Document généré le 12 juil. 2025 02:47

Revue internationale de communication et socialisation

Éducation inclusive : représentations et pratiques professionnelles déclarées du personnel éducateur et de soutien en services de garde éducatifs (0-5 ans)

Nathalie Goulet et Manon Boily

Volume 10, numéro 2, 2023

Égalité des chances et réussite éducative : comment répondre aux besoins des enfants et des familles du 21e siècle à l'éducation préscolaire ?

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1110040ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1110040ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

RICS - Université de Sherbrooke

ISSN

2292-3667 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Goulet, N. & Boily, M. (2023). Éducation inclusive : représentations et pratiques professionnelles déclarées du personnel éducateur et de soutien en services de garde éducatifs (0-5 ans). *Revue internationale de communication et socialisation*, *10*(2), 351–369. https://doi.org/10.7202/1110040ar

Résumé de l'article

Cet article présente les résultats d'une recherche exploratoire portant sur les représentations professionnelles du personnel éducateur et de soutien à l'égard du concept d'éducation inclusive et des pratiques professionnelles déclarées pour l'instaurer dans trois milieux de garde éducatifs à l'enfance au Québec (0-5 ans), soit deux centres de la petite enfance et une garderie privée. Une méthodologie qualitative et interprétative est choisie pour atteindre l'objectif de la recherche. La collecte de données est réalisée à partir d'entrevues individuelles auprès du personnel éducateur et de soutien (4 éducatrices, 1 agente-conseil en soutien pédagogique et technique, 1 éducatrice spécialisée). Les résultats témoignent de la présence de représentations diverses concernant l'éducation inclusive, alors que les pratiques professionnelles déclarées rejoignent les trois niveaux de pratiques du cadre d'analyse de Bohjanen et al. (2018), soit celles liées : au renforcement des capacités; à la conception universelle des apprentissages; et à la différenciation pédagogique.

© RICS, 2024

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

RICS

REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

ÉGALITÉ DES CHANCES ET RÉUSSITE ÉDUCATIVE : COMMENT RÉPONDRE AUX BESOINS DES ENFANTS ET DES FAMILLES DU 21E SIÈCLE À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE?

DIRECTION :

MANON BOILY ET CHRISTIAN DUMAIS

Volume 10, numéro 2

2023

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE ÉDITRICE : NANCY GRANGER

***

©RICS - ISSN 2292-3667

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

ÉDUCATION INCLUSIVE : REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES PROFESSIONNELLES DÉCLARÉES DU PERSONNEL ÉDUCATEUR ET DE SOUTIEN EN SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS (0-5 ANS)**

NATHALIE GOULET, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, CANADA[1]
MANON BOILY, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, CANADA

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche exploratoire portant sur les représentations professionnelles du personnel éducateur et de soutien à l'égard du concept d'éducation inclusive et des pratiques professionnelles déclarées pour l'instaurer dans trois milieux de garde éducatifs à l'enfance au Québec (0-5 ans), soit deux centres de la petite enfance et une garderie privée. Une méthodologie qualitative et interprétative est choisie pour atteindre l'objectif de la recherche. La collecte de données est réalisée à partir d'entrevues individuelles auprès du personnel éducateur et de soutien (4 éducatrices, 1 agente-conseil en soutien pédagogique et technique, 1 éducatrice spécialisée). Les résultats témoignent de la présence de représentations diverses concernant l'éducation inclusive, alors que les pratiques professionnelles déclarées rejoignent les trois niveaux de pratiques du cadre d'analyse de Bohjanen et al. (2018), soit celles liées : au renforcement des capacités; à la conception universelle des apprentissages; et à la différenciation pédagogique.

Mots clés :

Éducation inclusive; petite enfance; égalité des chances; représentation; pratiques professionnelles.

[1] Adresse de contact : goulet.nathalie@uqam.ca

**Pour citer cet article :

Goulet, N. et Manon, B. (2023). Éducation inclusive : représentations et pratiques professionnelles déclarées du personnel éducateur et de soutien en services de garde éducatifs (0-5 ans). *Revue internationale de communication et socialisation, 10*(2), 351-369.

©RICS - ISSN 2292-3667

1. INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

À l'heure actuelle, les services de garde éducatifs à la petite enfance tendent vers l'offre d'expériences éducatives qui vont « assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (UNESCO, 2016, p.20). Toutefois, pour mettre en œuvre cette éducation dite inclusive, il devient impératif de prioriser certaines orientations visant à répondre aux diversités et aux besoins des enfants. Cela est essentiel pour assurer un accès équitable au droit à l'éducation, mais aussi pour permettre la participation et la réussite éducative de tous les enfants, dont ceux présentant des vulnérabilités (UNESCO, 2016). D'ailleurs au Québec, l'offre d'un environnement inclusif dans les milieux éducatifs est considérée comme un axe prioritaire dans la politique portant sur la réussite éducative de l'enfant (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MÉES], 2017; MÉES, 2018).

1.1 Des changements d'orientation : le concept d'inclusion mis en avant plan

Dans la littérature des dernières décennies, on observe un changement au sein des orientations liées à l'éducation inclusive; le concept d'inclusion ayant pris les devants sur celui d'intégration (Amaël, 2018; Fortier et al., 2018; Tremblay, 2020). Le modèle d'intégration, associé au courant du mainstreaming, s'est implanté dans les systèmes éducatifs canadiens au cours des années 1970-1980 et peut être décrit comme le fait d'intégrer les enfants ayant des besoins particuliers dans un environnement éducatif ordinaire (AuCoin et Vienneau, 2015), ce qui aurait pour effet de normaliser le plus possible le parcours éducatif de ces enfants. L'intégration vise donc spécifiquement celle des enfants ayant des besoins particuliers comme ceux ayant un handicap ou une difficulté particulière par exemple. Son action repose sur la volonté de permettre d'intégrer le plus possible ces enfants, dans la mesure où leur différence le permet et où l'adaptation physique des lieux, des contenus et des pratiques permet de répondre à leurs besoins, différents de ceux de la majorité. Dans cette perspective, la différence, telle que celle des enfants ayant des besoins particuliers, est perçue comme « […] un intrant à connotation négative. » (AuCoin et Vienneau, 2015, p.81) et elle est acceptée dans la mesure où ces enfants parviennent à s'adapter au milieu éducatif ordinaire (Graham, 2020). Pour sa part, la conception actuelle de l'éducation inclusive fut officiellement reconnue sur la scène internationale au milieu des années 1990, avec la Déclaration de Salamanque (UNESCO et Ministère de l'Éducation et des Sciences d'Espagne, 1994). Le terme éducation inclusive s'est ensuite graduellement inséré dans le langage public, scientifique et politique, en remplacement à celui d'intégration (Ebersold, 2009). De même, les conceptions et les pratiques relatives à l'éducation inclusive remplacent graduellement celles du courant d'intégration. Ainsi, on ne priorise plus uniquement l'intégration d'un enfant ayant des besoins particuliers en s'adaptant à ses particularités et en supposant également qu'il s'intègre dans un environnement éducatif normalisant, mais on prend plutôt en compte l'ensemble des enfants, qu'ils présentent ou non des difficultés ou limitations, qu'ils appartiennent ou non à des groupes spécifiques (ethnoculturel par exemple), en visant une expérience positive et significative pour tous (Dionne et al., 2006; Garel, 2010; ONU, 2016; Thomas, 1997; UNESCO, 2021).

Le courant actuel d'éducation inclusive demande alors de considérer tous les enfants dans leur singularité, d'offrir à tous, en tenant compte de leurs caractéristiques uniques, un accès à des milieux éducatifs inclusifs de qualité, ce qui amène la possibilité de participer entièrement et d'être soutenu adéquatement, de sorte que la réussite éducative soit favorisée (UNESCO, 2021). L'éducation inclusive ne se limite pas à des pratiques précises, mais correspond plutôt à une philosophie ou une manière de concevoir les personnes, la diversité, l'apprentissage et l'éducation (Graham, 2020). Ainsi, adopter une posture d'éducation inclusive implique de se soucier du développement intégral de l'ensemble des enfants, c'est-à-dire du développement de leurs apprentissages, de leurs compétences, mais aussi, de leur identité et du vivre ensemble (Rousseau et al., 2015), tout en considérant la diversité comme un enrichissement, voire une opportunité pour tous (Amaël, 2018).

