptation des défis, mais aussi des atouts de l'enfant, sera appréciée par le parent et facilitera les relations entre les enfants du groupe. À cet effet, une éducatrice précise :

« ... »

« j'essaie toujours dans ma pratique de mettre l'emphase sur l'apport des enfants au sein du groupe afin que chacun et chacune se sente valorisé par ses pairs » (personnel éducateur).

Une approche axée sur la recherche de solution favorise l'intégration. Lalumière-Cloutier et Cantin (2016) soulignent que « dans une intégration de qualité, les personnes s'impliquent, recherchent activement des solutions et tout le monde s'adapte : l'enfant, les parents, le milieu, les intervenants. » Cette philosophie donne l'impression aux parents que des efforts sont mis pour l'intégration de leur enfant et amène une vision positive de l'enfant qui contribue de manière générale à accroître le lien d'attachement. De plus, en adoptant une approche axée sur la recherche de solution, les personnes s'ouvrent aux possibilités. Certaines solutions n'auront peut-être pas les effets escomptés, mais par l'essai et l'erreur, des solutions prometteuses pourront être trouvées.

« ... »

### L'EXPÉRIENCE D'ÉMILE

Les parents d'Émile avaient l'habitude de recevoir des commentaires négatifs à la fin d'une journée d'école. Lors du changement dans sa nouvelle école, les pratiques sont tout autres. Les parents ont l'impression que l'école s'adapte mieux à Émile et celui-ci vit positivement son intégration. Lorsque des journées sont plus difficiles, l'éducatrice propose de nouvelles avenues.

Une culture inclusive au sein de l'organisation encourage les personnes qui sont impliquées dans l'intégration de l'enfant à adopter une perspective positive. Cette culture doit être inclusive et valoriser une sensibilité à la différence. Celle-ci doit être partagée par le personnel, mais aussi avec l'ensemble des parents et des enfants. Point et Desmarais vont aussi dans ce sens en soulevant l'importance de la sensibilisation à la différence pour une meilleure intégration des enfants à besoins particuliers.

« ... »

### L'EXPÉRIENCE DE GABRIEL

Lors d'une rencontre de parents du groupe de Gabriel en SGEE, les parents indiquent craindre que les enfants soient ralentis à cause de la présence d'enfants ayant des besoins particuliers dans le groupe. Les jours qui suivent, l'éducatrice rencontre ses collègues et, ensemble, elles trouvent des solutions pour valoriser les ap-

prentissages à la différence et encouragent le partage et le soutien entre les enfants. Une aide-éducatrice est aussi mise à la disposition pour certaines activités.

### Facilitant 5 : Des mécanismes de collaboration et de communication fluides

Les mécanismes de collaboration et de communication ont souvent été mentionnés tout au long des entretiens et ont été abordés fréquemment dans le rapport. Ils sont en quelque sorte le liant, ce qui permet de consolider les facilitateurs et d'assurer leur pérennité. Ce sont ces mécanismes de collaboration et de communication fluides qui solidifient la cohérence des interventions pour l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers. Ceux-ci doivent inclure l'ensemble des actrices et acteurs concernés par l'intégration, allant du parent au personnel éducateur ou intervenant et aux directions des installations jusqu'aux fonctionnaires qui élaborent les programmes.

Bien que plusieurs aspects liés aux mécanismes de collaboration et de communication aient déjà été abordés, il importe de développer davantage trois éléments :

- Des mécanismes formels et informels
- Des ententes de collaboration et de partenariat
- La transparence de l'information

**La communication se fait de manière formelle et informelle.** Il importe d'avoir des espaces de discussion formelle, comme des rencontres d'équipe, des journaux de bord, des rencontres de suivi, etc. Ces moments permettent aux personnes de

prendre un temps d'arrêt pour s'assurer du partage de l'information et d'une vision partagée. Selon les résultats du sondage réalisé par la TISGM en 2020, les rencontres formelles pour discuter du développement de l'enfant et une bonne communication sont les aspects considérés comme étant les plus significatifs pour faciliter l'intégration de l'enfant.

« ... »

« [Dans mon école] on se réunit de manière régulière tous ensemble, on se fait un plan de match... on regarde l'évolution de l'enfant, on détermine ce qui est à faire et on se distribue les tâches. Le lien avec le parent relève de l'enseignante. La collaboration entre les membres de l'équipe-école est super importante pour aider l'enfant à l'école, mais aussi pour soutenir le parent à la maison. On peut aller jusqu'à fournir des outils au parent » (groupe de discussion).

L'informel est aussi très important. Les parents et le personnel des SGEE font état de pertes de communication et de vision partagée avec les mesures sanitaires prises dans la foulée de la pandémie qui limitent les discussions informelles.

Certains témoignages du personnel des SGEE et des parents font état des bienfaits d'une communication fluide avec les intervenants et intervenantes du réseau de la santé. Lorsqu'il est possible de parler directement avec les spécialistes, les éducatrices peuvent poser leur question sans l'intermédiaire du parent.

« ... »

## L'EXPÉRIENCE DE CAMILLE

Après discussion avec les parents, il a été décidé que l'éducatrice de Camille irait parfois aux rendez-vous à la clinique avec elle au lieu des parents. Cette manière de faire a permis de créer des ponts entre l'éducatrice et l'intervenante. Celle-ci pouvait alors poser des questions spécifiques au contexte du SGEE. Cette manière de fonctionner a été très positive pour l'intégration de Camille.

L'implication du réseau de la santé facilite grandement une intégration de qualité dans les SGEE. Lors de la transition vers l'école, des liens étroits sont à développer avec le réseau scolaire. **Développer des liens formels comme des ententes de collaboration ou de partenariat** qui respectent et soutiennent le rôle de chacun serait bénéfique pour une intégration de qualité. Ces ententes peuvent impliquer un partage de services, des mécanismes formels de communication ou de nouvelles places protocoles. « Certaines composantes de la qualité concernent les interactions entre les différents contextes de vie de l'enfant, soit le service de garde, les professionnels du réseau de la santé et des services sociaux et la famille de l'enfant. Selon les participants, le rôle et la mission de chacun sont reconnus et respectés lorsque l'intégration est de qualité » (Lalumière-Cloutier et Cantin, 2016, p. 9).

Une **information claire et transparente** est favorable à une intégration de qualité, qu'elle provienne du parent, du SGEE, du réseau scolaire ou de la santé. Pour ce qui est des communications formelles ou écrites, le savoir-faire, dont la capacité d'adapter

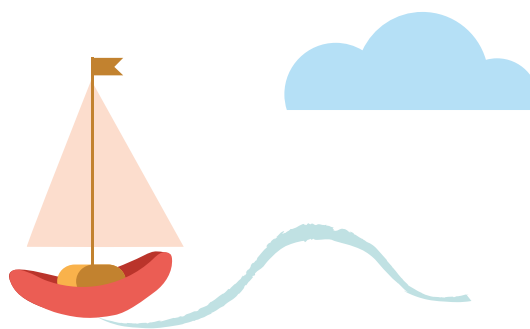
le langage utilisé, fera la différence. Par ailleurs, les personnes rencontrées dans le cadre de la recherche expriment que la présence d'une personne qui vulgarise la documentation émanant du ministère de la Famille ou du réseau de la santé favorise la transmission du message. Dans ce sens, une approche humaniste et un lien de confiance viennent accroître la fluidité et l'intégration de l'information transmise au niveau informel. Les personnes se sentiront plus à l'aise de s'exprimer, sachant que leurs interlocuteurs ne sont pas mal intentionnés.

Les facteurs facilitants sont interconnectés et interagissent entre eux de manière à ce qu'une offre de services accessibles et adaptés aux besoins de l'enfant soit favorable à la mise en œuvre des autres facteurs facilitants l'intégration des enfants à besoins particuliers. L'idée du prisme présenté à la page 41 souligne l'idée de la présence de prémisses de base qui vient soutenir le développement des autres facteurs.



