



La qualité de l'inclusion des environnements éducatifs inclusifs en services de garde éducatifs à l'enfance : les pratiques inclusives mises en œuvre et les défis à relever

Manon Boily, Ph.D., professeure-chercheure titulaire, Université du Québec à Montréal, Canada ¹
Nathalie Goulet, Ph.D., professeure-chercheure, Université du Québec à Montréal, Canada
Patrizia Villotti, Ph.D., professeure-chercheure, Université du Québec à Montréal, Canada
Nathalie Anwandter-Cuellar, Ph.D., professeure-chercheure, Université du Québec en Outaouais, Canada
Sara Lachance., M.A., Msc., agente professionnelle de recherche, Université du Québec à Montréal, Canada
Marie-Christine Allaire, M.Ed., candidate au doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada
Nawel Hamidi, M.Ed., candidate au doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada
Tamie Jean-Baptiste, M.Ed., candidate au doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada

Résumé : La qualité des environnements éducatifs ne garantit pas nécessairement une inclusion de haute qualité (Lundqvist et ses collègues, 2016). Cet article présente les résultats d'une étude ayant pour objectif d'évaluer la qualité de l'inclusion dans dix services de garde éducatifs à l'enfance, à partir de l'analyse des pratiques de seize personnes dont quinze éducatrices et une éducatrice spécialisée travaillant dans des groupes d'enfants de 2 à 5 ans. Une méthodologie quantitative descriptive a été utilisée, s'appuyant sur l'*Inclusive Classroom Profile [ICP]* (Soukakou, 2016a), composé de douze dimensions. Les analyses descriptives révèlent un score global de qualité de l'inclusion variant de minimal à presque excellent, ainsi que des scores moyens différenciés selon les douze dimensions du ICP dans chacun des groupes observés. Ces résultats révèlent des pratiques inclusives de bonne qualité telle que « L'adaptation de l'espace, du matériel et de l'équipement », ainsi que des pratiques de moindre qualité, notamment « Le soutien à la résolution des conflits ». La discussion met ces résultats en perspective avec ceux observés dans d'autres contextes internationaux et propose des pistes d'amélioration pour le Québec.

Mots-clés : services de garde éducatifs; inclusion; qualité; enfants 2-5; *Inclusive Classroom Profile* ; personnes éducatrices

Abstract: The quality of educational environments does not necessarily guarantee high quality inclusion (Lundqvist et ses collègues, 2016). This article presents the findings of a study designed to assess the quality of inclusion in ten early childhood education and care services, based on an analysis of the practices of sixteen practitioners, including fifteen educators and one specialized educator, working with children aged 2 to 5 years. A descriptive quantitative methodology was used, based on the *Inclusive Classroom Profile [ICP]* (Soukakou, 2016a), composed of twelve dimensions. The descriptive analyses indicate an overall inclusion quality score ranging from minimal to very high, as well as differentiated mean scores across the twelve dimensions in each of the groups observed. These findings highlight inclusive practices of good quality, such as "Adaptation of space, materials and equipment", alongside practices of lower quality, such as "Conflict resolution". The discussion situates these results in relation to findings from other international contexts and identifies avenues for improvement in Quebec.

Keywords: early childhood education and care; inclusion; quality; children aged 2-5; *Inclusive Classroom Profile*; educational practitioners

PROBLÉMATIQUE

L'intérêt pour la qualité de l'inclusion dans les environnements éducatifs à la petite enfance

Au cours des dernières décennies, de nombreuses recherches menées à l'échelle internationale se sont intéressées aux pratiques favorisant la qualité dans les milieux éducatifs à l'enfance accueillant de jeunes enfants (Otero-Mayer et al., 2025; Istianti et al., 2025; Raikes et al., 2024). Toutefois, bien que ces pratiques visant l'amélioration de la qualité

¹ Pour contacter la personne auteure principale de cet article : boily.manon@uqam.ca

² Pour citer cet article : Boily, M., Goulet, N., Villotti, P., Anwandter-Cuellar, N., Lachance, S., Allaire, M.-C., Hamidi, N. et Jean-Baptiste, T. (2025). La qualité de l'inclusion des environnements éducatifs inclusifs en services de garde éducatifs à l'enfance : les pratiques inclusives mises en œuvre et les défis à relever. *Revue scientifique francophone de l'Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire du Canada*, 1(1), 75-108.

globale des environnements éducatifs soient largement reconnues et valorisées dans les milieux de la petite enfance, elles ne garantissent pas pour autant une qualité optimale de l'inclusion de tous les enfants. À titre d'exemple, l'étude de Lundqvist et ses collègues (2016) montre que, même dans des environnements présentant une bonne qualité globale, des ajustements peuvent être nécessaires afin d'assurer une inclusion de qualité. Cette situation s'explique notamment par le fait que les enfants à besoins particuliers (EBP), bien qu'intégrés à des milieux reconnus comme exemplaires sur le plan de la qualité, peuvent vivre des expériences éducatives se situant sous le seuil minimal attendu (Soukakou et al., 2018).

Cette limite est d'autant plus marquée que les instruments d'évaluation utilisés ont principalement visé à mesurer la qualité globale des milieux, sans analyser de manière spécifique les pratiques mises en œuvre ni le soutien offert aux EBP (Soukakou, 2012). En réponse à cette lacune, une attention croissante est accordée, depuis quelques années, à l'inclusion et à la qualité des pratiques qui la soutiennent dans plusieurs pays (Lundqvist et al., 2016). Cette attention accrue s'explique notamment par les effets positifs démontrés des environnements d'apprentissage inclusifs de haute qualité sur le développement global des enfants, notamment ceux à besoins particuliers (Barton et Smith, 2015 ; Soukakou et al., 2018).

Le droit des enfants à des environnements éducatifs inclusifs : un enjeu de taille

Le respect des droits de l'enfant à une éducation de qualité, a conduit plusieurs sociétés à promouvoir l'accès universel à des milieux éducatifs inclusifs pour tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques ou leurs besoins (Boily et al., accepté; Boily et al., 2023; Macagno et al., 2024; UNESCO, 2021a; Siljehag et Westling Allodi, 2023). Dans le domaine de l'éducation à la petite enfance, l'accessibilité aux milieux éducatifs et la qualité de l'inclusion qui s'y trouve, constituent des piliers essentiels favorisant le bien-être des enfants et leur développement à long terme (UNESCO, 2020a; 2024). Dans cette perspective, l'UNESCO (2021a) appelle la communauté internationale à renforcer son engagement afin d'assurer des milieux éducatifs accessibles à tous les enfants et qu'ils soient porteurs d'une inclusion de qualité.

L'offre d'environnements inclusifs de qualité. L'importance d'offrir aux enfants des environnements éducatifs inclusifs de qualité a été mise en lumière par des organismes internationaux tels que l'UNESCO (2021a; 2021b), l'OCDE (2021), l'UNESCO IIEP et l'UNICEF (2019), l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire ([OMEP], 2024), l'EASNIE (2014; 2015; 2017) et le DEC/NAEYC (2009) auxquels se sont joints des chercheurs qui ont fait émerger des connaissances au regard de l'inclusion (Classen et Westbrook, 2022; Lundqvist, 2023; Megapanou, 2022; Qvortrup et Qvortrup, 2018; Soukakou, 2012; 2016a), dont certaines dans le domaine des services de garde éducatifs à l'enfance (0-5 ans) québécois (Boily et al., 2023; Dionne et al., 2022; Dionne et al., 2023; Paquet et al., 2022; Rousseau et al., 2022). Au sein d'une société, ces environnements éducatifs sont primordiaux, car ils ont comme visée d'offrir à chaque enfant, dont ceux ayant des besoins particuliers, l'accompagnement nécessaire pour leur permettre de participer et de s'engager dans les activités quotidiennes, d'interagir et de nouer des relations sur le plan social (Adolfsson et al., 2018) et développer un sentiment d'appartenance à leur milieu (Recchia et McDevitt, 2023), une condition fondamentale à une inclusion réussie (Soukakou, 2016a). L'atteinte de cet objectif repose sur la prise en compte des rythmes de développement et des défis propres à chaque enfant (Boily et al., 2023), ainsi que sur la mise en œuvre de transformations basées sur de multiples adaptations au sein de l'environnement éducatif (Soukakou, 2016a). Dans cette perspective, la recherche portant sur l'inclusion dans les milieux éducatifs accueillant de jeunes enfants, dont certains présentent des besoins particuliers, s'est considérablement développée ces dernières années, contribuant à l'émergence d'outils visant à évaluer la qualité de cette inclusion.

Mesurer la qualité de l'inclusion dans les milieux éducatifs. L'un des obstacles à l'amélioration de la qualité de l'inclusion dans les milieux éducatifs à visée inclusive, c'est-à-dire ceux qui accueillent des EBP, réside dans la rareté des instruments offrant des mesures fiables et valides pour évaluer la qualité des pratiques inclusives (Soukakou, 2018). Afin de pallier cette limite, Soukakou (2012) a développé l'outil *Inclusive Classroom Profile* [ICP]. À l'aide de cet outil, Lundqvist et ses collègues (2016) ont mis en évidence une grande variabilité des pratiques inclusives au sein de huit classes préscolaires accueillant des enfants de cinq ans avec et sans besoins particuliers. Dans le cadre de leur étude, quatre classes ont obtenu un niveau de faible qualité sur le plan de l'inclusion, tandis que les quatre autres ont atteint un niveau de qualité de l'inclusion « presque bon ». Bien que parmi ces classes, six étaient inclusives et accueillaient des enfants ayant un développement typique et des EBP et deux étaient spécialisées au sens

où elles recevaient uniquement des EBP, aucune d'entre elles n'a toutefois obtenu un niveau de bonne qualité pour les EBP. Ces résultats ont conduit les chercheurs à souligner que des améliorations devaient être apportées pour améliorer la qualité de l'inclusion dans les deux types d'environnements.

De leur côté, Chhabra et ses collègues (2018) ont réalisé une étude dans 21 classes inclusives dans le but d'évaluer la qualité de l'inclusion dans ces environnements éducatifs préscolaires. Pour ce faire, ils ont aussi utilisé l'outil d'évaluation ICP. Les observations ont permis de répartir les classes selon différents niveaux de qualité des pratiques inclusives. Les résultats montrent que, dans 57,14 % des classes, la qualité de l'inclusion se situait à un niveau qualité « presque bon ». Environ un tiers des classes (33 %) présentait une qualité minimale, tandis que près de 10 % affichait un bon niveau de qualité. Au terme de leur étude, les chercheurs rapportent que des améliorations significatives sont nécessaires pour élever la qualité globale de l'inclusion dans ces milieux éducatifs. Ces recherches réalisées à l'international nous donnent un aperçu des pratiques mises en œuvre pour vivre l'inclusion dans les milieux éducatifs où évoluent de jeunes EBP. Qu'en est-il des milieux de garde éducatifs québécois en ce qui concerne les démarches d'inclusion des EBP et que nous apprend la recherche?

L'état de la question sur l'inclusion dans les services de garde éducatifs à l'enfance au Québec

Au Québec, les services de garde éducatifs à l'enfance (SGÉE) (0-5 ans) sont tenus par la Loi de promouvoir la qualité dans leur milieu afin de favoriser la réussite éducative de tous les enfants, ainsi que leur bien-être, leur santé, leur sécurité et leur développement (*Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*, RLRQ, c. S-4.1.1, art.1). Dans cette perspective, il leur est demandé d'offrir l'égalité des chances à tous les enfants évoluant dans leur milieu en portant une attention particulière à ceux qui ont des besoins particuliers (*Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*, RLRQ, c. S-4.1.1, art.1). C'est toutefois sur une base volontaire que les milieux accueillent un EBP (Rousseau et al., 2022; Gouvernement du Québec, 2024), notamment lorsqu'ils estiment ne pas disposer des ressources nécessaires pour répondre adéquatement à ses besoins. Afin de soutenir les milieux dans cette démarche, le gouvernement offre un soutien financier visant à favoriser l'accueil d'un EBP et à soutenir sa réussite (Gouvernement du Québec, 2024). L'EBP est défini comme un enfant « qui présente une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujet à rencontrer des obstacles dans sa démarche d'intégration » (Gouvernement du Québec, 2025). Dans la même perspective, Zabeli et Gjelij (2020) soulignent que ces enfants peuvent présenter un ou plusieurs « troubles du développement de nature et de degré divers, tels que le retard mental, les déficiences visuelles, les déficiences auditives, les déficiences physiques, les difficultés de communication ou les troubles émotionnels et comportementaux » (traduction libre, p. 2).

Deux programmes gouvernementaux pour favoriser l'accueil des EBP. Le premier programme « *Allocation pour l'intégration en service de garde* » accorde un soutien financier aux SGÉE subventionnés dans le but de favoriser l'accueil et l'inclusion d'enfants ayant une déficience pouvant nuire à leur intégration et à leur participation aux activités du milieu, notamment en termes de ressources matérielles et d'aménagement (Gouvernement du Québec, 2025). En 2022-2023, le gouvernement québécois a investi 173 millions de dollars dans les SGÉE (0-5 ans) par l'entremise de ce programme, permettant à 13 793 enfants ayant des besoins particuliers d'en bénéficier (Gouvernement du Québec, 2024). Le deuxième programme « *Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration en services de garde* » accorde un soutien financier aux SGÉE subventionnés complémentaire à l'aide offerte dans le premier programme afin de rémunérer un professionnel pour accompagner un enfant qui présente certaines incapacités sur le plan développemental (Gouvernement du Québec, 2025). En 2023-2024 ce sont 1 599 enfants qui ont bénéficié de ce programme au sein duquel le gouvernement québécois a investi 34,9 millions de dollars (Gouvernement du Québec, 2024). L'« *Allocation pour l'intégration en service de garde* » vise notamment à enrayer les obstacles auxquels les EBP peuvent être confrontés lors de leur accueil en milieu éducatif dont ceux liés aux caractéristiques physiques ou sociales de l'environnement au sein duquel ils évoluent (ministère de la Famille [MF], 2024). En fait, lorsqu'ils sont combinés aux incapacités de l'enfant, ces éléments peuvent entraver sa participation aux activités quotidiennes (MF, 2024). Ces obstacles peuvent se manifester, entre autres, par les modes de communication offerts, les équipements disponibles, le matériel éducatif proposé (MF, 2024). Les pratiques inclusives visent alors à enrayer ces obstacles (UNESCO, 2017).

Les ressources utilisées à travers ces programmes. Dionne et ses collègues (2023) se sont penchés sur l'utilisation des ressources provenant de ces programmes dans les SGÉE. Les résultats de leur étude indiquent que

91 % des gestionnaires estiment que le premier programme permet de répondre aux besoins liés à l'aménagement des milieux, et 84 % à ceux associés au matériel. En revanche, seulement 57 % des gestionnaires jugent que l'allocation offerte permet de répondre adéquatement aux besoins des enfants nécessitant un soutien particulier. De plus, 57 % des gestionnaires ont indiqué que les besoins en ressources humaines étaient moins bien comblés. En ce qui concerne les adaptations apportées dans le milieu pour soutenir l'inclusion des EBP, l'étude met en lumière le fait que le personnel éducateur a été en mesure d'apporter des transformations nécessaires pour offrir un cadre d'apprentissage favorisant l'inclusion. Toutefois, certaines adaptations ont semblé plus difficiles dont celles associées aux routines, aux activités de groupe et aux horaires. À la suite de leur étude, Dionne et ses collègues (2023) soulignent l'importance d'élargir les recherches à la qualité des SGÉE dans son ensemble en portant une attention particulière à l'accès et à l'accueil des EBP. En ce sens, les chercheuses précisent que l'évaluation devrait porter sur la qualité de l'inclusion en ayant égard aux pratiques déployées pour favoriser l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. L'étude proposée dans cet article fait écho aux recommandations de Dionne et ses collègues (2023).

Les recherches s'intéressant à l'inclusion dans les SGÉE au Québec. L'enquête d'envergure menée par Dionne et ses collègues (2022) a permis de brosser un portrait de la situation au Québec concernant l'inclusion dans les SGÉE. Les résultats de cette enquête ont révélé qu'en définitive dans les milieux de garde éducatifs, l'accueil de l'EBP n'est pas optimal puisque 40 % des gestionnaires ont rapporté qu'il leur était déjà arrivé d'être dans l'impossibilité d'accueillir certains EBP et que 31 % des gestionnaires ont rapporté avoir dû exclure un EBP. En ce qui concerne la formation du personnel, l'étude de Dionne et ses collaborateurs (2022) révèle que 52 % d'entre eux considère que sa formation ne lui a pas donné les outils nécessaires pour intervenir de façon adéquate auprès des EBP. À la fin de leur rapport, Dionne et ses collaborateurs (2022) soulignent la nécessité de poursuivre les recherches, notamment en ce qui concerne les pratiques inclusives de qualité en précisant qu'il est essentiel de mieux les documenter. De leur côté, Rousseau et ses collaborateurs (2022) se sont intéressées au point de vue des parents considérant l'expérience de leur EBP sur le plan de l'inclusion. Les résultats indiquent que trois quarts des parents considèrent que cette expérience est positive. Quant à Paquet et ses collègues (2022), s'intéressant à l'expérience de collaboration des SGÉE avec divers organismes et intervenants en vue de soutenir l'inclusion des EBP, leur étude met en évidence que celle-ci est en général positive. En somme, les résultats semblent démontrer que plusieurs éléments participent favorablement à l'offre d'un milieu inclusif alors que d'autres pourraient freiner ce processus. Dans la continuité des travaux antérieurs et afin de contribuer à l'avancement des connaissances sur la qualité de l'inclusion en SGÉE, la présente étude est proposée.

Le contexte de l'étude

Le projet de recherche présenté dans cet article a été subventionné par RECONNAITRE – le pôle de l'enseignement supérieur pour la petite enfance en Montérégie. Intitulé *Approches inclusives et équitables : co-construction de savoirs en service de garde éducatif à l'enfance*, ce projet de recherche collaborative s'inscrivait dans le cadre de l'appel de projets de l'organisme visant à « répondre à des problématiques caractérisant l'exercice des professions liées à la petite enfance, causées notamment par la complexification de la fonction de travail en intervention éducative auprès des tout-petits ». Cette complexification fait notamment référence à l'accueil d'un plus grand nombre d'EBP dans les SGÉE. La recherche avait pour objectif de documenter les pratiques inclusives et équitables à partir de situations issues des milieux de pratique, soit les SGÉE (0-5 ans). L'un des premiers sous-objectifs consistait à observer, en contexte réel, les pratiques inclusives mises en œuvre afin d'évaluer le niveau de qualité de l'inclusion. Le but étant de savoir comment se vivait l'inclusion dans les milieux.

