

L'inclusion en services préscolaires franco-canadiens

Attitudes, représentations et rôles des intervenants

André C. MOREAU*

Au Canada, le gouvernement fédéral finance le développement de services préscolaires inclusifs. Cependant, l'éducation relève des gouvernements provinciaux et des territoires, lesquels ont la responsabilité de développer les services (de garde et scolaires) et les programmes éducatifs. Ces gouvernements (fédéral et provinciaux) souscrivent au développement de services éducatifs inclusifs. Au Québec, l'approche intégrative visant le placement dans l'environnement scolaire le moins restrictif est appliquée (MEQ, 1999). Cette réalité a pour effet de maintenir l'existence de services dits «ségrégués»: classe spéciale destinée aux élèves ayant un handicap – ceux qui ne se qualifient pas pour la classe ordinaire.

La présente recherche expose les résultats d'une enquête réalisée auprès de communautés éducatives inclusives au Canada¹. Elle décrit un portrait des attitudes, des représentations et des rôles des intervenants et des parents à l'égard de l'accueil et du soutien des enfants ayant des besoins particuliers: éducation inclusive.

* Professeure-chercheure, Université du Québec en Outaouais, Département des sciences de l'éducation, succursale Hull, Gatineau (Québec, Canada).
Courriel: andre.moreau@uqo.ca Site: w3.uqo.ca/moreau

1 Cette recherche a été subventionnée par le ministère du Développement des ressources humaines Canada (2001) et réalisée par le Groupe de recherche en éducation de communautés inclusives au préscolaire (Moreau, A. C., Maltais, C. et Herry, Y., 2004).

1. Problématique de recherche

Les politiques provinciales canadiennes en faveur d'une éducation inclusive² témoignent de faiblesses qui se traduisent par une tendance à intégrer dans le secteur régulier des enfants ayant des besoins particuliers, sans pour autant y joindre les ressources de soutien nécessaires et sans y associer des pratiques pédagogiques inclusives. Ce constat s'explique également du fait que l'inclusion éducative repose sur une véritable pédagogie de l'inclusion qui est insuffisamment documentée et comprise (Dionne, Rousseau, 2006). La pédagogie inclusive se réfère à des modèles qui favorisent la gestion des différences (de besoins, de rythme, de caractéristiques, ou de styles d'apprentissage) en contexte scolaire régulier, qui éliminent sinon atténuent les situations d'exclusion sociale, et qui permettent les réponses aux besoins particuliers de chaque élève. Cette pédagogie de l'inclusion, loin d'être actualisée, n'est pas suffisamment définie (Rousseau et Bélanger, 2004; Dionne et Rousseau, 2006³; Peck, 1993; Vienneau, 2002). Ce contexte soulève des craintes et incite les professionnels de l'enseignement à réfléchir sur les conditions de l'inclusion scolaire. Entre autres, cette orientation de services inclusifs ainsi que ces craintes invitent à se pencher sur les attitudes, les représentations, le rôle et les fonctions des acteurs d'une éducation inclusive (Moreau, 2004). La présente recherche vise à répondre à trois questions:

- a) En contexte de services éducatifs préscolaires pancanadiens, quelles sont les attitudes et les représentations à l'égard de l'inclusion?
- b) Comment les intervenants en inclusion scolaire perçoivent-ils leur rôle?
- c) Quel est le rôle des intervenants en inclusion au regard des attentes des acteurs des milieux préscolaires?

2 Stainback, et Stainback (1990, 1996) font partie des premiers auteurs à présenter une définition de l'éducation inclusive et qui sera précisée par la suite par d'autres chercheurs.

3 Dans leur livre, ces auteurs distinguent entre l'inclusion scolaire et la pédagogie de l'inclusion. Vous y trouvez une description détaillée de l'évolution de ce courant, de l'intégration vers l'inclusion, et la distinction entre les pratiques d'inclusion et la pédagogie inclusive.

Les sections suivantes expliquent les concepts qui soutiennent la démarche de recherche: communauté éducative, attitude, représentation et rôle.

2. Communauté éducative inclusive

Une communauté éducative inclusive vise le développement de services publics qui vont au-delà du maintien de l'enfant dans son milieu naturel de vie. L'inclusion comme valeur fait la promotion de l'autonomie et de l'autodétermination de toute personne ayant des besoins particuliers par une participation pleine et entière aux activités de son milieu de vie: accessibilité aux ressources et au milieu d'apprentissage le plus favorable à son développement intégral en tant que personne apprenante (Moreau, Maltais et Herry, 2004). Vienneau (2002) étaye ces fondements et définit cinq composantes de la pédagogie de l'inclusion: la normalisation, la participation, l'individualisation, l'unicité et l'intégrité. L'expression de «communauté éducative» décrit très bien les milieux éducatifs de la présente recherche: les services de garde et les écoles. Les enfants et les adultes y sont considérés sous l'angle de personnes en apprentissage (Knowles, 1990; St-Arnaud, 2003), où chacun se sent responsable de la réussite de l'autre.

