

Accueil et prise en charge des enfants ayant des besoins spécifiques au sein des structures préscolaires dans le canton de Genève

*Rapport final sur mandat de la Fondation pour
le développement de l'accueil préscolaire (FDAP)*



**Marc Brüderlin
Alexandre Jaunin
Mélanie Savioz**

Novembre 2025



**Accueil et prise en charge des
enfants ayant des besoins spécifiques
au sein des structures préscolaires
dans le canton de Genève**

*Rapport final sur mandat de la Fondation pour
le développement de l'accueil préscolaire (FDAP)*

**Marc Brüderlin
Alexandre Jaunin
Mélanie Savioz**

Novembre 2025
Fin des travaux : juin 2025

Remerciements

La présente étude n'aurait pu être réalisée sans la collaboration du personnel de direction et du personnel éducatif des structures d'accueil de la petite enfance. Nous les avons sollicités pour participer au relevé d'informations concernant les enfants ayant des besoins spécifiques accueillis dans leur structure, et à une enquête par questionnaire sur leurs opinions et représentations concernant l'accueil de ces enfants. Que toutes et tous en soient grandement remerciés.

Nos remerciements s'adressent aussi à l'ensemble des membres du groupe d'accompagnement avec lesquels nous avons échangé tout au long de cette étude, ainsi qu'à Carmen Dionne, professeure titulaire au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui nous a permis d'utiliser le questionnaire de *l'Enquête provinciale sur les pratiques inclusives dans les milieux de garde* dont nous nous sommes largement inspirés.

Nos remerciements vont également à la Fondation pour le développement de l'accueil préscolaire (FDAP) pour leur intérêt.

Un grand merci à Aurore Duteil (directrice adjointe du SRED et répondante de la direction) pour son précieux soutien tout au long de ce projet.

Notre reconnaissance s'adresse finalement à Narain Jagasia pour sa relecture et son soigneux travail d'édition.

Compléments d'information :

Alexandre Jaunin, responsable de l'Observatoire cantonal de la petite enfance (OCPE/SRED)

Tél. +41/0 22 546 71 49

alexandre.jaunin@etat.ge.ch

Marc Brüderlin, collaborateur scientifique au SRED

Tél. +41/0 22 546 71 50

marc.bruderlin@etat.ge.ch

Mélanie Savioz, collaboratrice scientifique au SRED

Tél. +41/0 22 546 71 44

melanie.savioz@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :

Narain Jagasia

Tél. +41/0 22 546 71 14

narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :

<https://www.ge.ch/dossier/analyser-education/observer-analyser-mieux-comprendre/observatoire-cantonal-petite-enfance>

Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)

12, quai du Rhône - 1205 Genève

Tél. +41/0 22 546 71 00

Fax +41/0 22 546 71 02

Document 25.038

Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité du Service de la recherche en éducation.

Table des matières

Résumé.....	5
Zusammenfassung.....	7
Introduction.....	9
Contexte de l'étude.....	9
Mandat et objectifs de l'étude.....	10
Démarche méthodologique.....	10
Définition des enfants ayant des besoins spécifiques.....	12
Structure du rapport.....	13
1. Accueil des enfants ayant des besoins spécifiques dans les structures d'accueil de la petite enfance : état des lieux chiffré (volet 1).....	15
1.1 Nombre et caractéristiques des enfants ayant des besoins spécifiques.....	15
1.2 Mesures mises en place pour favoriser l'accueil d'enfants ayant des besoins spécifiques et leur participation sociale à la vie quotidienne des structures.....	18
1.3 Conseils et soutien, renfort des équipes éducatives avec du personnel supplémentaire.....	21
1.4 Acquisition de matériel spécifique.....	23
1.5 Mesures médico-pédago-thérapeutiques ou sociales au sein et en dehors des structures.....	24
1.6 Diagnostic clinique et difficultés relevées dans les différents domaines du développement global de l'enfant.....	25
1.7 Investissement du personnel en temps supplémentaire et en énergie.....	26
1.8 Transition vers l'école.....	27
1.9 Résumé de la partie 1.....	30
2. Accueil des enfants ayant des besoins spécifiques : représentations et pratiques des professionnelles de la petite enfance (volet 2).....	33
2.1 Expérience de l'accueil d'enfants ayant des besoins spécifiques.....	33
2.2 Politique d'accès et d'accueil au sein des structures d'accueil de la petite enfance et opinion du personnel.....	34
2.3 Cadre et modalités pour accueillir les enfants ayant des besoins particuliers.....	38
2.4 Conseils et soutien et renfort des équipes en personnel supplémentaire.....	42
2.5 Vigilance développementale et détection.....	46
2.6 Obstacles potentiels à l'accueil et situations les plus difficiles à gérer : points de vue du personnel.....	49
2.7 Besoins, freins et leviers dans l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers.....	51
2.8 Formation initiale et continue.....	54
2.9 Transition vers l'école.....	56
2.10 Résumé de la partie 2.....	58

3. Synthèse et discussion.....	61
Enfants ayant des besoins spécifiques : de qui et de quoi parle-t-on ?	61
Des représentations en tension	65
Accompagnement des équipes éducatives	66
Conclusion et leviers d'action possibles au regard d'un modèle d'accès et d'inclusion.....	67
Bibliographie.....	71
Annexes.....	75
Annexe 1. Liste des figures et des tableaux	75
Annexe 2. Liste des mesures spécifiques facilitant l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques et favorisant leur participation sociale à la vie quotidienne de la structure ...	77
Annexe 3. Typologie des formes de déficience	78
Annexe 4. Typologie des domaines du développement global	79
Annexe 5. Liste des abréviations.....	80

Résumé

Alors que le canton de Genève connaît un développement significatif de l'accueil préscolaire, la thématique de l'accueil et la prise en charge d'enfants ayant des besoins spécifiques devient une préoccupation de plus en plus prégnante, tant dans les structures d'accueil préscolaire que dans le débat public, bien que l'accueil de ces enfants ne soit pas nouveau dans le canton.

Les structures d'accueil préscolaire subventionnées par les communes genevoises sont ouvertes à tous les enfants sans discrimination. Pour faciliter l'accueil et la prise en charge des enfants ayant des besoins spécifiques, la Fondation pour le développement de l'accueil préscolaire (FDAP) participe financièrement à la mise en place de mesures de soutien et d'aménagement, hors du champ de la pédagogie spécialisée, destinées aux équipes éducatives. Toutefois, lors de ses travaux, le Conseil de fondation de la FDAP a relevé une grande hétérogénéité dans les mesures déployées selon les communes ainsi qu'un manque de données objectives sur ce sujet. L'Observatoire cantonal de la petite enfance (OCPE/SRED) a ainsi été mandaté pour réaliser un état de lieux, dont les résultats sont présentés dans ce document.

L'étude réalisée comporte deux volets : (1) un recensement des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques par les directions (profils des enfants) et des mesures mises en place pour les accueillir (type de mesures, ressources mobilisées) ; (2) une enquête qualitative interrogeant les représentations et pratiques du personnel de direction et éducatif quant à l'accueil et la prise en charge de ces enfants.

Il ressort de cette première enquête d'envergure sur le sujet que les enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques par les directions de structures d'accueil représentent 9% des enfants accueillis selon la définition proposée (« *Enfants dont les besoins nécessitent ou ont nécessité une adaptation de l'environnement d'accueil et/ou la mise en place d'interventions éducatives/pédagogiques spécifiques afin de faciliter leur accueil et favoriser leur participation sociale à la vie quotidienne de la structure [p. ex. aux activités collectives]* »). Cette proportion est deux fois plus élevée dans les jardins d'enfants comparativement aux crèches. Pour accueillir ces enfants et la diversité de leurs besoins, les mesures mises en place sont multiples et concernent les interventions et interactions avec les enfants (attention accrue, soutien, etc.), les collaborations (avec les parents, des experts et expertes et au sein de l'équipe) ainsi que les adaptations de l'environnement d'accueil, le soutien par du personnel supplémentaire et le remplacement du personnel éducatif (temps de décharge). Ces éléments confirment que l'accueil et la prise en charge des enfants ayant des besoins spécifiques est très ancrée au sein des structures d'accueil préscolaire.

Pour ce qui a trait aux enfants concernés, l'étude relève une surreprésentation des garçons et des enfants allophones. Globalement, une minorité des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques a reçu un diagnostic clinique mais la grande majorité présente, selon les structures, des difficultés dans le développement global, en particulier dans les domaines langagier, social et affectif. Il ressort encore que la plupart de ces situations nécessite un investissement accru, en temps et énergie, des éducateurs et éducatrices de l'enfance.

L'expérience de l'accueil de ces enfants est perçue comme globalement positive et le principe d'accueillir ces enfants comme tout un chacun fait consensus. Toutefois, la majorité du personnel éducatif estime ne pas être suffisamment outillé et formé pour répondre aux besoins de ces enfants. Le recueil des besoins du personnel – ainsi que leur point de vue sur les obstacles et facteurs facilitant l'accueil de ces enfants – dévoile les aspects qui, selon elles ou eux, contribuent le mieux à les soutenir. La discussion finale met en lumière, dans le contexte genevois, des pistes pour renforcer le soutien et l'accompagnement des professionnels et professionnelles des structures d'accueil préscolaire afin d'accueillir la diversité des enfants et de leurs besoins.

Zusammenfassung

Während der Kanton Genf einen deutlichen Ausbau der Vorschulbetreuung erlebt, wird die Thematik der Aufnahme und Betreuung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen sowohl in den vorschulischen Betreuungseinrichtungen als auch in der öffentlichen Debatte zu einem immer wichtigeren Anliegen, obwohl die Aufnahme dieser Kinder im Kanton Genf nicht neu ist.

Die von den Genfer Gemeinden subventionierten vorschulischen Betreuungseinrichtungen stehen allen Kindern ohne Diskriminierung offen. Um die Aufnahme und Betreuung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen zu erleichtern, beteiligt sich die Stiftung für die Entwicklung der Vorschulbetreuung (Französisch: Fondation pour le développement de l'accueil préscolaire, FDAP) finanziell an der Einführung von Unterstützungs- und Gestaltungsmaßnahmen, die ausserhalb des Bereichs der Sonderpädagogik liegen und für die Erziehungsteams bestimmt sind. Der Stiftungsrat der FDAP hat jedoch im Rahmen seiner Arbeit festgestellt, dass die Massnahmen in den einzelnen Gemeinden sehr heterogen sind und dass es an objektiven Daten zu diesem Thema mangelt. Das Observatorium der Kleinkinderbetreuung (Französisch: Observatoire cantonal de la petite enfance, OCPE/SRED) wurde daher beauftragt, eine Bestandsaufnahme durchzuführen, deren Ergebnisse in diesem Dokument vorgestellt werden.

Die durchgeführte Studie besteht aus zwei Teilen: (1) einer Erfassung der Kinder, die von den Leitungen als Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen identifiziert wurden (Profile der Kinder), sowie die Massnahmen, die zu ihrer Aufnahme umgesetzt wurden (Art der Massnahmen, mobilisierte Ressourcen); (2) einer qualitativen Erhebung über die Vorstellungen und Praktiken des Leitungs- und Erziehungspersonals in Bezug auf die Aufnahme und Betreuung dieser Kinder.

Aus dieser ersten breit angelegten Befragung zu diesem Thema geht hervor, dass Kinder, die von den Leitenden der Kinderbetreuungseinrichtungen als Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen eingestuft werden, 9 % aller betreuten Kinder ausmachen. Dabei lautete die vorgeschlagene Definition: „Kinder, deren Bedürfnisse eine Anpassung der Betreuungsumgebung und/oder die Einführung spezifischer erzieherischer/pädagogischer Interventionen erfordern oder erfordert haben, um ihre Aufnahme zu erleichtern und ihre soziale Teilhabe am täglichen Leben der Einrichtung (z. B. an Gruppenaktivitäten) zu fördern“. Dieser Anteil ist in Kindergärten doppelt so hoch wie in Kinderkrippen (die Genfer „Kindergärten“ sind Institutionen zur Sozialisierung von 2 bis 4-jährigen Kindern). Um diesen Kindern und ihren unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden, werden zahlreiche Massnahmen ergriffen, welche die Interventionen und Interaktionen mit den Kindern (erhöhte Aufmerksamkeit, Unterstützung usw.), die Zusammenarbeit (mit den Eltern, Expertinnen und Experten und innerhalb des Teams) sowie die Anpassung der Betreuungsumgebung, die Unterstützung durch zusätzliches Personal und die Vertretung von Erziehenden (Entlastungszeiten) betreffen. Diese Elemente bestätigen, dass die Aufnahme und Betreuung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen in den vorschulischen Betreuungseinrichtungen stark verankert ist.

In Bezug auf die betroffenen Kinder stellt die Studie fest, dass Knaben und fremdsprachige Kinder überrepräsentiert sind. Insgesamt wurde bei einer Minderheit der als Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen identifizierten Kinder eine klinische Diagnose gestellt, doch die grosse Mehrheit weist den Einrichtungen zufolge Schwierigkeiten in der Gesamtentwicklung auf, insbesondere im sprachlichen, sozialen und emotionalen Bereich. Es wird weiterhin deutlich, dass die meisten dieser Situationen einen erhöhten Zeit- und Kraftaufwand für die Betreuenden erfordern.

Die Erfahrungen mit der Aufnahme dieser Kinder werden insgesamt als positiv wahrgenommen und der Grundsatz, diese Kinder wie alle anderen aufzunehmen, ist unumstritten. Die Mehrheit des pädagogischen Personals ist jedoch der Ansicht, nicht ausreichend ausgestattet und geschult zu sein, um den Bedürfnissen dieser Kinder gerecht zu werden. Die Erfassung der Bedürfnisse des Personals – zusammen mit ihrer Sicht auf die Hindernisse und Faktoren, die die Aufnahme dieser Kinder erleichtern – zeigt die Aspekte auf, die ihrer Meinung nach am besten zur Unterstützung dieser Kinder beitragen. In der abschliessenden Diskussion werden im Genfer Kontext Wege aufgezeigt, wie die Unterstützung und Begleitung von Fachkräften in vorschulischen Betreuungseinrichtungen verstärkt werden kann, um die Vielfalt der Kinder mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen aufzunehmen.