Question de recherche

À la lumière des recherches antérieures et du contexte dans lequel s'inscrit l'étude, celle-ci s'articule autour de la question suivante : quel est le niveau de qualité de l'inclusion dans les SGÉE québécois accueillant des enfants âgés de 2 à 5 ans, dont certains présentent des besoins particuliers?

Cette question mérite une attention particulière, notamment en raison de la responsabilité qui incombe à chaque gouvernement de mettre en place une éducation inclusive au sein de leurs systèmes éducatifs (UNESCO, 1994; 2020a). En effet, 92 États membres se sont engagés en ce sens lors de la Déclaration de Salamanque en 1994, réaffirmant le

droit de chaque enfant à l'éducation (UNESCO, 1994; 2020b), notamment à celle de qualité sur le plan de l'inclusion (UNESCO, 2021a; 2021b).

CADRE THÉORIQUE

La qualité de l'inclusion constitue le concept central de la recherche présentée dans cet article. Afin de l'opérationnaliser, Soukakou (2016a) a proposé douze dimensions associées à des pratiques dites inclusives, lesquelles favorisent la pleine participation de l'enfant aux activités du milieu éducatif et répondent à ses besoins spécifiques. Pour élaborer ce cadre conceptuel, l'auteure s'est appuyée sur une analyse approfondie de la littérature portant sur l'inclusion et a sollicité l'expertise de spécialistes du domaine (Soukakou, 2016a). Ce travail a mené à la création d'un instrument de mesure de la qualité de l'inclusion, soit l'ICP. Les fondements du concept d'inclusion mobilisés par Soukakou (2016a), ainsi que leurs principales composantes, sont d'abord présentés. Les différentes dimensions permettant d'évaluer la qualité de l'inclusion dans un milieu éducatif sont ensuite exposées, avant de préciser l'objectif de la recherche.

Les fondements de l'inclusion

Certaines associations internationales se sont penchées sur le concept d'inclusion afin d'apporter une définition partagée de ce qu'elle représente dans les milieux de la petite enfance (Soukakou, 2012). Pour concevoir l'instrument de mesure *Inclusive Classroom Practice*, Soukakou (2016a) s'est appuyée sur les définitions que ces associations avaient élaborées. Parmi celles-ci, on retrouve la « Division of Early Childhood of the Council for Exceptional Children » (DEC) et la « National Association for the Education of Young Children » (NAEYC). Elles ont grandement contribué à promouvoir une vision de l'inclusion fondée sur un haut niveau de qualité (Soukakou, 2016a). Selon le DEC/NAEYC (2009), l'inclusion dans les milieux de la petite enfance fait référence à l'ensemble des pratiques, des valeurs et des politiques veillant à assurer le droit de chaque enfant et de sa famille, à participer en tant que membre pleinement investi dans les activités offertes dans la communauté et la société, et ce, quels que soient leurs particularités ou leurs besoins. Cette participation aux activités quotidiennes du milieu amène les enfants à vivre des expériences inclusives qui les amènent à bâtir des relations harmonieuses avec leurs pairs, à se lier d'amitié avec eux, et favorise leur sentiment d'appartenance au milieu (DEC/NAEYC, 2009). À travers ce processus d'inclusion, les enfants sont soutenus, par l'entremise de diverses stratégies mises en place dans le milieu, dans leurs apprentissages et dans le développement de leur plein potentiel (DEC/NAEYC, 2009). De plus en plus de milieux éducatifs accueillent de jeunes enfants ayant des besoins particuliers et s'inscrivent dans une visée inclusive. Les fondements de ce concept dans les milieux de la petite enfance ont donc une place particulière.

La qualité de l'inclusion : trois composantes essentielles

Selon le DEC/NAEYC (2009), la qualité de l'inclusion en petite enfance repose sur trois composantes essentielles :

1. l'accès aux structures d'accueil de la petite enfance et aux services offerts ;
2. la participation active et engagée de l'enfant aux activités du milieu ainsi que les opportunités d'apprentissage qui lui sont offertes ;
3. le support assuré par une infrastructure systémique visant à appuyer les milieux éducatifs dans la mise en place de services adaptés aux besoins des enfants et de leurs familles.

Le DEC/NAEYC (2009) définit ces composantes de la qualité comme suit :

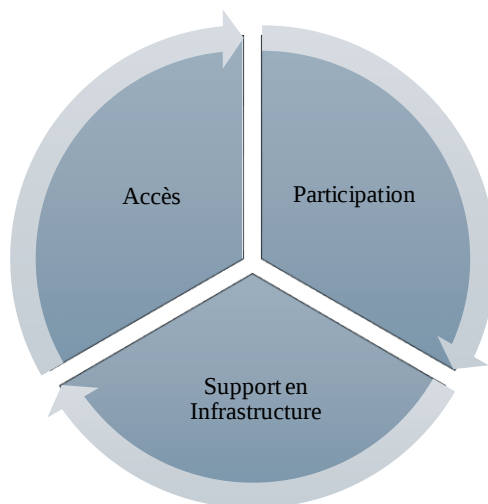
L'accès. La conception universelle de l'inclusion vise à garantir l'accès de tous les enfants aux structures d'accueil de la petite enfance ainsi qu'aux divers environnements qui les composent, en apportant les transformations ou les ajustements visant à enrayer les obstacles sur les plan physiques et structurels. La notion d'accès s'étend également à la participation aux activités du milieu, aux possibilités de réaliser divers apprentissages et aux routines quotidiennes, et, par conséquent, au programme d'activités dans son ensemble.

La participation. La participation repose sur la mise en place de dispositifs reliés à l'aménagement et au soutien à apporter aux enfants afin de leur permettre de prendre une part active aux activités quotidiennes, aux jeux et aux routines, de s'engager dans ceux-ci en interagissant avec leurs pairs et les adultes qui les entourent et ainsi de

développer leur sentiment d'appartenance au milieu. Les interventions attendues de l'adulte peuvent varier en intensité et s'inscrire dans différentes approches pédagogiques, notamment à travers des stratégies d'étayage visant à optimiser la participation des enfants et à favoriser les apprentissages dans l'ensemble des sphères du développement, en portant une attention particulière à la dimension socio-émotionnelle.

Le support en infrastructure. Une infrastructure systémique qui accompagne les milieux éducatifs dans la mise en place de services adaptés aux besoins des enfants et de leurs familles est essentielle pour permettre une inclusion optimale. Au sein de cette infrastructure, il est essentiel de prévoir une offre d'activités pour soutenir le développement professionnel continu des acteurs impliqués auprès de l'enfant tels que les éducateurs, éducateurs spécialisés, spécialistes, gestionnaires, familles, etc. afin que chacun dispose de connaissances et de compétences permettant de déployer des pratiques inclusives de qualité. Dans cette infrastructure se trouvent également des politiques visant à favoriser la collaboration entre les différents intervenants, de même que l'accès à des ressources facilitant une communication efficace entre les groupes concernés afin de supporter une inclusion de qualité. Dans cette optique, il est primordial que les services spécialisés soient étroitement coordonnés avec les services éducatifs du milieu. L'intervention conjointe de l'éducatrice et de l'éducateur spécialisé constitue un exemple concret de cette coordination qui joue un rôle clé dans le soutien apporté aux enfants. Par ailleurs, à l'intérieur de cette infrastructure, il est souhaitable qu'il y ait des politiques de financement qui promeuvent la mise en commun des ressources et de mesures reliées à différents services pour optimiser l'accès à des expériences inclusives de qualité élevée. Enfin, les cadres de référence encadrant la qualité de l'inclusion comprenant des normes, des compétences professionnelles et des lignes claires, devraient orienter la mise en œuvre de pratiques inclusives dans les milieux. Ces repères permettraient aux professionnels de la petite enfance et aux programmes éducatifs de répondre de manière adéquate aux besoins des enfants et de leurs familles.

Figure 1 : Les trois composantes de la qualité de l'inclusion selon le DEC/NAEYC (2009)



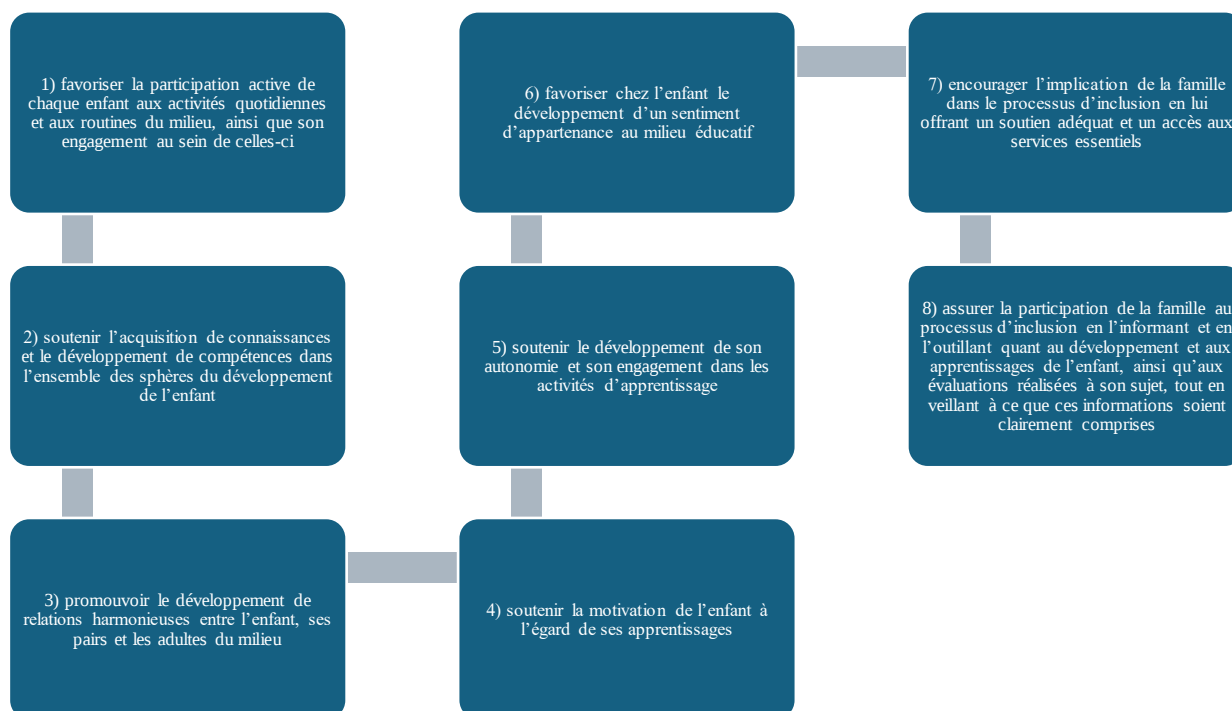
La mesure de la qualité de l'inclusion

Afin d'évaluer la qualité de l'inclusion en milieu éducatif de la petite enfance auprès des enfants âgés de 2 à 5 ans, Soukakou (2016a) a identifié deux concepts clés à considérer. Le premier, celui des pratiques inclusives, fait référence aux interventions mises en œuvre par l'adulte pour répondre aux besoins particuliers de chaque enfant au sein du groupe, tout en favorisant la participation de l'ensemble des enfants. Ce concept s'inscrit dans une approche d'individualisation, qui constitue la base du second concept, soit celui de la qualité. Dans cette perspective, la qualité, lorsqu'elle est associée aux pratiques inclusives, renvoie à l'évaluation des actions intentionnelles de l'adulte visant à ajuster l'environnement et les activités, ainsi qu'à offrir un soutien adapté aux besoins spécifiques de chaque enfant, tout en soutenant la participation de tous. Par ailleurs, lors de la création de son instrument de mesure, Soukakou (2012) avait identifié certains principes directeurs pour examiner la qualité d'un milieu. Elle avait alors indiqué à

l'intérieur de l'un de ces principes directeurs l'importance de prendre en compte l'interaction de certaines dimensions dans la mesure de la qualité d'un environnement. Elle avait souligné que certaines dimensions interagissent ensemble dans la qualité pour proposer un environnement éducatif inclusif. Par exemple, « les indicateurs *adaptations de l'espace et du matériel* mesurent deux dimensions interdépendantes de la qualité, le niveau d'accessibilité de l'espace et du matériel, ainsi que la manière dont les adultes les utilisent pour soutenir les interactions entre pairs » (Soukakou, 2012, p. 480).

Huit visées au sein des pratiques inclusives. Une fois ces bases conceptuelles posées, et dans le cadre de l'élaboration des douze dimensions caractérisant des pratiques inclusives de qualité au sein de milieux d'apprentissage inclusifs, Soukakou (2016a) a d'abord identifié huit visées que devraient poursuivre les pratiques inclusives de qualité déployées dans un contexte éducatif inclusif.

Figure 2 : Les huit visées des pratiques inclusives selon Soukakou (2016a)



Des pratiques inclusives intégrées à douze dimensions de la qualité de l'inclusion. L'évaluation de la qualité de l'inclusion repose sur des pratiques qui, lorsqu'elles sont mises en œuvre, peuvent influencer le niveau de qualité observé (Soukakou, 2016a; 2016b). Ces pratiques s'articulent autour de différentes dimensions essentielles à considérer pour mesurer la qualité de l'inclusion dans un milieu donné (Soukakou, 2016). Sur le plan scientifique, Soukakou (2012; 2016a; 2016b) a démontré que l'inclusion en milieu éducatif accueillant de jeunes enfants, dont certains à besoins particuliers, se déploie à travers douze dimensions intégrant des pratiques inclusives de qualité élevée. Pour construire l'ICP et évaluer ses propriétés psychométriques, deux recherches ont été réalisées. La première auprès de 45 classes d'éducation préscolaire à visée inclusive en Angleterre (Soukakou, 2012; Soukakou, 2016a). L'alpha de Cronbach qui sert à mesurer la cohérence interne de l'outil d'évaluation était de 0.79. Puis, une deuxième étude pilote fut réalisée en Caroline du Nord auprès de 51 classes d'éducation préscolaire à visée inclusive (Soukakou et al., 2014; Soukakou, 2016a). La consistance interne obtenue par un Alpha de Cronbach fut de 0.88. Puis, pour s'assurer de sa validité, l'ICP fut comparée à d'autres instruments de mesure de la qualité tels que l'ECERS-R, le ECERS-E et le CIS (Soukakou, 2016a). L'observation de corrélations d'intensité variable (faibles et élevées) entre le score total de l'ICP et les construits issus des instruments de mesure nommés précédemment a apporté un soutien initial à la validité à la fois convergente et divergente de l'ICP (Soukakou, 2016a).

L'adaptation de l'espace, du matériel et de l'équipement. La première dimension de la qualité a trait aux adaptations qui sont réalisées dans les environnements intérieurs et extérieurs pour permettre à tous les enfants dont ceux à besoins particuliers de vivre une expérience sociale optimale et de faire des apprentissages reliés à leurs particularités développementales (Soukakou, 2016a; 2016b). Elle examine l'ensemble des adaptations et des stratégies mises en œuvre par l'adulte pour faciliter l'accès des enfants aux espaces physiques du milieu éducatif, offrir du matériel et un équipement favorisant leur pleine participation ou un soutien approprié pour les utiliser (Soukakou, 2016a; 2016b). Par l'adaptation de l'espace, du matériel et de l'équipement, cette dimension met en lumière la manière dont l'adulte soutient l'autonomie de l'enfant dans ses déplacements et ses interactions, tout en l'accompagnant sur le plan social afin de promouvoir les échanges avec les pairs (Soukakou, 2016a; 2016b). À titre d'exemple, il peut s'agir de matériel placé sur une étagère à une hauteur où les enfants peuvent l'atteindre ou de ciseaux adaptatifs offerts à un enfant ayant un besoin particulier (Soukakou, 2016a; 2016b). À cet effet, dans le cadre de sa recherche, Aydin (2025) a souligné l'importance d'offrir aux enfants des environnements conçus en fonction de leurs besoins puisqu'ils constituent un facteur clé de leur engagement. De leur côté, Vansteenkiste et ses collègues (2009) ont démontré que des environnements éducatifs favorisant l'autonomie des enfants participent de façon optimale à leurs apprentissages. Quant à Sandall et ses collègues (2016), ils ont rapporté que les changements apportés dans l'environnement et les adaptations réalisées sont essentiels pour permettre aux enfants ayant des besoins particuliers de vivre une expérience optimale dans le milieu.

L'implication des adultes pour soutenir les interactions des pairs. La deuxième dimension s'intéresse à la qualité des activités proposées ainsi qu'au soutien mis en place, dans le but de permettre à chaque enfant, dont ceux à besoins particuliers, de vivre une expérience sociale enrichissante avec ses pairs et d'éviter toute forme d'exclusion (Soukakou, 2016a; 2016b). Le soutien est observé à partir des occasions offertes à l'ensemble des enfants de participer, aux côtés de leurs pairs, aux activités et aux routines du milieu éducatif (Soukakou, 2016a; 2016b). Cette dimension inclut notamment la planification, au sein de l'horaire, d'activités de jeux sociaux et d'apprentissages réalisés en interaction avec les pairs (Soukakou, 2016a; 2016b). Sur le plan social, le soutien se manifeste également à travers les stratégies d'étayage mobilisées par l'adulte, telles que la modélisation ou le jumelage, afin d'accompagner les enfants rencontrant des difficultés sociales dans le développement de relations harmonieuses avec leurs pairs et de favoriser la réciprocité ainsi que la durabilité des interactions entre enfants (Soukakou, 2016a; 2016b). L'adulte peut modéliser une action, un geste, un comportement favorisant les échanges sociaux ou encore montrer à un enfant comment inviter un autre enfant à jouer avec lui (Soukakou, 2016a; 2016b). À ce propos, les recherches indiquent que, lorsqu'aucune stratégie de soutien n'est mise en place pour encourager les interactions entre pairs et l'engagement dans le jeu, les enfants ayant des besoins particuliers sont plus susceptibles de participer de manière limitée aux activités offertes dans leur milieu éducatif (Sandall et al., 2016).

L'accompagnement des adultes lors des choix d'activités et de jeux libres. La troisième dimension porte sur la qualité des pratiques mises en œuvre par l'adulte afin de soutenir la participation et l'engagement de l'enfant, dont celui à besoins particuliers, dans les activités et les jeux libres qu'il a choisis (Soukakou, 2016a; 2016b). Selon Soukakou (2016a; 2016b), ce soutien repose sur des stratégies d'étayage adaptées aux besoins des enfants, ayant pour objectif de prolonger ou d'approfondir leur niveau de jeu. À titre d'exemples, ces stratégies peuvent inclure des invitations verbales ou non verbales, la modélisation, le soutien par les pairs, ainsi que l'utilisation de supports visuels ou technologiques (Soukakou, 2016a; 2016b). Par ailleurs, l'adulte peut ajuster son niveau et son type d'étayage en fonction des besoins de soutien de l'enfant et utiliser un éventail de stratégies pour amener les enfants plus loin dans leurs jeux ou activités (Soukakou, 2016a; 2016b). Cette dimension s'intéresse également à la posture de l'adulte dans l'accompagnement des enfants, notamment à sa disponibilité, au plaisir qu'il manifeste dans les interactions, ainsi qu'au temps consacré à l'observation des réactions des enfants afin d'ajuster ses stratégies d'étayage de manière appropriée (Soukakou, 2016a; 2016b). À cet égard, Aydin (2025) souligne que le soutien apporté aux enfants, notamment par la mise en place de diverses occasions favorisant leur participation active et leur engagement dans les activités du milieu, constitue un élément essentiel des environnements éducatifs à visée inclusive.