**3**

## Analyse transversale et discussions

**1**

### L'IMPORTANCE DE L'INTÉGRATION EN SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS À L'ENFANCE ET DANS LE RÉSEAU SCOLAIRE POUR LE DÉVELOPPEMENT GÉNÉRAL DES ENFANTS ET TOUT PARTICULIÈREMENT POUR CEUX ET CELLES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS

La petite enfance est un moment propice pour favoriser la participation sociale. C'est une période importante du développement où l'enfant apprend de manière naturelle au contact des autres. « L'inclusion en service de garde influe très avantageusement sur le développement général et social des enfants ayant des besoins particuliers lorsqu'elle est effectuée dans un milieu de qualité, c'est-à-dire riche et stimulant, où

la participation sociale de ces enfants est valorisée » (Point et Desmarais, 2011, p. 71). Pour sa part, Odom (2000) indique que « lorsque des méthodes d'observation systématique sont utilisées, la participation aux activités et à des groupes comprenant des enfants à développement typique semble influencer positivement le comportement des enfants ayant des besoins particuliers » (ibid, p. 77).

**2**

### LA PRISE EN COMPTE DE L'INTERRELATION ENTRE DIFFÉRENTS ENVIRONNEMENTS FAVORISE L'INTÉGRATION

La reconnaissance de l'influence de différentes dimensions (le milieu de vie familial, le SGEE, le réseau scolaire, l'environnement physique, les habitudes de vie) nous permet d'appréhender l'importance d'agir de manière multidimensionnelle pour faciliter l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers. Chacun des environnements peut contribuer à sa manière à accroître la participation sociale de l'enfant. Cette approche multidimensionnelle met l'accent sur la singularité des parcours et permet de s'éloigner du modèle curatif. « L'influence multidirectionnelle des facteurs person-

nels, des facteurs environnementaux, de la participation sociale de l'enfant et de l'interaction entre tous rend chaque situation unique. La qualité de l'intégration se situe donc dans l'action et dans l'interaction » (Lalumière-Cloutier et Cantin, 2016, p. 13). L'importance du milieu de vie familial est trop souvent négligée pour favoriser une intégration de qualité. Les parents sont en mesure de faire valoir les besoins, défis et forces de leur enfant, faisant d'eux des acteurs primordiaux dans une intégration de qualité.

**3****CERTAINES DIMENSIONS DÉPASSENT LES SPHÈRES DE COMPÉTENCES DES PERSONNES CONCERNÉES PAR L'INTÉGRATION DES ENFANTS ET NÉCESSITENT DES MESURES D'ÉQUITÉ**

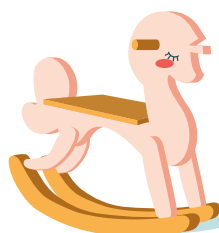
Le **contexte familial et territorial** influence grandement l'accessibilité au service et la capacité d'intégration d'un enfant. À cet effet, la composition sociodémographique de Montréal amène des défis qui lui sont propres. Près de six Montréalais sur dix sont issus directement ou indirectement de l'immigration, dont un peu plus de 20 % sont arrivés depuis 2011 (138 635 personnes). Parmi eux, plusieurs sont allophones (45 205 personnes). Les « parents immigrants doivent, en outre, s'adapter aux exigences relatives à l'exercice de la parentalité, aux normes éducatives et aux pratiques de soins prescrites par la société québécoise » (Statistique Canada, 2016, p. 4).

Montréal se démarque aussi pour sa proportion de familles vivant sous le seuil de faible revenu (17,9 % des Montréalais vivent sous le seuil de faible revenu après impôt (Statistique Canada, 2016)). Ces familles vivent trop souvent avec un cumul de vulnérabilité associé au statut d'immigration, au manque de logements abordables et de qualité, au prix élevé du panier de consommation dans les centres urbains, etc.

Sur le territoire montréalais, les services de santé et éducatifs sont subdivisés en différents centres Intégrés de santé et services sociaux et centres de services scolaires, ce qui complexifie également la transmission de l'information à l'ensemble de la population et la mise en place de collaborations.

Le **contexte professionnel des parents** pourrait également représenter une vulnérabilité qui vient complexifier l'intégration en SGEE. Les parents pourraient être moins disponibles ou disposés à accompagner leur enfant dans le processus d'intégration malgré les bonnes intentions des personnes concernées par l'intégration de l'enfant. Plusieurs parents « rapportent avoir un horaire surchargé demandant beaucoup d'organisation et de soutien de leur entourage » (Statistique Canada, 2016, p. 6).

**La forme de handicaps aura un effet** sur le parcours et sur les obstacles vécus par l'enfant et les parents. En effet, dépendamment de la forme, les temps d'attente et les services seront variables. Ainsi, il semble plus complexe de diagnostiquer des handicaps, comme certains troubles du spectre de l'autisme ou des troubles du langage. Par exemple, « en février 2014, l'attente pour rencontrer une orthophoniste dans le réseau public de la santé pouvait aller jusqu'à 18 mois » (Observatoire des tout-petits, p. 80). Pour les enfants de moins de cinq ans présentant un trouble du spectre de l'autisme, le délai moyen d'accès pour un service spécialisé s'est amélioré significativement entre 2016 et 2019, passant de 231 jours à 177 jours (ibid.).



#### 4 LES PARENTS SONT SOUVENT OBLIGÉS DE COMPENSER LES MANQUES

Les parents rencontrés ont tous évoqué avoir eu à apporter du matériel de la maison ou dû garder leur enfant avec eux par manque de personnel à un moment où à un autre. Ils ont mentionné reconnaître les efforts faits par les personnes concernées par l'intégration de leur enfant et se sentir trop souvent redevables, de là à accepter des conditions qu'ils jugent parfois inacceptables

(forme d'accompagnement, horaire réduit).

La quête des droits pour l'enfant repose trop souvent sur le parent. Ceci entraîne des inégalités sociales et de conditions de ressources entre les parents qui n'ont pas tous les mêmes capacités pour faire valoir les droits de leurs enfants.

#### 5 LES PARENTS SONT, SOMME TOUTE, ASSEZ SATISFAITS DU PROCESSUS D'INTÉGRATION DE LEUR ENFANT

Les résultats du sondage mené par la TISGM dans le cadre de la recherche montrent que les parents considèrent que leur enfant vit une expérience d'intégration très positive ou assez positive. 52 % considèrent que l'intégration de leur enfant est très positive (52/99 parents) et 45 % estiment qu'elle est positive (45/99 parents). Les résultats de l'enquête provinciale sur les pratiques inclusives dans

les milieux de garde présentent des résultats similaires. 75 % (519/693 parents) disent vivre une expérience positive l'intégration en SGEE et 97 % (132/139) des directions de SGEE disent avoir une expérience très positive ou assez positive en matière d'intégration des enfants ayant des besoins particuliers.

#### 6 DES PHASES DE LA TRAJECTOIRE PLUS DIFFICILES EN TERMES D'INTÉGRATION

Par ailleurs, les entrevues ont mis en lumière que certaines étapes de l'intégration entraînent davantage de défis. Par exemple, la recherche d'un SGEE soulève des enjeux de taille pour les enfants ayant des besoins particuliers, qu'ils aient ou non un diagnostic. Les premiers mois d'une intégration en SGEE sont également accompagnés de nombreux défis, dont apprendre à se connaître mutuellement et développer un lien de confiance, une compréhension des rôles des partenaires impliqués et des manières de faire qui conviennent à toutes les parties. Lorsque les conditions ne sont pas réunies, il arrive que

ces quelques semaines ou mois engendrent une expulsion du SGEE ou une offre de service réduite. Les changements importants au sein d'un service de garde affectent l'expérience d'intégration. Plusieurs parents ont évoqué les défis rencontrés lors de la dernière année de fréquentation du SGEE. D'après les témoignages, il serait plus complexe pour les éducatrices, sans soutien additionnel, d'adapter les interventions aux apprentissages de l'ensemble des enfants. La période de transition vers le réseau scolaire est aussi charnière et s'accompagne de son lot de défis.