1.2 L'éducation inclusive en petite enfance : un droit pour tous les enfants

Assumant la même perspective que celle qui prévaut actuellement pour l'ensemble des systèmes éducatifs, l'éducation inclusive en petite enfance correspond au droit pour tous les enfants de la naissance à 8 ans à des expériences éducatives et sociales dans un même milieu éducatif (Winter 2007; Smith et al., 2020) et s'adresse ainsi à tous les enfants peu importe leurs caractéristiques ou la situation dans laquelle ils se trouvent (Andrys, 2019). Précisons que puisqu'elle s'adresse à tous les enfants l'éducation inclusive s'adresse donc également aux enfants à risque de retards de développement, à ceux avec des handicaps, aux enfants immigrants ou ayant un statut de réfugié, ainsi qu'aux enfants vivant dans la pauvreté, pour qui l'accès à des services éducatifs inclusifs et de qualité en petite enfance est plus difficile (Florian et Sretenov, 2021). D'ailleurs, dans les milieux éducatifs inclusifs destinés à la petite enfance, la marginalisation, la discrimination et les désavantages sont identifiés et éliminés ou minimisés (Ackah-Jnr, 2018).

1.3 Des changements importants à considérer pour s'inscrire dans une éducation inclusive

Malgré la présence, depuis plus de 25 ans, du courant de l'éducation inclusive dans les sphères publiques, politiques et scientifique, il existe une confusion entre les concepts d'intégration et d'éducation inclusive, particulièrement chez les professionnels qui adoptent le paradigme d'intégration en pensant toutefois réaliser une éducation inclusive, ce qui serait un obstacle à la mise en œuvre d'une réelle éducation inclusive dans les systèmes éducatifs (Graham, 2020). Plusieurs auteurs relatent cette confusion relativement aux pratiques d'éducation inclusive en milieu scolaire (Bélanger, 2006; Davis et al., 2020; De Bruin, 2020; Graham et al., 2020). Cette situation prévaut également en service de garde éducatif à l'enfance (SGÉE), puisque la différence entre les concepts d'intégration et d'éducation inclusive n'est pas toujours bien comprise de la part du personnel éducateur (Andrys et Feutry, 2012; Dionne et al., 2006; Point et Desmarais, 2011).

Le courant d'éducation inclusive amène donc des changements importants qui doivent être pris en considération, compris et mis en œuvre par le personnel éducateur, afin de réellement permettre l'éducation inclusive dans les milieux de la petite enfance. D'une part le changement dans la vision même des enfants ayant des besoins particuliers, puisque c'est davantage la situation dans laquelle se trouve l'enfant plutôt que ses caractéristiques individuelles qui sont prises en considération dans l'éducation inclusive (Garel, 2010). D'autre part, la prise en charge, différente de celle des autres enfants, qui prévalait pour l'intégration des enfants avec des besoins particuliers, fait place au développement de pratiques pédagogiques souples et adaptées aux besoins de tous (Point et Desmarais, 2011; Senécal, 2018; Wertlieb, 2019). Par ailleurs, il faut souligner qu'il existe un manque d'information et de formation lié aux diverses notions concernant les besoins particuliers des enfants (Point et Desmarais, 2011) et de la posture avantageuse qu'apporte l'éducation inclusive pour soutenir leur développement, mais aussi celui de tous les enfants (Amaël, 2018; Graham, 2020; UNESCO, 2021; Vienneau et Thériault, 2015). À cet égard, il est possible que le personnel éducatif travaillant en petite enfance ne sache pas sur quels fondements s'appuyer pour mettre en œuvre l'éducation inclusive dans leur milieu. Or pour que l'ensemble des enfants puisse en bénéficier, il est essentiel de décrire l'état actuel de son application en SGÉE, ce qui permettra de mieux comprendre sa mise en œuvre et éventuellement de cerner les besoins de formation ou les obstacles présents dans les milieux.

Cette recherche s'intéresse spécifiquement au personnel éducateur (éducatrices ou éducateurs) et au personnel de soutien (agentes ou agents-conseil en soutien pédagogique et technique, éducatrices ou éducateurs spécialisés) œuvrant dans le réseau des SGÉE, dont la triple mission éducative est : « Assurer le bien-être, la santé et la sécurité des jeunes enfants qu'ils accueillent ; Offrir un milieu de vie propre à accompagner les jeunes

enfants dans leur développement global ; Contribuer à prévenir l'apparition de difficultés liées au développement global des jeunes enfants et favoriser leur inclusion sociale. » (Ministère de la Famille [MF], 2019, p.2). Ainsi, dans sa mission même, le réseau des SGÉE adopte une posture préventive et soutient que le rôle des services éducatifs à l'enfance est, entre autres, d'assurer l'inclusion de tous les enfants, dont ceux à besoins particuliers (MF, 2019). Au regard de la problématique présentée, cette recherche sous-tend la question suivante : Quelles sont les représentations et les pratiques professionnelles déclarées du personnel éducateur et de soutien à l'égard de l'éducation inclusive en SGÉE (0-5 ans)?

2. CADRE CONCEPTUEL

Cette section débute par la définition des termes représentations et pratiques professionnelles, qui sont les sujets à l'étude. Puis, une synthèse de la revue de la littérature liée à l'éducation inclusive, concept au cœur de cette recherche, est ensuite présentée. La section se conclut par l'objectif de la recherche.

2.1 Représentations et pratiques professionnelles

Le concept de représentation se réfère aux représentations mentales qui se construisent lorsqu'une personne conçoit une image cognitive (Mannoni, 2016) qui s'élabore à partir d'échanges qu'elle a avec son milieu (Mannoni, 2022). Lorsque ces représentations mentales sont partagées par un groupe, on parle alors de représentations sociales (Guimelli, 1999; Mannoni, 2016; Moscovici, 1976). Mannoni (2016) précise que les représentations sociales permettent aux individus appartenant à un groupe de se représenter le monde et de déterminer les actions et les comportements à adopter en fonction de celles-ci.

Pour leur part, les représentations professionnelles sont définies par plusieurs auteurs comme une catégorie spécifique de représentations sociales, liées à l'exercice d'une profession (Bataille et al., 1997; Lac et al., 2010; Piaser, 2000). Ainsi, les représentations professionnelles seraient une « […] catégorie de représentations sociales spécifiques aux groupes professionnels concernant leurs objets professionnels » (Lac et al., 2010, p.136) et dépassent donc le sens commun. Plus spécifiquement, pour que les représentations sociales soient définies comme représentations professionnelles, elles doivent être significatives pour un groupe professionnel précis, contribuer à définir leur identité professionnelle et construites à partir des savoirs acquis par la formation et l'expérience (Tant et al., 2018, se référant au modèle proposé par Piaser et Bataille, 2011). Dans le cadre de cette étude, ce sont les représentations professionnelles qui seront considérées.

Selon Piaser et Ratinaud (2010), les représentations professionnelles ont plusieurs fonctions, similaires à celles des représentations sociales, dont l'une sert à l'orientation des pratiques, soit des actions menées dans le cadre de la profession. Les pratiques professionnelles découlent donc des représentations professionnelles et peuvent être considérées comme des façons d'agir dans le cadre d'une profession : « […] chaque profession possède ainsi des « façons de faire » qui lui sont propres et par lesquelles les professionnels concernés résolvent les questions qui se posent à eux dans le cadre habituel de leur exercice professionnel […] » (Piaser et Ratinaud, 2010, p.10). De Robertis (2013) abonde dans le même sens, en précisant que les pratiques professionnelles sont en fait la mise en application d'idées ou de principes liés au contexte d'une profession (les représentations professionnelles) (De Robertis, 2013).