Le soutien à la résolution des conflits. La quatrième dimension examine les interventions de l'adulte ayant pour but de soutenir les enfants, dont ceux à besoins particuliers, dans la résolution de conflits entre pairs (Soukakou, 2016a; 2016b). Cette dimension s'intéresse aussi à la manière dont l'adulte communique ses attentes en termes de comportements à mettre de l'avant sur le plan social (ex : rappel concernant le partage, encouragement dans la négociation d'un conflit, utilisation de visuels pour entrevoir de possibles avenues afin de résoudre un conflit)

(Soukakou, 2016a; 2016b). Elle s'attarde à la place que l'adulte réserve aux points de vue de l'enfant sur les conflits qui surviennent et à l'expression de leurs sentiments (Soukakou, 2016a; 2016b). En outre, cette dimension examine la qualité du soutien fourni par l'adulte lorsque surgissent les conflits entre les enfants, notamment ceux entre les enfants à besoins particuliers et leurs pairs. Par exemple, l'adulte peut soutenir les enfants en les encourageant à jouer un rôle actif dans la négociation de leurs différences tout en leur apportant le soutien pour les aider à trouver des moyens de se respecter mutuellement ou encore en utilisant des outils visuels pour aider les enfants à choisir une solution à leur problème (Soukakou, 2016a; 2016b). À ce sujet, Sagastui et ses collègues (2025) indiquent que, bien que les conflits entre enfants en milieu éducatif soient fréquents, ceux-ci peuvent devenir des occasions d'apprentissage favorisant le développement de comportements sociaux appropriés. Il importe alors de mettre en œuvre une gestion éducative axée sur la promotion de ces comportements afin de soutenir l'apprentissage de la socialisation (Sagastui et al., 2025).

Le sentiment d'appartenance. La cinquième dimension porte sur la qualité des pratiques mises en place pour offrir à chaque enfant, dont celui à besoins particuliers, des occasions équitables d'assumer des rôles et des responsabilités au sein du groupe (Soukakou, 2016a; 2016b). Elle vise à renforcer leur sentiment d'appartenance et à favoriser l'émergence d'un climat social bienveillant, où les différences sont reconnues, comprises et respectées par l'ensemble des enfants (Soukakou, 2016a; 2016b). Elle s'intéresse également à la qualité des pratiques préventives mises en œuvre pour prévenir l'intimidation (Soukakou, 2016a; 2016b). À ce propos, Nergaard (2020) souligne, l'importance de créer des environnements au sein desquels le sentiment d'appartenance est promu et où l'on cherche à prévenir le rejet par les pairs, notamment parce que ceux-ci s'avèrent être essentiels à la santé et au bien-être des enfants.

Les relations entre adultes et enfants. La sixième dimension s'intéresse à la qualité des relations qui se construisent entre les adultes et les enfants, dont ceux à besoins particuliers, en mettant l'accent sur la sensibilité et la réactivité des adultes aux besoins émotionnels, aux intérêts et aux préoccupations des enfants, ainsi que sur les stratégies de soutien mises en œuvre pour y répondre de manière adaptée (Soukakou, 2016a; 2016b). Cette dimension s'intéresse également au niveau d'engagement des adultes dans les interactions sociales qu'ils ont avec les enfants, dont ceux à besoins particuliers, notamment sur le plan de la réciprocité, de la réactivité et de la constance (Soukakou, 2016a; 2016b). En fait, les recherches montrent que des interactions sensibles de la part des adultes favorisent le développement social et émotionnel des enfants (Santelices et al., 2023) et constituent un soutien essentiel à la régulation de leurs émotions (Skibbe et al., 2011).

Le soutien à la communication. La septième dimension porte sur la qualité du soutien offert par l'adulte, par exemple les stratégies d'étayage et les ressources dont celles pédagogiques qu'il utilise dans le but d'encourager et de soutenir le développement du langage de l'enfant, dont celui à besoins particuliers, et ses compétences à communiquer (Soukakou, 2016a; 2016b). Elle fait aussi référence à la réactivité de l'adulte lorsque l'enfant initie la communication et à ce qu'il mettra en place pour l'aider à communiquer avec les autres (Soukakou, 2016a; 2016b). Dans cette optique, il importe que l'adulte utilise des stratégies pour communiquer (ex : support visuel, langage des signes) en s'adaptant au niveau de compréhension des enfants (Soukakou, 2016a; 2016b). À ce sujet, Lane et Brown (2016) ont souligné la nécessité de mettre en place des stratégies de soutien adaptées pour les enfants ayant des besoins particuliers n'ayant pas acquis un langage fonctionnel, notamment par le recours à des modes alternatifs de communication expressive, dans le but de soutenir leurs interactions sociales avec leurs pairs.

Les adaptations faites lors des activités de groupe. La huitième dimension porte sur la qualité des adaptations faites au niveau de l'espace, du matériel et de l'équipement pour favoriser la participation des enfants dans les activités en petits et grands groupes structurées et animées par l'adulte (Soukakou, 2016a; 2016b). Les ajustements nécessaires pour structurer l'activité et les supports pédagogiques utilisés afin de favoriser la participation des enfants, notamment ceux ayant des besoins particuliers, aux activités avec leurs pairs ainsi que leur engagement sont considérés sur le plan de la qualité (Soukakou, 2016a; 2016b). Dans cette optique, Sandall et ses collègues (2016) précisent que les adaptations sont essentielles pour assurer la participation des enfants ayant des besoins particuliers aux activités et expériences vécues par leurs pairs.

Les transitions entre les activités. La neuvième dimension porte sur la qualité du soutien offert par l'adulte pour accompagner l'enfant lors des moments de transition, notamment ceux rencontrant des difficultés à vivre ces moments (Soukakou, 2016a; 2016b). Elle examine la mise en place d'un soutien individualisé (ex : l'utilisation

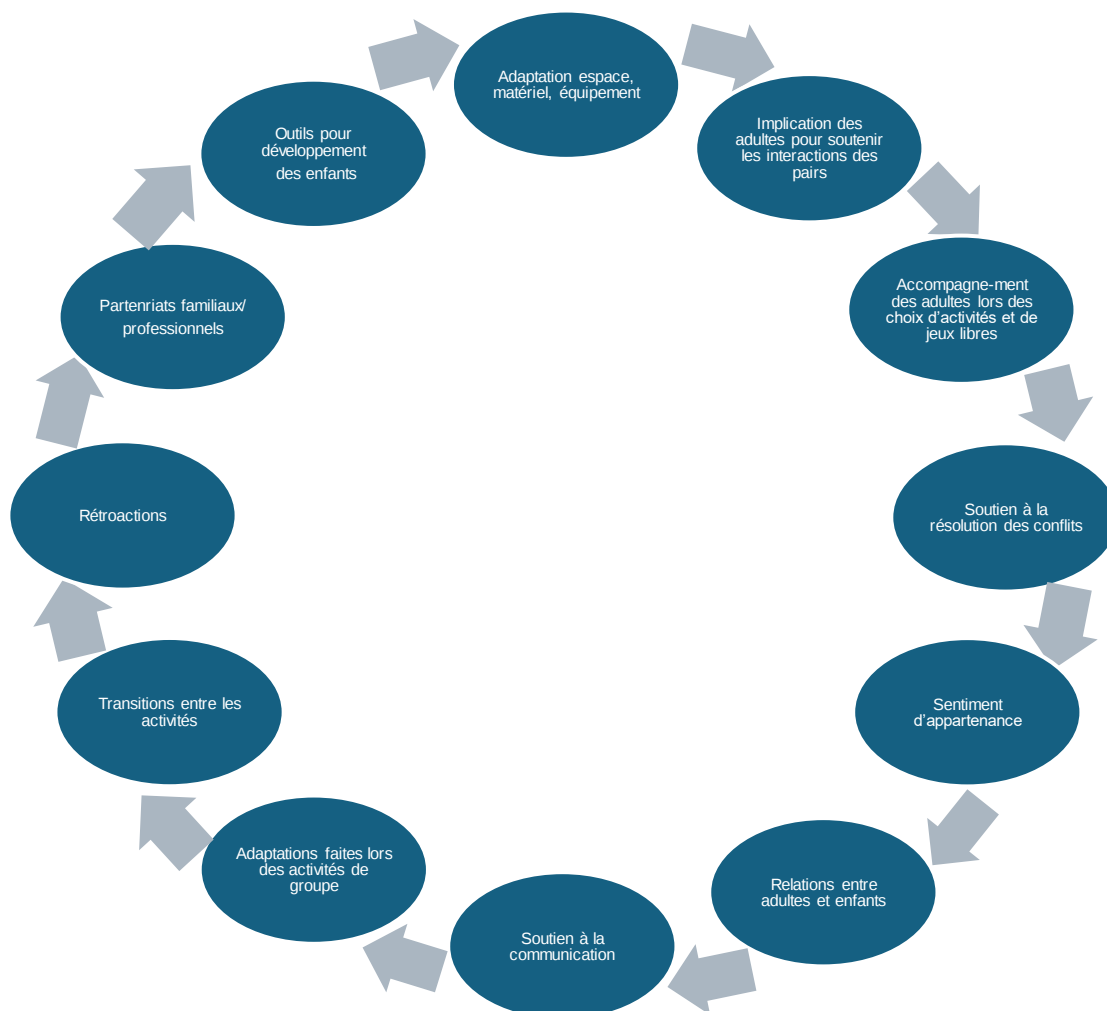
d'outils visuels, la mise en place de stratégies pour annoncer le début et la fin d'une activité, le rappel fréquent des consignes) visant à faciliter ces moments (Soukakou, 2016a; 2016b). Cette dimension s'intéresse également à la collaboration entre les différents adultes impliqués auprès de l'enfant, dont celui à besoins particuliers, pour planifier des interventions visant à faciliter les transitions (Soukakou, 2016a; 2016b). À ce sujet, Deris et Di Carlo (2013) soulignent l'importance d'un soutien adapté lors des transitions, incluant des repères visuels ou physiques, pour aider les enfants ayant des besoins particuliers à vivre ces moments.

Les rétroactions. La dixième dimension de la qualité de l'inclusion examine la rétroaction offerte par l'adulte en vue de soutenir un comportement chez l'enfant, ses apprentissages et son développement ainsi que pour les efforts qu'il déploie (Soukakou, 2016a; 2016b). Elle s'intéresse à la nature de la rétroaction (ex; positive, sensible, rassurante), à sa fréquence et à la forme qu'elle prend (ex : renforcement positif; réorientation d'un comportement, etc.) pour atteindre certains objectifs sur le plan des apprentissages, du comportement et de l'engagement de l'enfant, dont celui à besoins particuliers. Les rétroactions peuvent être axées sur le processus et se manifester de manière verbale ou non verbale (Soukakou, 2016a; 2016b). À cet effet, Fyfe et ses collègues (2023) ont démontré que la rétroaction donnée à des enfants âgés de 3 à 11 ans était particulièrement efficace pour améliorer certaines de leurs compétences dont celles en lecture, en mathématiques et en résolution de problèmes, comparativement à une pratique sans rétroaction. Selon ces auteurs, la rétroaction soutient l'ajustement de stratégies plus efficaces, favorise l'évolution des connaissances et contribue à un niveau d'apprentissage plus élevé chez l'enfant.

Les partenariats familiaux professionnels. La onzième dimension de la qualité examine l'existence d'une politique inclusive au sein du milieu et les procédures qui permettent d'établir un partenariat entre les familles et le milieu où l'enfant évolue, dont celui à besoins particuliers (Soukakou, 2016a; 2016b). La mise en place de procédures encadrant les partenariats vise notamment à favoriser des échanges réguliers et bidirectionnels permettant d'informer les parents de l'évolution de leur enfant, de leur offrir des occasions de s'impliquer comme partenaires à part entière, ainsi que de recueillir leur point de vue sur les programmes ou interventions individualisés mis en œuvre pour soutenir le développement de leur enfant (Soukakou, 2016a; 2016b). Une revue systématique récente souligne d'ailleurs que l'engagement parental, lorsqu'il repose sur une communication respectueuse, continue et collaborative, favorise la cohérence des interventions éducatives et contribue positivement au développement global des enfants (Otero-Mayer et al., 2025). De plus, pour les enfants d'âge préscolaire spécifiquement, la collaboration entre la maison et le milieu éducatif promeut le développement et les apprentissages de l'enfant (Lang et al., 2017).

Les outils utilisés pour « comprendre » les enfants et leurs apprentissages /développement. La douzième dimension porte sur la qualité des démarches mises en œuvre pour assurer le suivi du développement des enfants dont ceux à besoins particuliers et les soutenir dans leurs apprentissages selon une approche individualisée. Elle s'intéresse également aux outils utilisés pour documenter les progrès des enfants, ainsi que pour planifier et ajuster les interventions réalisées auprès de l'enfant et de sa famille (Soukakou, 2016a; 2016b). Escolano-Pérez et Martín-Bozas (2025) soulignent d'ailleurs que l'utilisation d'outils d'observation, notamment lorsqu'utilisés en contexte de jeu, fournissent des informations essentielles pour planifier un accompagnement adapté et soutenir le développement global de l'enfant. En ce sens, l'observation systématique est un élément essentiel d'un programme de qualité en petite enfance (Escolano Pérez et Martín-Bozas, 2025). Par ailleurs, certains auteurs démontrent à cet effet que la documentation pédagogique soutient une compréhension fine des apprentissages de l'enfant et favorise l'individualisation (Carr, 2001; Carr et Lee, 2012).

Figure 3 : Les douze dimensions de la qualité de l'inclusion intégrées au ICP



L'objectif de l'étude

Examiner la qualité de l'inclusion dans les SGÉE québécois accueillant des enfants entre 2 et 5 ans dont certains EBP

MÉTHODOLOGIE

Devis de recherche

Afin de répondre à l'objectif de la recherche, une méthodologie quantitative de type descriptif a été retenue. Ce devis permet de caractériser l'offre actuelle en matière de qualité de l'inclusion dans les SGÉE accueillant des EBP et d'identifier les écarts entre les pratiques observées et les standards de qualité reconnus sur le plan scientifique. En outre, celui-ci permet de recueillir des informations sur les pratiques inclusives mises en œuvre dans ces milieux. Le choix de ce devis s'explique par la rareté des travaux portant sur la mesure de la qualité des pratiques inclusives dans les milieux éducatifs québécois accueillant des enfants de 0 à 5 ans dont certains EBP.

Participants

L'étude a été menée dans dix SGÉE du Québec, dont neuf étaient inclusifs, accueillant des enfants avec et sans besoins particuliers, et un accueillait exclusivement des EBP. Parmi les participantes, quinze étaient des éducatrices et une était éducatrice spécialisée. Elles avaient la responsabilité de groupes d'enfants âgés de 2 à 5 ans. Parmi elles, onze travaillaient dans six centres de la petite enfance (CPE), tandis que cinq œuvraient en garderie, dont trois subventionnées et une non subventionnée. Toutes les participantes étaient des femmes. Elles ont été recrutées sur une base volontaire dans la région de Montréal, sur la Rive-Nord et sur la Rive-Sud ainsi que la région de Québec et les villes avoisinantes. Deux modes de recrutement ont été utilisés : 1) l'envoi d'un courriel d'invitation aux directions des milieux, lesquelles l'ont relayé aux personnes éducatrices de leur établissement ; 2) la diffusion d'une affiche sur les réseaux sociaux afin d'inviter tous les SGÉE à participer à l'étude. Dans le cadre de l'étude, les EBP pouvaient présenter, entre autres, des retards de langage, des retards moteurs, des troubles de la modulation sensorielle, des troubles alimentaires ou un trouble du spectre de l'autisme. En outre, il s'agit d'un échantillon de convenance. Le tableau 1 présente les données socio-démographiques des participantes.

Tableau 1 : Profil sociodémographique des participantes

Participant	Années d'expérience	Formation	Type de SGÉE
EDU01 (éducatrice spécialisée)	20 ans	DEC en Technique d'éducation spécialisée	Garderie subventionnée
EDU02 (éducatrice)	19 ans	DEC en Techniques d'éducation à l'enfance et DEC en Techniques d'éducation spécialisée	Centre de la petite enfance
EDU03 (éducatrice)	20 ans	Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire	Centre de la petite enfance
EDU04 (éducatrice)	8 ans	Attestation d'étude collégiale en Techniques d'éducation à l'enfance	Centre de la petite enfance
EDU05 (éducatrice)	24 ans	DEC en Techniques d'éducation à l'enfance	Centre de la petite enfance
EDU06 (éducatrice)	13 ans	Attestation d'étude collégiale en Techniques d'éducation à l'enfance	Garderie subventionnée
EDU07 (éducatrice)	9 ans	DEC en Techniques d'éducation à l'enfance	Garderie subventionnée
EDU08 (éducatrice)	3 ans	Attestation d'étude collégiale en Techniques d'éducation à l'enfance	Garderie subventionnée spécialisée pour les EBP
EDU09 (éducatrice)	15 ans	Attestation d'étude collégiale en Techniques d'éducation à l'enfance	Centre de la petite enfance
EDU10 (éducatrice)	16 ans	Attestation d'étude collégiale en Techniques d'éducation à l'enfance	Centre de la petite enfance
EDU11 (éducatrice)	8 ans	Baccalauréat en kinésiologie et certificat initial en petite enfance de l'UQAM	Garderie non subventionnée
EDU12 (éducatrice)	27 ans	DEC en Techniques d'éducation à l'enfance	Centre de la petite enfance
EDU13 (éducatrice)	3 ans	Attestation d'étude collégiale en Techniques d'éducation à l'enfance	Centre de la petite enfance

EDU14 (éducatrice)	28 ans	DEC en Technique d'éducation à l'enfance	Centre de la petite enfance
EDU15 (éducatrice)	17 ans	Attestation d'étude collégiale en Techniques d'éducation à l'enfance	Centre de la petite enfance
EDU16 (éducatrice)	3 ans	DEC en Techniques d'éducation spécialisée	Centre de la petite enfance

Pour mesurer la qualité des environnements éducatifs, l'instrument de mesure « Inclusive Classroom Profile » (ICP) conçu par Soukakou (2012) a été utilisé.