## 7 L'INTÉGRATION REPOSE TROP SOUVENT SUR L'INITIATIVE PERSONNELLE

Parmi les facilitateurs évoqués, plusieurs font référence à l'importance d'avoir un cadre clair pour faciliter la prise de décision et accroître la cohérence des interventions. Les milieux qui se démarquent positivement dans l'intégration des enfants à besoins particuliers ont su développer une vision partagée et utiliser pleinement les mécanismes déjà existants comme les plans d'intégration. Pourtant, plusieurs évoquent ne pas ou peu les utiliser.

Le rôle d'agent de liaison ou intervenant.e.s du réseau de la santé dans le programme Intervention éducative précoce ne semble pas être bien défini dans le réseau de la santé. Les parents témoignent d'expériences très variables d'une intervenante à l'autre.

Mentionnons également que le rôle de support à l'intégration des thérapeutes du réseau de la santé n'est pas suffisamment encadré et supporté faisant que les accompagnements à l'extérieur des séances sont inégaux d'une personne à l'autre.

## 8 LES DIRECTIONS ET LES GESTIONNAIRES JOUENT UN RÔLE IMPORTANT POUR INSUFFER UNE VISION ET UN CADRE ÉDUCATIF FAVORABLE À UNE INTÉGRATION DE QUALITÉ

Les directions et les gestionnaires occupent des rôles importants pour consolider une vision commune de l'intégration. Ce sont eux qui ont les moyens de mettre en pratiques des mécanismes qui vont assurer le déploiement et la consolidation d'une vision, d'un cadre éducatif ou d'ententes de collabora-

tion. Ceux-ci gagneraient à en apprendre davantage sur le plan de « l'adoption de pratiques sensibles à la diversité, la collaboration interprofessionnelle et intersectorielles, l'individualisation des interventions [...] » (UNESCO, 2021, p. 41).

## 9 L'IMPORTANCE DE LA COMMUNICATION SOUS TOUTES SES FORMES

La communication est ce qui permet de lier les différentes formes de facilitateurs. Elle est au centre d'une intégration de qualité puisqu'elle favorise une diffusion de l'information, un transfert et une mobilisation des connaissances, mais aussi une cohérence

de l'intervention dans l'intensité et la durée. Les milieux qui ont su développer des mécanismes de communication et des moyens concrets dans la transmission de l'information facilitent grandement l'intégration.



## 10 IL EXISTE UNE DIFFÉRENCE DE CULTURE ENTRE LES SGEE ET LE RÉSEAU SCOLAIRE

Durant la période de transition vers le réseau scolaire, des chercheurs ont documenté que les personnes concernées par l'intégration sont confrontées à des différences dans les cultures organisationnelles principalement entre les SGEE et le réseau scolaire. Ils existent « des discontinuités dans les façons de faire (qui surviennent), les cultures, les expériences, les attentes, les routines et les environnements

de l'enfant. Ces discontinuités augmentent le niveau de stress, particulièrement chez les enfants dont les ressources personnelles sont réduites [...]. L'enfant ayant des besoins particuliers peut donc vivre davantage d'anxiété et des problèmes d'ajustement si cette transition n'est pas bien planifiée » (Ruel et Moreau, 2012, p.15).



**LA COVID** La pandémie de COVID-19 est venue restreindre les pratiques de transition mises en place. Néanmoins, des méthodes alternatives ont été développées et ont fait leurs preuves : visite virtuelle de l'école, contacts téléphoniques personnalisés, présentation des professeurs via vidéoconférence, etc. Dans ce contexte, à défaut de tout faire comme auparavant, mieux vaut procéder une étape à la fois.

Par ailleurs, les personnes les plus vulnérables sont encore une fois les plus touchées lors de situation de crises. Le fait que les familles d'enfants ayant des besoins particuliers aient vécu beaucoup d'isolement et de stress, surtout lors de la fermeture des SGEE, démontre l'importance de maintenir un contact fréquent et étroit avec elles, que ce soit via les vidéoconférences ou encore par téléphone. En fait, il importe de « concevoir et de mettre en œuvre une protection sociale adaptée à la réalité des personnes vivant en situation de handicap et de compenser les coûts supplémentaires » (UNESCO, 2021, p. 30).

4

## Pour penser les pistes d'action : éléments de recommandations

Cette recherche met en perspective l'importance d'agir sur différentes dimensions pour faciliter l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers dans les SGEE, et ce, jusqu'à l'école. Assurer l'accessibilité en améliorant l'expérience d'intégration des enfants et de leurs familles représente une première étape importante. Les témoignages ont mis en lumière l'importance d'agir également au niveau des connaissances et des compétences des personnes concernées par l'intégration, que ce soit du personnel dans les SGEE ou dans les écoles, des spécialistes de la santé et même des parents pour favoriser une intégration de qualité. Cette dimension est directement liée au soutien et à l'accompagnement disponible pour s'appuyer mutuellement et contribuer à une meilleure mobilisation des connaissances et des compétences. De plus, la collaboration et le partenariat permettent d'accroître la capacité d'offrir une intégration de qualité en mettant à profit les compétences de chacune des organisations.

Les recommandations sont présentées en quatre catégories :

1. L'ACCÈS AUX SERVICES
2. LE DÉVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES ET DES COMPÉTENCES
3. LE SOUTIEN ET L'ACCOMPAGNEMENT
4. LA COLLABORATION ET LE PARTENARIAT

Dans chaque catégorie, des actions sont proposées pour différents groupes d'actrices et d'acteurs afin d'agir à divers niveaux pour faciliter et maximiser l'expérience d'intégration des enfants et de leurs familles.

### 1. Au niveau de l'accès aux services : tous les enfants ont droit à un service de garde éducatif de qualité

#### 1.1. Améliorer et uniformiser l'accessibilité aux places en SGEE pour les enfants ayant des besoins particuliers

- Augmenter le nombre de places subventionnées disponibles en SGEE et réserver un certain pourcentage de places aux enfants ayant des besoins particuliers. Dans les faits, le ministère de la Famille devrait inciter les SGEE à accueillir au moins 7 % d'enfants ayant des besoins particuliers, ce qui représente le pourcentage d'enfants de 0-5 an ayant des incapacités dans la population québécoise.
- Uniformiser les critères d'admissibilité aux places protocoles dans l'ensemble des arrondissements de Montréal.
- Poursuivre la conversion des services de garde non subventionnés en services de garde subventionnés afin de permettre à tous les enfants d'avoir accès aux allocations (AIEH, MES), tout en assurant une conformité dans la qualité des services.
- Promouvoir et valoriser les services de garde en milieu familial.

#### 1.2. Améliorer, simplifier, clarifier et bonifier le financement pour l'intégration des enfants

- Préciser ce à quoi le financement doit servir.
- Simplifier les formulaires d'allocation pour enfant ayant des besoins particuliers.