Ainsi, l'ensemble des représentations professionnelles liées au sujet de la recherche, soit à l'éducation inclusive, présentes dans le discours du personnel éducateur et de soutien qui se rattachent au contexte spécifique de leur profession, sera retenu. Les pratiques professionnelles étant celles qui sont contextualisées dans le cadre

d'une profession donnée, pour les fins de la recherche, elles seront comprises comme la façon de faire et d'agir déclarée par le personnel éducateur et de soutien à l'égard de l'éducation inclusive.

2.2 L'éducation inclusive

Dans la littérature, l'éducation inclusive est définie selon divers angles, soit : une philosophie; une culture; une approche; une pédagogie mise en œuvre; ou encore en termes de pratiques concrètes. Précisions d'emblée que l'éducation inclusive n'est pas un concept qui se défini aisément. D'une part, parce que les orientations le concernant ont largement évolué au cours des dernières décennies : tirant ses origines du courant d'intégration des enfants ayant des besoins particuliers ou des handicaps et y étant encore intimement lié (Amaël, 2018; Graham, 2020), l'éducation inclusive prend dorénavant un sens plus global, puisqu'elle s'adresse à l'ensemble des enfants. D'autre part, ces changements s'inscrivent dans un processus évolutif qui diffère grandement d'un pays à l'autre, voire d'un état ou d'une province à l'autre (Graham, 2020; Tremblay, 2020), ce qui amène des conceptions nécessairement différentes. Cette section présente donc les différentes perspectives recensées et se termine par la position retenue dans le cadre de la recherche.

La définition de l'éducation inclusive présentée par le Committee on the Rights of Persons with Disabilities (ONU, 2016) démontre bien les différents angles sous lesquels elle peut être abordée, puisqu'on définit ainsi l'éducation inclusive : un droit fondamental; un principe qui valorise le bien-être de tous les élèves, respecte leur dignité et leur autonomie inhérentes, reconnaît les exigences individuelles et la capacité d'être effectivement inclus et de contribuer à la société; un moyen de parvenir à des sociétés inclusives; le résultat d'un processus d'engagement continu et proactif pour assurer le droit à l'éducation de tous; ainsi que des changements dans la culture, la politique et la pratique des écoles ordinaires pour accueillir et inclure efficacement tous les élèves (ONU, 2016).

Plus récemment, dans un document faisant le résumé de tables rondes tenues par le Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF) et l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE) sur la planification de l'éducation inclusive tenant compte du handicap (UNESCO IIPE et UNICEF, 2019), l'éducation inclusive est définie comme la mise en place d'une culture et d'une pédagogie adaptée, qui tiennent compte des caractéristiques et des besoins de chaque enfant, afin que tous puissent accéder et participer pleinement aux expériences éducatives et aux apprentissages qui en découlent (UNESCO IIPE et UNICEF, 2019).

Bien que les précédentes définitions soient issues de travaux et de réflexions liés aux élèves en situation de handicap, elles semblent influencer, sinon prévaloir, en éducation à la petite enfance. Ainsi, dans la foulée de l'agenda mondial 2030 pour le développement durable (ONU, 2015), l'éducation inclusive en petite enfance est au cœur de l'objectif 4 touchant l'éducation. À cet effet, l'UNESCO a récemment produit un document portant sur l'éducation inclusive en petite enfance spécifiquement (UNESCO, 2021). À l'instar des définitions et positions issues des réseaux scolaires, l'éducation inclusive en petite enfance y est définie par le fait que les services d'éducation à la petite enfance doivent permettre l'accès et la participation de tous les enfants, « […] peu importe leurs caractéristiques ou encore les groupes auxquels ils appartiennent. » (UNESCO, 2021, p.9). L'UNESCO précise également que le sens donné au concept d'éducation inclusive a évolué et ne se limite plus à l'intégration des enfants ayant des handicaps, mais a maintenant une portée universelle et constitue « […] un levier pour une justice sociale et l'équité […] et un véhicule pour lutter contre les inégalités. » (UNESCO, 2021, p. 9).

Dans le programme éducatif du réseau des SGÉE du Québec, on parle d'approche inclusive en précisant que le personnel éducateur accompagne les enfants et leur propose des activités en tenant compte de leurs goûts, leurs niveaux de développement et leurs besoins individuels d'apprentissage (MF, 2019). Ainsi, selon le MF,

l'approche inclusive proposée dans le programme « permet à chacun des enfants, dont ceux qui ont des besoins particuliers ou qui sont handicapés, de réaliser une activité donnée selon des modalités adaptées à ses capacités, de susciter son engagement et sa motivation à apprendre ainsi que de favoriser la construction de sa confiance en soi. » (MF, 2019, p. 56).

Certains auteurs précisent que l'éducation inclusive se met en place en termes de pédagogie déployée ou de pratiques mises en œuvre. Par exemple, Rousseau et al. (2015) précisent que la pédagogie inclusive est celle qui se soucie du développement intégral de l'ensemble des enfants, qu'ils aient ou non des handicaps ou des besoins particuliers et que le milieu éducatif doit alors : 1) modifier son organisation (ex. : les ratios); 2) porter attention aux relations (ex. : l'ouverture aux autres); et 3) mettre en place la différenciation pédagogique selon une multitudes de perspectives. Pour sa part, Vandenbroeck (2018) explique que la considération de la diversité se doit de transparaitre dans la pédagogie déployée auprès des enfants issus de milieux défavorisés. Par exemple, il serait fondamental de tenir compte de leurs antécédents, ainsi que de leurs besoins spécifiques (Vandenbroeck, 2018). Senécal propose plus précisément encore que les milieux éducatifs inclusifs mettent de l'avant la conception universelle des apprentissages (CUA), telle que définie par le Centre for Applied Special Technology (CAST, 2018), afin de proposer un modèle pédagogique flexible et ouvert qui permet à tous de réussir (Senécal, 2018). Les lignes directrices de la CUA, développées pour les systèmes éducatifs (de la petite enfance à l'éducation aux adultes) proposent d'offrir un environnement d'apprentissage qui permet aux enfants une variété de moyens de s'engager (ex. : favoriser les choix individuels), de moyens de se représenter le monde (ex. : diversifier les méthodes pour présenter les informations), ainsi que de moyens d'agir et de s'exprimer (ex. : utiliser plusieurs types médias pour communiquer ses idées) (CAST, 2018).

Dans le cadre de cette recherche et pour faire suite aux définitions théoriques des représentations et des pratiques professionnelles, l'expérience rapportée par le personnel éducateur et de soutien concernant l'éducation inclusive sera comprise en termes de pratiques mises en œuvre auprès des enfants. De plus, le cadre conceptuel proposé par Bohjanen et al. (2018) sera retenu pour catégoriser les pratiques mises en œuvre rapportées par le personnel éducateur et de soutien. Ainsi, dans une étude portant sur les pratiques d'étudiantes et d'étudiants en éducation spécialisée, telles que perçues par eux, Bohjanen et al. (2018) proposent de catégoriser les pratiques liées à l'éducation inclusive des selon un cadre à trois niveaux, soit : 1) les pratiques liées au renforcement des capacités; 2) les pratiques liées à la CUA; et 3) les pratiques liées à la différenciation pédagogique.

Bien que cette recherche s'intéresse aux pratiques rapportées dans le domaine de l'éducation spécialisée, le cadre d'analyse proposé par les auteures s'applique à l'éducation inclusive peu importe le système éducatif, puisqu'il pose un regard global sur les pratiques liées à l'éducation inclusive (Bohjanen et al., 2018). De plus, les nivaux constituant le cadre d'analyse décrivent des pratiques différentes selon le niveau, mais qui peuvent être concomitantes et utilisées de façon flexible. Aucun des niveaux n'est supérieur à l'autre, mais constituent ensemble un éventail de pratiques à déployer dans le cadre de la mise en place de l'éducation inclusive en milieu éducatif. Les prochains paragraphes détaillent chacun des trois niveaux.