Instrument de mesure

L'ICP est un instrument qui vise à évaluer la qualité des pratiques inclusives qui peuvent répondre aux besoins de développement des EBP dans les milieux d'accueil de deux à cinq ans inclusifs (Soukakou et al., 2018). Tel que le décrit Soukakou (2016a), l'instrument de mesure comprend douze dimensions de la qualité sur lesquelles s'attarder pour réaliser les observations dans les milieux éducatifs. Toutefois, certaines dimensions doivent être documentées à partir d'observations ainsi que d'entrevues et d'examen de documents provenant du milieu. Pour chacune des dimensions il y a des indicateurs qui permettent de positionner la qualité des pratiques inclusives du milieu sur une échelle de type Likert allant de 1 à 7, un étant un score de qualité inadéquate et 7 indiquant un score de qualité excellente. Les pratiques se situant au niveau 1, sont considérées comme étant inadéquates pour favoriser la participation optimale de tous les enfants et apporter des réponses à leurs besoins spécifiques alors que les pratiques se situant au niveau 7 sont considérées comme étant excellentes pour favoriser la participation de tous les enfants et répondre à leurs besoins particuliers. Ainsi, le 1 correspond à un niveau de qualité insuffisant; le 3 est associé à un niveau de qualité minimal; le 5 signifie un niveau de qualité bon; le 7 représente un niveau de qualité optimal. Par ailleurs, les scores de 1 à 3 sont associés à des pratiques de faible qualité alors que les scores élevés (5 à 7) correspondent à des pratiques d'inclusion élevées (Chhabra et al., 2018).

Les observations ont eu lieu dans seize groupes d'enfants en milieux de garde éducatifs à l'enfance. Deux observateurs ont fait des observations directes en présentiel pour les mêmes groupes et en même temps, dans les environnements intérieurs et extérieurs selon les douze dimensions de l'ICP. Ces observations non-participantes consécutives ont été réalisées sur une période de deux et trois heures en matinée. À la suite des observations, les évaluateurs se réunissaient pour inscrire les niveaux de qualité (les scores). Des grilles d'observation avec des indicateurs de qualité ont été utilisées pour établir les scores de qualité dans les milieux. Celles-ci étaient accompagnées de notes explicatives pour aider les observateurs à identifier les scores pour les pratiques inclusives observées. Le tableau 2 présente les dimensions accompagnées d'une description permettant de comprendre ce qui a été évalué sur le plan de la qualité.

Tableau 2 : Les dimensions accompagnées de la mesure de la qualité selon Soukakou (2016b)

<i>Dimension 1 : L'adaptation de l'espace, du matériel et de l'équipement</i>	« évalue la qualité des adaptations environnementales et des stratégies des adultes pour aider les enfants à accéder à l'espace physique, au matériel et à l'équipement de la salle de classe et à les utiliser. Il évalue également la mesure dans laquelle les adultes organisent et ajustent intentionnellement l'espace physique et le matériel pendant la journée pour soutenir l'apprentissage et l'expérience sociale des enfants. L'évaluation des pratiques de la dimension 1 tient compte des espaces intérieurs et extérieurs utilisés par les enfants le jour de l'évaluation. » (traduction libre, p. 3)
<i>Dimension 2 : l'implication des adultes pour soutenir les interactions des pairs</i>	« évalue la qualité des activités et des stratégies mises en œuvre pour soutenir l'expérience sociale des enfants et le développement de relations positives et soutenues avec leurs pairs. » (traduction libre, p. 5)
<i>Dimension 3 : l'accompagnement des</i>	« évalue la qualité des pratiques visant à soutenir l'engagement des enfants dans les activités et les jeux individuels et sociaux. L'évaluation de la

<i>adultes lors des choix d'activités et de jeux libres</i>	dimension 3 tient compte des pratiques qui sont mises en œuvre au moment où les enfants peuvent jouer à diverses activités individuelles et sociales de leur choix. Les activités peuvent être organisées dans différents centres d'apprentissage, comme une aire de jeu imaginaire, un coin lecture, un centre de blocs/construction, une table de sable ou un centre d'écriture » (traduction libre, p. 7)
<i>Dimension 4 : Le soutien à la résolution des conflits</i>	« évalue la qualité du soutien des adultes pendant les incidents de conflits entre pairs observés ainsi que les pratiques pour prévenir les conflits entre pairs persistants. » (traduction libre, p. 9)
<i>Dimension 5 : Le sentiment d'appartenance</i>	« mesure la qualité des pratiques qui favorisent l'égalité des chances pour les enfants d'assumer divers rôles et responsabilités en classe, le sentiment d'appartenance et le climat social dans lequel les différences individuelles sont acceptées et comprises. » (traduction libre, p. 11)
<i>Dimension 6 : Les relations entre adultes et enfants</i>	« évalue la qualité des interactions sociales et des relations entre adultes et enfants en mesurant le niveau dans lequel les adultes s'engagent dans des interactions sociales réactives, réciproques et soutenues avec les enfants. » (traduction libre, p. 13)
<i>Dimension 7 : Le soutien à la communication</i>	« évalue la qualité des mesures de soutien pour encourager et soutenir les compétences linguistiques et de communication des enfants. » (traduction libre, p. 15)
<i>Dimension 8 : Les adaptations faites lors des activités de groupe</i>	« évalue la qualité des adaptations au cours des activités en petits groupes et en groupes entiers qui sont structurées, dirigées par un adulte et qui nécessitent la participation des enfants. Les exemples comprennent le temps de cercle, la lecture de livres de contes, la cuisine de groupe, la musique et les activités artistiques, les activités et les interventions en petits groupes de langue et d'alphabétisation dirigées par des adultes. » (traduction libre, p. 17)
<i>Dimension 9 : Les transitions entre les activités</i>	« évalue la qualité des dispositions et des stratégies pour promouvoir des transitions en douceur entre les activités et soutenir les enfants qui éprouvent des difficultés pendant les transitions. » (traduction libre, p. 19)
<i>Dimension 10 : Les rétroactions</i>	« mesure la nature, la fréquence et le type de rétroaction offerte pour soutenir le comportement positif, les efforts, l'apprentissage et le développement des enfants. » (traduction libre, p. 21)
<i>Dimension 11 : Les partenariats familiaux professionnels</i>	« prendre connaissance des politiques et procédures mises en œuvre pour encourager et favoriser les partenariats entre le milieu des enfants et leurs familles. » (traduction libre, p. 23)
<i>Dimension 12 : Les outils utilisés pour « comprendre » les enfants et leurs apprentissages /développement</i>	« évalue la qualité des procédures en place et des pratiques mises en œuvre pour surveiller l'apprentissage des enfants vers des objectifs individualisés » (traduction libre, p. 25)

Indicateurs de qualité de l'inclusion. Le tableau 3 présente un exemple de certains indicateurs insérés dans la grille d'observation pour la première dimension de l'ICP. Ainsi, la première dimension proposée par Soukakou (2016b), soit l'adaptation de l'espace, du matériel et de l'équipement, évalue : 1) les adaptations dans l'environnement et les stratégies utilisées par l'adulte pour soutenir l'enfant dans le but qu'il puisse accéder à l'espace physique, le matériel et l'équipement; 2) la façon dont l'adulte organise l'espace physique et le matériel au cours de la journée pour les apprentissages de l'enfant et favorise son expérience sociale. L'instrument de mesure présente, au sein des indicateurs, diverses actions et stratégies permettant d'établir le niveau de qualité de l'inclusion. Voici quelques exemples de certains indicateurs démontrant le niveau de la qualité de l'inclusion pour la première dimension :

Tableau 3 : Exemples de quelques indicateurs présents dans la grille d'observation au sein de la première dimension (tirés de Soukakou, 2016b, traduction libre, p. 2)

Qualité inadéquate (niveau 1)	Qualité minimale (niveau 3)	Qualité bonne (niveau 5)	Qualité excellente (niveau 7)
1.2 « Le matériel et l'équipement ne sont pas accessibles aux enfants. »	3.2 « Certains matériaux et équipements sont accessibles aux enfants, et les adultes aident habituellement les enfants à avoir accès aux matériaux et à l'équipement qu'ils doivent utiliser, au besoin. »	5.2 « Les adultes surveillent la façon dont les enfants utilisent le matériel et l'équipement et aident les enfants à utiliser le matériel lorsqu'ils ont de la difficulté. »	7.1 « Les adultes organisent intentionnellement l'espace physique et le matériel tout au long de la journée afin de répondre aux besoins individuels et de favoriser les interactions entre pairs. »

Procédures de collecte de données

Une formation préalable. L'équipe de recherche, composée de deux chercheuses et d'une agente professionnelle de recherche, a suivi une formation sur l'instrument de mesure *Inclusive Classroom Profile* (ICP) et a obtenu la certification requise afin d'en assurer une administration fiable dans les milieux éducatifs à l'enfance du Québec. La formation ICP comprenait deux parties : 1) une séance d'aperçu du ICP; et 2) des séances sur la fiabilité de l'observation en classe. La première partie s'est déroulée en virtuelle avec une séance de quatre heures et demie animée par une formatrice certifiée ICP, présentant un aperçu de l'instrument de mesure. La deuxième partie s'est déroulée sur cinq jours en présentiel à Chicago, avec la même formatrice certifiée ICP. Cette deuxième partie de la formation avait pour objectif d'amener l'équipe de chercheuses à utiliser l'instrument de mesure avec précision et fiabilité. La première journée comprenait une présentation de trois heures sur l'instrument de mesure et les procédures à suivre pour l'administrer en milieu éducatif. Les quatre jours suivants, l'équipe de recherche a réalisé quatre observations d'une durée de trois heures chaque matin dans différents milieux éducatifs, sous la supervision de la formatrice certifiée. À la suite de chaque observation, une séance de trois heures était prévue pour discuter et comparer les scores avec la formatrice. À l'issue de la formation, les deux chercheuses ainsi que l'agente professionnelle de recherche ont répondu aux critères de compétences et ont atteint le niveau de fiabilité requis, et par conséquent ont reçu leur certification ICP. Précisons que trois autres membres de l'équipe ont été formées par la professionnelle de recherche qui avait reçu l'autorisation de former les auxiliaires de recherche.

La collecte de données. L'équipe de recherche a ensuite administré l'instrument de mesure dans dix milieux éducatifs au Québec dans les groupes de deux à cinq ans et ce, auprès de seize personnes dont quinze éducatrices et une éducatrice spécialisée en 2024. Chaque évaluation avec l'instrument de mesure ICP comprenait une observation faite par deux évaluateurs d'environ trois heures dans la matinée, suivie d'une entrevue de trente minutes avec la participante, associé à l'examen de documents dont la politique sur l'inclusion, sans la présence des enfants afin de compléter les grilles d'observation des douze dimensions de l'ICP. Cette entrevue était soit sur les lieux ou en virtuelle à la convenance de la participante. Lors des observations, des notes étaient prises conformément aux directives ICP, et les douze dimensions représentant différents aspects de pratiques inclusives ont été évaluées, générant ainsi un score total pour chaque groupe d'enfants attribué à une personne éducatrice ou éducatrice spécialisée. À la suite des observations, les deux évaluateurs se réunissaient pour inscrire les niveaux de qualité (les scores) pour chacune des dimensions.

Analyses

Une première analyse descriptive a été réalisée afin d'obtenir le score global de la qualité de l'inclusion dans les milieux éducatifs, à partir des résultats obtenus par l'ensemble des seize participantes sur les douze dimensions évaluées. Puis, une deuxième analyse descriptive a permis de calculer les scores moyens des douze dimensions de l'ICP pour chacun des groupes observés, ainsi que d'identifier les dimensions présentant des niveaux de qualité plus élevés ou plus faibles au sein de ces groupes. Par ailleurs, bien que seize participantes aient pris part à l'étude, il est arrivé que certaines dimensions de l'instrument de mesure n'aient pas pu être observées lors des périodes d'observation. Dans ces cas, les observateurs inscrivaient la mention N/O (non observé) pour la ou les dimensions qui n'avaient pu faire l'objet d'une observation. En l'occurrence, le nombre de participants par variable a pu varier dans les

résultats. Par ailleurs, précisons que, dans le cadre de notre étude, l'analyse de la cohérence interne (alpha de Cronbach) des douze dimensions a obtenu une bonne cohérence interne soit 0.89.

Les considérations éthiques

La recherche a été approuvée par le comité institutionnel de l'UQAM. Toutes les participantes ont signé le formulaire de consentement avant d'amorcer l'étude.

RÉSULTATS

Une analyse globale de l'outil d'observation du profil de classe inclusive ICP a indiqué que la qualité de l'environnement inclusif observée dans les seize groupes variait de « minimal » (score de 3) à « presque excellent » (score de 6). Le tableau 4 indique la qualité globale de l'environnement inclusif dans les milieux de garde éducatifs à l'enfance telle que déterminée par les scores moyens obtenus à l'outil ICP.

Tableau 4 : Distribution des scores moyens du profil de classe inclusive ICP pour chaque groupe

Niveau	Score	Fréquence	Pourcentage
Inadéquat	1	0	0
	2	0	0
Minimal	3	5	31,25
	4	3	18,75
Bon	5	5	31,25
	6	3	18,75
Excellent	7	0	0

Les résultats montrent que la moitié des groupes (n = 8, 50 %) se classe comme ayant des pratiques d'inclusion de qualité entre « minimale » (score de 3) et « presque bonne » (score de 4). L'autre moitié des groupes (n = 8, 50 %) affichait des pratiques d'inclusion entre « bonne » (score de 5) et « presque excellente » (score de 6) qualité.

Le tableau 5 présente les scores moyens pour la mesure du ICP dans chacun des groupes observés, expose l'écart-type et classe également les éléments individuels de qualité supérieure et inférieure dans les groupes observés.

Tableau 5 : Classement des scores moyens des dimensions du profil de classe inclusive

	M	ET	Min	Max
<i>Dimension 1: L'adaptation de l'espace, du matériel et de l'équipement</i>	5,13	1,50	4	7
<i>Dimension 2: l'implication des adultes pour soutenir les interactions des pairs</i>	3,81	1,47	1	6
<i>Dimension 3: l'accompagnement des adultes lors des choix d'activités et de jeux libres</i>	4,07	1,67	1	7
<i>Dimension 4: Le soutien à la résolution des conflits</i>	2,83	2,04	2	7
<i>Dimension 5: Le sentiment d'appartenance</i>	4,19	1,97	1	7
<i>Dimension 6: Les relations entre adultes et enfants</i>	4,75	2,32	2	7
<i>Dimension 7: Le soutien à la communication</i>	3,75	1,57	1	6
<i>Dimension 8: Les adaptations faites lors des activités de groupe</i>	4,00	2,08	2	7
<i>Dimension 9: Les transitions entre les activités</i>	5,19	2,43	2	7
<i>Dimension 10: Les rétroactions</i>	3,38	1,54	1	6
<i>Dimension 11: Les partenariats familiaux professionnels</i>	4,12	1,63	1	7

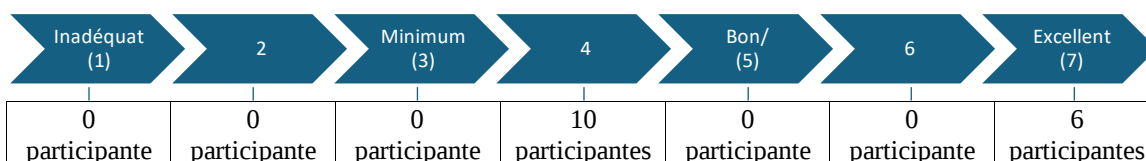
<i>Dimension 12: Les outils utilisés pour « comprendre » les enfants et leurs apprentissages/développement</i>	3,56	1,63	2	6
<i>Total</i>	4,07	1,86	1	7

Le score moyen composite observé, c'est-à-dire le score moyen des douze dimensions pour chaque groupe est de 4,07 ($ET = 1,86$) sur une échelle de type Likert à 7 points, chacune des dimensions évaluées variant entre un score composite de 2,83 ($ET = 2,04$) et de 5,19 ($ET = 2,43$).

Les dimensions ayant obtenu les scores les plus élevés sont celles liées aux transitions entre les activités ($M = 5,19$; $ET = 2,43$) et à l'adaptation de l'espace, des matériaux et des équipements ($M = 5,13$; $ET = 1,50$). Ces dimensions présentent un niveau de qualité jugé bon. À l'inverse, les dimensions les moins bien classées concernent la résolution des conflits ($M = 2,83$; $ET = 2,04$) et la rétroaction ($M = 3,38$; $ET = 1,54$). La prochaine partie présente les scores individuels obtenus par chacune des participantes à l'endroit des douze dimensions de la qualité du ICP.

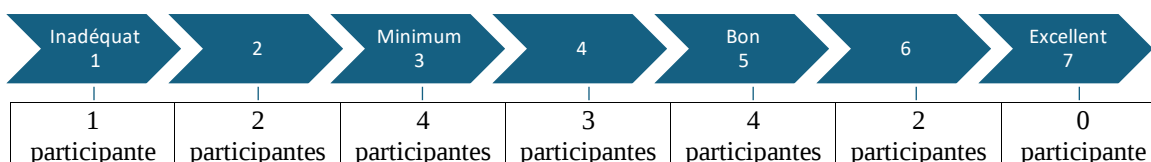
Tel qu'illustré à la Figure 4, concernant la dimension 1 « L'adaptation de l'espace, du matériel et de l'équipement », les résultats mettent en évidence que dix participantes ont obtenu un score de 4 indiquant que leurs pratiques inclusives étaient de qualité presque bonne alors que six ont obtenu un score de 7 indiquant que leurs pratiques inclusives étaient de qualité excellente.

Figure 4 : Dimension 1 « L'adaptation de l'espace, du matériel et de l'équipement »



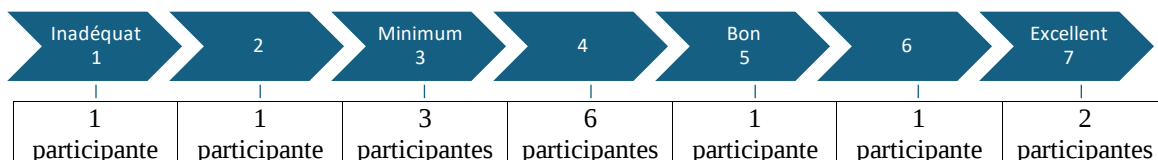
Tel qu'illustré à la Figure 5, concernant la dimension 2 « L'implication des adultes pour soutenir les interactions entre pairs », les résultats indiquent qu'une personne a obtenu un niveau de qualité inadéquat (score de 1), deux ont obtenu un niveau de qualité en-dessous du seuil minimal (score de 2), quatre ont eu un niveau de qualité minimal (score de 3), trois ont eu un niveau de qualité presque bon (score de 4), quatre ont obtenu un niveau de qualité bon (score de 5) et deux ont eu un niveau de qualité presque qu'excellent (score de 6).