- Bonifier la somme associée au volet A de l'AIEH en lien avec l'équipement et l'aménagement de l'espace pour les enfants ayant des incapacités importantes nécessitant du matériel spécialisé ou adapté pour être intégré en SGEE.
- Permettre une révision du contenu de l'AIEH pour qu'il puisse être actualisé afin de tenir compte des besoins en contexte d'une routine en service de garde comme la sieste, par exemple, ou pour mieux s'adapter aux périodes de transition.
- Rendre la mesure exceptionnelle de soutien accessible à tout moment dans l'année. Cela permettrait d'éviter les délais et de répondre aux besoins immédiats des enfants, d'autant plus que cette subvention doit les aider à contrer des obstacles majeurs rencontrés dans leur intégration.
- Mettre l'accent sur l'accompagnement des parents dans la rédaction des demandes de financement et s'assurer de bien leur expliquer toutes les options.
- Reconnaître et respecter l'expertise des différentes personnes impliquées, dont le personnel éducateur et les parents, dans l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers afin de faciliter le diagnostic.
- Sensibiliser les professionnels du réseau de la santé, lorsqu'ils rédigent leur section, à l'emploi de termes simples qui pourront être compris à la fois par le personnel du SGEE et les parents, ainsi qu'à transmettre les objectifs de l'allocation AIEH et de la mesure exceptionnelle au réseau de la santé afin d'éviter la confusion et les attentes envers le réseau des services de garde.
- Faire valoir l'importance d'investir des sommes pour accroître l'accessibili-

té des SGEE et des écoles pour l'ensemble des enfants et s'assurer que le financement permette aux nouvelles installations (SGEE et écoles) de respecter des standards d'accessibilité lors de la construction, notamment des rampes d'accès, porte à ouverture automatique

### **1.3. Assurer la cohérence des services pour un meilleur accès à des services spécialisés**

- S'assurer que les SGEE aient des ressources disponibles et un soutien adéquat fourni par le réseau de la santé.
- Tout mettre en œuvre pour maintenir la continuité des interventions dans le réseau de la santé, que ce soit par le biais d'une personne-pivot ou de mécanismes de transmission d'informations concernant les enfants. Ceci afin de pallier au roulement de personnel dans le réseau afin que les professionnels les connaissent bien le parcours de l'enfant et puissent contribuer positivement à son intégration.
- Dans le cadre de l'implantation du programme Agir tôt sur l'ensemble du territoire montréalais, créer un arrangement avec les organisations et les instances concernées par l'intégration afin d'assurer une collaboration dans le déploiement du programme pour une meilleure réponse aux besoins et une proximité des services.
- Fournir au personnel des SGEE l'information quant aux différentes procédures possibles pour référer un enfant vers les services de première ligne lors de soupçon de besoins particuliers.

### **1.4. Assurer une meilleure transition des services offerts aux enfants lors du passage du SGEE vers l'école**

- S'assurer que le financement prove-

nant des ministères soit suffisant pour permettre des échanges entre le SGEE, l'école et le réseau de la santé.

- Pour une meilleure transition vers l'école, maintenir les services offerts par le réseau de la santé le temps que l'enfant soit pris en charge pleinement par l'école.
- Mieux planifier, sur du long terme, la transition vers l'école. Pour ce faire, la transition doit être pensée sur une année en intégrant une collaboration et des échanges entre tous les acteurs impliqués, soit l'école, le SGEE, les parents, le réseau de la santé et les organismes. Minimale, prévoir concerter les acteurs au printemps précédant l'arrivée de l'enfant à l'école.
- Poursuivre la tâche de dépistage des troubles développementaux ou d'apprentissage afin que l'enfant soit adéquatement orienté vers l'école la plus appropriée pour lui qui possède les services dont il a besoin.

### **1.5. Réfléchir aux stratégies en contexte de pénurie de main-d'œuvre pour maintenir l'inclusion sociale**

Un document proposant des pistes et propositions pour la pénurie de main-d'œuvre en SGEE a été élaboré par la Table pour l'intégration en services de garde des enfants ayant une déficience, région de Montréal, en mai 2021.

## **2. Le développement des connaissances et des compétences**

### **2.1. Faire la promotion de l'inclusion auprès de l'ensemble des actrices et acteurs concernés par l'intégration**

- Dans le cadre ministériel, mettre l'accent sur l'inclusion et l'approche par besoin en s'assurant que toutes les

personnes concernées comprennent bien le programme éducatif. Ceci nécessite de vulgariser la documentation et de la rendre accessible.

- Promouvoir et vulgariser le programme éducatif ainsi que les différents documents existants, avec une attention particulière pour des parents rencontrant des difficultés en matière de littératie, que ce soit par le personnel du réseau de la santé, des SGEE ou des écoles.
- Assurer un financement suffisant et flexible pour mettre en pratique l'inclusion afin de dégager du temps pour planifier l'intégration au quotidien des enfants en fonction de leurs besoins.
- Mettre l'accent sur l'inclusion et l'approche par besoin serait bénéfique pour l'ensemble des enfants et contribuerait à voir l'enfant ayant des besoins particuliers au-delà de son handicap. Les groupes multiâges semblent propices à une approche par besoin puisqu'ils respectent mieux le rythme propre à chaque enfant. Cette approche permettrait aussi d'améliorer l'accès aux SGEE sans égard à la forme de handicap. Autre effet positif à considérer : une diminution de la pression sur les familles qui vivent beaucoup de jugement dans la population en général, car l'approche par besoin n'oppose pas l'enfant ayant des besoins particuliers au reste du groupe.

### **2.2. Revoir la formation initiale du personnel éducateur et enseignant pour intégrer de manière transversale la perspective des besoins particuliers et de l'approche inclusive**

- Intégrer dans l'ensemble des programmes d'éducation à la petite enfance l'approche inclusive plutôt que

d'en faire l'objet d'un cours à part. Ajouter de la formation continue à cet égard.

- Afin de soutenir les gestionnaires de SGEE qui, comme nous l'avons vu, jouent un rôle déterminant dans la volonté d'intégration, des formations devraient leur être consacrées afin qu'ils bénéficient des dernières connaissances relatives aux pratiques inclusives.

### **2.3. Incorporer dans la formation de base un volet de sensibilisation aux rôles et aux responsabilités de tous les acteurs et les actrices qui sont concernés par l'intégration que ce soit du personnel du réseau de la santé, des SGEE, des écoles ou des parents.**

#### **2.4. Démystifier les préjugés quant aux exigences nécessaires pour intégrer un enfant ayant un handicap moteur.**

- Élaborer de la documentation abordant les façons d'améliorer l'accessibilité d'un milieu de vie et proposer des stratégies simples à adopter qui ne demandent pas de modifier l'environnement bâti.

## **3. Le soutien et l'accompagnement**

### **3.1. Offrir du soutien et de l'accompagnement à toutes les personnes concernées par l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers**

- Développer des mécanismes afin d'inciter le personnel des SGEE à s'entretenir avec des professionnels spécialisés dans le réseau de la santé à propos de l'intégration d'un enfant et soutenir financièrement ces mécanismes de collaboration.
- Mettre en place des moments

d'échange entre collègues, que ce soit par l'entremise de rencontres d'équipe, de suivi ou du pairage entre membres du personnel éducateur.

- Offrir davantage de ressources (soutien de professionnels de la santé, temps de planification) aux équipes-écoles dans les classes ordinaires pour soutenir le personnel dans l'intégration des enfants.
- Outiller le parent pour accroître sa capacité à contribuer plus activement au processus d'intégration<sup>8</sup>.
- Renforcer les politiques de conciliation famille-travail pour réduire le stress des parents et leur permettre de participer aux rencontres d'évaluation, de thérapie et de réadaptation de leur enfant, sans que cela occasionne de perte de revenu ou de perte d'emploi.