Introduction

Contexte de l'étude

Depuis plusieurs années, le secteur de l'accueil préscolaire connaît un développement significatif dans le canton de Genève. Entre 2010 et 2024, 50 nouvelles structures de type crèche ont été créées¹. Bien que ce développement montre des disparités territoriales², toutes les communes du canton, sauf une, offrent des places en crèche. Cependant, les besoins des familles ne sont pas encore entièrement satisfaits³, et le développement de l'accueil préscolaire est appelé à se poursuivre.

Parallèlement, ces dernières années, la thématique de l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques dans les structures d'accueil préscolaire a gagné en importance dans le débat public, bien que l'accueil de ces enfants ne soit pas nouveau dans le canton.

À Genève, la loi sur l'accueil préscolaire (LAPr) stipule que les structures d'accueil préscolaire financées par les communes sont ouvertes à tous les enfants sans discrimination (art. 4 al. 2). Plus spécifiquement, concernant l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques⁴, la loi précise que *« tout enfant peut avoir accès aux structures d'accueil préscolaire subventionnées, dans le respect de son bien-être et de ses possibilités de développement, en tenant compte de l'environnement et de l'organisation de la structure d'accueil préscolaire »* (art. 34) et qu'*« en fonction des besoins requis par la situation, les mesures suivantes peuvent être mises en œuvre : a) soutiens et aménagements hors du champ de la pédagogie spécialisée ; b) mesures ordinaires de pédagogie spécialisée ; c) mesures renforcées de pédagogie spécialisée »* (art. 35 al. 1).

Ce dispositif légal vise à faciliter l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques en soutenant notamment les mesures de soutien et d'accompagnement mises en place par les structures⁵.

Ces mesures de soutien et d'aménagement, distinctes et complémentaires aux mesures relevant de la pédagogie spécialisée⁶, peuvent être partiellement financées par la Fondation pour le développement de l'accueil préscolaire (FDAP) (art. 35 al. 2 de la LAPr). Elles sont définies, ainsi que leurs modalités de financement, dans le règlement d'application de la loi (art. 45 al. 2 du RAPr). Elles comprennent actuellement l'assistance ponctuelle de l'équipe, sans impliquer de personnel spécialisé ou thérapeutique⁷, mais du personnel supplémentaire auxiliaire. Il s'agit d'une mesure indirecte pour aider l'équipe à accueillir un ou plusieurs enfants ayant des besoins spécifiques dans un groupe, lorsque la situation le nécessite, après évaluation.

¹ En 2024, 12'500 enfants d'âge préscolaire étaient accueillis dans les structures d'accueil collectif, dont 9'450 en crèche et 3'050 en jardin d'enfants, et près de 500 dans les structures pour l'accueil familial de jour. Jaunin, A., Martz, L. (2025). « Petite enfance à Genève : données statistiques 2024 ». *Focus n°32*, avril. Genève : OCPE/SRED.

² Jaunin, A., Martz, L. (2025). « Petite enfance à Genève : quelle offre territoriale en 2024 ? ». *Focus n°33*, avril. Genève : OCPE/SRED.

³ Brüderlin, M., Jaunin, A. (2024). « Enquête famille 2023 : prise en charge extra-parentale des jeunes enfants dans le canton de Genève ». *Focus n°31*, mars. Genève : OCPE/SRED.

⁴ La notion « enfants à besoins spécifiques » a été retenue dans la Loi sur l'accueil préscolaire dans une acception plus large que celle adoptée dans la Loi sur l'instruction publique qui parle d'enfants ou jeunes à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap.

⁵ Comme le souligne l'exposé des motifs de cette loi, *« la petite enfance constitue une période où il est difficile de poser un diagnostic (enfant en plein développement). Prévoir une disposition pour les enfants à besoins spécifiques permet de favoriser – dans une optique de prévention – l'accueil dans de bonnes conditions de tous les enfants, y compris ceux présentant des troubles du comportement, des troubles affectifs par exemple et dont la prise en charge au sein d'une structure préscolaire nécessite des soutiens et des aménagements qui ne relèvent pas de la pédagogie spécialisée »*.

⁶ Les mesures relevant de la pédagogie spécialisée (RPSpéc) sont des mesures individuelles (directes à l'enfant) et impliquent du personnel spécialisé ou thérapeutique. Elles comprennent notamment les mesures d'éducation précoce spécialisée, de logopédie et de psychomotricité. Elles peuvent être délivrées à domicile ou au sein des structures et font l'objet d'une décision d'octroi par le Service de la pédagogie spécialisée (SPS).

⁷ Les structures d'accueil préscolaire peuvent faire appel à des prestataires publics ou privés pour cette prestation.

Lors de ses travaux et réflexions sur cette thématique, notamment lors de l'élaboration de la procédure relative à cette mesure, le Conseil de fondation de la FDAP a relevé plusieurs points :

- le constat du terrain quant au nombre de plus en plus important d'enfants ayant des besoins spécifiques accueillis dans les structures d'accueil préscolaire ;
- la diversité des mesures et dispositifs mis en place dans les communes, et l'absence de vue d'ensemble à l'échelle du canton ;
- l'absence de définition univoque sur ce qu'il est entendu par « enfants à besoins spécifiques » ;
- le besoin de données objectives sur le sujet ;
- le coût de l'accueil de ces enfants pour les communes.

Jusqu'en 2024, le montant annuel alloué aux communes par la FDAP pour soutenir la prise en charge des enfants ayant des besoins spécifiques s'élevait à 500'000 CHF.

Mandat et objectifs de l'étude

Dans ce contexte, le Conseil de fondation de la FDAP a mandaté l'Observatoire cantonal de la petite enfance (OCPE/SRED) pour réaliser une vaste étude sur la prise en charge des enfants ayant des besoins spécifiques dans les structures d'accueil préscolaire. Cette étude visait à dresser un état de lieux de la situation dans le canton de Genève.

L'étude devait notamment rendre compte :

- des mesures (nombre et type) mises en place dans les structures pour répondre aux besoins spécifiques des enfants, afin de faciliter leur accueil et de favoriser leur participation sociale à la vie quotidienne de la structure ;
- des ressources nécessaires et des besoins (type, prestataire et volume) pour mettre en place ces mesures ;
- des enfants concernés par ces mesures (nombre, caractéristiques et difficultés de ceux-ci).

L'étude devait également inclure un focus sur les mesures de soutien et d'aménagement financées par la FDAP.

Ces différents éléments ont fait l'objet de plusieurs présentations aux membres du Conseil de fondation de la FDAP au cours de l'année 2024. Le présent rapport expose les principaux résultats de cette étude.

Démarche méthodologique

Étude exploratoire

En amont de cette étude, des entretiens non directifs ont été réalisés avec divers acteurs et actrices du domaine de l'accueil préscolaire au sein du canton. L'objectif était de mieux comprendre le rôle de chacun et chacune, en abordant la thématique de l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques dans les structures d'accueil préscolaire et en discutant l'état de nos réflexions sur ce sujet et notamment le design de l'étude.

Les institutions suivantes ont été rencontrées :

- l'Association Inclusion Petite Enfance (AIPE) ;
- le Service éducatif itinérant (SEI-Astural) ;
- l'Unité de guidance infantile du Service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent (SPEA-HUG) ;
- l'équipe médico-infirmière Petite Enfance du Service de santé de l'enfance et la jeunesse (SSEJ-DIP) ;
- le Service de la pédagogie spécialisée (SPS-DIP) ;
- le Service d'autorisation et de surveillance de l'accueil de jour (SASAJ-DIP) ;
- l'Association des responsables des services communaux en charge de la petite enfance (ARPE) ;

- la responsable de l'équipe Prévention, intervention, soutien en éducation précoce spécialisée et de la maîtrise en Éducation précoce spécialisée à l'Université de Genève ;
- le Service de la petite enfance de la Ville de Genève.

Les acteurs et actrices rencontrés ont notamment souligné un manque de vision globale sur cette thématique et la difficulté à définir la notion d'« enfant à besoins spécifiques ». Ils ont également manifesté un fort intérêt à ce qu'un état des lieux soit réalisé à l'échelle du canton, tout en considérant cette thématique comme très sensible, tant pour le personnel éducatif des structures que pour les intervenants et partenaires impliqués.

Groupe d'accompagnement

À la suite de cette étude exploratoire, il a été décidé de constituer un groupe d'accompagnement pour discuter du design de l'étude, des mesures à recenser, ainsi que des questionnaires destinés aux directions des structures et au personnel éducatif.

Les institutions suivantes ont participé à ce groupe d'accompagnement :

- l'Association des cadres de la petite enfance genevoise (ACIPEG) ;
- l'Association genevoise des éducateurs et éducatrices de l'enfance (AGEDE) ;
- l'Association Inclusion Petite Enfance (AIPE) ;
- le Service éducatif itinérant (SEI-Astural) ;
- l'Unité de guidance infantile du Service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent (SPEA-HUG) ;
- l'équipe médico-infirmière Petite Enfance du Service de santé de l'enfance et la jeunesse (SSEJ-DIP) ;
- le Service de la pédagogie spécialisée (SPS-DIP) ;
- le Service d'autorisation et de surveillance de l'accueil de jour (SASAJ-DIP) ;
- l'Association des responsables des services communaux en charge de la petite enfance (ARPE) ;
- la responsable de l'équipe Prévention, intervention, soutien en éducation précoce spécialisée et de la maîtrise en Éducation précoce spécialisée à l'Université de Genève ;
- le Service de la petite enfance de la Ville de Genève ;
- le Service de la recherche en éducation (SRED-DIP).

Le groupe s'est réuni à trois reprises entre septembre 2022 et janvier 2023. Deux séances de restitution et de discussion des résultats de l'étude ont également eu lieu en août 2024 et en janvier 2025.

Design de l'étude

Pour répondre aux objectifs du mandat et à la suite des travaux avec le groupe d'accompagnement, et sur la base de la phase exploratoire, l'étude se compose de deux volets distincts.

➤ Volet 1 : Relevé auprès des structures d'accueil préscolaire

Principaux objectifs : quantifier le nombre d'enfants ayant des besoins spécifiques accueillis dans les structures d'accueil préscolaire, décrire les mesures mises en place pour faciliter leur accueil et favoriser leur participation sociale à la vie quotidienne de la structure, et caractériser la population d'enfants concernés.

Population de référence : l'ensemble des structures d'accueil préscolaire situées dans le canton, soit 121 crèches, 93 jardins d'enfants et 5 structures pour l'accueil familial de jour.

Méthode d'enquête : les directions des structures étaient invitées à compléter un fichier Excel, en s'appuyant sur les éducatrices et éducateurs référents des enfants concernés, avec des informations sur chaque enfant bénéficiant ou ayant bénéficié de mesures spécifiques pour faciliter leur accueil et favoriser leur participation sociale à la vie quotidienne de la structure. Ce fichier était accompagné d'un court questionnaire portant sur l'accès à du personnel spécialisé ou thérapeutique (intégré au personnel de la structure ou ressource partagée entre plusieurs structures), ainsi que sur les dispositifs favorisant l'éducation inclusive, au sens large du terme, ou la transition vers l'école.

Récolte des données : de mi-mars à mi-mai 2023.

➤ **Volet 2 : Questionnaires auprès du personnel de direction et du personnel éducatif**

Principaux objectifs : recueillir le vécu et les besoins du personnel de direction et du personnel éducatif concernant l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques, ainsi que leurs représentations sur ce sujet.

Population de référence : l'ensemble du personnel de direction et éducatif des structures d'accueil préscolaire, soit :

- personnel de direction (280 personnes) : directeurs et directrices de structure, éducatrices et éducateurs responsables de structure et adjointes pédagogiques ;
- personnel éducatif (environ 3'000 personnes) : éducatrices et éducateurs de l'enfance (1'941), assistants et assistantes socio-éducatives (881), auxiliaires (173), aides (212), accueillantes familiales de jour (159).

Méthode d'enquête : questionnaires en ligne.

Récolte des données : de mi-mai à fin juillet 2023, avec deux rappels. Face à un taux de réponse décevant du personnel éducatif, notamment pour des raisons d'accès au questionnaire, une collecte complémentaire a été réalisée entre début novembre et fin décembre 2023, avec distribution de flyers et de questionnaire papier, en plus de l'accès en ligne au questionnaire.

Taux de réponse

Volet 1 : 160 structures sur 219 ont répondu (73%) au volet 1 de l'étude (89 crèches, 69 jardins d'enfants et 2 structures pour l'accueil familial de jour).

Volet 2 : 49% du personnel de direction ($n = 137$) ont participé au volet 2 de l'étude, 29% du personnel éducatif ($n = 865$) ainsi que 20% des accueillantes familiales de jour ($n = 33$).

Étant donné le faible retour pour l'accueil familial de jour, tant au volet 1 qu'au volet 2 de l'étude, les résultats concernant cette population ne sont pas présentés dans ce rapport, mais néanmoins inclus dans la réflexion.

Définition des enfants ayant des besoins spécifiques

Dans le cadre du premier volet de cette étude, les responsables des structures étaient invités à identifier parmi les enfants accueillis *« celles et ceux dont les besoins nécessitent ou ont nécessité une adaptation de l'environnement d'accueil et/ou la mise en place d'interventions éducatives/pédagogiques spécifiques afin de faciliter leur accueil et favoriser leur participation sociale à la vie quotidienne de la structure (p. ex. aux activités collectives) »*, et à remplir un certain nombre d'informations à leur sujet. Cette même définition était précisée dans les questionnaires adressés au personnel de direction et éducatif dans le second volet de l'étude.

Cette définition repose sur l'idée que tout enfant peut potentiellement avoir des besoins spécifiques à un moment donné de son parcours. L'objectif était de laisser aux professionnels et aux professionnelles du terrain une grande latitude pour rendre compte des actions quotidiennes mises en place pour accueillir la diversité des enfants dans un milieu collectif. Cela permettait aussi d'éviter une définition qui désigne les enfants uniquement à partir :

- d'un diagnostic médical, se rapprochant ainsi du registre du handicap ;
- de difficultés relevées dans le domaine du développement global de l'enfant ou d'inadaptations vis-à-vis de la forme d'accueil, notamment la vie en collectivité, ce qui suppose implicitement, dans les deux cas, un référentiel normatif.

Dans cette même optique, le choix a été fait d'utiliser le participe présent « ayant » plutôt que la préposition « à » pour parler des enfants ayant des besoins spécifiques. Cela souligne que les besoins peuvent être momentanés et que le contexte ou la situation d'accueil (environnement, représentations et compétences du personnel, dynamique d'équipe, nombre d'enfants ayant des besoins spécifiques dans un groupe) contribue à qualifier, comme tel, un enfant comme ayant des besoins spécifiques.