2.2.1 Les pratiques liées au renforcement des capacités

Le premier niveau implique les pratiques qui permettent le renforcement des capacités pour tous les enfants. Ces pratiques font référence aux actes posés dans une approche universelle qui met l'accent sur le développement individualisé de chaque enfant, quelle que soit ses capacités, qui réfute le principe d'un développement typique et qui valorise un large éventail de capacités, tout en assurant la participation à la communauté éducative et la progression des connaissances et des compétences (Bohjanen et al., 2018). Les auteurs placent dans ce niveau de pratique la capacité du personnel éducateur d'identifier et de reconnaitre les

capacités et les forces de chacun des enfants, ainsi que les occasions de renforcement de celles-ci (Bohjanen et al., 2018). Les pratiques liées au renforcement des capacités incluent également la capacité de comprendre le développement de l'enfant en fonction des différences individuelles et des environnement éducatifs, ainsi que les habiletés nécessaires à l'identification des forces, des préférences et des différences des enfants sur le plan motivationnel (Bohjanen et al., 2018). Finalement, dans l'optique du renforcement des capacités, le personnel éducateur joue un rôle de modèle et de guide pour l'enfant, puisque par ces actions, il démontre qu'il importe de proposer une variété de choix et de perspectives et parce qu'il représente un exemple d'ouverture (Bohjanen et al., 2018).

2.2.2 Les pratiques liées à la CUA

Le deuxième niveau du cadre proposé par Bohjanen et al. (2018) regroupe les pratiques s'appuyant sur la CUA, afin d'offrir de multiples modalités d'apprentissage, pour assurer que l'apprentissage et l'évaluation des enfants représentent de manière adéquate leurs besoins et leurs capacités (Bohjanen et al., 2018). Dans le cadre de l'éducation à la petite enfance il convient d'utiliser le terme observation des enfants, puisque c'est la pratique qui est utilisée pour porter un regard sur leur développement. Dans le cadre de cette étude c'est ce terme qui sera utilisé, plutôt que celui d'évaluation. Telle que décrite par le CAST (2018), puis utilisée dans une étude de Lohmann et al. (2018) spécifiquement en SGÉE, la CUA implique la mise en œuvre de diverses pratiques d'éducation inclusive : 1) proposer des défis appropriés pour tous les apprenants, ici ce sont les enfants; 2) fournir du matériel flexible pour répondre aux besoins variés de représentation et soutenir l'apprentissage; et 3) utiliser des méthodes d'observation flexibles et avoir des objets d'observation variés.

2.2.3 Les pratiques liées à la différenciation pédagogique

Les pratiques liées à la différenciation pédagogique font référence à celles utilisées auprès d'enfants ayant des besoins particuliers et correspondent au dernier niveau du cadre de Bohjanen et al. (2018). Ces pratiques incluent le fait de fournir des services individualisés efficaces, qui tiennent compte des besoins individuels des enfants ayant diverses capacités, soit ceux doués et talentueux, ceux ayant des besoins particuliers ou des handicaps plus ou moins importants, ainsi que ceux considérés comme des apprenants typiques (Bohjanen et al., 2018). De plus, à ce niveau du cadre, les auteurs incluent les pratiques visant à établir une collaboration avec les éducatrices spécialisées ou les éducateurs spécialisés dans le but d'assurer la pleine inclusion des enfants ayant des besoins particuliers ou des handicaps (Bohjanen et al., 2018).

2.3 Objectif de la recherche

En fonction des éléments présentés dans le cadre conceptuel, la présente recherche vise à : Identifier les représentations et les pratiques professionnelles déclarées du personnel éducateur et de soutien à l'égard de l'éducation inclusive en services de garde éducatifs à l'enfance (0-5 ans).

3. MÉTHODOLOGIE

Afin de connaitre l'état de l'application de l'éducation inclusive en SGÉE, la collecte des données visait à recueillir le point de vue du personnel éducateur qualifié des milieux sollicités, soit les éducatrices ou éducateurs, ainsi que celui du personnel de soutien, soit les agente ou agent-conseil en soutien pédagogique et technique et les éducatrices ou éducateur spécialisés, à partir de leur expérience en milieu de travail. Pour répondre à l'objectif de la recherche, une méthodologie qualitative et interprétative a été choisie, puisqu'elle vise la compréhension d'un phénomène social relativement complexe, multidimensionnel et historiquement situé (Gaudet et Robert,

2018). Dans le cadre de l'étude, il s'agissait d'examiner le sens que les acteurs donnent à leur vécu concernant la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans leur milieu éducatif.

3.1 Participantes

L'échantillon de la recherche comprenait six membres du personnel éducateur et de soutien en SGÉE 0-5 ans. Le personnel éducateur et de soutien ont été sciemment choisis pour prendre part à la recherche, de par le fait qu'ils agissent en étroite collaboration et que leurs représentations et leurs pratiques professionnelles sont par le fait même interdépendantes. La recherche a été réalisée dans trois milieux de garde éducatifs à l'enfance (dont deux centres de la petite enfance et une garderie privée subventionnée). L'ensemble des participantes sont des femmes ayant une formation leur donnant accès à la qualification d'éducatrice à l'enfance dans les SGÉE québécois. Quatre d'entre elles travaillent comme éducatrice auprès de groupes d'enfants d'âge varié (des groupes de poupons aux enfants de 4-5 ans), alors qu'une parmi elles occupe le poste d'éducatrice spécialisée et qu'une autre est agente-conseil en soutien pédagogique et technique. Les deux tiers des participantes (4/6) possèdent un diplôme d'études collégiales : soit en techniques d'éducation à l'enfance pour trois d'entre elles et en éducation spécialisée pour la quatrième. Les deux dernières participantes ont chacune complété un certificat universitaire en éducation à la petite enfance (l'une celui de la formation initiale en éducation à la petite enfance, l'autre en soutien pédagogique dans les services de garde éducatifs). Finalement, une seule participante a moins de 5 ans d'expérience, alors que cinq des six participantes ont entre 10 et 18 ans d'expérience auprès de la petite enfance.

3.2 Collecte des données

À la suite d'une invitation par courriel lancée auprès des directions de trois SGÉE provenant des grandes régions de Montréal et de Québec, le personnel éducateur qualifié des milieux sollicités était invité à participer à une entrevue d'environ 45 minutes avec la chercheuse principale. Un formulaire d'information et de consentement était alors joint au courriel, afin de fournir les détails de la recherche et de la participation requise des personnes participantes. La collecte des données fût réalisée au printemps 2022, sur une période d'environ 2 mois.

La grille d'entrevue semi-structurée fut construite par les chercheuses. La première partie de la grille a permis de recueillir des renseignements socio-démographiques (niveau de scolarité, expérience, fonction occupée actuellement). La seconde partie, constituée de 7 questions ouvertes, a permis d'orienter la discussion de l'entrevue autour de l'expérience des participantes, au regard de l'éducation inclusive en SGÉE. Principalement, les participantes ont été questionnées sur : leur expérience liée à l'éducation inclusive dans leur milieu éducatif; les démarches particulières qui ont été entreprises ou ont dues être réalisées dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans leur milieu; les activités offertes aux enfants pour leur permettre de vivre une expérience d'éducation inclusive; les façons de faire mises en place auprès des enfants de leur milieu pour permettre à ces derniers de vivre une expérience d'éducation inclusive. Les questions ouvertes ont été privilégiées et formulée de façon à éviter d'orienter les réponses des participantes vers des représentations ou des pratiques professionnelles « attendues » ou « souhaitables », mais plutôt de les laisser s'exprimer de façon générale sur leur expérience et ainsi relever leurs représentations et leurs pratiques professionnelles à travers leur discours sur le sujet.

3.3 Méthodes d'analyse

Afin de permettre l'analyse des données recueillies, les entrevues ont été enregistrées, puis intégralement retranscrites sous forme de verbatim. Les données tirées des entrevues ont fait l'objet d'une analyse descriptive de contenu (Gaudreau, 2011; Gaudet et Robert, 2018). Ainsi, une analyse de contenu verticale a d'abord été

réalisée de manière à analyser les propos de chacune des participantes, puis une analyse transversale a aussi été réalisée en effectuant des analyses de l'ensemble des entrevues réalisées (Gaudreau, 2011; Gaudet et Robert, 2018). Pour procéder à ces analyses, un codage a été réalisé, basé sur l'objectif de la recherche et sur les thèmes tirés du cadre conceptuel (Braun et Clarke, 2006; 2020; Paillé et Mucchielli, 2021). Ainsi, à travers les questions d'entrevue, les représentations liées au concept d'éducation inclusive ont été relevées, de même que les pratiques professionnelles déclarées, qui elles ont été codées selon le cadre d'analyse à trois niveaux de Bohjanen et al. (2018).