### **3.2. Planifier la transition entre le SGEE et les écoles à long terme (sur 15 mois).**

- S'assurer de bien prendre en compte les différentes étapes de la transition vers l'école et développer des mécanismes appropriés pour chacune d'elles.
  1. Avant l'admission à l'école : août à décembre
  2. Lors de l'admission à l'école : janvier à février
  3. Après l'admission, mais avant l'entrée scolaire : mars à juin
  4. Autour de la rentrée scolaire : juillet à septembre
  5. Après la rentrée scolaire : octobre à novembre

---

8. Certains organismes comme Intégration sociale des enfants en milieu de garde (ISEMG) le font déjà par le biais du programme Place à l'école. Celui-ci soutient les parents dans leur recherche d'informations et le processus décisionnel vis-à-vis du parcours d'intégration et d'inclusion scolaire pour leur enfant.

- Pour toutes ces étapes, identifier des éléments de continuité éducative dans le cheminement des enfants ayant des besoins particuliers (caractéristiques de l'enfant, routines, environnement physique, matériel, méthodes d'enseignement) qui seront transférables et propices à leur transition.
- Miser sur un contact entre les écoles et les SGEE le plus tôt possible, idéalement au printemps, dans le but d'acheminer des informations à propos des enfants qui feront leur entrée à l'école, sur différents plans : leurs besoins, les interventions et adaptations qui peuvent être requises, le diagnostic s'il y a lieu, etc.

### **3.3. Offrir du soutien et de l'accompagnement aux parents pour qu'ils puissent contribuer activement à une intégration de qualité.**

- Privilégier un accueil du parent fondé sur l'approche humaniste et la reconnaissance des défis quotidiens qu'il rencontre afin de dénouer des situations pouvant s'aggraver et ayant un impact négatif sur l'enfant.
- Il est plus facile de diriger un parent vers le réseau lorsque le SGEE a un contact avec une personne au CLSC du quartier.

## **4. La collaboration et le partenariat**

### **4.1. Élaboration d'une entente de complémentarité entre les actrices et acteurs concernés par l'intégration**

- Formaliser la collaboration des spécialistes du réseau de la santé et du personnel des SGEE et des écoles pour soutenir l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers. Cela

pourrait se concrétiser par le biais du programme Agir tôt ou encore en élargissant le mandat de l'entente de complémentarité des services existante entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation.

- Développer et consolider des ententes de collaboration qui précisent les rôles entre les parents, les organismes communautaires, les SGEE et les écoles pour mieux répondre aux besoins des enfants. S'assurer que le parent est impliqué dans le choix des ressources offertes à l'enfant.

### **4.2. Assurer un meilleur transfert d'information entre les SGEE, le réseau de la santé, les parents et l'école**

- Faire valoir l'importance de partager l'information entre le SGEE, les parents et l'école.
- Reconnaître l'expertise et clarifier le rôle de chaque personne dans le transfert de l'information.
- Mettre en place un cadre de transfert d'information entre le SGEE et l'école applicable à l'ensemble de Montréal et assurer le financement nécessaire pour le mettre en œuvre.
- Reconnaître et valoriser différentes formes d'échange entre les acteurs (orale, en présence, écrite, téléphonique, formelle et informelle).
- La communication auprès des parents doit être modulée en fonction de leurs diverses réalités (immigration récente, statut socioéconomique, faiblesse en littératie, etc.) et nécessite des moyens adaptés.

### 4.3. Mettre à contribution l'ensemble des personnes concernées lors de la rédaction d'un plan d'intégration et de sa mise en œuvre

- Faire la promotion de l'application du cadre de référence de AIEH et de la mesure exceptionnelle afin d'assurer une compréhension commune des objectifs d'intégration et de l'utilisation de l'allocation, et ce, autant pour les parents, le personnel du SGEE et les personnes intervenantes dans le réseau de la santé.
- Définir un cadre de participation des parents lors de l'élaboration du plan d'intégration afin de promouvoir la participation parentale pour une intégration de qualité.
- Allouer du temps aux spécialistes du réseau de la santé pour contribuer à l'élaboration du plan d'intégration dans le cas d'un enfant suivi de manière régulière.

### 4.4. Réfléchir à des stratégies pour pallier les instabilités (mouvance au sein du personnel, déménagement des familles) qui rendent difficile l'organisation scolaire et les mettre en pratique.

La réalisation d'un plan de transition ou la transmission d'un portfolio ou d'un dossier éducatif de l'enfant pourraient fournir des informations pertinentes aux personnes concernées.



## GRAPHIQUE 3 : SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS



### ACCÈS AUX SERVICES



- 1.1. Améliorer et uniformiser l'accessibilité aux places en SGEE pour les enfants ayant des besoins particuliers
- 1.2. Améliorer, simplifier, clarifier et bonifier le financement pour l'intégration des enfants
- 1.3. Assurer la cohérence des services pour un meilleur accès à des services spécialisés

- 1.4. Assurer une meilleure transition des services offerts aux enfants lors du passage du SGEE vers l'école
- 1.5. Réfléchir aux stratégies en contexte de pénurie de main-d'œuvre pour maintenir l'inclusion sociale

### DÉVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES ET DES COMPÉTENCES



- 2.1. Faire la promotion de l'inclusion auprès de l'ensemble des actrices et acteurs concernés par l'intégration
- 2.2. Revoir la formation initiale du personnel éducateur et enseignant pour y intégrer de manière transversale la perspective des besoins particuliers et de l'approche inclusive

- 2.3. Incorporer dans la formation de base un volet de sensibilisation aux rôles et aux responsabilités
- 2.4. Démystifier les préjugés quant aux exigences nécessaires pour intégrer un enfant ayant un handicap moteur

### SOUTIEN ET ACCOMPAGNEMENT



- 3.1. Offrir du soutien et de l'accompagnement à toutes les personnes concernées par l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers
- 3.2. Planifier la transition entre le SGEE et les écoles à long terme (sur 15 mois)

- 3.3. Offrir du soutien et de l'accompagnement aux parents pour qu'ils puissent contribuer activement à une intégration de qualité

### LA COLLABORATION ET LE PARTENARIAT



- 4.1. Élaboration d'une entente de complémentarité entre les actrices et acteurs concernés par l'intégration
- 4.2. Assurer un meilleur transfert d'informations entre les SGEE, le réseau de la santé, les parents et l'école

- 4.3. Mettre à contribution l'ensemble des personnes concernées lors de la rédaction d'un plan d'intégration et de sa mise en œuvre
- 4.4. Réfléchir à des stratégies pour pallier les instabilités (mouvance au sein du personnel, déménagement des familles) qui rendent difficile l'organisation scolaire et les mettre en pratique

# Conclusion

L'entrée dans un SGEE puis la transition à l'école sont pour les enfants des étapes importantes qui influenceront positivement la suite du parcours scolaire. Les données recueillies dans cette recherche mettent en lumière que les enfants ayant des besoins particuliers sont confrontés à plusieurs obstacles additionnels qui pourront leur nuire, voire parfois engendrer un bris de services. Ainsi, nous avons constaté les éléments suivants :

1. Le nombre limité de places en SGEE contraint l'accès des enfants ayant besoin d'un peu plus d'accompagnement, qu'il y ait un diagnostic ou non.
2. Il existe des contraintes physiques et matérielles qui peuvent, à tort ou à raison, amener certains SGEE à refuser un enfant ayant des besoins particuliers.
3. Des lacunes dans l'accompagnement font en sorte que le personnel se sent parfois dépassé par la situation.
4. Les transitions sont souvent sous-estimées et occasionnent parfois une désorganisation de l'enfant pouvant conduire au bris de services.
5. L'organisation des groupes et les interventions sont influencées par une approche normative basée sur un parcours typique du développement, même si le programme officiel du ministère de la Famille suggère une vision inclusive.
6. Les liens entre le parent et les acteurs concernés par l'intégration peuvent être fragilisés par différentes situations qui auront un impact sur la qualité de l'intégration.

7. L'accès à de l'information pertinente et spécifique sur l'offre scolaire lors de la transition est difficile à trouver.