À travers ces choix de définition et de sémantique, l'hypothèse est que l'identification de ces enfants, ainsi que les représentations à leur égard, ne repose pas uniquement sur leurs propres caractéristiques ou besoins individuels.

Lors de l'élaboration de cette étude, il avait été envisagé d'interroger les structures en partant des mesures spécifiques mises en place pour accueillir la diversité des situations d'accueil et des besoins des enfants, soit une approche par les mesures : quelles mesures ? Pour quelles situations ? Pour quels besoins ? Pour quels enfants ? Cependant, il s'est avéré difficile d'opérer ce renversement, et une approche centrée sur les enfants a été finalement retenue pour l'étude : quels enfants bénéficient de quelles mesures ?

Rendre visible ces mesures en identifiant et en dénombrant les enfants en ayant bénéficié s'inscrit dans plusieurs champs de tension : inclusion/exclusion, individuel/collectif, stigmatisation/prévention, et singularité/normalité. De plus, il existe une diversité de représentations, souvent concomitantes et perméables entre elles, concernant cette catégorie d'enfants : représentations professionnelles, politiques, juridiques, techniques (au sens de la représentativité statistique) et cognitives (image mentale).

Ces éléments autour de la définition des enfants ayant des besoins spécifiques sont discutés dans la troisième partie de ce rapport, notamment à travers le prisme des représentations du personnel de direction et éducatif. Leurs réponses à diverses questions ouvertes, portant sur leur propre définition d'un enfant ayant des besoins spécifiques ou sur les situations ou les besoins pouvant, selon eux, empêcher l'accueil d'un enfant ayant des besoins spécifiques, offrent un éclairage précieux.

Structure du rapport

La première partie de ce rapport présente les résultats du volet 1 de l'étude, qui vise à recenser le nombre d'enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques et détailler les diverses mesures mises en place (types d'intervention, experts et expertes impliquées, matériel, etc.) pour faciliter leur accueil et favoriser leur participation sociale à la vie quotidienne des structures, conformément au premier objectif de l'étude, à savoir disposer de données objectivées. Elle décrit également certaines caractéristiques de ces enfants telles que l'âge, la langue parlée par les enfants et les parents, le temps d'accueil, le diagnostic clinique établi ou encore les mesures médico-pédago-thérapeutiques ou sociales suivies. Cette partie inclut aussi une évaluation de l'investissement en temps et en énergie consacré par le personnel à l'accueil de ces enfants.

La deuxième partie du rapport traite du volet 2 de l'étude, qui aborde l'expérience vécue et les besoins des professionnels et professionnelles concernant l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques, ainsi que leurs représentations sur ce sujet. Elle aborde également leurs pratiques, leur collaboration avec le personnel venant en renfort des équipes, et les obstacles ou facteurs facilitant l'accueil de ces enfants selon les professionnels et professionnelles.

Un résumé des résultats conclut chacune de ces parties. Enfin, une synthèse et une discussion des résultats sont présentées en conclusion de ce rapport.

1. Accueil des enfants ayant des besoins spécifiques dans les structures d'accueil de la petite enfance : état des lieux chiffré (volet 1)

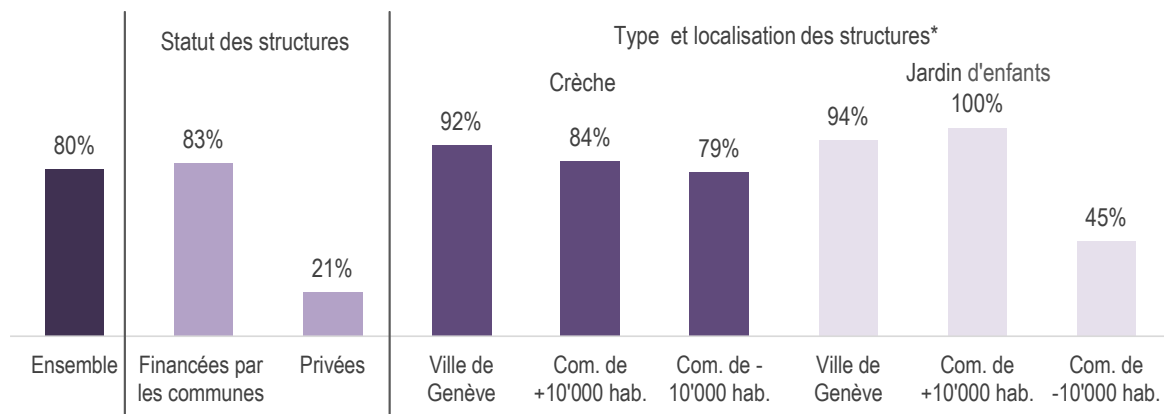
Dans le cadre de ce premier volet de l'étude, les responsables de structures étaient invités à identifier parmi les enfants accueillis « *celles et ceux dont les besoins nécessitent ou ont nécessité une adaptation de l'environnement d'accueil et/ou la mise en place d'interventions éducatives/pédagogiques spécifiques afin de faciliter leur accueil et favoriser leur participation sociale à la vie quotidienne de la structure* » et à remplir un certain nombre d'informations à ce sujet.

1.1 Nombre et caractéristiques des enfants ayant des besoins spécifiques

Au cours de l'année scolaire 2022/2023, la grande majorité des structures d'accueil préscolaire sises dans le canton de Genève ont accueilli au moins un enfant identifié comme ayant des besoins spécifiques. Ces enfants ont bénéficié de *mesures spécifiques* pour faciliter leur accueil et favoriser leur participation sociale à la vie quotidienne de la structure. En effet, huit structures sur dix ont accueilli de tels enfants. Les autres structures n'en ont jamais accueilli ou l'ont fait dans le passé, mais pas au moment de l'étude.

L'accueil de ces enfants varie en fonction du statut des structures, du type d'accueil et de leur localisation. Dans les structures subventionnées ou gérées par les communes genevoises, 83% ont accueilli au moins un enfant identifié comme ayant des besoins spécifiques. En revanche, ce taux est seulement de 21% dans les structures privées non subventionnées. Parmi les structures financées par les communes genevoises, l'accueil de ces enfants est moins fréquent dans les jardins d'enfants situés dans les communes de moins de 10'000 habitants, avec un taux de 45%. Ce chiffre contraste avec les 94% enregistrés en Ville de Genève et les 100% dans les communes de plus de 10'000 habitants.

Figure 1. Part des structures d'accueil préscolaire accueillant au moins un enfant ayant des besoins spécifiques, 2022/2023



* Uniquement les structures financées par les communes genevoises.

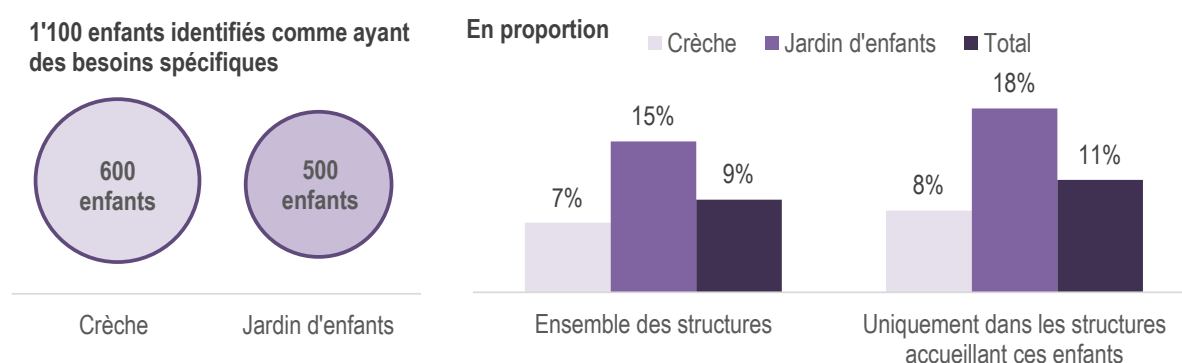
Source : OCPE/SRED (2024)

Nombre et proportion d'enfants ayant des besoins spécifiques

Les responsables de structures ont identifié 814 enfants ayant bénéficié de mesures spécifiques pour faciliter leur accueil et favoriser leur participation sociale à la vie quotidienne de la structure. Parmi eux, 442 sont accueillis en crèche et 372 dans des jardins d'enfants. En extrapolant ces résultats à l'ensemble du canton⁸, on estime qu'environ 1'100 enfants ayant des besoins spécifiques sont accueillis dans les structures d'accueil préscolaire de type collectif, dont 600 en crèche et 500 dans les jardins d'enfants.

À l'échelle du canton, les enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques représentent 9% des enfants accueillis dans les structures d'accueil préscolaire de type collectif. Cette proportion est deux fois plus élevée dans les jardins d'enfants (15%) que dans les crèches (7%). En considérant uniquement les structures accueillant des enfants ayant des besoins spécifiques, ces enfants représentent 11% des effectifs, soit 8% en crèche et 18% dans les jardins d'enfants, ce qui correspond à près d'un enfant sur cinq pour les jardins d'enfants.

Figure 2. Nombre* et proportion d'enfants ayant des besoins spécifiques, 2022/2023



* Extrapolation.

Source : OCPE/SRED (2024)

Au niveau des groupes d'enfants dans les structures, on compte en moyenne 2,3 enfants ayant des besoins spécifiques par groupe dans les crèches et 3,9 dans les jardins d'enfants. Dans les crèches, il est courant de trouver un ou deux de ces enfants par groupe. Dans les jardins d'enfants, ce chiffre varie entre un et trois par groupe. Il est à noter que, dans les jardins d'enfants, non seulement le nombre d'enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques par groupe est en moyenne plus élevé, mais les enfants accueillis le matin et l'après-midi ne sont pas les mêmes.

Caractéristiques des enfants ayant des besoins spécifiques

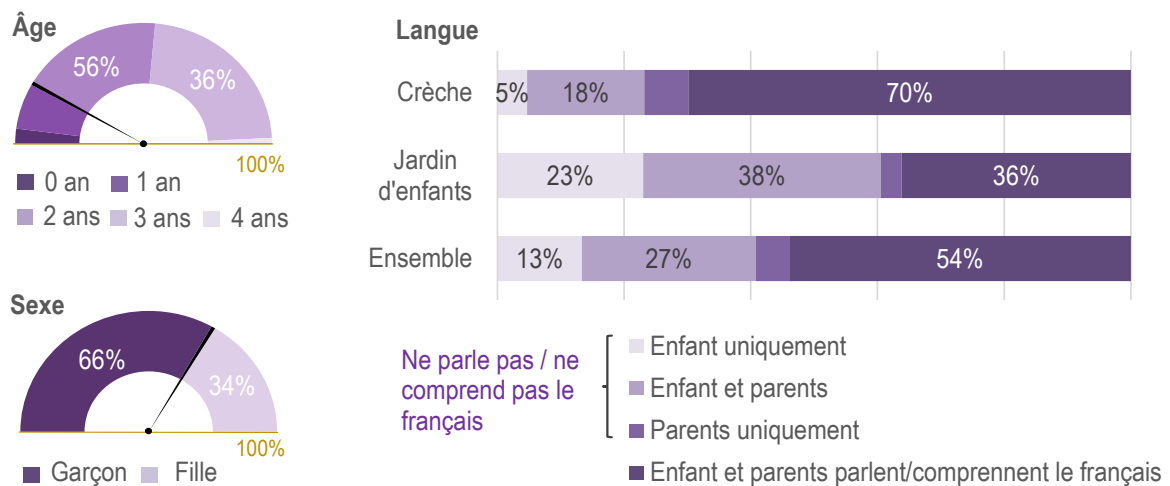
La majorité des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques par les structures ont 2 ans ou plus, souvent 3. Certains ont déjà atteint l'âge d'entrée à l'école, bénéficiant d'un report de scolarité.

Ces enfants sont majoritairement des garçons (66%), surreprésentés autant en crèche que dans les jardins d'enfants⁹. En ce qui concerne la langue, près du quart des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques accueillis en crèche ne parlent ni ne comprennent le français. Dans les jardins d'enfants, c'est le cas de près des deux tiers des enfants, particulièrement en Ville de Genève et dans les communes de plus de 10'000 habitants¹⁰.

⁸ Pour estimer à l'échelle du canton le nombre d'enfants ayant des besoins spécifiques accueillis dans les structures d'accueil de la petite enfance, la part des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques, observée dans les structures ayant participé à l'étude a été appliquée, selon le type de structures, au nombre d'enfants accueillis dans les structures n'ayant pas participé.

⁹ Cette surreprésentation des garçons était déjà observée dans l'étude réalisée à Vernier en 2013 et 2014 (op. cit.). Elle est également observée à l'école primaire dans le canton de Genève, ainsi qu'au niveau national, parmi les élèves bénéficiant de mesures ordinaires ou renforcées de pédagogie spécialisée (Wettstein J. et al., 2023 ; Kronenberg, 2021).