Au Canada, plusieurs études ont documenté les changements survenus depuis les trente dernières années dans ces communautés éducatives inclusives. A titre d'illustration, dans les services préscolaires accueillant des enfants ayant des caractéristiques diversifiées, les activités éducatives diffèrent de celles de groupes ou des classes traditionnelles; les activités sont davantage de type différencié, sollicitant le travail en collaboration, encourageant les apprentissages réciproques, et mettant à disposition le matériel et les technologies appropriés pour répondre aux besoins particuliers des apprenants (Rousseau et Bélanger, 2004; Vienneau, 2002). Les recherches mettent en évidence les indicateurs de réussite d'une pédagogie inclusive: les attitudes, les représentations et les rôles des acteurs sont au nombre de ces principaux vecteurs de réussite.

3. Attitudes et représentations à l'égard de l'inclusion: pensée des acteurs

Les recherches sur les facteurs de réussite de l'inclusion mettent en évidence l'attitude positive à l'égard de l'intégration comme l'une de ses principales conditions de réussite (Doré, Wagner et Brunet, 1996; Liu et Pearson, 1999; Meertens et Bowen, 1996). L'attitude désigne les conduites sociales ayant une connotation affective positive, neutre ou négative à l'égard de stimuli sociaux. Les personnes qui présentent des attitudes positives à l'égard de l'inclusion d'un enfant ayant des besoins particuliers ont plus de chances de vivre des réussites que celles manifestant des attitudes neutres ou négatives à l'égard de cette inclusion.

Le concept de «représentation» désigne un fragment d'information structurée et existante dans la mémoire d'une personne; les préceptes, les significations de mots, les notions ou concepts, les connaissances, sont des classes de représentations (Raynal et Rieunier, 1997, p. 321). En éducation, le concept de «représentation» est utilisé dans une acception très large, englobant à la fois les termes connaissances et savoirs. Il renvoie surtout aux conceptions ou préconceptions des apprenants, «aux modèles implicites ou explicites auxquels ils réfèrent pour décrire, expliquer, comprendre un événement perceptif ou une situation» (Raynal et Rieunier, 1997, p. 322). Les représentations sociales se développent au travers des interactions avec le milieu. Elles permettent entre autres d'accéder à la compréhension des acteurs de l'inclusion dans leur pratique. Certains chercheurs suggèrent que la modification des représentations soit préalable à celle des pratiques, alors que d'autres suggèrent qu'un changement de pratique influe sur les représentations (Guskey, 2002; Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselier et Roy, 2001).

4. Rôle des intervenants en contexte éducatif inclusif

Dans le contexte éducatif inclusif, le rôle du personnel de l'enseignement est appelé à changer. La présente recherche vise à décrire cette nouvelle réalité. Ce

concept de «rôle» chez le professionnel en éducation se construit dans une perspective de «vouloir développer» son accomplissement comme professionnel. «Jouer son rôle» de manière satisfaisante pour soi et pour sa communauté, c'est avoir le sentiment de pouvoir «agir» dans le sens des fonctions sociales attribuées à sa profession. C'est également «bénéficier de la valorisation» associée à ses relations et à ses activités professionnelles. Dans une mini-société comme une école, il existe divers rôles qui permettent aux individus de comprendre et d'exercer leurs fonctions: activités ou responsabilités. Les rôles sont interreliés: l'organisation scolaire participe à l'organisation sociale qui, à la fois, influence et est influencée par le rôle conféré à l'intervenant en éducation inclusive. Les rôles sont complémentaires: l'organisation éducative détermine la place spécifique de l'intervenant ainsi que la marge de manœuvre qui lui est attribuée (De Peretti, 1990). L'intervenant en inclusion, dans l'exercice de son rôle, développe des compétences, acquiert une expertise qui lui permet d'agir, à son tour, sur l'organisation éducative (Moreau, 2004).

5. Objectifs de la recherche

L'objectif de la recherche est double:

- a) décrire les attitudes et représentations à l'égard de l'inclusion en services préscolaires des enfants ayant des besoins particuliers, et
- b) décrire le rôle perçu par les intervenants en inclusion et le rôle de ceux-ci au regard des attentes des acteurs des milieux préscolaires.