4. RÉSULTATS

En lien avec l'objectif de recherche qui était d'identifier les représentations et les pratiques professionnelles déclarées du personnel éducateur et de soutien à l'égard de l'éducation inclusive en SGÉE (0-5 ans), les données recueillies par le biais des entrevues ayant fait l'objet d'une analyse ont permis de constater des représentations et des pratiques professionnelles diverses chez les participantes de l'étude. À cet effet, les résultats indiquent que les représentations des participantes se rapprochent soit davantage du concept d'intégration, ou encore du concept d'éducation inclusive, quant à leurs façons de concevoir l'éducation inclusive en SGÉE. De plus, les résultats mettent en évidence des pratiques professionnelles à l'égard de l'éducation inclusive qui diffèrent d'une participante à l'autre. Celles-ci s'insèrent dans les catégories suivantes : 1) les pratiques liées au renforcement des capacités; 2) les pratiques liées à la CUA; et 3) les pratiques liées à la différenciation pédagogique. Des pratiques professionnelles émergent également du discours des participantes, soit celles concernant liées à la collaboration.

4.1 Les représentations du concept d'éducation inclusive

Concernant les représentations professionnelles du personnel éducateur et de soutien des SGÉE à l'égard du concept d'éducation inclusive, l'analyse du discours des participantes a démontré qu'il existe des différences notables entre les représentations des différentes participantes. Ainsi, soit elles se représentent l'éducation inclusive comme le fait d'intégrer les enfants ayant des besoins particuliers dans les SGÉE, soit elles se représentent le concept de façon plus globale, comme une éducation s'adressant à tous les enfants.

4.1.1 L'intégration des enfants ayant des besoins particuliers

D'une part, la moitié des participantes (3/6) adoptent un discours où l'éducation inclusive se définit comme étant l'intégration dans le milieu éducatif d'enfants ayant des besoins particuliers, ceux ayant un handicap ou ne parlant pas la langue du milieu par exemple. Pour ces participantes, les enfants avec diagnostic ou ceux pour qui un diagnostic a toutes les probabilités d'être émis dans les prochaines années, ainsi que les enfants vivant une situation particulière, comme les enfants issus de l'immigration, sont la cible des interventions. Une participante explique :

> Dans tous les CPE, il y a une volonté d'accueillir des enfants ayant des besoins particuliers. Puis ce n'est pas juste une volonté, c'est une nécessité parce que les parents qui ont des enfants avec [des besoins particuliers], ils en ont besoin. […] Ce n'est pas évident d'inclure les enfants ayant des besoins particuliers pour leur donner accès aux mêmes activités éducatives que les autres. Parce que ça demande un investissement. Ne serait-ce que d'avoir des lieux adaptés.

Dans leur discours, elles précisent que ce sont les enfants à besoins particuliers qui doivent être intégrés au groupe et que des adaptations doivent être mises en place afin de permettre, le plus possible, qu'ils participent à leur mesure à la vie du groupe. Une participante explique :

> J'ai accueilli un enfant qui avait un handicap, il avait du matériel, sa chaise roulante et tout. Il est accompagné aussi, donc souvent j'adaptais les ateliers, les activités pour qu'il puisse être intégré lui aussi dans ces activités, qu'il se sente bien. Et que les autres enfants aussi. Je trouvais ça le fun aussi de voir la complicité et l'entraide qu'il y avait autour de cet enfant.

4.1.2 L'éducation inclusive pour tous les enfants

D'autre part, toujours en lien avec le concept même de l'éducation inclusive, l'autre moitié des participantes (3/6) se le représente de façon plus globale, comme étant à la fois l'intégration individualisée des enfants à besoins particuliers, mais aussi le développement de pratiques pédagogiques souples et adaptées aux besoins de tous les enfants, sans égards au fait qu'ils soient ou non identifiés comme ayant des besoins particuliers. Deux participantes donnent l'exemple d'une intervention, d'abord mise en place pour un enfant ayant des besoins particuliers, qui a finalement été déployée dans l'ensemble du groupe ou du milieu éducatif, puisque tous les enfants en profitaient, selon leurs besoins :

> C'était pour mon groupe au départ, pas pour tout le milieu. Dans le fond, c'est le groupe qui avait l'enfant à défis dedans, mais les autres ont bien vu que ça aidait les enfants. Tout le monde à réussi à avoir moins de reproches dans la cour parce qu'ils avaient dépensé leur énergie.
>
> Le bac sensoriel, j'avais commencé l'an passé dans le groupe des grands parce que j'avais un enfant que je sentais tout le temps comme surchargé. […] Dans ce groupe, tu sais, ce n'est pas juste lui qui en a besoin non plus. On s'est rendu compte qu'il y en a d'autres. On a commencé là, mais moi cette année j'ai traîné mes petits bacs avec moi, puis je le fais avec les 2 ans quand même.

Également, une participante explique que son expérience avec les enfants à besoins particuliers est limitée, tout en précisant qu'elle a l'impression de proposer une l'éducation inclusive aux enfants de son groupe :

> Je trouve que j'exploite ça [l'éducation inclusive], avec les enfants de mon groupe, même s'ils n'ont pas des besoins particuliers. C'est qu'en fait l'enfant est unique. […] Je réalise que chaque enfant est unique et je m'adapte à chaque enfant.

Finalement, une des participantes aborde son expérience envers l'éducation inclusive en précisant que la signification a changé au fil du temps. Elle précise que l'éducation inclusive ne signifiait pas la même chose « avant », qu'elle représentait une intervention ciblée pour les enfants ayant un handicap et que, par exemple, on accueillait un enfant avec un handicap ou à besoins particuliers dans un groupe en faisant en sorte qu'il soit inclus dans le plus d'activités possible au quotidien. Elle ajoute que l'éducation inclusive ne se limite plus à l'intégration des enfants ayant des handicaps, mais qu'elle est globale et qu'on vise à éduquer tous les enfants dans le respect des différences de chacun. Concernant ses représentations de l'éducation inclusive, elle conclut : « Elle inclut non seulement les enfants, mais les parents, leurs idéaux, leurs genres et tout autre caractéristique qui font d'eux des humains».

4.2 Les pratiques professionnelles à l'égard de l'éducation inclusive

Le discours des participantes a permis de dégager des pratiques professionnelles à l'égard de l'éducation inclusive mises en place dans leur milieu (soit des pratiques qu'elles ont elles-mêmes mises en œuvre, ou encore

qui ont été déployées par leur milieu de travail). Ces pratiques se regroupent sous trois niveaux, soit les pratiques : liées au renforcement des capacités; liées à la CUA; et celles liées à la différenciation pédagogique.

4.2.1 Les pratiques professionnelles liées au renforcement des capacités

L'étude a démontré que parmi les participantes, quatre d'entre elles (4/6) décrivent des pratiques professionnelles liées au renforcement des capacités. Une participante nomme par exemple qu'elle accueille les différences en démontrant une attitude d'ouverture et d'écoute envers les enfants :

> Il faut apprendre aux enfants à vivre selon leur nature, en tenant compte de leurs besoins, leurs goûts, leur identité, leurs forces, leurs faiblesses, etc. tout en respectant l'enfant à côté qui a lui aussi ses propres couleurs.

Deux participantes (2/6) expliquent des pratiques mises en œuvre auprès des groupes d'enfants, afin de comprendre et valoriser les différences entre les individus :

> Je faisais des causeries philosophiques pour faire réfléchir, puis eux-mêmes verbaliser c'est quoi une différence.
>
> Alors, on avait une enfant qui avait des implants cochléaires. On avait fait des activités sur le niveau de bruit, la communication, comment on se place pour parler. On a montré ses implants aux amis, puis on avait mis des coquilles pour qu'ils voient comment on se sent quand on n'entend pas.