8. Des élèves vivent parfois une mauvaise assignation vers une école, ce qui peut engendrer une nouvelle assignation, prolongeant ainsi la période de transition.

9. Certains enfants arrivent à l'école sans diagnostic, ce qui les empêche d'avoir accès aux ressources pour les accompagner. Cela fait également en sorte que le personnel enseignant est mal préparé à les accueillir.

Ces obstacles compromettent une intégration de qualité et peuvent engendrer un bris de services (diminution des heures de services, arrêt de certains services ou renvoi d'un enfant). Bien que l'accent ait été mis sur les obstacles, les témoignages font état de plusieurs expériences qui ont contribué positivement à une intégration de qualité. Ce serait un tort de penser que l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers n'est qu'un tableau noir émaillé d'échecs. Au contraire, les aspects positifs sont bien présents : pour les enfants vivant une inclusion dans les SGEE, la socialisation avec les autres enfants, la réalisation d'apprentissages, le sentiment d'appartenance à un groupe et, plus simplement, le sentiment d'être heureux apportent des bienfaits inestimables ; les autres enfants au sein des SGEE, de même que leurs parents sont sensibilisés aux valeurs d'acceptation de la différence ; les éducatrices sont animées par un sentiment de fierté en regard des défis surmontés (Lalumière-Cloutier, 2016) et ont le sentiment de contribuer à faire une différence dans la vie de ces enfants ; les parents des enfants intégrés

sont davantage en mesure de concilier travail-famille-thérapie et de bénéficier d'un revenu familial décent.

Enfin, cinq grandes familles de facilitateurs ont été évoquées :

1. Il importe que les services offerts aux enfants ayant des besoins particuliers soient accessibles et adaptés.

2. L'ensemble des actrices et acteurs concernés par l'intégration (le personnel en SGEE ou dans les écoles, les spécialistes du réseau de la santé, les ministères et les parents) doivent avoir la capacité de contribuer à l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers.

3. Le partage des responsabilités entre les actrices et acteurs contribue à un soutien entre les pairs et favorise une intégration de qualité.

4. le savoir-être contribue significativement à une intégration de qualité. Une approche inclusive axée sur les besoins de l'enfant permettra de surpasser plusieurs des obstacles énumérés précédemment.

5. les mécanismes de communication assurent une cohérence et une continuité des services entre l'ensemble des actrices et acteurs qui interviennent auprès de l'enfant, de telle sorte que l'intégration de qualité ne repose pas sur une seule personne, mais plutôt sur plusieurs personnes qui travailleront ensemble pour soutenir l'enfant et sa famille.

L'inclusion en SGEE n'a cessé de croître au fil des dernières décennies, notamment depuis la promulgation de la politique d'intégration des enfants handica-

pés en services de garde au Québec, en 1983. Au début des années 90, les enfants ayant des besoins particuliers représentaient moins de 1 % des enfants fréquentant les SGEE. Les efforts de concertation et de dialogue amorcés entre les acteurs issus des milieux de garde, du réseau de la santé et du milieu communautaire ont permis de créer des synergies et de faire avancer l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers. En 2019-2020, les enfants handicapés âgés de moins de 5 ans représentaient près de 5,3% (OPHQ, 2020a) de la clientèle en SGEE. La situation pourrait encore s'améliorer puisque le taux d'incapacité des enfants de 0 à 4 ans était de 6,2% dans la population générale en 2016 (OPHQ, 2020b, p.2). Ce taux serait significativement plus élevé si nous prenons en considération les enfants de 5 ans et plus qui pourraient bénéficier des SGEE. Les constats et recommandations formulées ici nous aideront à poursuivre la mission de construire une société plus juste et inclusive dès la petite enfance, et ce, jusqu'à l'école !





# Bibliographie



- Cassidy, W. et Bates, A. (2005). « Drop-Outs » and « Push-Outs » : Finding Hope at a School that Actualizes the Ethic of Care. *American Journal of Education*, 112(1), 66-102.
- Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal. 2019. *Cadre de référence du programme Interventions éducatives précoces 2019*, 28 p.
- Chouinard, T. 2021. « Garderies | Québec annoncera la création de 22 000 places », *La Presse*, consulté le 1<sup>er</sup> mai 2021: <https://www.lapresse.ca/actualites/2021-05-06/garderies/quebec-annoncera-la-creation-de-22-000-places.php>
- Comité consultatif des services aux élèves à besoins particuliers. *Guide pratique pour les parents d'élèves à besoins particuliers de la CSDM*, Bureau des services à l'élève et de l'adaptation scolaire, 56 p.
- Équipe « Ensemble pour des milieux de garde inclusifs ». 2020. « Faits saillants découlant de l'Enquête provinciale sur les pratiques inclusives en milieux de garde », *Intervention précoce en milieux de garde : modèle intersectionnel de soutien aux enfants en CPE inclusifs (n° 895-2017-1010)*. CRSH, Partenariat. Université du Québec à Trois-Rivières, 6 p. consulté le 1<sup>er</sup> mai 2021 au <https://oraprdnt.uqtruquebec.ca/pls/public/docs/GSC5395/O0002445030>
- Famille Québec. 2020. *Taux et échelles de salaires du personnel de soutien pédagogique et technique du ministère de la Famille*, consulté le 1<sup>er</sup> mai 2021 au <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/taux-et-echelles-de-salaires-personnes-salariees.pdf>
- Lalumière-Cloutier, M. et G. Cantin. 2016. « Les composantes d'une intégration de qualité en services de garde éducatifs », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 73, 16 p.
- Lalumière-Cloutier, M. 2016. *La qualité de l'intégration en services de garde : points de vue de parents, de gestionnaires de centres de la petite enfance et de professionnels du réseau de la santé*, Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, 264 p.
- Laurin, I., N. Bigras, M. Fournier et V. Martin. 2020. « L'accès au Centre de la petite enfance : lever des barrières », *Citoyennetés quotidiennes*, Centre de recherche de Montréal sur les inégalités sociales, les discriminations et les pratiques alternatives de citoyenneté (CREMIS). Consulté le 1<sup>er</sup> mai 2021 au <https://www.cremis.ca/publications/articles-et-medias/lacces-aux-centres-de-la-petite-enfance-lever-les-barrieres/>
- Ministère de la Famille. 2017. *Intégration d'un enfant handicapé en service de garde Cadre de références et marche à suivre*, Direction de l'accessibilité et de la qualité des services de garde, 14 p.
- Ministère de la Famille et de l'Enfance du Québec. 2002. *L'intégration des enfants handicapés dans les services de garde Recension et synthèse des écrits*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SF-recension-enfants-handicapes-03-03-2004.pdf>
- Observatoire des tout-petits. 2021. « Que faisons-nous au Québec pour nos tout-petits et leur famille ? », *Portrait des politiques publiques*, p. 139-148.
- Office des personnes handicapées du Québec. 2020a. *Statistiques sur les enfants handicapés qui fréquentent les services de garde éducatifs à l'enfance et les services de garde en milieu scolaire*, consulté le 1 février 2022 au [Statistiques sur les services de garde - Office des personnes handicapées du Québec \(gouv.qc.ca\)](https://www.ophq.gouv.qc.ca)
- Office des personnes handicapées du Québec. 2020b. « L'incapacité chez les enfants du Québec », *Passerelles, bulletin de transferts de connaissances sur la participation sociale des personnes handicapées au Québec*, vol. 12, n° 1, juin 2020, consulté le 1<sup>er</sup> mai 2021 au [https://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Passerelle/Passerelle\\_Vol12\\_No1.pdf](https://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Passerelle/Passerelle_Vol12_No1.pdf)
- Point, M. et M.-É. Desmarais. 2011. « L'inclusion en service de garde au Québec : la situation d'une étape essentielle », *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, Automne 2011, p. 71-86.
- Ruel, J. et Moreau, A. C. (2012). La continuité éducative en réponse aux défis de la transition vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers, *Revue Développement humain, handicap et changement social*, p. 71.
- Statistique Canada. 2016. *Enquête nationale auprès des ménages de 2011*, compilation effectuée par le ministère de la Famille. Consulté le 1<sup>er</sup> mai 2021 au [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/chiffres-famillequebec/bulletin\\_quelle\\_famille/Pages/print-2016-vol4-no1.aspx#stat1](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/chiffres-famillequebec/bulletin_quelle_famille/Pages/print-2016-vol4-no1.aspx#stat1)
- Tepe, J. H. (2012). *The transition from prekindergarten to kindergarten for children with and without disabilities: Comparing engagement and value ratings of prekindergarten and kindergarten teachers in transition-to-kindergarten activities*. (Thèse de doctorat). Pittsburgh : Université de Pittsburgh. Récupéré de <http://d-scholarship.pitt.edu/13912/>
- TISGM. 2021. *Mémoire déposé dans le cadre des consultations du ministère de la Famille portant sur le réseau des services de garde éducatifs à l'enfance*, juin 2021.
- UNESCO. 2006. *Pour une inclusion dans l'éducation dès la petite enfance : de l'engagement à l'action*, 58 p. consulté le 1<sup>er</sup> mai 2021 au <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378065>
- Vérificateur général du Québec. 2020. *Accessibilité aux services de garde éducatifs à l'enfance, Audit de performance au développement durable*, ministère de la famille, déposé à l'Assemblée nationale pour l'année 2020-2021, 62 p.