6. Méthodologie

Les résultats présentés dans ce chapitre proviennent d'une enquête pancanadienne auprès des communautés éducatives au préscolaire qui accueillent des enfants ayant des besoins particuliers.

Cette enquête a été réalisée en avril 2003; 181 personnes ont répondu aux questionnaires en ligne dont 100 intervenantes et gestionnaires et 81 parents. 25 personnes avaient un diplôme d'études secondaires, 97 un diplôme d'études collégiales et 58 un diplôme d'études universitaires. Tous les parents qui ont participé au projet avaient un enfant ayant des besoins spécifiques et 85% d'entre eux avaient un enfant qui fréquentait un service éducatif préscolaire. Du côté des intervenants et des gestionnaires, 93 ont indiqué que leur service éducatif accueillait des enfants ayant des besoins particuliers.

Les deux questionnaires informatisés, l'un destiné aux parents et l'autre destiné aux intervenants ou aux gestionnaires, comportaient trois types de questions. Le premier groupe de questions concerne les attitudes à l'égard de l'inclusion des enfants différents. Le deuxième groupe de questions porte sur les représentations. Enfin, le troisième groupe questionne les répondants sur les besoins de formation ou de soutien perçus par rapport à l'inclusion. Krathwohl (1998), Stufflebeam et ses collègues (2000) ont guidé la démarche de rédaction des questionnaires dont les énoncés s'inspiraient des instruments développés par Daniels et Vaughn (1999) et Boudreault et Moreau (2002).

7. Résultats et discussion

7.1 Attitudes à l'égard de l'inclusion

Concernant l'attitude des parents à l'égard de l'inclusion, deux indicateurs ont été ciblés. Une première question précise la perception des parents concernant *la facilité avec laquelle les services préscolaires incluent les enfants ayant des besoins particuliers*. Les pourcentages des répondants pour chacun des choix sont: 3% *très faciles*, 47% *assez faciles*, 48% *assez difficiles* et 3% *très difficiles*. À une deuxième question, les parents ont indiqué un degré de préparation (formation) du personnel des services de garde à l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. Le profil des réponses à chacune des questions se présente selon les pourcentages suivants: 5% *très mal préparés*, 32% *plutôt mal préparés*, 56% *plutôt bien préparés* et 7% *très bien préparés*. En résumé, les

parents ont une attitude favorable à l'inclusion particulièrement lorsqu'ils sont questionnés sur le niveau de préparation (formation) du personnel.

S'agissant des intervenants et gestionnaires, une première dimension concernant leur *degré de facilité avec laquelle se fait l'inclusion d'un enfant ayant des besoins particuliers*, les répondants présentent une moyenne de 2,36, sur une possibilité maximum de 4. Ce résultat signifie qu'il est *assez difficile* pour les intervenants et les gestionnaires d'inclure un enfant ayant des besoins particuliers. Dans un autre ordre, lorsque ces répondants sont invités à préciser si leur formation les prépare à l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers, ces derniers se disent *plutôt mal préparés* (score moyen des répondants: 2,24 partant de quatre choix: *très mal préparé* -1, à *très bien préparé* -4). En résumé, lorsque les intervenants et gestionnaires affirment trouver assez difficile de réaliser l'inclusion dans leur service, en ce qui concerne leur formation, ils se disent également *plutôt mal préparés* à intégrer ces enfants.

7.2 Représentations à l'égard de l'inclusion

La représentation des parents permet d'affirmer que 72 parents sur 81 (90%) d'entre eux perçoivent l'inclusion comme étant une démarche où leur enfant peut *recevoir des services répondant à ses besoins dans les mêmes milieux que les pairs*. Les intervenants et gestionnaires sont plus nuancées, 22% des répondants expriment que l'inclusion est une *démarche ayant des effets positifs et négatifs*. Les parents sont, de loin, les répondants les plus pro-inclusifs; les intervenants et gestionnaires sont ceux qui expriment des opinions plus nuancées.

7.3 Représentations au regard des facteurs favorables ou défavorables à l'inclusion

Les répondants ont été invités à distinguer les trois plus importants facteurs qui favorisent la réussite de l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers.

Parmi une liste de facteurs, les parents pointent, par ordre d'importance, les trois facteurs suivants:

- a) *le niveau des besoins de l'enfant;*
- b) *la réaction ou l'attitude des intervenantes;*
- c) *le type et la qualité de la formation des intervenantes.*

Les intervenants et les gestionnaires ont été interrogés sur leurs représentations des facteurs qui favorisent la réussite de l'inclusion. Ces répondantes ont choisi, en fonction de la fréquence la plus élevée, les facteurs suivants:

- a) *le niveau de collaboration et d'appui des parents* (50 fois choisi);
- b) *le niveau de besoins de l'enfant;*
- c) *les habiletés éducatives des intervenantes* (35).