Trois participantes (3/6) nomment des pratiques qui renforcent spécifiquement les différences sur le plan culturel et des origines des familles. Les participantes mentionnent modifier l'aménagement du milieu de façon à ce que les enfants retrouvent leurs origines et soient en mesure de se représenter leurs réalités, quelles qu'elles soient. Concrètement, pour rendre l'environnement représentatif de la différence, les participantes disent : 1) ajouter dans les locaux des images des familles, des drapeaux, des vêtements ou des objets traditionnels d'autres pays; 2) rendre disponible des jeux ou du matériel représentant la différence, comme des poupées de nationalités diverses ou ayant un handicap, ou encore proposer du matériel non-genré; 3) proposer des activités comme des fêtes de diverses nationalités, ou encore des menus typiques des familles des enfants du groupe. Ainsi, une participante précise :

> L'arrivée massive de gens d'une autre nationalité nous a aussi fait prendre un tournant majeur dans l'acceptation de différentes coutumes. Nous avons adapté notre façon de représenter les fêtes du calendrier. […] Nos menus ont été adaptés. Nos interventions sont différentes selon la compréhension de chacun, etc. Il y a encore du chemin à faire, mais dans tous nos locaux les différences sont représentées, que ce soit les images du pays, du drapeau, des boites de nourriture, des vêtements, des figurines, etc. Nous offrons de plus en plus de diversité pour que les enfants retrouvent leurs origines, puissent les expliquer aux autres, soient en mesure de se représenter leur réalité dans leurs jeux symboliques par exemple.

4.2.2 Les pratiques professionnelles liées à la CUA

Concernant les pratiques professionnelles liées à la CUA, quatre participantes (4/6) disent offrir de multiples modalités d'apprentissage, du matériel flexible pour répondre aux besoins variés des enfants, ainsi que de moduler les attentes de façon à ce qu'elles soient adaptées à chaque enfant. D'abord, les participantes adoptant des pratiques professionnelles liées à la CUA mentionnent mettre en place des activités diversifiées qui permettent de respecter les caractéristiques individuelles de chacun. Par exemple du yoga ou des activités de dépense d'énergie sont proposées aux groupes, ce qui permet aux enfants ayant besoin de s'activer de le faire.

Ensuite, les participantes disent agir sur l'environnement en proposant un aménagement répondant aux divers besoins des enfants. Par exemple en mettant à leur disposition un bac avec des objets sensoriels, ce qui permet aux enfants qui ont besoin de s'apaiser de manipuler des objets lourds. En lien avec l'offre de matériel flexible, l'analyse du discours d'une participante a aussi relevé l'importance d'utiliser des matériaux naturels afin de permettre à chaque enfant de se représenter le monde à sa façon, selon ses propres représentations. La participante résume sa pensée ainsi :

> L'enfant est au centre de ces apprentissages. Nos activités sont basées sur les intérêts des enfants, en utilisant leurs forces et leurs défis dans l'objectif de toujours les amener dans la zone proximale de développement. Nos activités sont inclusives et diversifiées afin que tous les enfants puissent y participer. Elles sont adaptées à leur rythme, leurs intérêts et ce sans aucune discrimination ou stéréotype. Nous utilisons des blocs de bois et différents matériaux naturels afin de maximiser le développement de la créativité et de la représentation personnalisée de chaque enfant.

4.2.3 Les pratiques professionnelles liées à la différenciation pédagogique

L'analyse des données révèle que l'ensemble des participantes à la recherche (6/6) ont des pratiques liées à la différenciation pédagogique. Elles font alors référence aux pratiques déployées auprès d'enfants ayant des besoins particuliers et mentionnent qu'elles ont dû développer des pratiques d'intervention individualisées et adaptées à chaque enfant et à ses caractéristiques. En lien avec les pratiques à déployer auprès de l'enfant, les participantes font toutes (6/6) état de l'importance d'adapter leurs interventions, d'accompagner l'enfant (être à l'écoute et pratiquer l'observation) et de fournir le matériel adapté nécessaire (fauteuil roulant, objets sensoriels, chaise adaptée, pictogrammes, etc.). Une participante donne l'exemple d'une intervention adaptée à un enfant pour qui le fait de sortir à l'extérieur amenait une grande insécurité :

> La base c'est mes observations. Je fais ma planification éducative en fonction de mes observations. Donc je vais aussi cibler c'est quoi le besoin de l'enfant. Il y a besoin de faire quoi? Tu sais j'en ai un dans mon groupe cette année, il est très insécure. Au début de l'année, il ne pouvait pas aller dehors. Il était collé sur moi. J'ai pris le temps de m'arrêter, de trouver ce qui l'intéresse. J'ai commencé à m'éloigner tranquillement, puis maintenant il joue, ça va super bien. Mais ça s'est fait graduellement.

Également, quatre participantes (4/6) mentionnent des pratiques visant à établir une collaboration avec des professionnelles (ergothérapeute, travailleuse ou travailleur social, éducatrice ou éducateur spécialisé, etc.) ou encore avec des services spécialisés (centre de réadaptation, services de soins de santé, etc.), afin de soutenir l'intervention individualisée et adaptée. Par exemple :

> Il y a des travailleurs sociaux […] qui sont venus observer l'enfant pour nous aider à trouver des solutions, puis tout ça, mais souvent c'est l'école qui vient observer, les enfants à besoins particuliers la dernière année avant qu'ils arrivent à l'école.
>
> Nous on a une éducatrice spécialisée qui est sur place, qui est là quand on en a besoin.

4.3 Pratiques liées à la collaboration

L'analyse des données a révélé des pratiques professionnelles déclarées au-delà du cadre d'analyse utilisé, liées à la collaboration établie avec les parents et au sein de l'équipe de travail. Ainsi, au-delà des pratiques déployées auprès des enfants, trois participantes (3/6) expliquent qu'il est essentiel pour elles d'établir un partenariat avec la famille de l'enfant ayant des besoins particuliers. Une participante explique :

> Établir une bonne collaboration, une bonne communication. Cette année, c'est n'est pas un enfant qui a un besoin particulier, mais tu sais, il y a un besoin quand même, plus au niveau affectif. Je parle beaucoup avec ses parents. Ils ont mis des choses en place à la maison, moi j'en ai mis au CPE. Tu sais en travaillant ensemble ça aide.

Également, cinq participantes (5/6) ont abordé le travail en équipe comme étant une des pratiques présente dans leur milieu, qui découle des démarches entreprises pour mettre en place une éducation inclusive, soit pour les enfants identifiés comme ayant des besoins particuliers, soit pour déterminer comment mieux répondre aux besoins de tous les enfants. Ainsi, les participantes abordent l'importance de développer une vision commune liée à l'éducation inclusive, basée sur l'unicité de l'enfant. De plus, elles mentionnent l'importance que l'équipe adopte des attitudes de respect, d'ouverture et de non-jugement. Une participante précise :

> Travailler avec mon équipe pour qu'elle soit dans l'ouverture et le non-jugement et surtout pour qu'elle voit chaque enfant de façon unique. Elles doivent apprendre à devenir un guide pour l'enfant tout en créant un environnement ou le respect est primordial afin de s'assurer que chaque enfant évolue.

5. DISCUSSION

L'objectif de la recherche visait à identifier les représentations et les pratiques professionnelles déclarées du personnel éducateur et de soutien à l'égard de l'éducation inclusive en services de garde éducatifs à l'enfance (0-5 ans). La discussion s'oriente vers le premier aspect de l'objectif qui a trait aux représentations professionnelles concernant l'éducation inclusive. Puis, elle s'attarde aux niveaux de pratiques professionnelles liées à l'éducation inclusive.

5.1 Représentations professionnelles concernant l'éducation inclusive

Le premier aspect de l'objectif de la recherche était d'identifier les représentations professionnelles du personnel éducateur et de soutien à l'égard de l'éducation inclusive en SGÉE (0-5 ans). Les représentations analysées dans le discours des participantes à la recherche peuvent être qualifiées de représentations professionnelles, puisqu'elles concernent effectivement l'exercice de leur profession (Lac et al., 2010), les représentations dégagées étant toujours contextualisées et dépassant donc le sens commun des représentations sociales.