Figure 5 : Dimension 2 « L'implication des adultes pour soutenir les interactions entre pairs »



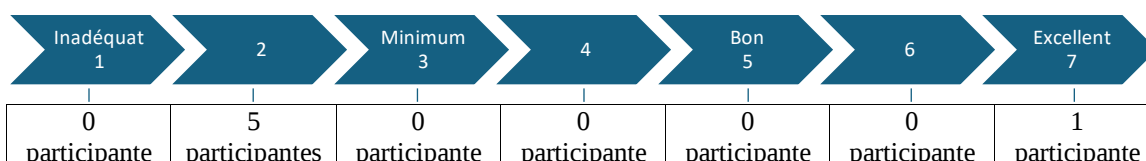
Tel qu'illustré à la Figure 6, concernant la dimension 3 « L'accompagnement des adultes lors des choix d'activités et de jeux libres », les résultats indiquent que pour cette dimension, une personne a obtenu un niveau de qualité inadéquat (score de 1), une autre a obtenu un niveau de qualité en-dessous du seuil minimal (score de 2), trois ont obtenu un niveau de qualité minimal (score de 3), six personnes ont obtenu un niveau de qualité presque bon (score de 4), une a obtenu un niveau de bonne qualité (score de 5), une a obtenu un niveau de qualité presque excellent (score de 6), deux ont obtenu un niveau de qualité excellent (score de 7). Toutefois, cette dimension n'a pu être observée chez l'une des seize personnes.

Figure 6 : Dimension 3 « L'accompagnement des adultes lors des choix d'activités et de jeux libres »



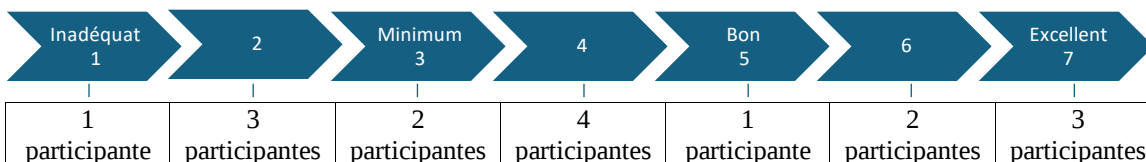
Tel qu'illustré à la Figure 7, concernant la dimension 4 « Le soutien à la résolution des conflits », parmi les seize personnes, seulement six d'entre elles ont dû intervenir lors de situations de conflits entre les enfants. Pour ces six participantes, cinq d'entre elles, ont démontré un niveau de qualité en-dessous du seuil minimal (score de 2) sur le plan des interventions de soutien offertes alors que pour l'une d'entre elles le soutien apporté fut de qualité excellente (score de 7).

Figure 7 : Dimension 4 « Le soutien à la résolution des conflits »



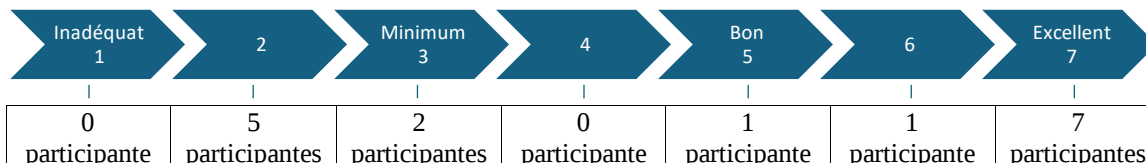
Tel qu'illustré à la Figure 8, concernant la dimension 5 « Le sentiment d'appartenance », une personne a obtenu un niveau de qualité inadéquat (score de 1), trois personnes un niveau de qualité en-dessous du seuil minimal (score de 2), deux ont obtenu un niveau de qualité minimal (score de 3), quatre personnes ont obtenu un niveau de qualité presque bon (score de 4), une a obtenu un niveau de bonne qualité (score de 5), deux ont obtenu un niveau de qualité presque excellent (score de 6), et trois ont obtenu un niveau de qualité excellent (score de 7).

Figure 8 : Dimension 5 « Le sentiment d'appartenance »



Tel qu'illustré à la Figure 9, concernant la dimension 6 « Les relations entre adultes et enfants », cinq personnes ont obtenu un niveau de qualité en-dessous du seuil minimal (score de 2), deux personnes ont obtenu un niveau de qualité minimal (score de 3), une personne a obtenu un niveau de bonne qualité (score de 5), une personne a obtenu un niveau de qualité presque excellent (score de 6) et sept personnes ont obtenu un niveau de qualité excellent (score de 7)

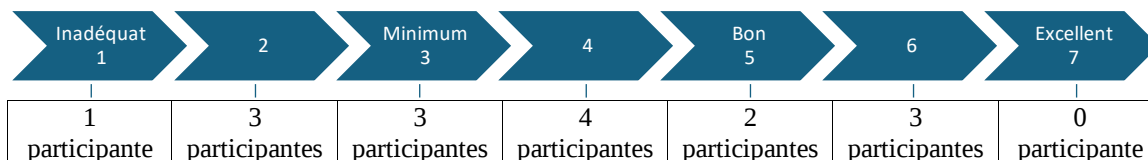
Figure 9 : Dimension 6 « Les relations entre adultes et enfants »



Tel qu'illustré à la Figure 10, concernant la dimension 7 « Le soutien à la communication », une seule personne a obtenu un niveau de qualité inadéquat (score de 1), trois un niveau de qualité en-dessous du seuil minimal (score de 2), et trois personnes ont obtenu un niveau de qualité minimal (score de 3). Cependant, quatre personnes ont obtenu

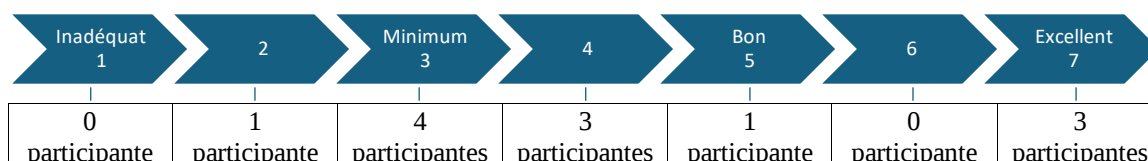
un niveau de qualité presque bon (score de 4), deux personnes un niveau de bonne qualité (score de 5), et trois personnes un niveau de qualité presque excellent (score de 6).

Figure 10 : Dimension 7 « Le soutien à la communication »



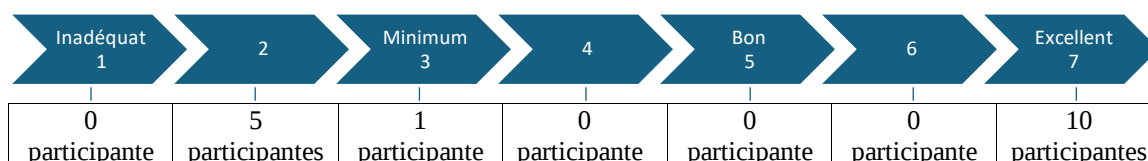
Tel qu'illustré à la Figure 11, concernant la dimension 8 « Les adaptations faites lors des activités de groupe », cette dimension a pu être observée chez douze participants sur seize. Parmi les douze, une personne a obtenu un niveau de qualité en-dessous du seuil minimal (score de 2), quatre ont obtenu un niveau de qualité minimal (score de 3), trois un niveau de qualité presque bon (score de 4), une personne un niveau de bonne qualité (score de 5) et trois personnes ont obtenu un niveau de qualité excellent (score de 7).

Figure 11 : Dimension 8 « Les adaptations faites lors des activités de groupe »



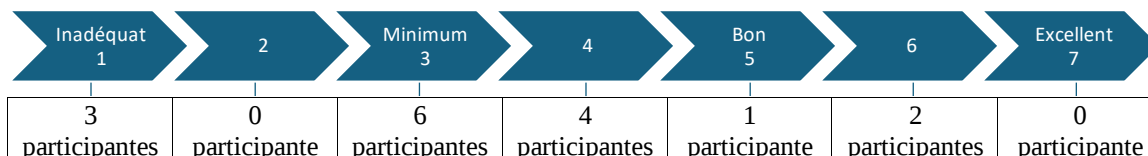
Tel qu'illustré à la Figure 12, concernant la dimension 9 « Les transitions entre les activités », cinq personnes ont obtenu un niveau de qualité en-dessous du seuil minimal (score de 2), une personne a obtenu un niveau de qualité minimal (score de 3), alors que dix personnes ont obtenu un niveau de qualité excellent (score de 7).

Figure 12 : Dimension 9 « Les transitions entre les activités »



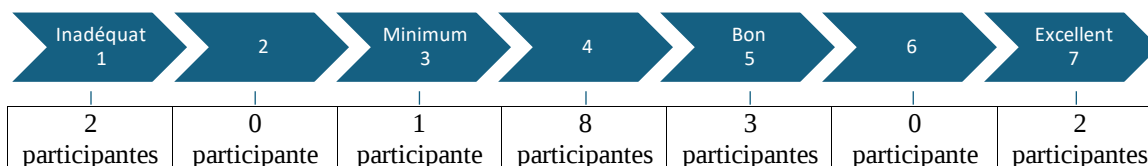
Tel qu'illustré à la Figure 13, concernant la dimension 10 « Les rétroactions », trois personnes ont obtenu un niveau de qualité inadéquat (score de 1), six personnes un niveau de qualité minimal (score de 3), quatre personnes ont obtenu un niveau de qualité presque bon (score de 4), une a obtenu un niveau de bonne qualité (score de 5), et deux ont obtenu un niveau de qualité presque excellent (score de 6).

Figure 13 : Dimension 10 « Les rétroactions »



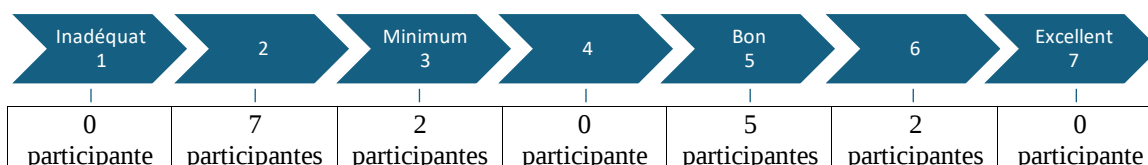
Tel qu'illustré à la Figure 14, concernant la dimension 11 « Les partenariats familiaux professionnels », deux personnes ont obtenu un niveau de qualité inadéquat (score de 1), une personne un niveau de qualité minimal (score de 3), huit personnes ont obtenu un niveau de qualité presque bon (score de 4), trois ont obtenu un niveau de bonne qualité (score de 5), et deux ont obtenu un niveau de qualité excellent (score de 7).

Figure 14 : Dimension 11 « Les partenariat familiaux professionnels »



Tel qu'illustré à la Figure 15, concernant la dimension 12 « Les outils utilisés pour « comprendre » les enfants et leurs apprentissages/développement », sept personnes ont obtenu un niveau de qualité en-dessous du seuil minimal (score de 2), deux personnes un niveau de qualité minimal (score de 3), cinq personnes ont obtenu un niveau de bonne qualité (score de 5), et deux ont obtenu un niveau de qualité presque excellent (score de 6).

Figure 15 : Dimension 12 « Les outils utilisés pour « comprendre » les enfants et leurs apprentissages/développement »



DISCUSSION

Les niveaux de qualité globale de l'inclusion dans les milieux de garde éducatifs à l'enfance chez les enfants de 2-5 ans

La présente étude avait comme objectif d'examiner la qualité de l'inclusion dans les SGÉE québécois accueillant des enfants entre 2 et 5 ans dont certains EBP afin de voir comment ceux-ci répondent aux besoins des enfants, notamment ceux ayant des besoins particuliers. Les résultats indiquent que la qualité des pratiques inclusives varie d'un milieu à l'autre, s'échelonnant d'un niveau minimal (score de 3) à un niveau de qualité presque excellent (score de 6), pour une moyenne de 4,07 sur l'ensemble des douze dimensions. Les constats relevés dans l'étude québécoise rejoignent ceux de Chhabra et ses collègues (2018), qui, à partir d'observations menées dans des milieux de la petite enfance au Botswana, ont mis en évidence une qualité de l'inclusion variant d'un niveau minimal (score de 3) à un niveau bon (score de 5), avec un score moyen de 4,19 sur l'ensemble des douze dimensions. Cependant, les résultats de l'étude montrent un niveau de qualité globale de l'inclusion supérieur à celui rapporté par Lundqvist et ses collègues (2016) dans les milieux de la petite enfance en Suède, où les scores variaient d'un niveau de faible qualité (2,4) à un niveau de qualité presque bon (4,7), pour une moyenne de 3,8. Par ailleurs, des différences sont observées entre les contextes étudiés. Entre autres, les résultats montrent que les environnements éducatifs inclusifs québécois présentent une proportion de milieux atteignant un niveau de qualité presque excellent (18,75 %), alors qu'aucun environnement éducatif ayant ce niveau de qualité n'a été observé dans la région du Botswana, en Afrique centrale y compris pour les milieux éducatifs suédois.

En outre, la proportion de milieux québécois présentant une qualité minimale est similaire à celle observée au Botswana, en Afrique centrale, représentant environ un tiers de l'échantillon. Néanmoins, cette proportion demeure légèrement inférieure au Québec (31,25 %) comparativement à l'Afrique centrale (33,33 %). De plus, la moitié de l'échantillon québécois (50 %) se situe à des niveaux de qualité bon ou très bon, tandis qu'un peu plus de la moitié des milieux observés en Afrique centrale (57,14 %) présentent des scores correspondant à un niveau de qualité presque bon. Le milieu éducatif ayant obtenu le score le plus élevé au Québec affiche un score composite de 6,18, correspondant à un niveau de qualité presque excellent, alors que le milieu le mieux évalué en Afrique centrale (Botswana) a obtenu un score composite de 5,17, soit un niveau de qualité bon. Bien que les résultats soient globalement similaires, ils suggèrent que certains milieux éducatifs québécois pourraient présenter un niveau de qualité de l'inclusion légèrement supérieur à celui observé en Afrique centrale. Par ailleurs, certains résultats de l'étude

québécoise convergent avec ceux des deux études internationales sur la qualité de l'inclusion, puisqu'aucune des trois recherches n'a identifié de milieux présentant une qualité globale de l'inclusion excellente ni de qualité jugée inadéquate.

Les programmes gouvernementaux visant à soutenir l'accueil des EBP ont probablement contribué aux résultats observés, notamment au fait que la moitié (50 %) des milieux étudiés présentent une qualité de l'inclusion qualifiée de bonne ou presque excellente. Par exemple, les ressources financières accordées aux SGÉE pour favoriser l'inclusion des EBP ont pu permettre à certains milieux d'adapter leurs espaces et de se doter de matériel adéquat pour répondre aux besoins de ces enfants. Cette hypothèse est appuyée par les résultats de l'étude de Dionne et al. (2023), selon lesquels 91 % des gestionnaires estimaient que le premier programme répondait adéquatement aux besoins liés à l'aménagement des milieux, tandis que 84 % jugeaient qu'il permettait de couvrir les besoins en matériel.

À l'instar de Chhabra et de ses collègues (2018), nous estimons que la relative similarité des scores observés, qui témoignent de la présence de pratiques inclusives dans les milieux pourraient avoir été influencés par des cadres internationaux en matière de droits de l'enfant dont la *Convention relative aux droits de l'enfant* (Nations Unies, 1989) dont les valeurs semblent se refléter dans la loi, notamment celle au Québec portant sur l'exercice des droits des personnes handicapées qui a mené à la conception d'un guide pour poser des balises claires en faveur de l'intégration des enfants handicapés. Divers autres documents-cadres nationaux tels que la *Stratégie 0-8 ans* (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2018) et le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019) pourraient aussi avoir participé à cette offre de pratiques inclusives dans les milieux observés. Par ailleurs, la formation continue offerte en milieu de travail, de même qu'une formation initiale comprenant des cours portant sur l'inclusion des EBP, pourraient avoir favorisé l'atteinte d'un niveau de qualité globale allant de bon à très bon chez 50 % des personnes de l'échantillon. À l'opposé, les pratiques inclusives de faible qualité observées chez l'autre moitié de l'échantillon pourraient s'expliquer par l'absence d'une formation de base suffisante. Cette interprétation est étayée par les résultats de l'étude de Dionne et ses collègues (2022), qui révèlent que 52 % du personnel éducateur participant jugeaient que leur formation ne leur avait pas permis d'acquérir les outils nécessaires pour intervenir adéquatement auprès des EBP.

Les pratiques inclusives de qualité élevée mises en œuvre

Dans la présente étude, la dimension ayant obtenu le score le plus élevé concerne « Les transitions entre les activités » (5,19), suivie de « L'adaptation de l'espace, du matériel et de l'équipement » (5,13). Dans l'étude de Chhabra et ses collègues (2018), bien que ces dimensions n'aient pas figuré parmi les mieux évaluées, elles ont néanmoins atteint des niveaux de qualité presque bons, avec des scores respectifs de 4,46 pour « Les transitions entre les activités » et de 4,38 pour « L'adaptation de l'espace, du matériel et de l'équipement ». Il convient de souligner que, dans l'étude de Chhabra et ses collègues (2018), les dimensions ayant obtenu les scores les plus élevés étaient « Les adaptations réalisées lors des activités de groupe » (5,04) et « Le soutien à la communication » (4,62). Or, ces mêmes dimensions ont été évaluées à des niveaux plus faibles dans le contexte québécois, avec des scores respectifs de (4,00) pour « Les adaptations réalisées lors des activités de groupe » et de (3,75) pour « Le soutien à la communication ». Ces résultats suggèrent que, bien que les participant.es des deux études aient mis en œuvre des pratiques favorisant l'inclusion, ces pratiques se déploient davantage dans des dimensions différentes selon les contextes étudiés. Par ailleurs, les résultats mettent en évidence que les pratiques inclusives ne sont pas homogènes dans les milieux, indiquant une grande variance entre les niveaux de qualité. Certaines dimensions de l'ICP sont discutées en ce sens.