Les 7 autres facteurs ont été choisis dans une plus faible proportion: de 23 fois choisis pour «*le type et la qualité de la formation des intervenantes*» à 0 fois pour le facteur «*la réaction ou les attitudes des autres enfants*». Concernant les facteurs qui limitent la réussite de l'inclusion, les répondants ont désigné de façon dégressive: (a) *le niveau de besoins de l'enfant*, (b) *le nombre d'enfants par groupe*, et (c) *le niveau de soutien des autres organismes*. Les autres facteurs ont été peu sélectionnés, certains pas du tout.

7.4 Représentation à l'égard du rôle perçu et attribué

Les intervenants et gestionnaires ont été questionnés sur le rôle qu'ils jouent en contexte d'inclusion et celui qui leur est le plus fréquemment attribué par les partenaires à l'inclusion. Les répondants ont choisi de préciser un des rôles les plus importants qu'ils croient jouer dans une démarche d'inclusion parmi une liste. Selon l'ordre de fréquence de l'élément choisi, les intervenants au préscolaire expriment qu'ils jouent le rôle de: (a) *favoriser le développement de l'enfant ayant des besoins particuliers*, (b) *fournir à l'enfant la même attention qu'aux autres*, (c) *créer une collaboration entre professionnels*, et (d) *assurer les besoins de base à l'enfant ayant des besoins particuliers*.

Selon les intervenants et les gestionnaires, le rôle que leur attribuent les partenaires en service préscolaire, est du plus au moins fréquent: (a) *fournir un*

appui éducatif aux collègues intervenant auprès de l'enfant ayant des besoins particuliers, (b) donner de l'information sur l'enfant ayant des besoins particuliers, (c) intervenir auprès de l'enfant ayant des besoins particuliers, et (d) participer au plan d'intervention.

Conclusion

L'analyse des données sur l'attitude suggère que les deux groupes de participants (parents et professionnels) expriment des différences d'attitude à l'égard de l'inclusion. Les parents ont une attitude positive particulièrement lorsqu'ils se prononcent sur le niveau de préparation du personnel à inclure un enfant ayant des besoins particuliers. Cette attitude plus positive à l'égard du niveau de préparation du personnel change lorsque ceux-ci se prononcent sur le niveau de facilité des services de garde à réaliser l'inclusion. La moitié des répondants affirme que ces services réalisent l'inclusion avec *une certaine difficulté* et l'autre moitié des répondants avec *plus de facilité*. Pour leur part, les intervenants et les gestionnaires expriment une attitude plus négative, lorsqu'ils se prononcent sur le niveau de préparation. Ils se disent *plutôt mal préparés* (formation) à intégrer des enfants ayant des besoins particuliers. Ces données vont dans le sens des recherches antérieures sur les attitudes des parents et du personnel des services de garde (Stoiber, Gettinger et Goetz, 1998; Boudreault et Moreau, 2000).

Les représentations à l'égard de l'inclusion, chez les deux groupes de répondants, décrivent sensiblement les mêmes réalités d'un groupe à l'autre. À partir de listes de facteurs, deux des trois premiers facteurs favorisant la réussite de l'inclusion sont les mêmes d'un groupe à l'autre. Il s'agit (a) *du niveau de besoin de l'enfant* et (b) *le type et la qualité de la formation des intervenants ou les habiletés éducatives des intervenants*. Les deux groupes de répondants s'accordent à dire que les compétences et la qualité des interventions du personnel représentent des facteurs principaux de réussite de l'inclusion. Cette donnée va dans le sens des résultats décrits par d'autres recherches sur les facteurs favorables ou défavorables à l'inclusion (voir: Irwin, Lero et Brophy, 2000; Saint-Pierre, 2004). Les recherches corrélatives sur les liens entre le type

de formation initiale et le niveau de confiance à intervenir auprès des enfants ayant des besoins particuliers vont dans le même sens (Goelman, Doherty, Lero, LaGrange et Tougas, 2002; et Irwin *et al.*, 2000).

Enfin, les résultats suggèrent que le rôle décrit par les intervenants est lié aux fonctions associées à l'enfant: *favoriser le développement de l'enfant ayant des besoins particuliers, fournir à l'enfant la même attention qu'aux autres, et assurer les besoins de base à l'enfant ayant des besoins particuliers*. Un dernier choix correspond à la fonction de collaboration avec les partenaires. Le rôle attendu par les partenaires en service préscolaire à l'égard de l'intervenant concerne également les tâches liées à l'enfant.