# Annexe 1



## Tableau synthèse des 9 obstacles

### PREMIER CONTACT ET RECHERCHE D'UN SGEE JUSQU'À L'ENTRÉE EN SGEE

#### OBSTACLE DIRECT

##### 1 Nombre limité de place en SGEE

#### CAUSES

##### Liées au cadre gouvernemental

- Complexité des procédures pour ouvrir de nouvelles installations
- Complexité des demandes de subvention pour enfant handicapé, surtout pour la mesure exceptionnelle
- Manque d'encadrement du MFA dans la gestion de l'accès aux places pour les enfants en situation de handicap
- Financement pour enfant handicapé inaccessible pour les SG privés

##### Liées à l'offre de services

- Disparité régionale dans la compréhension des critères et de l'attribution des places et dans la disponibilité des services
- Fermeture de SG en milieu familial
- Difficulté à atteindre les ratios de personnel qualifié

##### Liée au contexte environnemental

- Manque de terrain dans les quartiers centraux

#### CONSÉQUENCES

##### Pour l'offre de services

- La priorisation et la sélection des enfants selon la facilité à accueillir les types de handicaps
- Le choix des parents de garder certaines informations pour eux
- La priorisation et la sélection des enfants handicapés dans les places protocoles

##### Pour la famille et l'enfant

- La diminution des critères de sélection pour les parents
- La peur du rejet de l'enfant
- Le nombre limité de places (protocoles) pour les enfants handicapés

#### OBSTACLE DIRECT

##### 2 Contraintes physiques et matérielles

#### CAUSES

##### Liées au cadre gouvernemental

- Financement public peu adapté et tardif
- Manque de réglementations sur l'accessibilité des installations
- Partenariat insuffisant avec le réseau de la santé

##### Liées à l'offre de services (SGEE)

- Approche normative en service de garde basée sur un parcours typique du développement de l'enfant lors de la construction de la bâtisse ou dans l'achat du matériel
- Fausse croyance sur la nécessité d'avoir des espaces complètement accessibles

##### Liées à l'offre de services (école)

- Matériel inapproprié
- Manque d'accessibilité physique des immeubles

#### CONSÉQUENCES

##### Pour la famille et l'enfant

- Les parents compensent en apportant du matériel
- Les contraintes dans la stimulation de l'enfant
- Le renvoi ou le refus de prendre l'enfant
- L'enfant en difficulté d'adaptation

### PARCOURS EN SGEE

#### OBSTACLE DIRECT

##### 3 Accompagnement inadéquat pour les besoins de l'enfant

#### CAUSES

##### Liées à l'offre de services (SGEE)

- Roulement fréquent des personnes qui travaillent directement avec l'enfant
- Financement inadéquat pour assurer le partage des connaissances et des compétences
- Formation de base ou continue du personnel en SGEE inadéquate pour favoriser l'inclusion des enfants handicapés

##### Liées à l'offre de services (école)

- Règle administrative qui fait que le personnel spécialisé n'est pas remplacé
- Peu de partenariats entre le réseau de la santé et le réseau scolaire
- Difficulté à mobiliser les équipes au sein du réseau scolaire
- Liées à l'offre de services (SGEE et école)
- Conditions de travail peu attrayantes et pénurie de personnel
- Manque de collaboration entre le personnel spécialisé et le personnel éducateur ou enseignant
- Absence du parent dans l'élaboration du plan d'intégration
- Enjeu de confidentialité
- Absence d'outils et de moyens de communication

##### Liée au cadre gouvernemental

- Changement fréquent chez les spécialistes qui accompagnent l'enfant
- Liées au contexte idéologique
- Approche par type de handicap
- Manque de vision intégrée du développement de l'enfant
- Conception limitée du transfert de l'information

#### CONSÉQUENCES

##### Pour la famille et l'enfant

- La responsabilité de la connaissance portée par le parent
- L'enfant en difficulté d'adaptation
- La perte de services pour certains enfants ou la diminution des heures de fréquentation
- La disparité dans les parcours possibles selon le handicap ou le quartier
- Le manque de personnalisation dans la transition, surtout dans les classes ordinaires
- Le parent compense (présence, rôle de plaider pour assumer)
- L'élève sans service doit manquer l'école pour aller à ses rendez-vous
- L'enfant est isolé, sans amis
- Un bris du lien de confiance entre le parent et le personnel

##### Pour le personnel

- Du personnel inapproprié pour accompagner l'enfant
- Du personnel surchargé et épuisé

4

### OBSTACLE DIRECT

Non-reconnaissance de l'importance des transitions

### CAUSES

- Liées à l'offre de services (SGEE)
- Fausse perception que l'enfant est intégré et sous-estimation des défis qui peuvent augmenter au fur et à mesure que l'enfant grandit
  - Défis de trouver du personnel disponible pour assurer les transitions
  - Manque de préparation et de planification des transitions

### CONSÉQUENCES

- Pour la famille et l'enfant
- L'enfant en difficulté d'adaptation
  - Le personnel épuisé
  - Les parents qui doivent compenser (par exemple, venir chercher son enfant plus tôt)

5

### OBSTACLE DIRECT

Approche normative basée sur un parcours typique du développement

### CAUSES

- Liées à l'offre de services (SGEE)
- Désir de répondre aux besoins de la majorité des enfants du groupe et aux attentes des parents
  - Les activités visent davantage l'atteinte d'objectifs que le processus
  - Manque de soutien et de flexibilité nécessaire pour adapter les interventions
  - Tendance à l'approche par diagnostic

### CONSÉQUENCES

- Pour l'enfant et sa famille
- Une intervention inappropriée pour l'enfant
  - Une difficulté à percevoir les défis de l'enfant sans les rattacher à son handicap
  - Le rejet de l'enfant par ses pairs
  - L'enfant en difficulté d'adaptation
  - Les parents inquiets
  - Une incompréhension entre le parent et la personne éducatrice