Dans le discours des participantes à la recherche deux visions se dégagent, exposant ainsi pour certaines d'entre elles le changement conceptuel observé par de nombreux auteurs (Amaël, 2018; Fortier et al., 2018; Point et Desmarais, 2011; Senécal, 2018; Tremblay, 2020; Wertlieb, 2019) : la moitié des répondantes se représentant l'éducation inclusive comme un processus d'intégration des enfants ayant des besoins particuliers; l'autre moitié se représentant l'éducation inclusive comme un concept plus large, s'adressant à l'ensemble des enfants, qu'ils aient ou non des difficultés. Ces résultats corroborent ceux d'études précédentes (Andrys et Feutry, 2012; Dionne et al., 2006; Point et Desmarais, 2011), qui rapportent que la différence entre les concepts d'intégration et d'éducation inclusive n'est pas toujours bien établie par le personnel éducateur. Le changement conceptuel observé dans les dernières décennies ne serait donc pas présent de façon systématique dans le discours du personnel éducateur et de soutien des SGÉE et serait tributaire de leurs représentations professionnelles.

Les résultats mettent donc en lumière deux visions conceptuelles différentes dans le discours du personnel éducateur et de soutien, ce qui amènerait également des différences dans la mise en application de l'éducation inclusive. À l'instar des observations de Piaser et Ratinaud (2010), les représentations professionnelles présentes dans le discours des participantes servent, entre autres, à orienter leurs pratiques. En effet, les

différences notées dans les représentations professionnelles se retrouvent également dans les pratiques professionnelles décrites dans leur discours.

5.2 Les niveaux de pratiques professionnelles liées à l'éducation inclusive

Le second aspect de l'objectif de la recherche était d'identifier les pratiques professionnelles du personnel éducateur et de soutien à l'égard de l'éducation inclusive en contextes éducatifs à l'enfance (0-5 ans). Les pratiques professionnelles identifiées dans cette étude peuvent être catégorisées dans le cadre à trois niveaux de Bohjanen et al. (2018). Ainsi, dans leur discours, les participantes mentionnent des pratiques liées au renforcement des capacités; des pratiques liées à la CUA; et des pratiques liées à la différenciation pédagogique.

Dans la littérature, il est désormais établi que le concept d'éducation inclusive prévaut actuellement sur celui d'intégration (Amaël, 2018; Au Coin et Vienneau, 2015; Fortier et al., 2018; Graham, 2020; Graham et al., 2020; Rousseau et al., 2015; Tremblay, 2020; UNESCO, 2021; UNESCO IIPE et UNICEF, 2019). Or parmi les pratiques professionnelles observées, seules les pratiques liées à la différenciation pédagogique sont présentes dans le discours de l'ensemble des participantes à la recherche. En comparaison, les pratiques liées au renforcement des capacités et celles liées à la CUA ne sont présentes que chez les deux tiers des participantes. Il appert donc que les pratiques professionnelles, bien que globalement variées et touchant l'ensemble des niveaux de pratiques, ne se déploient pas de façon identique chez chacune des participantes.

Plus spécifiquement, les pratiques liées à la différenciation pédagogique décrites par les participantes sont celles utilisées auprès d'enfants ayant des besoins particuliers et correspondent au dernier niveau du cadre de Bohjanen et al. (2018). Pami ces pratiques déployées dans les milieux et visant directement l'enfant, les participantes mentionnent l'adaptation des interventions, l'accompagnement individualisé et le fait de fournir le matériel adapté nécessaire. Ces pratiques individualisées tiennent effectivement compte des besoins spécifiques des enfants ayant diverses capacités (Bohjanen et al., 2018). De plus, comme dans le cadre proposé par Bohjanen et al. (2018), les participantes de l'étude nomment également des pratiques visant à établir une collaboration avec les services spécialisés, dans le but d'assurer la pleine inclusion des enfants ayant des besoins particuliers ou des handicaps (Bohjanen et al., 2018).

Concernant les pratiques professionnelles liées au renforcement des capacités et celles liées à la CUA, ce sont les deux tiers des répondantes qui disent les déployer dans leur milieu. Ces pratiques étant celles qui mettent en œuvre une réelle approche universelle et qui permet au personnel éducateur d'identifier les capacités et les forces de chacun des enfants, ainsi que les occasions de renforcement de celles-ci (Bohjanen et al., 2018), ce ne sont pas tous les enfants qui en bénéficieraient actuellement. Il est toutefois possible que ces pratiques soient mises en œuvre, mais qu'elles n'aient pas été présentes dans le discours des participantes, de par leurs représentations concernant le concept même d'éducation inclusive. À cet effet, une des participantes dont les représentations rejoignent celles du courant d'intégration déclare tout de même des pratiques professionnelles liées au renforcement des capacités et à la CUA. Il semble donc que cette participante ait une posture qui chevauche celle de l'intégration et celle de l'éducation inclusive.

Finalement, deux pratiques professionnelles ont émergé de cette étude, soit l'établissement d'un partenariat avec les familles, ainsi que le travail d'équipe. En effet, les participantes ont mentionné que dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive, il était essentiel d'établir un partenariat avec la famille des enfants ayant des besoins particuliers. De plus, les participantes à l'étude abordent l'importance de développer une vision commune, ce qui se traduit par le fait de travailler en équipe, et ce, autant pour l'intervention auprès des enfants identifiés comme ayant des besoins particuliers, que pour déterminer comment mieux répondre aux besoins de tous les enfants du milieu.

5.3 Limites de la recherche

La présente étude, bien que pertinente du fait de sa contribution au développement des connaissances, présente toutefois certaines limites. D'abord, l'échantillon limité, constitué de 4 éducatrices et 2 membres du personnel de soutien, ne permet pas de généraliser les résultats et ne peut prétendre être représentatif du personnel éducateur et de soutien éducatif œuvrant dans les SGÉE. Compte tenu de sa taille, l'échantillon n'a peut-être pas permis la saturation des données. En ce sens, une étude à plus grande échelle permettrait possiblement de mieux cerner l'état de mise en œuvre de l'éducation inclusive en SGÉE. De plus, puisque seuls trois milieux ont participé à l'étude, les données ainsi recueillies ne sauraient être généralisées aux SGÉE québécois. Finalement, le sujet de l'étude et la forme de collecte des données amènent la possibilité que les participantes aient subi un biais de désirabilité sociale qui a pu influencer leur discours, principalement en lien avec les pratiques d'éducation inclusive mises en place dans leurs milieux. Une triangulation des données aurait pu atténuer le biais associé à la désirabilité sociale.

6. CONCLUSION

Cette recherche a permis de mettre en lumière des différences notables dans les représentations du concept d'éducation inclusive auprès du personnel éducateur et de soutien œuvrant dans les SGÉE, qui adoptent soit une posture d'intégration, soit une posture d'éducation inclusive. Cette étude faisant état de la mouvance et du changement conceptuel observé dans les dernières années (Amaël, 2018; Fortier et al., 2018; Point et Desmarais, 2011; Senécal, 2018; Tremblay, 2020; Wertlieb, 2019). Par ailleurs, la recherche a permis de relever dans les milieux, des pratiques professionnelles liées à la mise en œuvre de l'éducation inclusive à différents niveaux du cadre proposé par Bohjanen et al. (2018). Le déploiement inégal des pratiques professionnelles témoignant certainement du manque d'information et de formation rapporté par Point et Desmarais (2011) et des différences dans les représentations professionnelles du concept d'éducation inclusive, telles qu'observées dans cette étude. Des recherches ultérieures pourraient permettre de cerner la source des divergences observées quant aux représentations et aux pratiques professionnelles liées à l'éducation inclusive.

7. RÉFÉRENCES

Ackah-Jnr, F.R. (2018). System and School-Level Resources for Transforming and Optimising Inclusive Education in Early Childhood Settings : What Ghana Can Learn. *European Journal of Education Studies, 5* (6), 203–220. http://doi.org/10.5281/zenodo.1494880

Amël, A. (2018). *L'inclusion pour changer l'école : La diversité en contexte scolaire*. L'Harmattan.