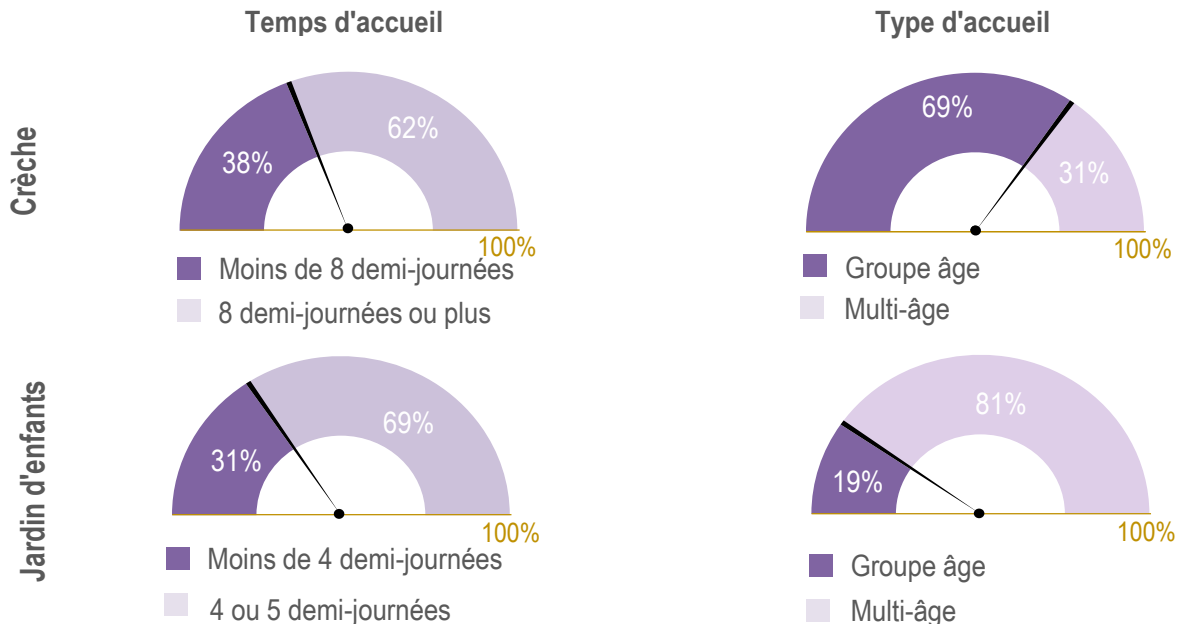
¹⁰ Cette différence entre crèches et jardins d'enfants s'observe aussi globalement pour l'ensemble des enfants fréquentant ces structures, la proportion d'enfants allophones étant plus élevée dans les jardins d'enfants, surtout lorsqu'il s'agit de l'unique mode d'accueil (source :

Figure 3. Caractéristiques des enfants ayant des besoins spécifiques, 2022/2023


Source : OCPE/SRED (2024)

Le temps d'accueil des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques est similaire à celui observé pour l'ensemble des enfants accueillis en crèche et dans les jardins d'enfants. En crèche, près des deux tiers des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques fréquentent la structure 8 demi-journées ou plus (62%). Dans les jardins d'enfants, un peu plus des deux tiers y vont 4 ou 5 demi-journées par semaine (69%).

Par ailleurs, un peu moins du tiers de ces enfants sont accueillis dans des groupes multi-âges en crèche (31%), tandis que c'est le cas de huit enfants sur dix dans les jardins d'enfants (81%).

Figure 4. Temps d'accueil et type d'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques, 2022/2023


Source : OCPE/SRED (2024)

exploitation ad hoc de l'enquête famille 2023). Il en ressort toutefois que les enfants pour lesquels le français n'est probablement pas parlé à la maison semblent surreprésentés parmi ceux identifiés comme ayant des besoins spécifiques, notamment dans les communes de plus de 10'000 habitants et en Ville de Genève.

1.2 Mesures mises en place pour favoriser l'accueil d'enfants ayant des besoins spécifiques et leur participation sociale à la vie quotidienne des structures

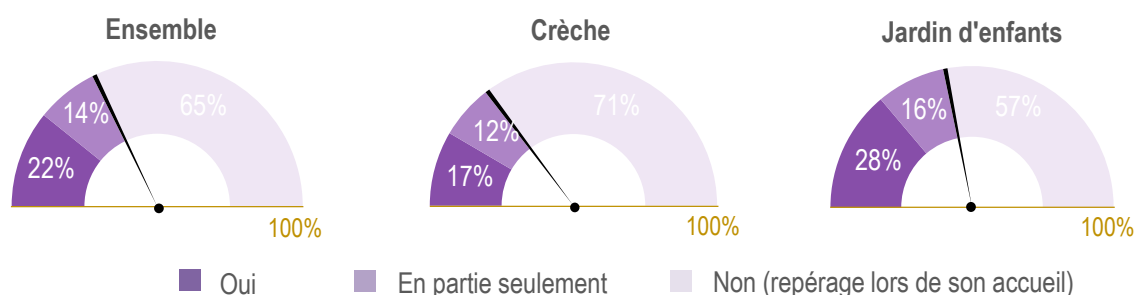
Connaissance des besoins de l'enfant lors de son arrivée

Pour seulement le tiers des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques, leurs besoins étaient connus ou partiellement connus à leur arrivée dans la structure.

Ainsi, pour les deux tiers restants (65%), les besoins ont été repérés au cours de leur accueil. Cette situation est particulièrement fréquente dans les crèches (71%), comparée aux jardins d'enfants (57%). En effet, les crèches accueillent généralement les enfants dès leur plus jeune âge, contrairement aux jardins d'enfants. Ainsi, plus les enfants sont jeunes à leur entrée, plus le repérage d'éventuels besoins spécifiques s'effectue durant leur accueil.

Figure 5. Connaissance des besoins spécifiques des enfants lors de leur arrivée dans les structures d'accueil préscolaire, 2022/2023

Les besoins de l'enfant étaient connus avant son arrivée dans la structure :

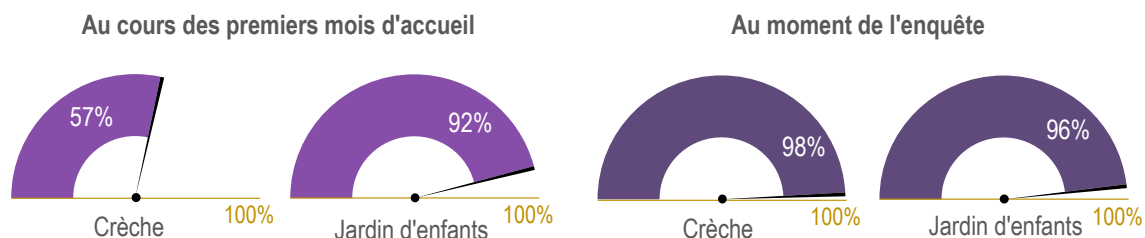


Source : OCPE/SRED (2024)

Mise en place de mesures au sein des structures au cours des premiers mois d'accueil et au moment de l'enquête

La très grande majorité des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques bénéficiaient, au moment de l'enquête, de *mesure(s) spécifique(s)* mises en place au sein de la structure. Ces mesures visent à faciliter leur accueil et à favoriser leur participation sociale à la vie quotidienne de la structure. Les quelques enfants ne bénéficiant pas de telles mesures au moment de l'enquête en avaient bénéficié durant les premiers mois d'accueil ou recevaient des mesures médico-pédago-thérapeutiques ou sociales en dehors de la structure.

Figure 6. Part des enfants ayant des besoins spécifiques pour lesquels des mesures ont été mises en place au cours des premiers mois d'accueil et au moment de l'enquête, 2022/2023



Source : OCPE/SRED (2024)

Mesures mises en place au sein des structures

Une liste de vingt-deux mesures, couvrant un large spectre, était proposée aux directions pour indiquer celles dont ont bénéficié les enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques. Ces mesures étaient regroupées en trois catégories : (i) *environnement*, (ii) *intervention et interaction avec les enfants* et (iii) *collaboration*. En moyenne, les directions ont indiqué cinq mesures mises en place par enfant durant les premiers mois d'accueil et huit au moment de l'enquête.

Les mesures de type *environnement* comprennent l'aménagement de l'espace d'accueil, l'achat de matériel spécifique, le renfort de l'équipe par du personnel supplémentaire ou encore des formations spécifiques. Quatre enfants sur dix ont bénéficié d'au moins une mesure de ce type durant les premiers mois d'accueil, et deux sur trois au moment de l'enquête.

Les mesures de type *intervention et interaction avec les enfants* ciblent directement l'enfant et incluent des actions allant d'une observation renforcée par le personnel éducatif à un accompagnement individuel par un expert au sein de la structure. Deux enfants sur trois identifiés comme ayant des besoins spécifiques ont bénéficié d'au moins une mesure de ce type durant les premiers mois d'accueil, et presque tous au moment de l'enquête.

Enfin, les mesures de type *collaboration* comprennent par exemple l'organisation d'entretiens avec les parents et le recours aux « conseils et soutien » délivré par un tiers expert. Près des deux tiers des enfants ont bénéficié de mesures de ce type durant les premiers mois d'accueil, et presque tous au moment de l'enquête.

Figure 7. Part des enfants ayant des besoins spécifiques pour lesquels des mesures ont été mises en place au cours des premiers mois d'accueil et au moment de l'enquête, selon le type de mesure, 2022/2023

Type de mesure	Au cours des premiers mois d'accueil	Au moment de l'enquête
Environnement	41%	64%
Intervention et interaction avec les enfants	67%	93%
Collaboration	63%	92%

Source : OCPE/SRED (2024)

Les principales mesures de type *environnement* mises en place sont l'aménagement de l'environnement physique (délimitation d'une zone au sol avec du ruban adhésif, adaptation du mobilier, mise en place de repères temporels, etc.) et le soutien à l'équipe avec du personnel supplémentaire, non spécialiste et non thérapeutique, respectivement dans 34% et 32% des situations au moment de l'enquête. Le remplacement du personnel éducatif pour dégager du temps pour l'observation et les réunions est également une mesure usuelle.

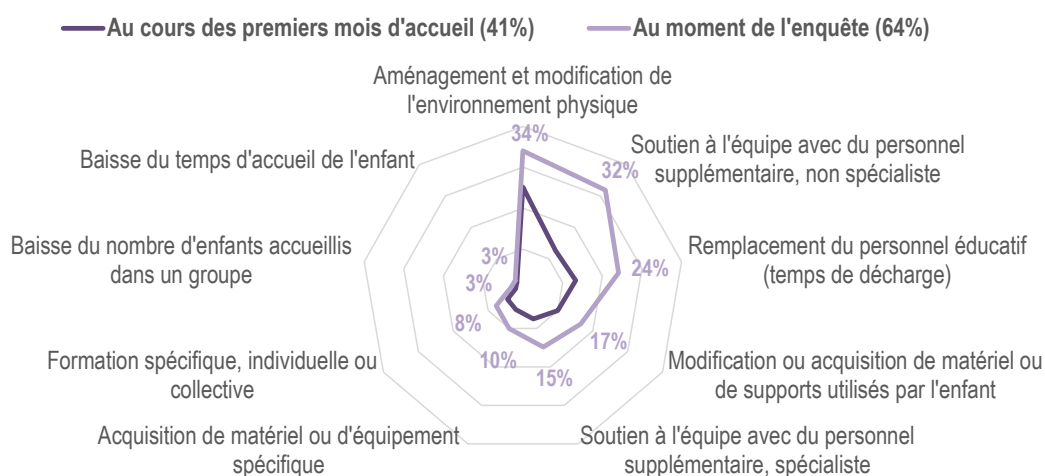
La mesure la plus courante concernant les mesures de type *intervention et interaction avec les enfants* est une attention et une observation accrue de l'enfant par le personnel éducatif, concernant huit enfants sur dix. Cette mesure soulève la question de l'intensité de l'investissement des professionnels et professionnelles dans la prise en charge des besoins de l'enfant ou de la situation d'accueil. L'évaluation de cet investissement en temps et en énergie est abordée plus loin (cf. point 1.7).

Les autres principales mesures de ce type, dont environ la moitié des enfants ont bénéficié, incluent :

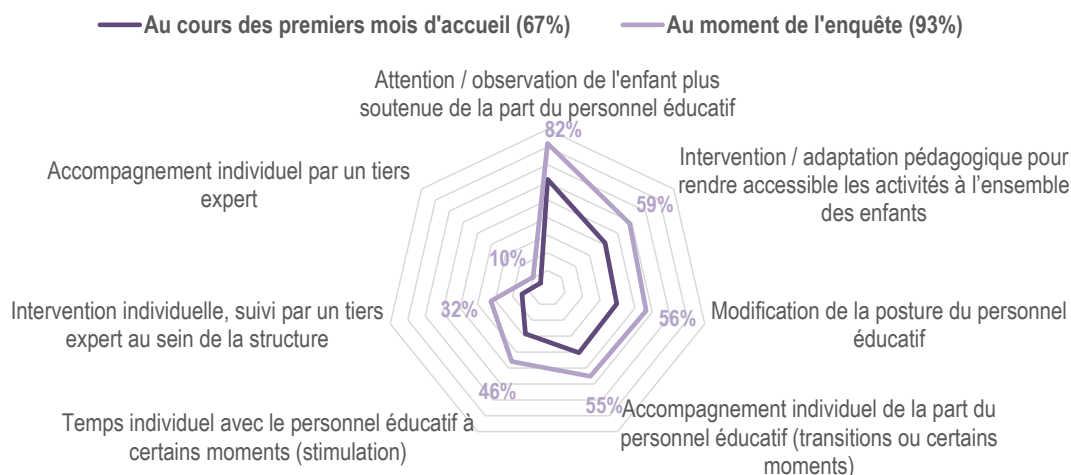
- une intervention ou une adaptation pédagogique pour rendre les activités accessibles à l'ensemble des enfants du groupe en fonction de leur diversité (soutien par les pairs, modification des consignes, etc.) ;
- une modification de la posture du personnel éducatif (p. ex. accueil de la diversité des profils des enfants et de leur famille) ;
- un accompagnement individuel par le personnel éducatif pour faciliter les transitions ou certains moments (p. ex. pour les repas) ;
- du temps individuel avec le personnel éducatif à certains moments (encouragement précoce du langage, motricité, stimulation, etc.).

Figure 8. Type de mesures mises en place au cours des premiers mois d'accueil et au moment de l'enquête, 2022/2023

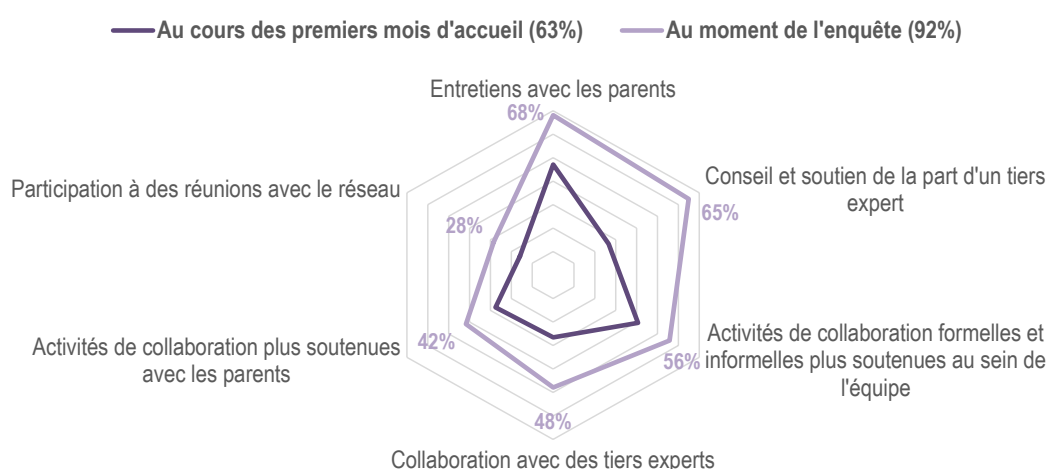
a. Environnement et structure



b. Intervention et interaction avec les enfants



c. Collaboration



Clé de lecture : au moment de l'enquête, 92% des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques bénéficiaient d'au moins une mesure de type *collaboration*. Au moment de l'enquête, pour 68% des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques, des entretiens avec les parents avaient été réalisés.