6

### OBSTACLE DIRECT

Fragilité dans le lien entre parent et intervenant.e

### CAUSES

- Liés au contexte familial
- Processus d'acceptation difficile pour le parent
  - Peur des parents que les droits de leur enfant ne soient pas respectés
  - Peur des parents de manquer d'information pour prendre des décisions et bien accompagner leur enfant
  - Liés à la santé mentale des parents et du personnel (SGEE/école)
  - Personnel et parents épuisés
  - Perception différente de l'intégration entre les parents et le personnel éducateur
- Lié à l'offre de services (SGEE et école)
- Manque de temps et d'espaces pour le personnel en SGEE/ réseau scolaire pour créer des liens
- Lié au contexte idéologique
- Tendance à la stigmatisation des enfants handicapés

### CONSÉQUENCES

- Pour le personnel et les parents
- Un manque de cohérence entre les interventions à la maison et au SGEE
  - Un bris du lien quand les positions s'opposent
- Pour les familles et l'enfant
- L'enfant en difficulté d'adaptation

## TRANSITION SCOLAIRE

3

### OBSTACLE DIRECT

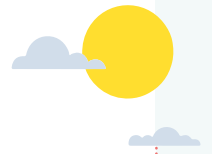
Accompagnement inadéquat pour les besoins de l'enfant

### CAUSES

- Liées à l'offre de services (SGEE)
- Roulement fréquent des personnes qui travaillent directement avec l'enfant
  - Financement inadéquat pour assurer le partage des connaissances et des compétences
  - Formation de base ou continue du personnel en SGEE inadéquate pour favoriser l'inclusion des enfants handicapés
- Liées à l'offre de services (école)
- Règle administrative qui fait que le personnel spécialisé n'est pas remplacé
  - Peu de partenariats entre le réseau de la santé et le réseau scolaire
  - Difficulté à mobiliser les équipes au sein du réseau scolaire
  - Liées à l'offre de services (SGEE et école)
  - Conditions de travail peu attrayantes et pénurie de personnel
  - Manque de collaboration entre le personnel spécialisé et le personnel éducateur ou enseignant
  - Absence du parent dans l'élaboration du plan d'intégration
  - Enjeu de confidentialité
  - Absence d'outils et de moyens de communication
- Liée au cadre gouvernemental
- Changement fréquent chez les spécialistes qui accompagnent l'enfant
  - Liées au contexte idéologique
  - Approche par type de handicap
  - Manque de vision intégrée du développement de l'enfant
  - Conception limitée du transfert de l'information

### CONSÉQUENCES

- Pour la famille et l'enfant
- La responsabilité de la connaissance portée par le parent
  - L'enfant en difficulté d'adaptation
  - La perte de services pour certains enfants ou la diminution des heures de fréquentation
  - La disparité dans les parcours possibles selon le handicap ou le quartier
  - Le manque de personnalisation dans la transition, surtout dans les classes ordinaires
  - Le parent compense (présence, rôle de plaidoyer à assumer)
  - L'élève sans service doit manquer l'école pour aller à ses rendez-vous
  - L'enfant est isolé, sans amis
  - Un bris du lien de confiance entre le parent et le personnel
- Pour le personnel
- Du personnel inapproprié pour accompagner l'enfant
  - Du personnel surchargé et épuisé



## OBSTACLE DIRECT

4

**Non-reconnaissance de l'importance des transitions**

## CAUSES

### Liées à l'offre de services (SGEE)

- Fausse perception que l'enfant est intégré et sous-estimation des défis qui peuvent augmenter au fur et à mesure que l'enfant grandit
- Défis de trouver du personnel disponible pour assurer les transitions
- Manque de préparation et de planification des transitions

## CONSÉQUENCES

### Pour la famille et l'enfant

- L'enfant en difficulté d'adaptation
- Le personnel épuisé
- Les parents qui doivent compenser (par exemple, venir chercher son enfant plus tôt)

## OBSTACLE DIRECT

5

**Approche normative basée sur un parcours typique du développement**

## CAUSES

### Liées à l'offre de services (SGEE)

- Désir de répondre aux besoins de la majorité des enfants du groupe et aux attentes des parents
- Les activités visent davantage l'atteinte d'objectifs que le processus
- Manque de soutien et de flexibilité nécessaire pour adapter les interventions
- Tendance à l'approche par diagnostic

## CONSÉQUENCES

### Pour l'enfant et sa famille

- Une intervention inappropriée pour l'enfant
- Une difficulté à percevoir les défis de l'enfant sans les rattacher à son handicap
- Le rejet de l'enfant par ses pairs
- L'enfant en difficulté d'adaptation
- Les parents inquiets
- Une incompréhension entre le parent et la personne éducatrice

## OBSTACLE DIRECT

7

**Accès difficile de l'information sur l'offre scolaire**

## CAUSES

### Liées au cadre gouvernemental

- Information difficile d'accès (circule souvent par le biais de l'intervenante qui joue un rôle pivot pour le parent)
- Diversité des parcours scolaires possibles selon l'enfant
- Droits des enfants et des parents en milieu scolaire peu connus

## CONSÉQUENCES

### Pour les parents et l'enfant

- La difficulté à remplir une demande pour l'école sans connaître l'ensemble des options
- L'insécurité des parents

## OBSTACLE DIRECT

8

**Mauvaise assignation d'un enfant dans une école**

## CAUSES

### Liée au cadre ministériel

- Contraintes administratives liées à l'organisation scolaire (territoires, transports scolaires, critères, ratio) et disparité régionale

### Liées au contexte familial

- Défi pour les parents d'établir un portrait juste de leur enfant (complexité des formulaires et méconnaissance des options)
- Conditions changeantes de l'enfant (COVID ou autre situation d'instabilité)

### Liée à l'offre de services

- Manque de communication et de vision intégrée dans l'approche d'intégration dans le réseau scolaire

## CONSÉQUENCES

- Un changement d'école
- L'insécurité des parents quant à la stabilité du choix d'école
- L'impossibilité de préparer l'enfant convenablement
- L'impossibilité pour l'enseignant de se préparer convenablement
- Le sentiment du parent que l'enfant n'est pas important

## OBSTACLE DIRECT

9

**Enfant non diagnostiqué ou mal diagnostiqué**

## CAUSES

### Liées à l'offre de services

- Manque de personnel habilité à faire des évaluations avant et pendant l'entrée à l'école
- Défi du diagnostic précoce pour certains types de handicaps

### Liées au contexte familial

- Situation pouvant changer rapidement pour certains types de handicaps

## CONSÉQUENCES

### Pour la famille et l'enfant

- Le temps d'attente pour rencontrer des professionnels
- L'enfant n'a pas accès aux services dont il a besoin

### Pour le SGEE/réseau scolaire

- Les services et le financement non accessibles sans diagnostic





# Annexe 2

## Méthodologie en bref



« ... »

### ENTREVUE QUALITATIVE

#### 12 entrevues avec du personnel éducateurs en SGEE

- 4 personnes provenant de CPE
- 4 personnes provenant de milieux familiaux
- 4 personnes provenant de garderies privées subventionnées
- 1 homme et 11 femmes
- 6 arrondissements représentés

#### 9 entrevues avec des parents

- Parents d'enfant ayant différentes formes de besoins particuliers
- 1 homme et 8 femmes
- 5 arrondissements représentés

### Recrutement

Le recrutement s'est fait par le biais des partenaires du comité Trajectoire. Nous avons tenté de rejoindre des SGEE et des parents de différents horizons (forme de besoins particuliers et provenance territoriale) vivant des expériences autant positives que négatives.



« ... »

### QUESTIONNAIRES

La TISGM a élaboré 6 questionnaires qui ont été diffusés largement par le ministère de la Famille.

- Directions de SGEE (210 répondants)
- Directions d'écoles (14 répondants)
- Personnel éducateur (204 répondants)
- Personnel intervenant (48 répondants)
- Parents d'enfants à l'école (50 répondants)
- Parents d'enfants en SGEE (161 répondants)

Plusieurs données présentées dans le rapport sont issues de ces questionnaires.