Références

- BOUDREAU, P. et MOREAU, A. C. (2002). *Rapport Vision – Inclusion: Rapport de recherche: Tome 1 et Tome 2*. Recherche subventionnée par le ministère du Développement des ressources humaines Canada. Hull: Université du Québec à Hull.
- DANIELS, V. I. et VAUGHN, S. (1999). «A tool to Encourage «Best Practice» in Full Inclusion». *Teaching Exceptional Children*, vol. 31, n° 5, pp. 48-55.
- DE PERETTI, A. (1990). «Pédagogie différenciée et attribution de rôles multiples aux élèves», dans M. SELLIER (Ed.). *Des parcours pour apprendre où l'on parle de pédagogie différenciée*. Paris: Centre international d'études pédagogiques, pp. 21-26.
- DIONNE, C. et ROUSSEAU, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- DORÉ, R., WAGNER, S. et BRUNET, J.-R. (1996). *Réussir l'intégration scolaire*. Montréal: Éditions Logiques.
- GOELMAN, H., DOHERTY, G., LERO, D. S., LAGRANGE, A. et TOUGAS, J. (2000). *Où ça me touche! Des milieux accueillants où l'on apprend: La qualité dans les garderies au Canada*. Guelph Ont.: Centre d'études sur la famille, le travail et le mieux-être, Université de Guelph.
- GUSKEY, T. R. (2002). «Professional development and teacher change». *Teachers and Teaching*, vol. 8, n° 3-4, p. 381-391.
- IRWIN, S. H., LERO, D. S. et BROPHY, K. (2000). *A Matter of Urgency: Including Children with Special Needs in Child Care in Canada*. http://specialinkcanada.org/books/ING_highlights.pdf (décembre 2005)
- KNOWLES, M. (1990). *L'apprenant adulte*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- KRATHWOHL, D. R. (1998). *Methods of educational and social science research: an integrated approach*. Don Mills, Ont.: Longman.

- LIU, J. et PEARSON, D. (1999). *Teachers' Attitude Toward Inclusion and Perceived Professional Needs for an Inclusive Classroom*. Service de reproduction de document ERIC, n° ED, pp. 438-274.
- MEARTENS, F. et BOWEN, F. (1996). «Attitudes et changement des attitudes du personnel enseignant envers l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage». *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 25, n° 1, pp. 41-59.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Politique de l'adaptation scolaire: une école adaptée à tous ses élèves*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MOREAU, A. C. (2004). «Enseignants inclusifs», dans N. ROUSSEAU et S. BÉLANGER (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- MOREAU, A. C., MALTAIS, C. et HERRY, Y. (2004). *Vers des communautés éducatives inclusives : Résultats d'un Programme virtuel de formation et de soutien en éducation inclusive. Rapport de recherche*. Gatineau: Groupe de Recherche en Education des Communautés Inclusives au Préscolaire, Université du Québec en Outaouais.
- PECK, S. (1993). *La route de l'espoir: Pacifisme et communauté*. Paris: Les Editions Flammarion.
- RAYNAL, F. et RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie. Dictionnaire des concepts clés: apprentissage, formation et psychologie cognitive*. Paris: ESF.
- ROUSSEAU, N. et BELANGER, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- SAINT-ARNAUD, Y. (2003). *L'interaction professionnelle: efficacité et coopération* (2e Edition). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- SAINT-PIERRE, M. H. (2004). *L'intégration des enfants handicapés dans les services de garde : Recension et synthèse des écrits*. Québec: Ministère de la Famille et de l'Enfance du Québec, Gouvernement du Québec.
- SPALLANZANI, C., BIRON, D., LAROSE, F., LEBRUN, J., LENOIR, Y., MASSELIER, G. et ROY, G.-R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke: Editions du CRP.
- STOIBER, K. A., GETTINGER, M. et GOETZ, D. (1998). «Exploring factors influencing parents' and early childhood practioners' beliefs about inclusion». *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), pp. 107-124.
- STUFFLEBEAM, D. L., MADAUS, G. F. et KELLAGHAN, T. (2000). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer Academic.
- VIENNEAU, R. (2002). «Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives», dans R. LANDRY, C. FERRER et R. VIENNEAU (Eds). *La pédagogie actualisante. Education et francophonie*, vol. 30, n° 2 (décembre 2006).
- , (2006). «De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion», dans C. DIONNE et N. ROUSSEAU (Eds). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, pp. 7-32.