Source : OCPE/SRED (2024)

L'intervention ou le suivi par un tiers expert¹¹ au sein de la structure concernait un enfant sur trois au moment de l'enquête.

Enfin, les mesures de type *collaboration* les plus fréquentes sont l'organisation d'entretiens avec les parents et le recours à des conseils et du soutien délivré par un tiers expert (supervision d'équipe, échanges, élaboration de piste d'action, etc.). Les deux tiers des enfants ont bénéficié de ces mesures. Les autres mesures de ce type, dont environ la moitié des enfants ont bénéficié, incluent des activités de collaboration formelles et informelles plus soutenues au sein de l'équipe (p. ex. réunions de groupe, colloques), une collaboration avec des tiers experts (p. ex. des échanges d'informations) et des activités de collaboration renforcées avec les parents.

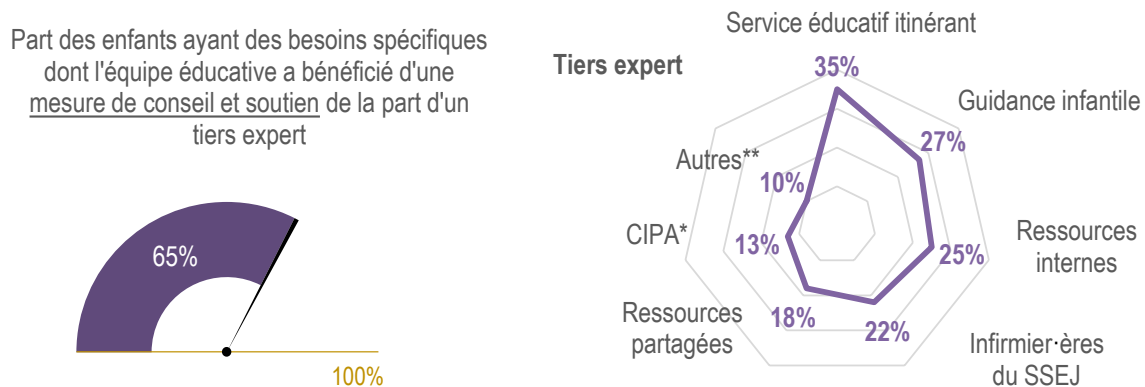
1.3 Conseils et soutien, renfort des équipes éducatives avec du personnel supplémentaire

Conseils et soutien

Pour les deux tiers des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques (65%), les équipes éducatives en charge de ces groupes ont reçu des *conseils* et un *soutien* de la part d'experts et d'expertes internes et externes. Cette mesure, considérée comme indirecte, car elle s'adresse au personnel et non directement à l'enfant, vise à faciliter l'intégration des enfants et à favoriser leur participation sociale au quotidien. Les interventions ciblent généralement un enfant particulier du groupe (76% des cas) et dans une moindre mesure plusieurs enfants (24%).

Les conseils et le soutien sont principalement fournis par les psychologues du Service éducatif itinérant (SEI-Astural), l'équipe pluridisciplinaire de l'Unité de guidance petite enfance du Service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent (SPEA-HUG), ainsi que par des ressources internes aux structures (psychologue, éducateur/éducatrice sociale, psychomotricien/psychomotricienne, etc.) et les infirmières et infirmiers du SSEJ.

Figure 9. Conseils et soutien délivrés par des tiers experts aux équipes éducatives, 2022/2023



Clé de lecture de la figure de droite : dans 35% de ces situations, le Service éducatif itinérant a délivré des conseils et du soutien à l'équipe. Le total dépasse les 100%, car l'équipe a pu bénéficier de conseils et soutien de la part de plusieurs tiers experts.

* Centre d'intervention précoce en autisme. ** Association Inclusion Petite Enfance (AIPE), Office médico-pédagogique (OMP-DIP), Centre de la Fondation pour les Enfants Extraordinaires (FEE), Fondation A Capella, Hôpital universitaire de Genève (HUG), Service de la protection des mineurs (SPMI-DIP), Centre Agathe.

Source : OCPE/SRED (2024)

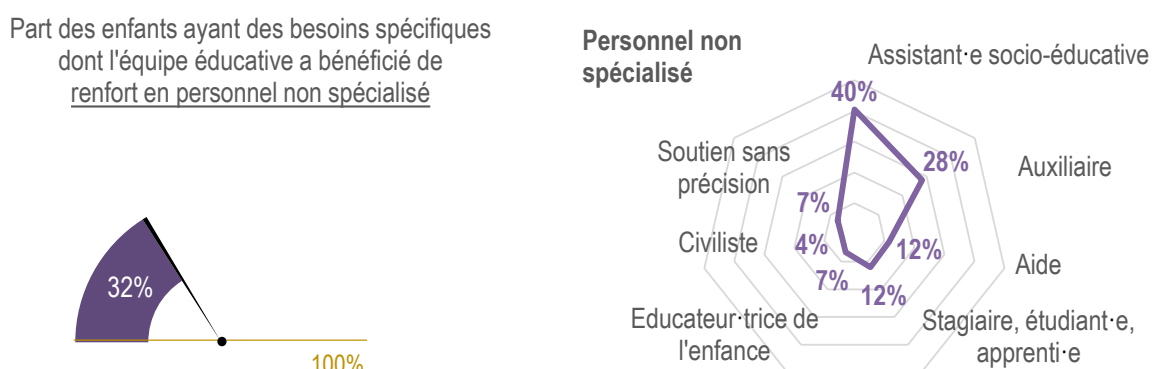
¹¹ Logopédiste, psychomotricien ou psychomotricienne, observation et suivi psychologique, infirmier ou infirmière du SSEJ, etc.

Ressources supplémentaires en personnel

Selon la situation ou les besoins d'un enfant, l'équipe éducative peut être renforcée avec du personnel supplémentaire. Pour un tiers des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques (32%), l'équipe éducative a bénéficié ou bénéficiait encore, au moment de l'enquête, d'un renfort en personnel non spécialisé ou non thérapeutique. Cette mesure est souvent mise en place quand plusieurs enfants du groupe sont concernés (60% des interventions).

Le renfort est principalement assuré par des personnes ayant le profil du personnel éducatif des structures, telles que des assistants et assistantes socio-éducatives, des auxiliaires, des aides et, dans une moindre mesure, des éducateurs et éducatrices de l'enfance. Il est à noter que les auxiliaires et les aides ne sont pas qualifiés en tant que tels, mais ont un projet de formation dans le domaine de la petite enfance. De plus, une partie du personnel de renfort comprend des stagiaires, des étudiants et étudiantes, des apprentis et apprenties, voire des civilistes. Ce type de renfort représente en moyenne seize heures de présence par semaine dans un groupe d'enfants, sur une durée de neuf mois.

Figure 10. Renfort des équipes éducatives avec du personnel non spécialisé, 2022/2023



Clé de lecture de la figure de droite : dans 40% de ces situations, ce sont des assistants et assistantes socio-éducatives qui ont renforcé les équipes. Le total dépasse légèrement les 100%, car certaines équipes ont été renforcées par différentes personnes.

Source : OCPE/SRED (2024)

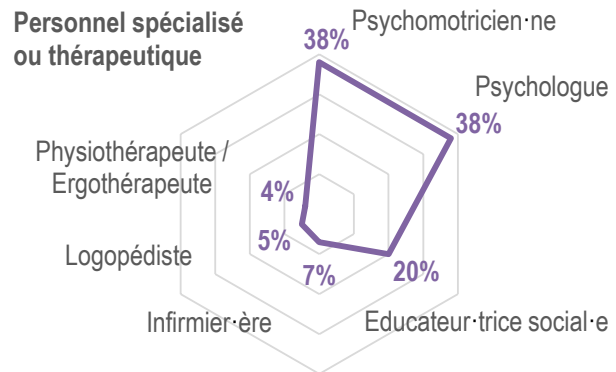
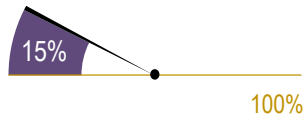
Le recours au personnel spécialisé ou thérapeutique en soutien aux équipes éducatives, avec notamment des psychomotriciens/psychomotriciennes, psychologues ou éducateurs/éducatrices sociales, a concerné 15% des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques. Ces interventions ciblent généralement un enfant particulier du groupe (66% des cas), sauf lorsqu'il s'agit de l'intervention d'un ou d'une psychomotricienne qui intervient alors pour l'ensemble du groupe en général.

Dans deux tiers des cas, ce renfort représente un appui inférieur ou égal à deux heures par semaine au sein du groupe (dans un quart des cas, seulement quelques fois par an). Ces interventions s'apparentent alors à un suivi de l'enfant par un ou une intervenante externe au sein de la structure, permettant par là même de conseiller et soutenir l'équipe. Lorsque le soutien dépasse dix heures par semaine, il s'agit souvent de l'intervention d'une ou un psychologue du Centre d'intervention en autisme (CIPA). Ce centre thérapeutique offre notamment une prise en charge intensive individualisée pour les enfants atteints d'un trouble du spectre autistique (TSA), âgés de 12 mois à 5 ans. Les enfants admis dans ce programme¹² peuvent bénéficier de 15 heures d'intervention par semaine.

¹² L'enfant doit avoir reçu un diagnostic de TSA posé ou confirmé par le Centre de consultation spécialisé en autisme (CCSA) et être admissible à l'Assurance invalidité (AI). Les parents participent financièrement à la prise en charge selon un barème de revenu.

Figure 11. Renfort des équipes éducatives avec du personnel spécialisé ou thérapeutique, 2022/2023

Part des enfants ayant des besoins spécifiques dont l'équipe éducative a bénéficié de renfort en personnel spécialisé ou thérapeutique



Clé de lecture de la figure de droite : dans 38% de ces situations, ce sont des psychomotriciens/psychomotriciennes qui ont renforcé les équipes. Le total dépasse légèrement les 100%, car certaines équipes ont été renforcées par différentes personnes.

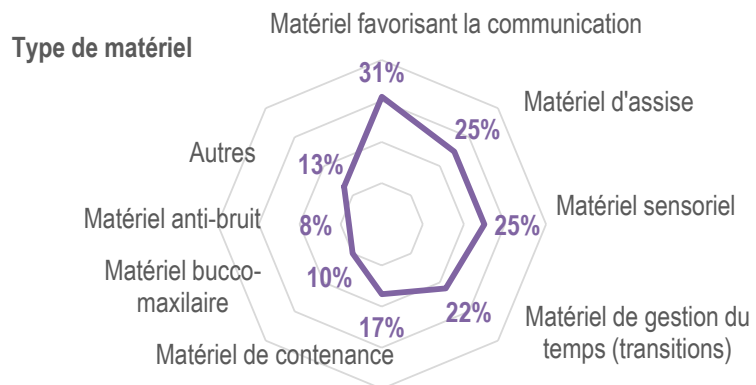
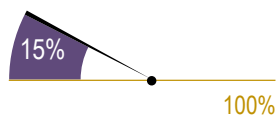
Source : OCPE/SRED (2024)

1.4 Acquisition de matériel spécifique

Pour 15% des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques par les directions de structure, du matériel ou des équipements spécifiques ont été acquis. Ces derniers, dédiés à un enfant en particulier, sont généralement pris en charge par l'assurance invalidité ou le SPS.

Figure 12. Acquisition de matériel spécifique et type de matériel, 2022/2023

Part des enfants ayant des besoins spécifiques ayant bénéficié de matériel spécifique



Clé de lecture de la figure de droite : dans 31% de ces situations, c'est du matériel favorisant la communication qui a été acquis. Le total dépasse légèrement les 100%, car certaines situations ont bénéficié de plusieurs types de matériel.

Source : OCPE/SRED (2024)

Ces acquisitions peuvent s'adresser à un enfant particulier ou à plusieurs enfants du groupe. Elles incluent principalement :

- du matériel favorisant la communication (p. ex. des pictogrammes) ;
- du matériel d'assise (chaise à plot ou avec des accoudoirs, appareil de verticalisation, etc.), du matériel sensoriel (ballon, tapis, baignoire, pousse-pousse, balle, miroir, etc.) ;
- du matériel de gestion du temps qui permet notamment de faciliter les transitions (minuteur ou frise du temps) ;
- du matériel de contenance (coussin ou couverture lestés) ;
- du matériel bucco-maxillaire (outil de mastication comme des colliers de silicone).

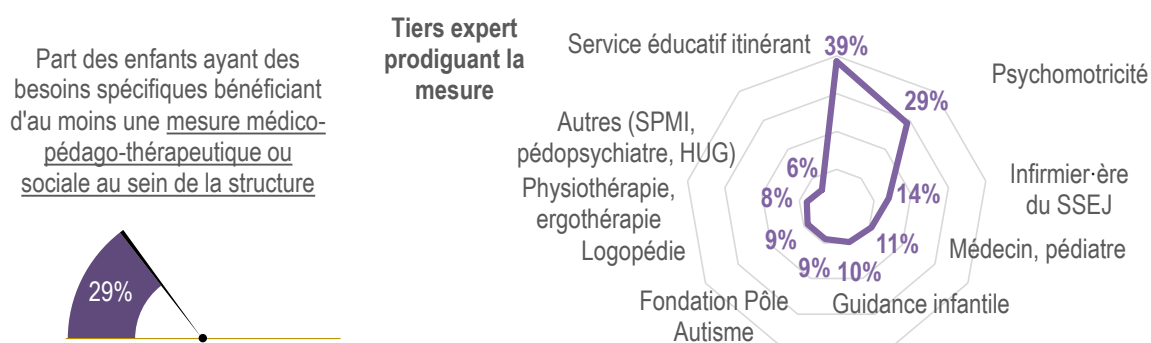
1.5 Mesures médico-pédago-thérapeutiques ou sociales au sein et en dehors des structures

Mesures médico-pédago-thérapeutiques au sein des structures

Un peu plus du quart des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques (29%) bénéficiaient, au moment de l'enquête, d'un suivi médico-pédago-thérapeutique ou d'une prise en charge de ce type au sein de leur structure d'accueil. Ces mesures s'adressent généralement directement à l'enfant, à l'exception de la psychomotricité qui est souvent destinée au groupe. Elles sont mises en œuvre par divers professionnels et professionnelles du domaine¹³, en fonction des besoins de l'enfant ou de la situation.