L'adaptation de l'espace, du matériel et de l'équipement. Les résultats indiquant que pour cette dimension la majorité des personnes (62,5 %) a atteint un niveau de qualité presque bon, tandis qu'un nombre plus restreint (37,5 %) a atteint un niveau de qualité excellent. Par ailleurs, le score moyen composite se situe à 5,13 sur 7 (73,3 %) indiquant que, dans l'ensemble, les pratiques inclusives observées se situent à un niveau élevé selon l'échelle de l'ICP. Le pourcentage, s'élevant à 73,3 % reflète des milieux qui appliquent majoritairement les pratiques recommandées tout en laissant encore une marge de progression pour atteindre l'excellence. Ces résultats mettent aussi en évidence qu'aucune personne n'a présenté un niveau inadéquat pour cette dimension de la qualité de l'inclusion, que toutes ont dépassé le seuil minimal de qualité et de surcroît que plusieurs personnes ont excellé dans cette dimension. Ces résultats peuvent s'expliquer comme suit pour celles qui ont obtenu un niveau maximal de qualité. D'abord, l'adaptation de l'espace, du matériel et de l'équipement constitue une dimension souvent bien intégrée dans les

pratiques quotidiennes, notamment en raison des exigences de base des milieux éducatifs et des orientations ministérielles, telles que celles que l'on retrouve à travers la mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité, celles intégrées au programme éducatif *Accueillir la petite enfance* et celles inscrites dans les programmes de formation, notamment celui en Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE). En fait, dans le cadre de la mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative des SGÉE en installation (groupe d'enfants de 0 à 5 ans), la qualité de l'aménagement des lieux est une dimension évaluée, ou l'on examine si l'espace répond aux besoins des enfants (MF, 2025), ce qui laisse sous-entendre, ceux des EBP. De plus, dans le programme éducatif, une section entière est consacrée à l'aménagement de l'espace et au choix du matériel, reconnus comme des dimensions essentielles de la qualité des milieux de garde éducatifs à l'enfance (MF, 2019). En outre, dans le programme éducatif, il est recommandé au personnel éducateur d'organiser l'environnement afin de soutenir les apprentissages des enfants dans l'ensemble des sphères de leur développement et de leur proposer du matériel adapté à leur niveau développemental (MF, 2019). De surcroît, le programme éducatif met de l'avant l'importance d'un aménagement qui favorise l'autonomie des enfants pour faciliter leurs déplacements, notamment ceux qui émergent de leurs initiatives de jeu (MF, 2019). Pour les EBP, il est suggéré que les directions puissent collaborer avec des professionnels, tels que les ergothérapeutes, afin d'apporter les adaptations nécessaires à l'espace, au matériel et à l'équipement pour répondre aux besoins des enfants présentant des incapacités sur le plan moteur, auditif et visuel (MF, 2019). Cela laisse donc supposer que les participantes auraient tenu compte des suggestions provenant des spécialistes et qu'elles les auraient mises en pratique. Par ailleurs, ce sont des éléments enseignés dans le programme de formation en TÉE (ministère de l'Enseignement Supérieur [MES], 2022). En ce qui concerne les connaissances spécifiques des personnes en matière d'aménagement et de choix du matériel destinés aux EBP, elles pourraient découler des observations qu'elles effectuent auprès de ces enfants. À cet égard, l'enquête menée par Dionne et ses collègues (2022) indique que 94 % des personnes déclarent observer les enfants à besoins particuliers et en situation de handicap et que, parmi celles-ci, 89 % ajustent subéquemment le matériel ainsi que l'environnement physique en fonction des besoins identifiés. De plus, les résultats obtenus chez les participantes affichant des scores élevés de qualité dans cette dimension trouvent également écho dans le rapport de Dionne et ses collègues (2022), lequel souligne l'engagement des personnes éducatrices dans diverses activités de développement professionnel afin de bonifier leurs interventions auprès des EBP. Ces démarches incluent notamment la consultation de sites web (83 %), la lecture d'ouvrages (77 %), les échanges avec des collègues (70 %), ainsi que le recours à d'autres ressources humaines telles que certaines personnes provenant d'organismes (63 %), la direction du SGÉE (53 %) et la conseillère pédagogique (41 %). Des connaissances sur l'aménagement et le matériel à offrir aux EBP pourraient émerger de ces activités. Par ailleurs, le personnel d'encadrement, dont les directions, pourrait avoir joué un rôle actif dans la mise en place d'espaces, d'aménagements et de matériel adaptés pour soutenir les EBP, comme le suggèrent les résultats de Dionne et ses collègues (2022), selon lesquels 91 % du personnel d'encadrement rapportaient s'être impliqués à cet égard. Enfin, ces résultats de qualité élevée peuvent aussi trouver leur origine dans l'obligation qu'ont les SGÉE (depuis 2021) de tenir un dossier éducatif pour chacun des enfants, dont les EBP, et qu'un portrait périodique est remis aux parents 2 fois par année (MF, 2021a).

Toutefois, les résultats indiquent que deux tiers de l'échantillon (62,5 %) n'ont pas atteint le niveau de qualité maximal (excellent) pour cette dimension. L'atteinte d'un niveau de qualité de l'inclusion excellent requiert des pratiques plus complexes et intentionnelles. Selon Soukakou (2016a), ce niveau suppose non seulement des ajustements ponctuels de l'environnement, mais également une organisation proactive et continue de l'espace et du matériel, fondée sur l'observation fine des besoins individuels des enfants, dont les EBP et visant explicitement à favoriser leur autonomie et leurs interactions avec leurs pairs. Or, certaines contraintes contextuelles peuvent avoir influencé ces résultats pour les dix participantes ayant obtenu un niveau de qualité presque bon. Entre autres, les limites liées aux ressources matérielles, à l'aménagement physique des locaux, au ratio enfants-personnes éducatrices ou au manque de temps pour planifier et ajuster l'environnement tout au long de la journée peuvent restreindre la capacité des personnes éducatrices à atteindre un niveau de qualité excellent, malgré leur engagement professionnel. De plus, bien que les personnes éducatrices maîtrisent généralement les pratiques de base liées à l'accessibilité du matériel, elles peuvent être moins outillées pour mettre en œuvre des stratégies d'adaptation plus fines, systématiques et intentionnelles auprès des EBP, caractéristiques d'une qualité d'inclusion excellente selon l'ICP. Il est également possible que le contexte de la pénurie actuel générant un roulement de personnel important puisse être à l'origine des scores indiquant un niveau de qualité de presque bon. Ces résultats pourraient refléter des besoins de formation continue. Par ailleurs, le nouveau programme de formation en TÉE, lancé en 2022, qui comprend l'énoncé de compétence 02KS *Organiser l'environnement éducatif*, notamment inclusif, et qui prévoit la prise en compte d'éléments tels que le mobilier, l'équipement et le matériel en fonction des besoins et des capacités observés chez les enfants (MES, 2022), apparaît opportun pour optimiser la formation et le développement de compétences liées au

soutien des EBP. En outre, il semble que les éléments relevant de cette dimension ne soient pas encore pleinement alignés sur les besoins spécifiques des EBP. Par ailleurs, bien que l'expression « environnement inclusif » figure dans le référentiel de compétences, il apparaît que des savoirs supplémentaires liés à cette dimension soient nécessaires afin de soutenir adéquatement les EBP en termes d'offre d'aménagement et de matériel adaptés (MF, 2021b). En effet, le référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs souligne l'importance d'actions éducatives de qualité, notamment en ce qui concerne l'offre d'un aménagement et le choix du matériel (MF, 2021b). Ceux-ci, appuyés par l'observation, permettent de mettre en place un environnement répondant aux besoins de sécurité des enfants et adapté à leurs besoins développementaux (MF, 2021b). Toutefois, la présentation d'exemples spécifiques d'aménagements pour les EBP serait judicieuse. Par ailleurs, il est recommandé que les milieux puissent s'inspirer des structures d'aménagement inclusif extérieur qui permettent à tous les enfants de participer peu importe leurs particularités (Boily, 2025; Allaire et Boily, 2025).

Des pratiques inclusives ayant obtenu un niveau de qualité plus élevé que celles à l'international

Dans le contexte québécois, certaines dimensions de pratiques inclusives se distinguent par des scores plus élevés que ceux observés à l'international, notamment « les partenariats famille-professionnels », qui obtiennent un score moyen de (4,12) et « l'accompagnement lors des choix d'activités et de jeux libres », avec une moyenne de (4,07). À l'inverse, dans l'étude de Chhabra et ses collègues (2018), ces mêmes dimensions figurent parmi celles ayant obtenu les scores les plus faibles, soit (2,91) pour « les partenariats famille-professionnels » et (3,71) pour « l'accompagnement des adultes lors des choix d'activités et de jeux libres ». Ces écarts laissent supposer que le partenariat établi entre les milieux éducatifs, les familles et les professionnels est davantage structuré et soutenu dans le contexte québécois. Cette situation pourrait s'expliquer par l'influence de politiques publiques, notamment la *Politique sur la réussite éducative* (MÉES, 2017) favorisant l'implication parentale, par l'existence de mécanismes formels de concertation interprofessionnelle et par un accès plus systématique aux ressources spécialisées, tel que promu par les programmes gouvernementaux en place. Cela pourrait également s'expliquer par l'évolution conceptuelle survenue lors de la conception du nouveau programme éducatif en 2019, qui a privilégié le terme de « partenariat » plutôt que celui de « collaboration ». L'objectif était de souligner l'importance d'aller au-delà de la simple collaboration avec les parents, pour qu'ils soient réellement considérés comme des partenaires actifs dans l'action éducative.

Les partenariats familiaux professionnels. Pour cette dimension, 81,3 % des participantes ont atteint un niveau de qualité supérieur au seuil minimal. Ces résultats, somme toute encourageants, vont dans le même sens que ceux rapportés par Dionne et ses collègues (2022), lesquels indiquaient que, dans leur enquête, 75 % des parents d'enfants à besoins particuliers ou en situation de handicap déclaraient être sollicités par les SGÉE afin d'identifier les besoins développementaux de leur enfant, tandis que 70 % mentionnaient qu'ils échangeaient avec des spécialistes concernant les interventions mises en place. Ces constats concordent également avec les résultats de l'étude de Rousseau et de ses collaborateurs (2022), qui révèlent que près des trois quarts des parents d'EBP évaluaient positivement leur expérience au sein des SGÉE. Ils vont également dans le même sens que ceux de Paquet et de ses collègues (2022), qui soulignaient que la collaboration entre les SGÉE et les différents organismes et intervenants impliqués dans le soutien à l'inclusion des enfants à besoins particuliers était généralement perçue de façon favorable. Dans le cadre de ce partenariat, il est plausible que les personnes éducatrices jouent un rôle central dans ces expériences positives, en particulier puisque le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* reconnaît que l'établissement d'un partenariat entre l'éducatrice et les parents constitue un pilier essentiel de la qualité éducative (MF, 2019).

Ces résultats pourraient s'expliquer par l'importance grandissante accordée aux partenariats famille-professionnels dans les SGÉE qui est portée par des cadres de référence tels que la *Politique sur la réussite éducative* (MÉES, 2017) et la stratégie *Tout pour nos enfants* (MÉES, 2018), mettant de l'avant des actions prioritaires, notamment celle visant à « accompagner les parents et à favoriser la mobilisation et la concertation des acteurs », contribuant ainsi à renforcer la collaboration avec les familles (MÉES, 2018, p. 47). De plus, l'offre de formation accorde une importance centrale au partenariat établi entre les divers acteurs des SGÉE puisque présente dans les critères de performance et contextes de réalisation associés à de nombreux énoncés de compétences (ministère de l'Enseignement Supérieur, 2022). De surcroît, la neuvième compétence du référentiel pour les éducatrices et les éducateurs est orientée vers les partenariats et la collaboration à entretenir avec les divers intervenants en petite enfance (MF, 2021b). Enfin, le dossier éducatif instauré en SGÉE est un outil important pour son opérationnalisation. En somme, il est possible que l'ensemble de ces orientations ait pu favoriser l'atteinte d'un niveau de qualité supérieur au seuil minimal chez une majorité de personnes participantes.

Toutefois, 12,5 % de l'échantillon, soit deux participantes sur seize, ont obtenu un score indiquant une qualité d'inclusion inadéquate. Selon cette dimension de l'ICP, ce résultat révèle l'absence de politiques encadrant l'inclusion des EBP au sein du SGÉE, de même qu'un manque de procédures visant à encourager de façon régulière des échanges bidirectionnels entre le milieu et les parents (Soukakou, 2016a; 2016b). L'atteinte d'un niveau d'excellente qualité de l'inclusion requiert l'élaboration d'une politique inclusive ainsi que la mise en place de structures favorisant la communication entre le milieu et les parents, notamment entre la personne éducatrice et les parents d'un EBP (Soukakou, 2016a; 2016b). Ces échanges permettent de les informer du développement de leur enfant dans le milieu et de leur offrir des occasions de s'engager comme partenaires (Soukakou, 2016a; 2016b). En outre, la collaboration, est un élément clé d'une inclusion de qualité (Bricker et al., 2022; Soukakou, 2016a; 2016b). Par ailleurs, parmi l'échantillon de participantes, 12,5 % ont atteint un niveau de qualité excellent, notamment en raison de l'existence d'une politique inclusive dans leur milieu. Ces résultats sont quelque peu différents de ceux de Dionne et ses collègues (2022) qui indiquaient, lors de son enquête, que 52 % des gestionnaires ne disposaient pas d'une politique d'inclusion pour les enfants à besoins particuliers ou en situation de handicap, tandis que 38 % déclaraient en avoir instauré une afin de soutenir leur inclusion.

Accompagner les enfants dans leurs activités et leurs jeux libres et soutenir leur engagement. Pour cette dimension, 66,7 % des participantes ont atteint un niveau de qualité supérieur au seuil minimal. Ces résultats, reliés à des scores élevés observés au Québec concernant l'accompagnement de l'adulte auprès des enfants lors de leurs activités pourraient être attribuables à l'approche démocratique mise de l'avant dans le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*. Cette approche, appelée « type d'intervention » convie l'adulte à partager son pouvoir décisionnel avec celui de l'enfant (MF, 2019). Or, selon Soukakou (2016a; 2016b) un niveau de qualité excellent indique que l'adulte offre de nombreuses occasions aux enfants pour faire des choix de jeux, d'activités, de matériel. Cet aspect est important, notamment pour soutenir l'engagement des enfants dans leurs activités (MF, 2019 ; Soukakou, 2016a; 2016b). De plus, les scores les plus élevés peuvent s'expliquer par une connaissance approfondie des participantes sur les formes de soutien à apporter aux EBP en fonction de leur zone proximale de développement. Dans une perspective inclusive, cette zone renvoie au soutien offert par l'adulte ou par les pairs afin d'accompagner l'enfant dans le passage de son niveau de développement actuel vers un niveau plus complexe (Mallory et New 1994). Une collaboration se met alors en place pour lui permettre de vivre de nombreuses expériences significatives avec ses pairs (Mallory et New 1994). Ces connaissances peuvent avoir été acquises lors de la formation initiale ou continue qui auraient porté une attention particulière à ces concepts. De plus, ces résultats pourraient s'expliquer par une bonne connaissance des pratiques à privilégier prescrites dans le programme éducatif, notamment celles liées à l'étayage favorisant l'accès à la zone proximale de développement.

En fait, pour démontrer un niveau de qualité excellent, les personnes éducatrices doivent déployer des stratégies favorisant l'engagement des enfants dans leurs activités, par exemple en réfléchissant avec eux à différentes façons de réaliser une tâche, en explorant de nouvelles approches et en identifiant des solutions aux difficultés rencontrées au cours de leurs activités (Soukakou, 2016a; 2016b). De plus, selon Soukakou (2016a; 2016b), le soutien dont il est question est constitué de stratégies d'étayage basées sur les besoins des enfants visant à prolonger ou à approfondir leur niveau de jeu. Ce soutien est particulièrement important pour les EBP puisqu'il peut permettre à un enfant de faire des apprentissages dans sa zone proximale de développement. À cet égard, Mallory et New (1994) ont mis en évidence que l'un des principes rattachés à la théorie du constructivisme social qui peut supporter les visées de l'inclusion est celui où l'on considère que l'enfant peut atteindre sa zone proximale de développement grâce au soutien qu'il reçoit des autres, soit des adultes ou des enfants de son entourage. Dans cette optique, les opportunités d'activités d'apprentissage sociales qui sont proposées aux enfants occupent un rôle important. En mettant en avant plan le rôle prédominant de l'activité sociale dans les apprentissages que les enfants réalisent (Macagno et al., 2024) la théorie du constructivisme social appelle à réfléchir au rôle important des interactions que l'enfant aura avec ses pairs et les adultes de son milieu puisque c'est notamment à l'intérieur de l'échafaudage, celui où l'enfant trouve le soutien approprié (des autres enfants et des adultes du milieu) qu'il construira ses propres connaissances (Chandrang, 2022) pour comprendre le monde qu'il entoure et pouvoir y participer et contribuer à le construire lui aussi à sa façon.

Il est également possible que les résultats de l'étude trouvent leur source dans les activités d'observation menées par les participantes. À ce titre, Soukakou (2016a; 2016b) précise que pour atteindre un niveau de qualité excellent, le niveau d'accompagnement doit être offert en fonction des observations réalisées auprès de l'enfant, et de ce qui sera planifié par la suite comme forme de soutien (ex : d'étayage) pour répondre aux besoins des enfants. Les scores élevés

peuvent trouver leur source dans une connaissance appropriée du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* et des étapes associées au processus de l'intervention éducative dont la première est l'observation (MF, 2019). En fait, l'observation a reçu une attention particulière au sein du programme éducatif, considérée comme étant l'une des étapes importantes de l'intervention éducative (MF, 2019), notamment pour connaître les besoins et les capacités des enfants sur le plan développemental. Quant à la planification, celle-ci fait partie du processus de l'intervention éducative au même titre que la réflexion (MF, 2019). En somme, cela laisse penser que les participantes ayant une qualité excellente dans cette dimension auraient une connaissance intéressante à l'égard du processus de l'intervention éducative et qu'elles arrivent à l'opérationnaliser.

Pour les participantes ayant atteint un faible niveau de qualité, des défis demeurent. Soukakou (2016a ; 2016b) suggère, entre autres, le déploiement de pratiques de soutien aux EBP suivantes : 1) offrir de nombreuses occasions aux enfants pour faire des choix de jeux, d'activités, de matériel et de compagnons; 2) recourir à des stratégies (par exemple, des pictogrammes) pour soutenir les enfants dans l'expression de leurs choix; 3) offrir du soutien aux enfants en vue de les amener à s'engager dans leurs jeux, et ce, en fonction de leur niveau de développement ; 4) se montrer disponible et enjouée lors d'interactions avec les enfants pendant leurs activités et leurs jeux en leur apportant un soutien adapté ; 5) ajuster le soutien offert lorsque les enfants montrent des signes de découragement ou autres; 6) intervenir pour soutenir et prolonger l'engagement des enfants dans leurs jeux, notamment en recourant à des stratégies favorisant l'exploration de nouvelles possibilités d'apprentissage. Des exemples de soutien aux apprentissages peuvent s'opérationnaliser pour les EBP à partir du modèle de transposition didactique proposé par Deshaies et Boily (2021a; 2023) qui apporte un éclairage intéressant sur le rôle de l'adulte lors des jeux symboliques pour favoriser les apprentissages et qui pourrait possiblement favoriser l'engagement des enfants; des formes de soutien spécifique aux apprentissages (Boily et al., 2023; Boily et Deshaies, 2021c; Deshaies et Boily, 2021b; Deshaies et al., 2023 ; Lemire et al., 2023) dans une approche développementale (Boily et Deshaies, 2021a; Boily et Deshaies, 2021b).