Andrys, M. (2019). L'éducation inclusive dès la petite enfance : une recherche collaborative avec des éducateurs de jeunes enfants. *Pensée plurielle 1*(49), 75–84. http://doi.org/10.3917/pp.049.0075

Andrys, M. et Feutry, J.-P. (2012). La pédagogie de l'inclusion, un enjeu de formation, un enjeu professionnel pour les institutions de l'enfance. Métiers de la petite enfance, (186), 16–19.

AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation : Proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3e éd., pp.65–87). Presses de l'Université du Québec.

Bataille, M., Blin, J.-J., Jacquet-Mias, C. et Piaser, A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 57–89.

Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : Attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp.63–90). Presses de l'Université du Québec. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1452_9782760518995.pdf

Bohjanen, S. L., Cameron-Standerford, A. et Meidl, T. D. (2018). Capacity Building Pedagogy for Diverse Learners. Dans J. Keengwe (dir.), *Handbook of Research on Pedagogical Models for Next-Generation Teaching and Learning* (pp.195–212). IGI Global.

Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V. et Clarke, V. (2021) One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology, 18* (3), 328–352. https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238

CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]*. Auteur. https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_numbers-yes.pdf

Davis, J., Gillett-Swan, J., Graham, L.J. et Malaquias, C. (2020). Inclusive education as a human right. Dans L.J. Graham (dir.), *Inclusive Education for the 21st Century: Theory, Policy and Practice* (pp.79–99). Routledge.

De Bruin, K. (2020). Does inclusion work? Dans L.J. Graham (dir.), *Inclusive Education for the 21st Century: Theory, Policy and Practice* (pp.55–76). Routledge.

De Robertis, C. (2013). Pratique professionnelle : une tentative de définition. Dans Association provençale pour la recherche en histoire du travail social (dir.), *Institutions, acteurs et pratiques dans l'histoire du travail social* (pp.137–144). Presses de l'EHESP. https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/ehesp.apreh.2013.01.0137

Dionne, C., Julien-Gauthier, F. et Rousseau, N. (2006). Le développement de pratiques inclusives en milieu de garde. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp.235–246). Presses de l'Université du Québec. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1452_9782760518995.pdf

Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, (61), 71–83. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.522

Florian, L. et Sretenov, D. (2021). *From Special School to Resource Centre: Supporting Vulnerable Young Children in Central and Eastern Europe. A Guide for Positive Change*. https://www.issa.nl/content/special-school-resource-centre

Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation, 44*(1), 12–39. https://doi.org/10.7202/1054156ar

Garel, J.-P. (2010) De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues*, 122–123. https://doi.org/10.4000/jda.5397

Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative. Du questionnement à la rédaction scientifique*. Presses de l'Université d'Ottawa.

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.

Guimelli, C. (1999). *La pensée sociale*. Presses Universitaires de France.

Graham, L.J. (2020). Inclusive education in the 21st century. Dans L.J. Graham (dir.), *Inclusive Education for the 21st Century: Theory, Policy and Practice* (pp.3–26). Routledge.

Graham, L.J., Medhurst, M., Tancredi, H., Spandagou, I. et Walton, E. (2020). Fondamental concepts of inclusive education. Dans L.J. Graham (dir.), *Inclusive Education for the 21st Century: Theory, Policy and Practice* (pp.27–54). Routledge.

Dionne, C., Julien-Gauthier, F. et Rousseau, N. (2006). Le développement de pratiques inclusives en milieu de garde. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp.235–246). Presses de l'Université du Québec.

Lac, M., Mias, C., Labbé, S. et Bataille, M. (2010). Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèles d'intelligibilité des processus de professionnalisation. *Les Dossiers des sciences de l'éducation,* (24), 133–145. http://journals.openedition.org/dse/960

Lohmann, M.J., Hovey, K.A. et Gauvreau, A.N. (2018). Using a Universal Design for Learning Framework to Enhance Engagement in the Early Childhood Classroom. *The Journal of Special Education Apprenticeship, 7*(2), 1–12. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1185417.pdf

Mannoni, P. (2016). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France. https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/puf.manno.2016.01

Mannoni, P. (2022). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France. https://www-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/les-representations-sociales--9782715409620-page-8.htm

Ministère de la Famille (2019). *Accueillir la petite enfance : Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2018). *Tout pour nos enfants. Pour la réussite éducative. Stratégie 0-8 ans*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Strate__gie_0-8_ans.pdf

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public* (2e éd.). Presses Universitaire de France.

ONU. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1*. Auteur. https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf

ONU. (2016). *General comment No. 4. Article 24: Right to inclusive education*. Committee on the Rights of Persons with Disabilities. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CRPD_General_Comment_4_Inclusive_Education_2016_En.pdf

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.

Piaser, A. (2000). La différence statutaire en actes : le cas des représentations professionnelles d'enseignants et d'inspecteurs à l'école élémentaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 4*(1), 57–70. http://doi.org/10.3406/dsedu.2000.933

Piaser, A. et Ratinaud, P. (2010). Pensée sociale, pensée professionnelle : Une approche singulière en Sciences de l'Éducation. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, (23), 7–14.

https://www.researchgate.net/publication/288254519_Pensee_sociale_pensee_professionnelle_Une_approche_singuliere_en_sciences_de_l%27education

Piaser, A. et Bataille, M. (2011). Of Contextualized Use of "Social" and "Professional". Dans M. Chaib, B. Danemark et S. Selander (dir.), *Education, Professionalization and Social Representations: On the Transformation of Social Knowledge*, 44–54. https://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/reader.action?docID=614800

Point, M. et Desmarais, M.-É. (2011). L'inclusion en service de garde au Québec : la situation d'une étape essentielle. *Éducation et francophonie, 39*(2), 71–86. https://doi.org/10.7202/1007728ar

Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi…: Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Un défi ambitieux et stimulant* (3e éd., p.5–48). Presses de l'Université du Québec. http://doi.org/10.2307/j.ctv1n35dsz.8

Senécal, I. (2018). *La pédagogie inclusive : conception universelle de l'apprentissage*. https://innovation.sainteanne.ca/wp-content/uploads/2018/03/Conception_universelle_apprentissage.pdf

Smith, T.E.C., Polloway, E.A. et Taber-Doughty, T. (2020). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings* (8e éd.). Pro-Ed.

Tant, M., André, A. et Watelain, É. (2018). Représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique envers l'inclusion des élèves en situation de handicap. *Revue des sciences de l'éducation, 44*(1), 40–71. https://doi.org/10.7202/1054157ar

Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education, 24*(3), 103–107. http://doi.org/10.1111/1467-8527.00024

Tremblay, P. (2020). *École inclusive : Conditions et applications*. Academia – L'Harmattan.

UNESCO. (2016). *Éducation 2030: Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4 : Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre

UNESCO. (2021). *Pour une inclusion dans l'éducation dès la petite enfance : De l'engagement à l'action*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378065/PDF/378065fre.pdf.multi

UNESCO et Ministère de l'Éducation et des Sciences d'Espagne. (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre.locale=fr

UNESCO IIPE et UNICEF (2019). *Vers une éducation inclusive: l'essentiel des tables rondes techniques de l'UNICEF et de l'IIPE sur la planification de l'éducation inclusive tenant compte du handicap*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372193_fre

Vandenbroeck, M. (2018). La diversité dans les services à la petite enfance. Services à la petite enfance-Éducation et accueil des jeunes enfants. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Services à la petite enfance – Éducation et accueil des jeunes enfants*. https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/expert/services-la-petite-enfance-education-et-accueil-des-jeunes-enfants/selon-experts/la-diversite-dans

Vienneau, R. et Thériault, C. (2015). Les effets de l'inclusion scolaire. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3e éd., p.89–130). Presses de l'Université du Québec.

Wertlieb, D. (2019). Inclusive Early Childhood Development (IECD) : Twin-Tracking Approach to Advancing Behavioral Health and Social Justice. *American Journal of Orthopsychiatry, 89* (4), 442–448. http://doi.org/10.1037/ort0000351

Winter, S.M. (2007). *Inclusive Early childhood education. A Collaborative Approach. Pearson Merrill Prentice Hall*