Il est à noter qu'une petite partie des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques ne bénéficiait pas de ce type de mesure au moment de l'enquête, bien qu'elle en ait bénéficié auparavant (4%). Inversement, une mesure de ce type était envisagée dans les mois à venir pour certains enfants alors qu'ils ou elles n'en bénéficiaient pas encore au moment de l'enquête (7%).

Figure 13. Mesures médico-pédago-thérapeutiques ou sociales dispensées au sein des structures, 2022/2023



Clé de lecture de la figure de droite : dans 39% de ces situations, les enfants ont bénéficié d'une mesure délivrée par le Service éducatif itinérant. Le total dépasse légèrement les 100%, car certaines enfants ont bénéficié de plusieurs mesures.

Source : OCPE/SRED (2024)

Il est également à noter que 9% des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques bénéficiaient d'un projet d'accueil individualisé (PAI)¹⁴ en raison de besoins de santé particuliers au moment de l'enquête, et 6% d'une conduite à tenir (CAT), version simplifiée d'un PAI.

Mesures médico-pédago-thérapeutiques ou sociales en dehors des structures

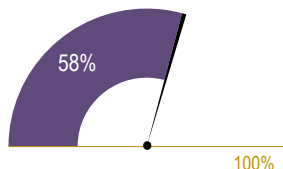
Selon les directions de structures, un peu plus de la moitié des enfants ayant des besoins spécifiques (58%) bénéficiaient, eux-mêmes ou leurs parents, d'un suivi médical, thérapeutique ou social en dehors de la structure. Parmi ces enfants, plus de la moitié bénéficiaient d'au moins deux mesures de ce type (56%) au moment de l'enquête.

¹³ SEI, SSEJ, médecin, pédiatre, guidance infantile, Fondation Pôle autisme, etc.

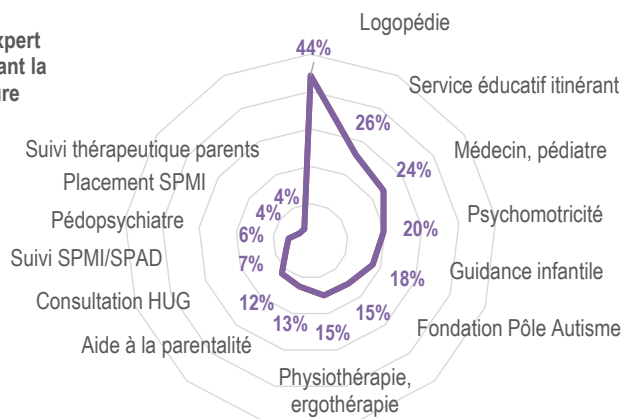
¹⁴ Il s'agit d'un document proposé par l'infirmier ou l'infirmière du SSEJ référente auprès de la structure à la demande des parents, et discuté avec les parents et le médecin de l'enfant, qui contient les informations nécessaires pour prévenir les risques de crise, assurer les bons gestes en cas d'urgence et/ou pour accompagner l'enfant dans son quotidien.

Figure 14. Mesures médico-pédago-thérapeutiques ou sociales dispensées en dehors des structures, 2022/2023

Part des enfants ayant des besoins spécifiques bénéficiant d'au moins une mesure médico-pédago-thérapeutique ou sociale en dehors de la structure



Tiers expert prodiguant la mesure



Clé de lecture de la figure de droite : dans 44% de ces situations, les enfants ont bénéficié d'une mesure de logopédie. Le total dépasse légèrement les 100%, car certains enfants ont bénéficié de plusieurs mesures.

Source : OCPE/SRED (2024)

Il est à noter que près d'un enfant sur cinq ayant des besoins spécifiques bénéficiait de telles mesures à la fois au sein de la structure et en dehors de celle-ci au moment de l'enquête. Par ailleurs, un peu plus du quart des enfants ne bénéficiait d'aucune mesure de la sorte.

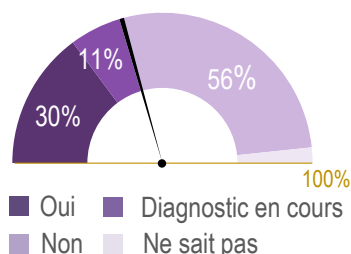
1.6 Diagnostic clinique et difficultés relevées dans les différents domaines du développement global de l'enfant

Diagnostic clinique

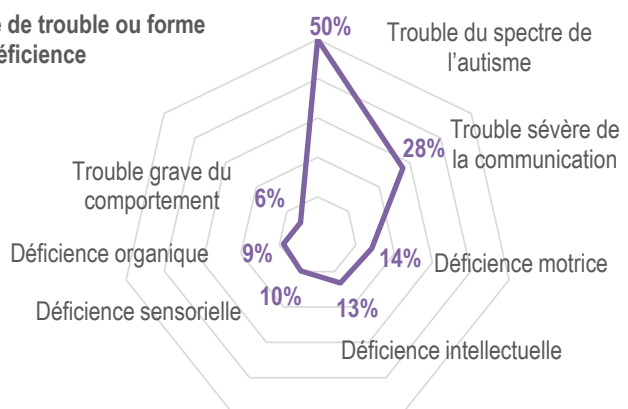
Selon les structures, un peu moins du tiers des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques (30%) bénéficiaient d'un diagnostic clinique au moment de l'enquête, tandis que pour un enfant sur dix, un diagnostic était en cours. Les enfants ayant reçu un diagnostic clinique présentent le plus souvent un *trouble du spectre de l'autisme* ou un *trouble sévère de la communication* (cf. Annexe 3. Typologie des formes de déficience pour une définition de ces troubles).

Figure 15. Diagnostic clinique, 2022/2023

Enfant ayant des besoins spécifiques au bénéfice d'un diagnostic clinique associé à un retard ou un trouble du développement



Type de trouble ou forme de déficience



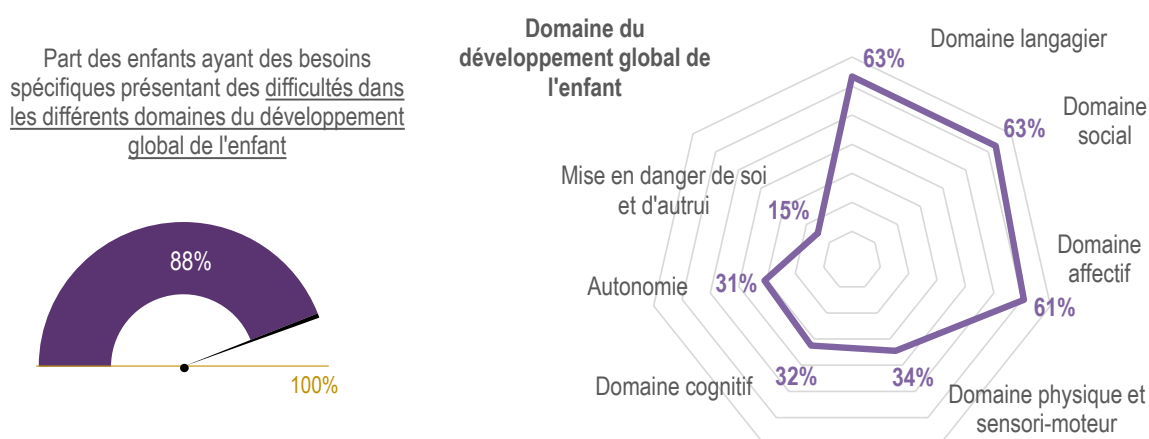
Clé de lecture de la figure de droite : lorsqu'un diagnostic a été établi, dans 50% des situations, il s'agit d'un trouble du spectre de l'autisme. Le total dépasse légèrement les 100%, car certains enfants ont un diagnostic regroupant plusieurs troubles.

Source : OCPE/SRED (2024)

Difficultés relevées dans les différents domaines du développement global de l'enfant

Selon les structures, la grande majorité des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques (88%) présentent des difficultés dans le domaine du développement global, souvent dans plusieurs domaines (au moins deux pour les trois quarts de ces enfants). Selon leur référentiel normatif concernant le développement de l'enfant et les définitions proposées (cf. *Annexe 4. Typologie des domaines du développement global* de l'enfant pour une définition de ces termes), les trois principaux domaines concernés sont le langage, le social et l'affectif. Ils sont mentionnés dans près des deux tiers des cas. Viennent ensuite, pour environ un tiers des cas, les domaines physique et sensori-moteur, cognitif et celui de l'autonomie. La mise en danger de soi et d'autrui est le domaine le moins signalé (15% de ces enfants).

Figure 16. Difficultés dans les différents domaines du développement global de l'enfant, 2022/2023



Clé de lecture de la figure de droite : lorsqu'un enfant présente selon les structures des difficultés dans le domaine du développement global, dans 63% des situations, il s'agit du domaine langagier. Le total dépasse les 100%, car certaines enfants présentent des difficultés dans plusieurs domaines.

Source : OCPE/SRED (2024)

Selon les directions, un peu plus du quart des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques présentent des difficultés ou des besoins liés à leur situation familiale ou socio-économique. Les situations les plus fréquemment relevées à ce propos concernent la précarité économique et sociale (isolement, mère seule, contexte migratoire). Moins fréquentes, les autres situations rapportées concernent une carence dans les compétences parentales, un manque de stimulation, des situations complexes ou de crise, des conflits parentaux (divorce ou séparation complexe, désaccord éducatif), une surexposition aux écrans, la fragilité psychique d'un ou des parents, ou encore le suivi de l'enfant par le SPMI.

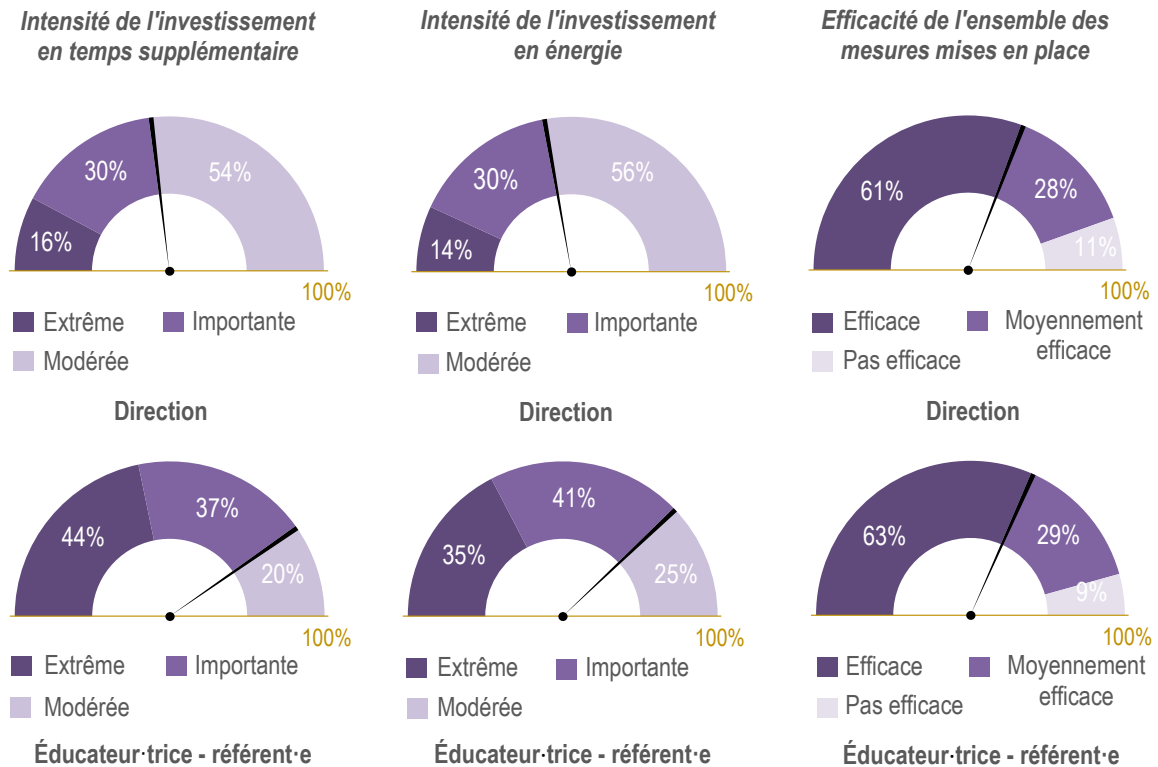
1.7 Investissement du personnel en temps supplémentaire et en énergie

De nombreux facteurs peuvent influencer la perception et l'expérience de l'accueil d'enfants ayant des besoins spécifiques comparativement à une *situation dite ordinaire*. Parmi ces facteurs, on peut citer le contexte ou la situation d'accueil, l'environnement, le matériel, une culture inclusive, le leadership des directions de structures, le nombre d'enfants ayant des besoins spécifiques dans chaque groupe, ainsi que les représentations, compétences et dynamique des équipes.

Les directions ainsi que les éducatrices et éducateurs référents des enfants concernés, étaient ainsi invités à évaluer l'investissement consacré à la prise en charge de ces derniers, en termes de temps supplémentaire et d'énergie, sur une échelle de 0 (pas d'investissement supplémentaire) à 10 (investissement extrêmement intense), comparativement à une situation dite ordinaire. Elles devaient également évaluer l'efficacité des mesures mises en place, sur une échelle de 0 (pas du tout efficace) à 10 (très efficace).

Dans le cas de près de la moitié des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques, les directions considèrent l'investissement en temps et en énergie comme important ou extrême comparativement à une situation dite ordinaire. Les éducateurs et éducatrices référentes jugent cet investissement important ou extrême pour les trois quarts de ces mêmes enfants.

Figure 17. Intensité de l'investissement en temps supplémentaire et en énergie, et efficacité des mesures mises en place, 2022/2023



N.B. Échelle de 0 à 10 : modérée (0 à 3), importante (4 à 6), extrême (7 à 10) ; pas efficace (0 à 3), moyennement efficace (4 à 6), efficace (7 à 10).