Des pratiques inclusives démontrant une grande variance dans les niveaux de qualité de l'inclusion

Certaines pratiques inclusives ont obtenu des scores allant du seuil inadéquat à presque excellent. Il en est ainsi pour la dimension « S'impliquer en tant qu'adulte pour soutenir les interactions entre les pairs » et les dimensions « soutien à la communication » et « le sentiment d'appartenance ». Ces dimensions sont discutées. Il est possible que la ou les formations, à la fois initiale et continue, aient pu exercer une grande influence sur des pratiques inclusives empreintes d'autant de variabilité, notamment parce que les types de formation des participantes sont diverses.

S'impliquer en tant qu'adulte pour soutenir les interactions entre les pairs. Les scores obtenus suggèrent que les pratiques entourant cette dimension présentent un niveau de qualité inférieur (3,75) à celles observées dans le contexte d'étude en Afrique centrale (4,62). Les résultats indiquent que pour cette dimension, la qualité des pratiques inclusives dans les SGÉE atteint des niveaux allant du seuil inadéquat à presque excellent. Toutefois, la majorité se situe autour du score moyen de 3 à 5, ce qui suggère un niveau global de qualité entre minimal et bon. Les scores plus faibles suggèrent que, bien que certaines pratiques inclusives soient mises en œuvre, le personnel peut avoir besoin de formations spécifiques sur les stratégies de soutien social pour les EBP. Le soutien aux interactions entre pairs est souvent plus complexe pour les EBP, car ces enfants peuvent présenter des défis communicationnels, sociaux ou comportementaux qui nécessitent une médiation active et adaptée de la part des adultes (Soukakou, 2016a; 2016b). Cette dimension est très importante et les compétences que les personnes éducatrices peuvent développer pour exceller dans le soutien à apporter aux enfants, notamment les EBP est essentiel. En fait, les enfants apprennent les uns des autres (Macagno et al., 2024) et il s'avère important de mettre en place le soutien nécessaire afin qu'ils interagissent entre eux. De plus, la présence de scores n'atteignant pas le niveau de qualité optimale peut s'expliquer par un besoin de formation continue portant sur les stratégies d'étayage en contexte d'inclusion. Soutenir activement les interactions entre les pairs, en particulier dans une perspective inclusive dans l'accueil aux EBP, requiert des compétences précises (médiation, modélisation, soutien à la communication, résolution de conflits) (Soukakou, 2016a; 2016b).

Ainsi, pour atteindre un bon niveau de qualité, il apparaît essentiel de veiller à ce que chaque enfant puisse être encouragé à participer pleinement, selon ses particularités, aux activités offertes dans le milieu avec ses pairs et que ses efforts en ce sens soient soulignés (Soukakou, 2016a; 2016b). Il importe de s'assurer que les enfants puissent être en mesure de bien communiquer avec les autres afin de participer aux interactions sociales et leur permettre de vivre

une expérience sociale maximale. Ainsi l'utilisation de stratégies pour aider l'enfant à communiquer avec ses pairs est souhaitée, notamment pour favoriser leur implication dans les jeux auprès des pairs (Soukakou, 2016a; 2016b). De plus, tout le soutien apporté pour soutenir les apprentissages réalisés pour collaborer, converser, jouer avec les autres, résoudre des problèmes, etc. est primordial (Soukakou, 2016a; 2016b). Dans cette optique, les personnes éducatrices sont invitées à encourager les interactions sociales entre les enfants et à soutenir les initiatives spontanées des enfants et les efforts déployés en ce sens. En outre la personne éducatrice peut modéliser une action, un geste, un comportement favorisant les échanges sociaux (Soukakou, 2016a; 2016b). Elle peut montrer à un enfant comment inviter un autre enfant à jouer avec lui ; jumeler deux enfants ensemble lors d'une activité ou encore utiliser des stratégies pour encourager les enfants à travailler et à jouer ensemble ; encourager les enfants du groupe à se soutenir mutuellement, en apportant de l'aide à ceux qui ont de la difficulté à s'engager sur le plan social (Soukakou, 2016a; 2016b). Le rôle des pairs est important dans l'apport du développement du plein potentiel des EBP (Soukakou, 2016a; 2016b). À cet égard, il importe de faciliter le jeu coopératif entre enfants afin qu'ils puissent apprendre à travailler ensemble et conséquemment à produire leurs idées ensemble (Soukakou, 2016a; 2016b).

Le soutien à la communication. Les scores obtenus suggèrent que les pratiques entourant cette dimension présentent un niveau de qualité inférieur (3,75) à celles observées dans le contexte d'étude en Afrique centrale (4,62). Au total, 31 % de l'échantillon ont obtenu un score correspondant à un niveau de qualité allant de bon à excellent. Puis, 44 % des participantes ont présenté un score situé entre le seuil minimal de qualité et un niveau presque bon, tandis que 25 % de l'échantillon ont obtenu un score inférieur au seuil minimal. Les résultats plus élevés observés en matière de qualité du soutien à la communication pourraient s'expliquer par les connaissances que possèdent certaines participantes quant aux divers modes et outils de communication adaptés aux particularités développementales des EBP. C'est du moins ce que les indicateurs de qualité de niveau excellent mettent en lumière au sein du ICP. Ces résultats corroborent ceux de Terebche (2025) qui dans le cadre de son étude réalisée au Québec en CPE soulignait, à l'effet que les personnes éducatrices mettaient en œuvre diverses pratiques visant à soutenir la communication verbale tout autant que non verbale chez les enfants autistes afin de favoriser leur participation aux activités dans la cour extérieure (ex : utilisation du langage des signes, de supports visuels tels que les pictogrammes et les panneaux imagés). Sur le plan international, les résultats de l'étude s'alignent avec ceux de l'étude de Macagno et ses collègues (2024) qui a mis en lumière que les personnes enseignantes de la petite enfance (0-3 ans; 3-6 ans) adoptant une approche inclusive mettaient tout en œuvre pour organiser les environnements éducatifs afin de soutenir la communication entre les enfants. En revanche, pour les participantes ayant obtenu des scores plus faibles, des besoins en développement professionnel subsistent, lesquels pourraient porter, entre autres, sur les apprentissages suivants (Soukakou, 2016a; 2016b) : 1) recourir à divers modes de communication adaptés aux EBP, tels que le langage des signes, les supports visuels, les pictogrammes ou les technologies d'assistance, afin de favoriser la participation aux activités des EBP ; 2) encourager les pairs à utiliser des modes de communication variés, notamment le langage gestuel avec un enfant ne pouvant s'exprimer verbalement ; 3) mobiliser des stratégies d'étayage adaptées au niveau de compréhension des EBP, comme la modélisation, l'imitation et la répétition.

Le sentiment d'appartenance. Les scores obtenus indiquent que les pratiques associées à cette dimension atteignent un niveau de qualité équivalent à celui observé dans le contexte de l'étude menée en Afrique centrale (4,19), correspondant dans les deux cas à un niveau de qualité presque bon. Par ailleurs, bien que plus du tiers des participantes (37,5 %) aient obtenu un score correspondant à une qualité bonne à excellente, une proportion équivalente (37,5 %) se situe à un niveau minimal à presque bon, tandis qu'un quart de l'échantillon (25 %) présente une qualité jugée inadéquate ou inférieure au seuil minimal. Cette variabilité suggère que cette dimension n'est pas mise en œuvre de manière uniforme dans les milieux observés, ce qui souligne l'importance de mettre en place des activités de développement professionnel dans le milieu. La distribution des scores observée, marquée par une hétérogénéité importante des niveaux de qualité pour cette dimension, peut s'expliquer par plusieurs facteurs liés à la formation, aux cadres de référence professionnels, aux pratiques quotidiennes des personnes éducatrices et aux connaissances entourant ce concept lorsqu'il opérationnalisé pour l'inclusion des EBP. D'une part, le fait que ce concept soit explicitement mentionné à treize reprises dans le programme éducatif québécois (MF, 2019) et qu'il soit également intégré au programme de formation en Techniques d'éducation à l'enfance, notamment à travers la compétence « Instaurer un climat harmonieux » et le critère de performance associé au développement d'un sentiment d'appartenance au groupe (MES, 2022), pourrait contribuer à expliquer les résultats plus élevés obtenus par une partie des participantes. Ces références peuvent favoriser une certaine sensibilisation aux enjeux liés à la participation, à l'inclusion et à la reconnaissance de la diversité dès la formation initiale.

D'autre part, l'opérationnalisation de ce concept, dans une perspective de valorisation des EBP, nécessite des intentions pédagogiques explicites, une réflexion sur les représentations de la diversité, notamment celles associées aux EBP, ainsi que l'accès à du matériel inclusif permettant à tous les enfants de se reconnaître dans leur environnement (Soukakou, 2016a; 2016b). Comme les résultats observés reflètent possiblement un décalage entre les orientations prescrites dans les documents de référence et leur traduction concrète dans les pratiques éducatives quotidiennes, des activités de développement professionnel sont requises. À cet égard, Soukakou (2016a; 2016b) indique que pour atteindre un niveau de qualité de l'inclusion excellent, il est essentiel que les adultes du milieu mettent à la disposition des enfants des livres valorisant les différences individuelles et proposent des activités favorisant le questionnement autour de ces différences, pose sur les murs des photographies d'enfants représentant la différence, notamment des photographiques d'EBP afin qu'eux aussi puissent se reconnaître et être reconnus. À cet égard, Chan et Ritchie (2025) soulignent l'importance d'offrir aux enfants un environnement dans lequel ils se sentent accueillis et libres d'exprimer leur identité. Dans cette optique, il semble également essentiel que le personnel de la petite enfance puisse être sensible aux différentes dimensions qui participent à la construction identitaire de l'enfant, notamment les dimensions linguistique et culturelle (Erwin et al., 2024). Le développement d'une compétence interculturelle (Boily et Bissonnette, 2019) et un leadership basé sur une philosophie inclusive (Boily et Bissonnette, 2021) apparaissent pertinents pour soutenir cette visée, puisque les EBP peuvent provenir de la diversité culturelle. Parallèlement, une réflexion sur les représentations qu'ont les personnes éducatrices à l'égard du concept d'inclusion s'avère essentiel (Goulet et Boily, 2023). Enfin, les gestes de sensibilité déployés par l'adulte pourraient participer à l'établissement d'un sentiment d'appartenance (Jean-Baptiste et Boily, accepté).

L'une des dimensions ayant obtenu un niveau de qualité le plus bas : des défis à relever

Certains défis subsistent pour atteindre des niveaux optimaux de qualité de l'inclusion. Ces défis concernent principalement deux dimensions ayant obtenu les scores les plus faibles, soit « la résolution des conflits » (2,83), correspondant à un niveau de qualité légèrement inférieur au seuil minimal, et « la rétroaction » (3,38), associée à un niveau de qualité minimale. À titre comparatif, dans l'étude de Chhabra et de ses collègues (2018), ces mêmes dimensions ont obtenu des scores plus élevés, soit (3,81) pour « la résolution des conflits », correspondant à un niveau minimal de qualité, et (4,33) pour « la rétroaction », indiquant un niveau de qualité presque bon. La dimension ayant obtenu le score le plus faible est examinée plus en détail dans la discussion.

Le soutien à la résolution de conflit. Une des dimensions importantes de la qualité réfère à la démarche mise de l'avant lorsque des conflits surviennent entre les enfants. Lors des observations dans les milieux peu de conflits sont survenus. En fait, les observateurs ont pu être témoins de conflits dans seulement six des seize milieux. Il est possible que l'organisation de l'espace et le choix d'activités menant les enfants à des expériences dans lesquelles ils étaient complètement engagés aient pu contribuer à cette absence de conflit. Il est également envisageable que la présence des observateurs ait influencé le comportement des enfants, qui auraient pu se montrer plus réservés ou intimidés au moment des observations. Cependant, lorsque les conflits sont survenus, les résultats indiquent que pour cinq participantes sur six, le niveau de qualité des interventions de soutien était presque minimal alors que pour une participante sur six, le soutien apporté fut de qualité excellente. Conformément aux indicateurs de qualité du ICP, la personne ayant obtenu un niveau de qualité excellent a été en mesure d'encourager les enfants à participer pleinement à la résolution de leurs conflits; elle leur a apporté le soutien adéquat pour qu'ils puissent négocier leurs différends dans le respect mutuel afin d'entretenir des relations qui perdurent dans le temps; elle leur a aussi communiqué régulièrement ses attentes pendant les activités des enfants afin de prévenir les conflits. Ce résultat peut s'expliquer comme suit. Dans le contexte québécois, la résolution de conflit est un concept présent dans le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*, notamment parce que la résolution de conflits qui se veut pacifique fait partie des valeurs à adopter en SGÉE (MF, 2019). Par ailleurs, le style d'intervention démocratique priorisé dans le programme éducatif, amène la personne éducatrice à réserver aux enfants un espace pour qu'ils puissent s'exprimer, notamment en proposant des solutions pour résoudre leurs conflits (MF, 2019). D'ailleurs, une démarche de résolution de conflits interpersonnels y est proposée (MF, 2019).

Parmi les personnes observées ayant obtenu un score de niveau de qualité en dessous du niveau minimal, cela peut s'expliquer comme suit. Comme souligné dans le programme éducatif, s'attarder au soutien lors des conflits demande du temps (MF, 2019). Dans cette optique, il est possible que diverses composantes organisationnelles et

humaines aient pu influencer les résultats de l'étude. D'une part, les participantes ont pu privilégier des interventions rapides visant à rétablir le calme et à assurer la sécurité du groupe. D'autre part, les conditions de travail, notamment des ratios enfants-éducatrice élevés, des horaires reliés à des tâches importantes du moment ont pu restreindre leur disponibilité pour mettre en œuvre des interventions individualisées.

Pour atteindre un niveau de qualité excellent, il est requis d'examiner les composantes organisationnelles et d'entrevoir des activités de développement professionnel. Sous cet angle, le développement des compétences socioémotionnelles chez les jeunes enfants s'avère être fondamental, notamment pour favoriser l'empathie envers autrui et l'autorégulation émotionnelle lors de situations conflictuelles (Saleh et al., 2025). Dans leur étude, Boily et ses collègues (2023) ont mis en évidence que les enfants qui avaient des caractéristiques d'hyperréactivité ou d'hyporéactivité réagissaient différemment aux stimuli de l'environnement dont certains par la colère, d'autres les pleurs ou les cris. En outre, expliquer aux enfants que la raison d'un comportement est parfois associée à une particularité (physique, développementale ou autre, par exemple la non-compréhension de la langue du pays) que possède un EBP peut les aider à réguler leurs émotions et par la suite à trouver des stratégies efficaces qui tendront à préserver les amitiés. En somme, il est important d'entrevoir les conflits comme un espace d'apprentissage pour développer des compétences sociales et apprendre à mieux vivre-ensemble.

Les limites

Cette étude comporte certaines limites. Tout d'abord, l'échantillon utilisé était un échantillon de convenance. Il est donc possible que les participantes ayant choisi d'y participer aient été déjà sensibilisées aux enjeux de l'inclusion et qu'elles mettent en place des pratiques inclusives plus développées que celles des personnes n'ayant pas pris part à l'étude. Par conséquent, les résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble des SGÉE du Québec. Néanmoins, ils permettent de dégager certains niveaux de qualité susceptibles d'être observés dans certains milieux de garde éducatifs québécois. Par ailleurs, bien que douze dimensions aient été analysées à l'aide de l'instrument de mesure de la qualité des pratiques inclusives ICP élaboré par Soukakou (2016a; 2016b), d'autres aspects pouvant contribuer à la qualité de l'inclusion des milieux pourraient être pris en considération. De surcroît, les milieux observés accueillaient des groupes hétérogènes composés d'enfants présentant divers types de besoins particuliers. Il est possible que l'évaluation de la qualité de l'inclusion des milieux varie en fonction de la nature de ces besoins. Des recherches futures portant sur cette question pourraient ainsi permettre d'enrichir les résultats obtenus. Enfin, la présence d'une éducatrice spécialisée parmi les participantes, de même que le fait qu'un des milieux observés accueille exclusivement des enfants à besoins particuliers (EBP), ont pu influencer les résultats de l'étude. Des analyses supplémentaires permettraient d'en approfondir la portée.

CONCLUSION

Dans le cadre de cet article, le niveau des pratiques inclusives a été analysé au sein de seize groupes d'enfants fréquentant des SGÉE destinés aux 0–5 ans. L'objectif de cette démarche était de mettre en lumière la qualité des pratiques inclusives afin de mieux comprendre l'écart existant entre les pratiques observées sur le terrain et les standards de qualité de l'inclusion visés par la recherche scientifique. Cette perspective apparaît particulièrement pertinente, puisqu'elle permet à la fois de reconnaître le chemin parcouru et d'identifier celui qu'il reste à franchir pour garantir une offre de services inclusive de la plus haute qualité, dans le respect du droit à l'éducation de tous les enfants en accordant une attention particulière aux EBP afin de leur garantir l'égalité des chances (Boily et Dumais, 2023).

Sous cet angle, l'étude a permis d'examiner douze dimensions de la qualité de l'inclusion, dont les résultats dégagent des pistes d'intervention prometteuses sur lesquelles il serait pertinent d'investir afin d'atteindre le niveau de qualité souhaité. Par ailleurs, les résultats indiquent que la qualité globale des SGÉE observés se situe entre un niveau minimal et très élevé, témoignant d'une grande variabilité des pratiques inclusives d'un milieu à l'autre. L'étude met également en évidence certaines actions à privilégier pour tendre vers l'excellence en matière d'inclusion. Cependant, d'autres analyses complémentaires pourraient s'avérer pertinentes pour comprendre la dispersion des résultats (entre inadéquat et excellent) en mettant en corrélation certaines données sociodémographiques telles que les types de formations initiale et continue suivies, les années d'expérience, etc.