Source : OCPE/SRED (2024)

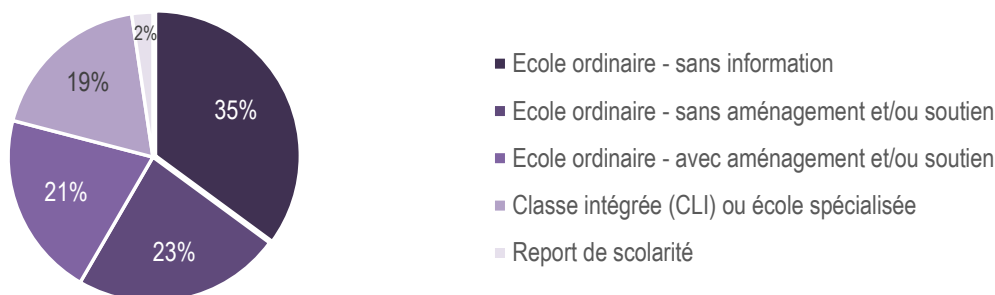
En ce qui concerne l'efficacité des mesures, près des deux tiers des directions et des éducateurs ou éducatrices référentes les considèrent comme efficaces, tandis qu'un peu plus du quart les trouvent moyennement efficaces.

1.8 Transition vers l'école

Entrée en scolarité des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques en accueil préscolaire

Selon les informations disponibles, la majorité des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques et devant commencer l'école à la prochaine rentrée intégreront une classe ordinaire de l'école primaire (79%). Pour une partie de ces enfants, des aménagements ou un soutien sont déjà prévus. Un enfant ayant des besoins spécifiques sur cinq (19%) devrait intégrer l'enseignement spécialisé à la rentrée scolaire, soit au sein d'une classe intégrée (CLI) au sein d'une école ordinaire soit dans école de pédagogie spécialisée. Enfin, quelques enfants bénéficieront d'un report de scolarité et resteront accueillis une année supplémentaire en structure d'accueil de la petite enfance (2%).

Figure 18. Entrée en scolarité des enfants ayant des besoins spécifiques devant commencer l'école à la prochaine rentrée scolaire, 2022/2023



Clé de lecture : 21% des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques et devant commencer l'école à la prochaine rentrée intégreront une classe ordinaire de l'école primaire avec des aménagements et/ou un soutien.

Source : OCPE/SRED (2024)

Il est à noter que la majorité des enfants orientés vers une classe intégrée ou en école spécialisée (82%) bénéficient par ailleurs d'un diagnostic clinique, le plus souvent d'un TSA.

Pour quelques enfants, l'orientation reste indécise quant à l'entrée à l'école (en enseignement spécialisé ou en enseignement régulier avec une mesure d'accompagnement) ou les parents ont refusé l'orientation préconisée.

Pratiques de transition

Pour environ la moitié des enfants ayant des besoins spécifiques et devant commencer l'école à la prochaine rentrée, une *pratique de transition* a été mise en place pour faciliter cette étape. Le plus souvent, c'est le réseau de professionnelles et professionnels entourant l'enfant qui établit le lien avec l'école, notamment via une demande de procédure d'évaluation standardisée (PES) ou à travers une collaboration entre les directions des structures et des écoles.

Plus globalement, huit structures sur dix déclarent avoir mis en place des actions pour favoriser la transition vers l'école. La principale pratique, quasiment commune à l'ensemble des structures, est la visite d'école. Celle-ci peut s'inscrire dans une visite du quartier et de la cour de l'école, ou dans le cadre d'une visite d'une classe, voire, dans de rares cas, comprendre la prise d'un repas au parascolaire. Les activités en lien avec la thématique de l'école sont également courantes, tout comme l'usage de panneaux d'affichage des futures écoles.

La transition vers l'école est généralement abordée avec les parents lors d'un entretien. Les rencontres et échanges institutionnels sont assez fréquents, en particulier lorsque des enfants ayant des besoins spécifiques sont concernés. Enfin, le renforcement des compétences des enfants selon les attentes perçues de l'école est plus rarement mentionné. La *Figure 19* propose une recension des activités organisées pour préparer l'entrée à l'école. La taille des termes illustre un ordre de grandeur.

Figure 19. Pratiques pour faciliter et favoriser la transition vers l'école, 2022/2023



Source : OCPE/SRED (2024)

1.9 Résumé de la partie 1

Nombre d'enfants accueillis ayant des besoins spécifiques

- Au cours de l'année scolaire 2022/2023, huit structures d'accueil de la petite enfance sur dix ont accueilli au moins un enfant identifié comme ayant des besoins spécifiques.
- À l'échelle du canton, on peut estimer, par extrapolation, qu'environ **1'100 enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques** sont accueillis dans les structures d'accueil de la petite enfance (600 en crèche et 500 dans les jardins d'enfants).
- En moyenne, on compte 2,3 enfants ayant des besoins spécifiques par groupe dans les crèches et 3,9 dans les jardins d'enfants. À relever que les groupes du matin et de l'après-midi sont généralement différents dans les jardins d'enfants.
- Ces enfants représentent **9% des enfants accueillis** dans les structures d'accueil de la petite enfance à l'échelle du canton. Cette proportion est de **7% dans les crèches et 15% dans les jardins d'enfants**. Si l'on considère uniquement les structures accueillant des enfants ayant des besoins spécifiques, alors ces enfants représentent 11% des effectifs, 8% des enfants dans les crèches et 18% dans les jardins d'enfants, soit près d'un enfant sur cinq pour les jardins d'enfants.
- En crèche, moins d'un tiers de ces enfants sont accueillis dans des groupes multi-âges, tandis que huit enfants sur dix le sont dans les jardins d'enfants.

Caractéristiques des enfants ayant des besoins spécifiques

- La grande majorité de ces enfants (92%) ont **deux ans ou plus, souvent trois**. Les **garçons** (66%) et les enfants **allophones** (40%) sont **surreprésentés**, en particulier dans les jardins d'enfants pour ce qui est de la langue.
- Pour les deux tiers de ces enfants, les besoins ont été identifiés durant leur accueil, particulièrement dans les crèches.

Type de mesures

- Les deux tiers des enfants ayant des besoins spécifiques ont bénéficié de **mesures environnementales et structurelles**, telles que l'aménagement ou une modification de l'environnement physique et le renfort de l'équipe par du personnel supplémentaire (non spécialiste).
- Presque tous ces enfants ont bénéficié de **mesures d'intervention et d'interaction**, notamment une attention accrue de l'enfant plus soutenue de la part du personnel éducatif, des adaptations pédagogiques pour rendre les activités accessibles à l'ensemble des enfants, une modification de la posture du personnel éducatif et un accompagnement individuel pour faciliter les transitions ou certains moments (p. ex. repas).
- Presque tous les enfants ont bénéficié de **mesures de collaboration**, telles que des entretiens avec les parents, des conseils et du soutien par un tiers expert (p. ex. supervision d'équipe, échange, élaboration de piste d'action) et des activités de collaboration au sein des équipes (p. ex. réunion de groupe, colloque).
- Un peu plus du quart de ces enfants bénéficient d'un suivi ou de **mesures médico-pédagogico-thérapeutiques** au sein des structures, et un peu plus de la moitié en dehors des structures.

Mesures de conseils et soutien, renfort des équipes avec du personnel supplémentaire

- Pour les deux tiers de ces enfants, l'équipe éducative a bénéficié de **conseils et de soutien de la part d'un ou plusieurs experts**. Ces mesures concernent généralement un enfant particulier du groupe.
- Pour un enfant sur trois, l'équipe éducative a reçu des **ressources supplémentaires en personnel qualifié, mais non spécialisé**, ces mesures ciblant le plus souvent plusieurs enfants du groupe.
- Pour près d'un enfant sur six, l'équipe éducative bénéficie ou a bénéficié de **ressources supplémentaires en personnel thérapeutique ou spécialisé**. Ces mesures concernent généralement un enfant particulier du groupe et consistent souvent en **un suivi de l'enfant et/ou des conseils et du soutien par un ou une intervenante externe au sein de la structure**.

Difficultés dans le domaine du développement global et intensité de la prise en charge

- Selon les structures, un peu moins du tiers des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques sont au bénéfice d'un **diagnostic clinique**.
- La grande majorité des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques (88%) présentent, selon les directions de structures, des **difficultés dans le domaine du développement global**, notamment dans les domaines langagier, social et affectif, et souvent dans plusieurs domaines.
- Pour les trois quarts des enfants, **l'intensité de l'investissement supplémentaire en temps et en énergie**, comparativement à une situation dite ordinaire, est considérée comme importante ou extrême par les éducateurs et éducatrices référentes.

Transition et entrée en scolarité

- Pour environ la moitié des enfants ayant des besoins spécifiques et devant commencer l'école à la prochaine rentrée scolaire, **des dispositions ont été prises pour faciliter cette transition**. Le réseau de professionnels et professionnelles autour de l'enfant assure en général le lien avec l'école, par exemple au travers d'une collaboration entre la structure d'accueil préscolaire et l'établissement, ou encore selon les situations via une demande de procédure d'évaluation standardisée.
- Globalement, huit structures sur dix déclarent avoir mis en place des actions pour favoriser la transition vers l'école, telles que des **visites d'école** et des **activités en lien avec l'école**.
- La plupart des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques et devant commencer l'école à la prochaine rentrée **devraient intégrer une classe ordinaire de l'école primaire** (79%). Pour certains, des aménagements ou un soutien sont prévus. Les autres, soit un enfant sur cinq, devraient **intégrer l'enseignement spécialisé** à la rentrée scolaire, soit au sein d'une classe intégrée (CLI) au sein d'une école ordinaire, soit dans une école de pédagogie spécialisée.

2. Accueil des enfants ayant des besoins spécifiques : représentations et pratiques des professionnelles de la petite enfance (volet 2)

Dans le cadre de ce deuxième volet de l'étude, le personnel de direction et le personnel éducatif des structures d'accueil préscolaire étaient invités à répondre à un questionnaire en ligne. Il s'agissait de recueillir le vécu et les besoins du personnel de direction et du personnel éducatif ainsi que leurs représentations.

2.1 Expérience de l'accueil d'enfants ayant des besoins spécifiques

L'accueil d'enfants à besoins spécifiques : une réalité commune dans nombre de structures

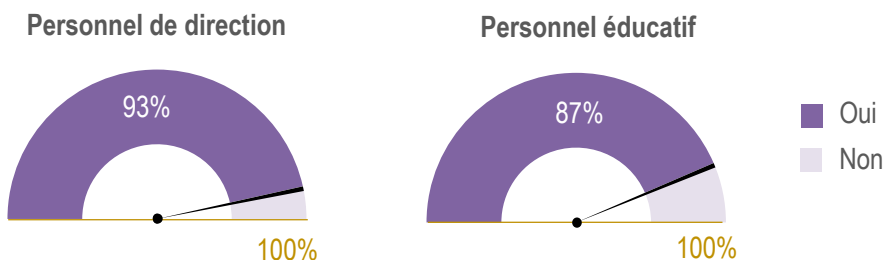
Une forte proportion des directions de structures d'accueil de la petite enfance déclare accueillir ou avoir déjà accueilli des enfants présentant des besoins spécifiques (93%). Il en va de même pour le personnel éducatif avec 87% des répondants et répondantes ayant répondu par l'affirmative (84% du personnel des crèches et 96% pour celui des jardins d'enfants).

La majorité du personnel éducatif n'ayant jamais accueilli d'enfants ayant des besoins spécifiques se dit disposé à le faire (63%). Lorsque les participants et participantes répondent par la négative (14%) ou ne savent pas (23%), elles mettent principalement en avant le fait de ne pas se sentir suffisamment qualifiées ou formées, ou encore que cela dépend des conditions d'accueil et des besoins de l'enfant.

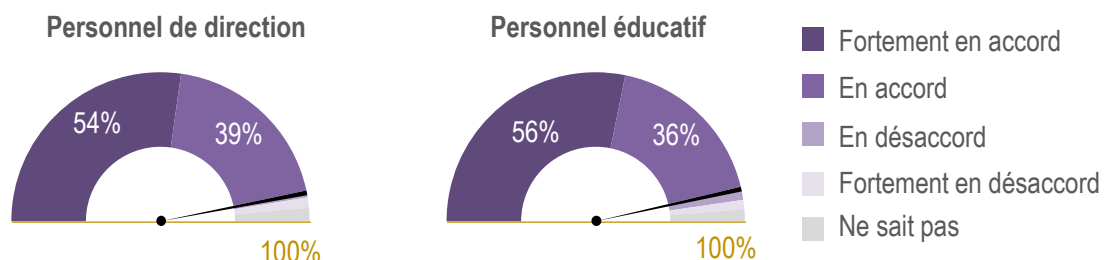
Une majorité des répondants et répondantes, tant parmi le personnel de direction que parmi le personnel éducatif, perçoit une augmentation du nombre d'enfants nécessitant des mesures spécifiques.

Figure 20. Expérience dans l'accueil d'enfants ayant des besoins spécifiques et perception concernant l'évolution du nombre d'enfants concernés

J'accueille ou j'ai déjà accueilli des enfants présentant des besoins spécifiques dans ma structure ou dans mon groupe d'enfants



Les enfants sont de plus en plus nombreux à présenter des besoins qui nécessitent des mesures spécifiques pour faciliter leur accueil et favoriser leur participation sociale à la vie quotidienne de la structure



Source : OCPE/SRED (2024)

Une expérience plutôt positive pour le personnel, mais un sentiment d'être peu outillé

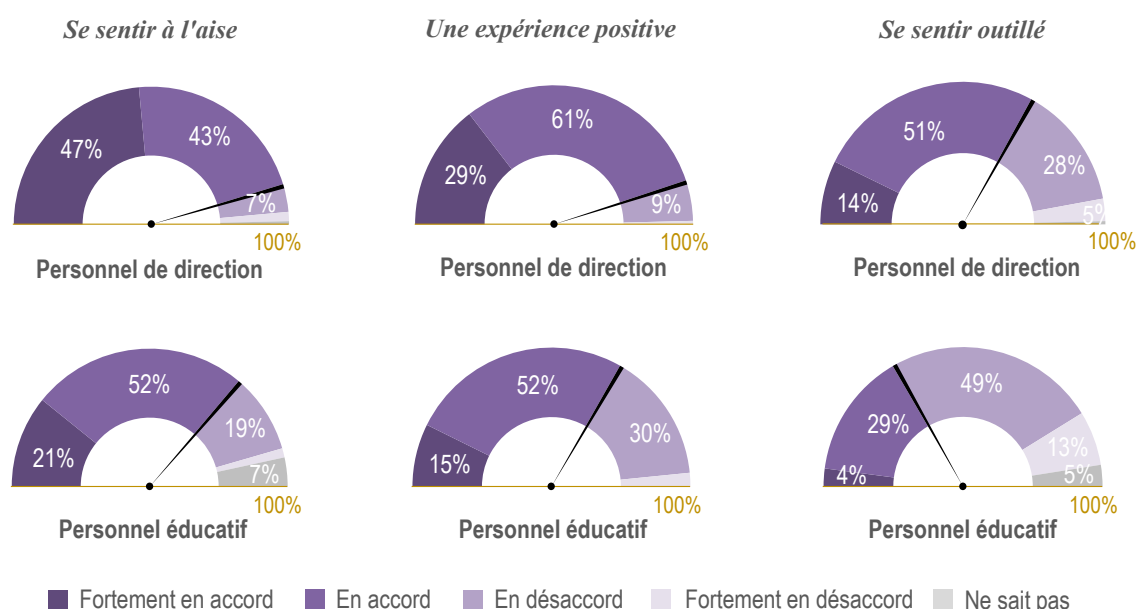
Une large majorité du personnel de direction et éducatif déclare se sentir à l'aise pour accueillir des enfants ayant des besoins spécifiques dans leur structure ou groupe (respectivement 90% et 73%). Le personnel éducatif exprime une proportion plus élevée de désaccord par rapport au personnel de direction.