En ce sens, l'instrument de mesure ICP développé par Soukakou (2016a; 2016b) apparaît comme un outil pertinent pour les milieux souhaitant améliorer la qualité de leurs pratiques inclusives par la mise en place d'activités de développement professionnel ciblées. Dans cette optique, il est recommandé de prévoir des temps de réflexion afin d'identifier les leviers pouvant être mobilisés pour offrir à tous les enfants des environnements éducatifs inclusifs de grande qualité. À titre d'exemple, les milieux de formation pourraient s'approprier les dimensions de l'ICP afin de soutenir la pratique réflexive des étudiant.es lors des stages (Lefebvre et al., 2023), tandis que les milieux de pratique pourraient également encourager cette réflexion à partir des douze dimensions de l'ICP dans le cadre d'activités de développement professionnel, en s'inspirant du modèle proposé par Boily et Lefebvre (2020).

RÉFÉRENCES

- Adolfsson, M., Sjöman, M. et Björck-Åkesson, E. (2018). ICF-CY as Framework for Understanding Child Engagement in Preschool. *Frontiers in Education*, 3, Article 36. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00036>
- Allaire, M.-C. et Boily, M. (2025). L'éducation par le sport : un levier pour promouvoir le développement de la motricité globale des enfants et favoriser leur expérience collective d'inclusion. *Revue préscolaire*, 63(3), 23–28. <https://aepqiosk.milibris.com/reader/8f3d3ed1-50f7-4903-846f-758e4c2dc776?origin=%2Frevue-prescolaire%2Frevue-prescolaire%2Fn633-2025>
- Aydın, D. (2025). Promoting engagement for inclusion in action: An autoethnographic journey of a researcher–preschool teacher experience. *Participatory Educational Research*, 12(4), 19–37. <https://doi.org/10.17275/per.25.47.12.4>
- Barton, E. et Smith, B. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35, 69–78. <https://doi.org/10.1177/0271121415583048>
- Boily, M. (2025, 19-20 novembre). *Coup de foudre pour les tout-petits : Nourrir l'inclusion et illuminer l'avenir !* Colloque CASIOPE 2025. Saint-Hyacinthe, Québec. <https://colloque.zohobackstage.com/ColloqueCASIOPE2025coupdefoudre>
- Boily, M., Anwandter-Cuellar, N., Polotskaia, E., Lessard, G. et Deshaies, I. (2023). Regards croisés sur l'apprentissage des mathématiques à l'éducation préscolaire/maternelle : perspectives internationales. *Revue internationale de communication et socialisation*, 9(1), p. ii-vii. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2023/11/RICS_2023-Vol-10-1-Boily-et-al.-Liminaire.pdf
- Boily, M. et Bissonnette, M. (2019). Le développement d'une compétence interculturelle chez des éducatrices en milieu de garde éducatif pluriethnique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 443–463. <https://doi.org/10.7202/1069764ar>
- Boily, M. et Bissonnette, M. (2021). L'actualisation du leadership éthique d'une direction en service de garde éducatif à l'enfance en contexte pluriethnique. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERADE)*, 2(3), 97–114. <https://www.aderae.ca/wp-content/uploads/2021/11/Revue-ERAdE-Vol2-no3-Boily-et-Bissonnette.pdf>
- Boily, M. et Deshaies, I. (2021a). Des approches pédagogiques ayant comme fondement l'approche développementale et regard sur un modèle de développement et d'apprentissage à trois dimensions. Dans I. Deshaies et J.-M. Miron (dir.), *Tisserands d'enfance, le développement de l'enfant de 4- 5 ans* (Tome 2, pp. 111-163). JFD éditions.
- Boily, M. et Deshaies, I. (2021b). Comment aborder l'apprentissage des enfants à l'éducation préscolaire? Dans I. Deshaies et J.-M. Miron (dir.), *Tisserands d'enfance tome 2, le développement de l'enfant de 4-5 ans* (p. 69 à 109). JFD éditions.
- Boily, M. et Deshaies, I. (2021c). Trois précurseurs de l'éducation préscolaire. Pour mieux comprendre les approches à prioriser dans les maternelles 4 et 5 ans. Dans I. Deshaies et J.-M. Miron (dir.), *Tisserands d'enfance tome 2, le développement de l'enfant de 4-5 ans* (p. 17 à 67). JFD éditions.
- Boily, M. et Dumais, C. (2023). Égalité des chances et réussite éducative : comment répondre aux besoins des enfants et des familles du 21^e siècle à l'éducation préscolaire ? *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(2), 194–369. <https://doi.org/10.7202/1110032ar>
- Boily, M., Goulet, N., Lachance, S., Hamidi, N. et Allaire, M.-C. (2023). Des apprentissages professionnels menant à l'offre d'un service de garde éducatif inclusif (0-5 ans). *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(2), 200–226. <https://doi.org/10.7202/1110033ar>

- Boily, M. et Lefebvre, J. (2020). Une démarche réflexive pour promouvoir les apprentissages professionnels en milieu éducatif à l'enfance. Dans S. Beaupré, J. Lefebvre et Y. de Champlain (dir.), *L'analyse réflexive en enseignement professionnel et technique* (pp. 231-288). Presses de l'Université du Québec.
- Boily, M., Lefebvre, J., Goulet, N., Beauchamps, M., Lachance, S., Jean-Baptiste, T., Morin, H., Leroux, J., Denicourt, L., Abbas, M. et Goulet, L. (accepté). Des savoirs professionnels sur l'inclusion pour enrichir les milieux de la formation. *Revue scientifique francophone de l'Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire*.
- Bricker, D.D., Felimban, H.S., Yu Lin, F., Stegenga, S.M. et O'Malley Storie, S. (2022). A proposed framework for enhancing collaboration in early intervention/early childhood special education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(4), 240–252. <https://doi.org/10.1177/0271121419890683>
- Chan, A. et Ritchie, J. (2025). Exploring Perspectives on Identity, Belonging, Inclusion and Social Cohesion: Implications for Placed-Based Early Childhood Education. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 60, 451–468. <https://doi.org/10.1007/s40841-025-00403-4>
- Chandrang, P. (2022). Implementation of Constructivist Pedagogy in Inclusive Classroom. Dans T.K. Rao, C.S. Garlapati, P. Raj et K. Sudhakar (dir.), *The New Era of Educational Psychology* (pp. 107-115). Rachnakar Publishing House.
- Chhabra, S., Bose, K. et Chadha, N. (2018). Early Childhood Educators' Perspectives and Practices About Inclusion of Children With Special Needs in Botswana. *Journal of research in childhood education*, 32(2), 234–249. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1425223>
- Classen A.I. et Westbrook, A. (2022). Professional credential program: impacting early childhood inclusive learning environments. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 719–736. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1717652>
- DEC/NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/ps_inclusion_dec_naeyc_ec.pdf
- Deris, A.R. et Di Carlo, C.F. (2013). Back to basics: working with young children with autism in inclusive classrooms. *Support for Learning*, 28(2), 52–56. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12021>
- Deshaies, I. et Boily, M. (2021a). L'adaptation du modèle de la transposition didactique à l'éducation préscolaire : un éclairage nouveau sur le rôle de l'enseignante lors du jeu symbolique pour faire émerger l'utilisation des savoirs mathématiques chez les enfants. *Didactique*, 2(2), 84–114. <https://doi.org/10.37571/2021.0205>
- Deshaies, I. et Boily, M. (2021b). L'importance des rôles de soutien de l'enseignante pour favoriser les habiletés mathématiques des enfants à l'éducation préscolaire en deux temps : l'offre de situations pédagogiques ludiques et l'implication dans le jeu symbolique des enfants. Dans I. Deshaies et J.-M. Miron (dir.), *Tisserands d'enfance, le développement de l'enfant de 4-5 ans* (Tome 2, pp. 323-354). JFD éditions.
- Deshaies, I. et Boily, M. (2023). Le modèle de transposition didactique en mathématique à l'éducation préscolaire : niveaux de jeu des enfants et utilisation des savoirs mathématiques dans le jeu symbolique. *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(1), 22–43. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2023/11/RICS_2023-Vol-10-1-Deshaies-et-Boily-02.pdf
- Deshaies, I., Lemire, C. et Boily, M. (2023). Les programmes de soutien en mathématique à l'éducation préscolaire 5 ans : une revue de la littérature. *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(1), 121–139. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2023/11/RICS_2023-Vol-10-1-Deshaies-et-al-07.pdf
- Dionne, C., Dugas, C., Paquet, A., Dubé, A.C., Girard, S., Lemire, C., Rousseau, M., Rousseau, M. et McKinnon, S. (2022). *Intervention précoce en milieux de garde : modèle intersectoriel de soutien aux enfants en CPE inclusifs (Phase 1) : Résultats de l'enquête provinciale sur les pratiques inclusives dans les milieux de garde* (CRSH-895-2017-1010) [Rapport de recherche]. Université du Québec à Trois-Rivières. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/GSC5395/O0004556851_Rapport_enqu_te_provinciale_VF_F.pdf
- Dionne C, Paquet A, Lemire C and Girard S (2023) Inclusion in Quebec childcare centers: financial support, adaptation, and training. *Front. Educ.* 8:1241618. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1241618>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE]. (2014). *European Agency statistics on inclusive education: 2014 dataset Cross-Country Report*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2014-dataset-cross-country>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE]. (2015). *Agency Position on Inclusive Education Systems*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/PositionPaper-EN.pdf>

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE]. (2017). *Inclusive Early Childhood Education Environment Self-Reflection Tool*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE%20Environment%20Self-Reflection%20Tool.pdf>
- Fyfe, E.R., Borriello, G.A. et Merrick, M. (2023). A developmental perspective on feedback: How corrective feedback influences children's literacy, mathematics, and problem solving. *Educational Psychologist*, 58(3), 130–145. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2108426>
- Goulet, N. et 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>
- Gouvernement du Québec. (2024). *Rapport annuel de gestion 2023-2024*. Ministère de la Famille. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/MFA-RAG_2023-2024.pdf
- Gouvernement du Québec. (2025). *Allocation pour l'intégration en service de garde*. <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/enfance/gardereries-et-services-de-garde/services-de-garde-personne-handicapee/allocation-integration-enfant-handicape-59-mois-ou-moins-service-garde>
- Istanti, T., Asriadi Am, M. et Leli, L. (2025). Evaluating the quality of ECED learning in supporting the social emotional development of preschool children based on local wisdom in Indonesia. *New Educational Review*, 79(1), 224–235. <https://doi.org/10.15804/ner.2025.79.1.15>
- Jean-Baptiste, T. et Boily, M. (Accepté). Actions posées à l'intérieur des démarches empruntées par les personnes éducatrices et ressources mobilisées en termes de savoirs pratiques pour établir une relation affective significative avec l'enfant. *Revue scientifique francophone de l'Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire*.
- Lane, J.D. et Brown, J.A. (2016). Promoting Communication Development in Young Children with or at Risk for Disabilities. Dans B. Reichow, B. Boyd, E. Barton et S. Odom (dir.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 199-224). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_12
- Lefebvre, J., Boily, M. et Lefebvre, M.-J. (2023). La pratique réflexive chez les superviseurs de stage en milieu de travail. Dans R. Gosselin et J. Lefebvre (dir.), *La supervision de stage au collégial : accompagner et évaluer le développement des compétences attendues chez les stagiaires* (pp. 57-74). Presses de l'Université du Québec.
- Lemire, C., Deshaies, I. et Boily, M. (2023). Un portrait du soutien à l'apprentissage sur le plan de l'éveil aux mathématiques dans des classes de maternelle 4 et 5 ans. *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(1), 105–120. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2023/11/RICS_2023-Vol-10-1-Lemire-et-al-06.pdf
- Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance. RLRQ, c. S-4.1.1. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/S-4.1.1>
- Lundqvist, J. (2023). Putting preschool inclusion into practice: a case study. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 95–109. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031096>
- Lundqvist, J., Allodi Westling, M. et Siljehag, E. (2016). Characteristics of Swedish preschools that provide education and care to children with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 124–139. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108041>
- Macagno, A. Ragaglia, B., Henning, A. et Bulgarelli, D. (2024). Inclusive Approaches in Italian Early Childhood Education and Care: The View of Practitioners. *Education Sciences*, 14(4), Article 385. <https://doi.org/10.3390/educsci14040385>
- Mallory, B. et New, R. (1994). Social constructivist theory and principles of inclusion: challenges for early childhood special education. *The Journal of special education*, 28(3), 322–337. <https://doi.org/10.1177/002246699402800307>
- Megapanou, N. (2022). Preschool Teachers' Views on the Outcomes of Preschool Inclusive Education for Students with Special Educational Needs and Typically Developing Students. *Open Access Library Journal*, 9, Article e8472. <https://doi.org/10.4236/oalib.1108472>
- Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/programme_educatif.pdf
- Ministère de la Famille. (2021a). *De l'observation à la transmission : Guide de réalisation du dossier éducatif de l'enfant*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/guide_de_realisation_du_dossier_educatif_de_l_enfant.pdf

- [contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/dossier-educatif/Dossier-educatif-Guide-realisation.pdf](#)
- Ministère de la Famille. (2021b). *Référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/Campagnes/Valorisation_educatrice/MFA_Referentiel-competences-educateurs-enfance.pdf
- Ministère de la Famille. (2024). *Allocation pour l'intégration en service de garde*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Programmes/rapport-professionnel-imp-AISG.pdf>
- Ministère de la Famille. (2025). *Mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative des services de garde éducatifs à l'enfance en installation (groupes d'enfants de 0 à 5 ans). Guide explicatif*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/Guide-explicatif-qualite-educative.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: stratégie 0-8 ans*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Strategie_0-8_ans.pdf
- Ministère de l'Enseignement Supérieur (2022). *Techniques d'éducation à l'enfance (322.A1) Programme d'études techniques*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/cegeps/services-administratifs/Programmes-etudes-techniques/PE20-322A1-Education-Enfance.pdf>
- Nations Unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Nergaard, K. (2020). The heartbreak of social rejection: Young children's expressions about how they experience rejection from peers in ECEC. *Child Care in Practice*, 26(3), 226–242. <https://doi.org/10.1080/13575279.2018.1543650>
- Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire. (2024, juillet). *Déclaration de la 76^e Assemblée Mondiale de l'OMEP sur la Promotion d'une décennie des nations Unies pour l'éducation et la protection de la petite enfance*. Bangkok, Thaïlande.
- Otero-Mayer, A., Expósito-Casas, E. et Vélaz-de-Medrano, C. (2025). Understanding Key Factors in Quality Early Childhood Education Care for Children Under Three: Insights from Spanish Settings. *International Journal of Early Childhood*, 57(2), 505–525. <https://doi.org/10.1007/s13158-024-00408-y>
- Paquet, A., Dionne, C., Rousseau, M., Lemire, C. et Dubé, A.-C. (2022) La collaboration intersectorielle en soutien aux pratiques éducatives inclusives, qu'en pensent les milieux de garde ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 57(3), 251–275. <https://doi.org/10.7202/1109006ar>
- Qvortrup, A. et Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Raikes, A., Sayre Mojgani, R., Heinzl-Nelson Alvarenga Lima, J., Davis, D., Cassell, C., Waldman, M. et Escalante, E. (2024). Profiles of quality in three distinct early childhood programs using the Brief Early Childhood Quality Inventory (BEQI). *International Journal of Early Childhood*, 56(2), 211–236. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00344-9>
- Recchia, S.L. et McDevitt, S.E. (2023). A place for Miguel: discovering the power of belonging within an inclusive toddler community. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(1), 51–63. <https://doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1080/1350293X.2022.2159055>
- Sagastui, J., Herrán, E. et Anguera, T. (2025). Observational Analysis of the Educational Management of Conflicts Between Young Children in the Emmi Pikler Nursery School Using Complementarity of Data Analysis. *Early Childhood Education Journal*, 53, 851–867. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01643-7>
- Saleh, M.N.I., Hanum, F. et Rukiyati. (2025). Approaches to implementing peace education in high schools for nonviolent conflict resolution. *Cogent Education*, 12(1), Article 2553004. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2553004>

- Sandall, S.R., Schwartz, I.S. et Gauvreau, A. (2016). Using modifications and accommodations to enhance learning of young children with disabilities: Little changes that yield big impacts. Dans B. Reichow, B. Boyd, E. Barton et S. Odom (dir.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 349-361). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_18
- Santelices, M., Sieverson, C., Gómez, D., Gómez, E., Maureira, M., Pallamares, A., Gabriel, N., Vera, L., Lizana, M. et Reyes, K. (2023). Effects of a Video Feedback Intervention on Sensitivity in Early Childhood Teachers in Chile. *Early Childhood Education Journal*, 51, 569–581. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01293-z>
- Siljehag, E. et Westling Allodi, M. (2023). Introducing a program supporting social interactions and play in inclusive preschools in Sweden: reflections on a stepwise collaborative implementation process. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(1), 124–142. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.215746>
- Skibbe, L., McDonald, C., Morrison, F. et Jewkes, A. (2011). Schooling effects on preschoolers self-regulation, early literacy and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 42–49. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2010.05.001>
- Soukakou, E.P. (2012). Measuring Quality in Inclusive Preschool Classrooms: Development and Validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 478–488. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.003>
- Soukakou, E.P. (2016a). *Inclusive Classroom Profile Manual. Research Edition*. Brookes Publishing Co.
- Soukakou, E.P. (2016b). *Inclusive Classroom Profile (ICP™). Research Edition*. Brookes Publishing Co.
- Soukakou, E., Evangelou, M. et Holbrooke, B. (2018). Inclusive Classroom Profile: a pilot study of its use as a professional development tool. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1124–1135. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1416188>
- Soukakou, E.P., Winton, P. J., West, T. A., Sideris, J. H., Rucker, L. M. (2014). Measuring the Quality of Inclusive Practices: Findings From the Inclusive Classroom Profile Pilot. *Journal of Early Intervention*, 36(3) 223–240. <https://doi.org/10.1177/1053815115569732>
- Terebche, S. (2025). *Les pratiques éducatives inclusives employées par les éducatrices avec les enfants autistes dans la cour du centre de la petite enfance (CPE) pour favoriser leur participation lors des récréations* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/19476/>
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture. Ministère de l'éducation et des Sciences – Espagne. http://dcalin.fr/internat/declaration_salamanque.html
- UNESCO. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389>
- UNESCO. (2020a). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2020: Inclusion et éducation : tous, sans exception*. <https://doi.org/10.54676/BIEV1074>
- UNESCO. (2020b). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>
- UNESCO. (2021a). *Pour une inclusion dans l'éducation dès la petite enfance. De l'engagement à l'action*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378065>
- UNESCO. (2021b). *Dès le départ : construire des sociétés inclusives grâce à une éducation de la petite enfance inclusive*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378078_fre
- UNESCO. (2024). *Stratégie de l'UNESCO en matière d'éducation à la santé et au bien-être*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246453_fre
- 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
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K. et Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671–688. <https://doi.org/10.1037/a0015083>
- Zabeli, N. et Gjelijaj, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education*, 7(1), Article 1791560. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560>