L'expérience d'accueil d'enfants ayant des besoins spécifiques est considérée comme positive par une grande majorité du personnel de direction (90%). Cela est moins le cas pour le personnel éducatif (67%), près d'un tiers d'entre eux ne considérant pas cette expérience comme positive.

La majorité du personnel de direction se sent outillé pour accueillir des enfants avec des besoins spécifiques dans leur structure (65%), bien que ce ne soit pas le cas pour le tiers d'entre eux. En revanche, la majorité du personnel éducatif déclare ne pas se sentir outillée pour accueillir ces enfants dans leur groupe, seul un tiers se sentant suffisamment préparé (33%). Ce sentiment de ne pas être outillé est plus fortement exprimé lorsque le personnel éducatif n'a pas d'expérience en la matière ou lorsque celle-ci est récente.

Enfin, un lien fort s'observe entre le fait de trouver cette expérience comme positive et le sentiment de se sentir à l'aise ou outillé pour accueillir ces enfants.

Figure 21. Se sentir à l'aise et outillé pour accueillir des enfants ayant des besoins spécifiques, percevoir cette expérience comme positive



Source : OCPE/SRED (2023)

2.2 Politique d'accès et d'accueil au sein des structures d'accueil de la petite enfance et opinion du personnel

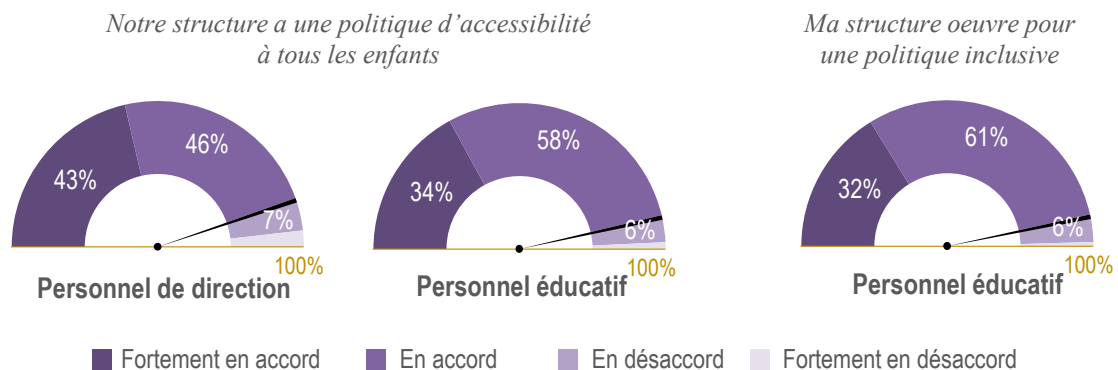
Perception du personnel quant à la politique d'accessibilité et d'accueil

La grande majorité du personnel, tant de direction qu'éducatif, estime que leur structure dispose d'une politique d'accessibilité à tous les enfants (respectivement 89% et 92%). De plus, une proportion élevée du personnel éducatif pense qu'une politique inclusive est effectivement mise en œuvre dans leur structure (93%).

Idéalement, « l'équipe agit dans un esprit de pédagogie inclusive. Elle part du principe que l'enfant fait partie du groupe et que chaque enfant a des besoins particuliers. Dans cette perspective, l'institution adapte sa prise en charge pour maintenir un accueil de qualité autant pour l'enfant présentant des troubles particuliers, pour l'enfant en avance dans son développement que pour le groupe. Ce n'est

pas l'enfant qui fait un travail pour s'intégrer, mais l'institution qui travaille pour l'accueillir » [directeur ou directrice de structure, 19 ans d'expérience dans la fonction].

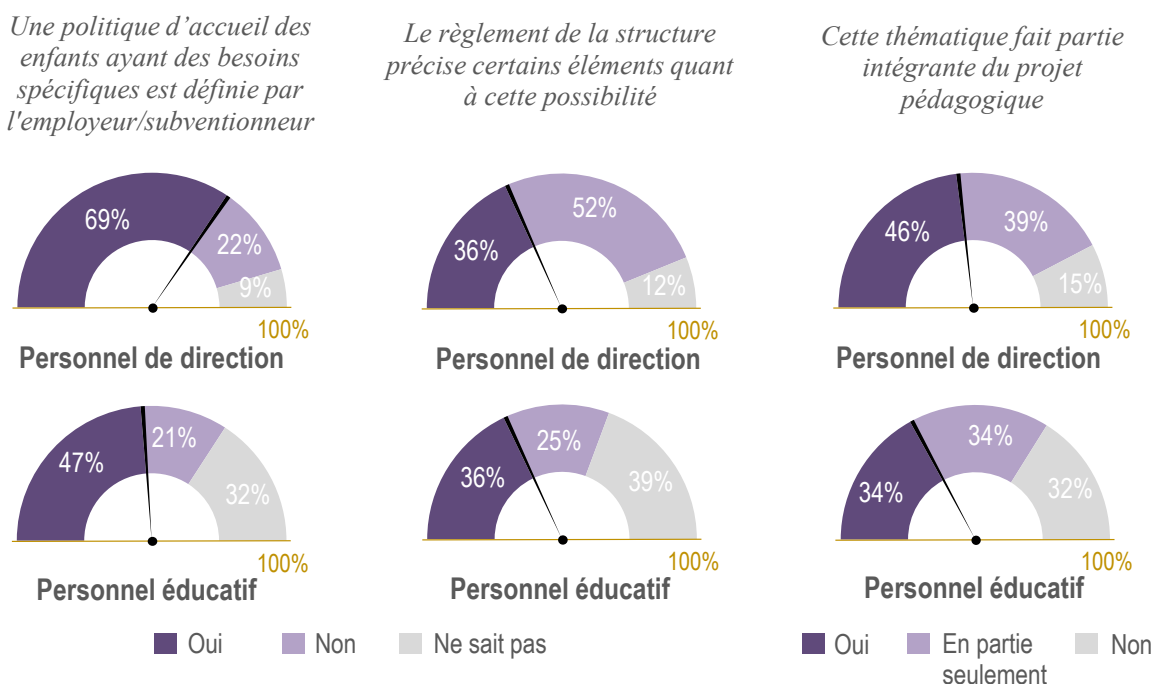
Figure 22. Politique d'accès et politique inclusive



Source : OCPE/SRED (2023)

Cependant, une politique d'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques n'est pas toujours définie par les autorités communales. En effet, seulement un peu plus des deux tiers du personnel de direction et moins de la moitié du personnel éducatif affirment qu'une telle politique est définie par leur employeur ou subventionneur.

Figure 23. Politique d'accueil, règlement et projet pédagogique



Source : OCPE/SRED (2023)

Selon le personnel de direction et éducatif, il n'est pas rare que le règlement des structures ne précise aucun élément concernant la possibilité d'accueillir des enfants ayant des besoins spécifiques. Toutefois, certains répondants et répondantes soulignent que si la structure déploie une politique d'accessibilité pour tous les enfants, il n'est pas nécessaire de le mentionner explicitement. Par exemple, un ou une assistante socio-éducative travaillant en crèche et ayant 20 ans d'expérience affirme : « Mentionner dans un règlement les conditions d'accueil de certains enfants serait discriminant et anti-inclusion ». D'autres, comme un ou une éducatrice de l'enfance travaillant dans un

jardin d'enfants et ayant 10 ans d'expérience, nuancent : « Il devrait être précisé que nous accueillons des enfants à besoins spécifiques (plusieurs par groupe) [...] Mais on ne doit pas mettre des éléments dans le règlement pour leur accueil. Nous acceptons et accompagnons tous les enfants, quels que soient leurs besoins. C'est aux structures de trouver les meilleures solutions pour l'équipe, le groupe et l'enfant concerné ».

La grande majorité du personnel éducatif ayant répondu par la négative ou déclarant ne pas savoir pense que le règlement de leur structure devrait préciser certains éléments concernant l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques (81%).

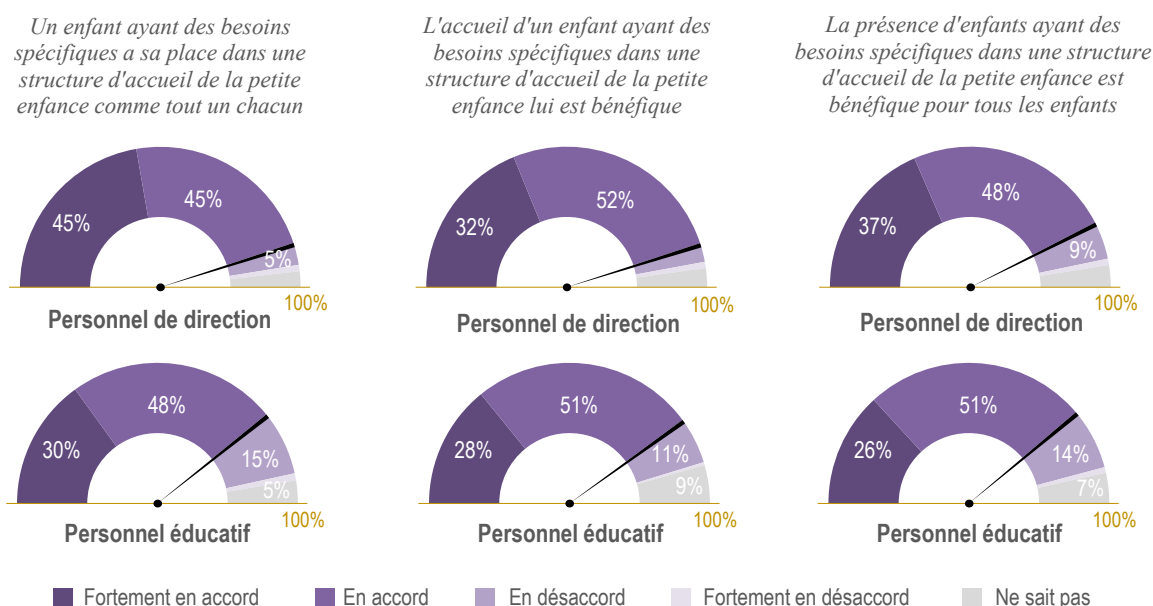
Par ailleurs, la thématique de l'accueil d'enfants ayant des besoins spécifiques ne fait pas toujours partie intégrante du projet pédagogique des structures. Seuls la moitié du personnel de direction (46%) et un tiers du personnel éducatif (34%) affirment que c'est le cas dans leur structure. Là encore, la grande majorité du personnel éducatif ayant répondu par la négative ou déclarant ne pas savoir estime que cette thématique devrait être intégrée au projet pédagogique de leur structure (81%).

Il est également notable qu'environ un tiers du personnel éducatif déclare ne pas savoir si une politique d'inclusion ainsi qu'une mention particulière de cette thématique dans les règlements et le projet pédagogique des structures existent.

Un personnel globalement favorable à l'inclusion, mais...

Dans l'ensemble, l'accueil d'enfants ayant des besoins spécifiques fait l'objet d'un fort consensus parmi les professionnels et professionnelles des structures de la petite enfance. La très grande majorité du personnel, tant de direction qu'éducatif, estime que ces enfants, comme tout enfant, ont leur place au sein des structures d'accueil de la petite enfance. Elle considère que cette inclusion est bénéfique non seulement pour ces enfants, mais aussi pour l'ensemble du groupe.

Figure 24. Opinions du personnel sur l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques



Source : OCPE/SRED (2023)

Il faut souligner qu'une certaine proportion du personnel, plus marquée au sein du personnel éducatif, émet des réserves ou exprime de l'incertitude quant à l'affirmation que tous les enfants ayant des besoins spécifiques ont tous leur place dans une structure d'accueil de la petite enfance, et que cet accueil est toujours bénéfique pour eux ainsi que pour l'ensemble du groupe.

En général, le personnel est d'accord avec le principe d'inclusion. Les réserves concernent principalement le niveau de besoins de l'enfant par rapport aux conditions d'accueil et aux moyens mis en place pour assurer un encadrement de qualité pour tous les enfants. Il souligne notamment la nécessité d'un personnel mieux formé et outillé pour accueillir ces enfants, ainsi que des équipes renforcées et soutenues par du personnel qualifié ou spécialisé.

Voici quelques exemples de réponses illustrant cette position :

« Il est important que des enfants à besoins spécifiques soient intégrés au sein de structures dites ordinaires. Par contre, il faut que les équipes soient formées. Il est important selon la spécificité de l'enfant qu'il ait un accompagnement externe (personne supplémentaire juste pour lui) » [Assistante ou assistante socio-éducative, 7 ans d'expérience, travaillant en crèche].

« Sur le principe oui, cependant il est nécessaire que les ressources soient disponibles. Sans ressources, nous péjorons l'accueil de l'enfant ayant des besoins spécifiques ainsi que l'accueil de tous les autres enfants » [directeur ou directrice de structure, 7 ans d'expérience dans la fonction].

« Cela dépend des besoins de l'enfant, car les professionnels ne sont pas outillés pour cet accompagnement, ils n'ont pas les moyens en termes de temps et de nombre de personnes encadrantes. Ils ne peuvent donc pas répondre à ses besoins, et ne peuvent non plus répondre aux besoins du groupe. Ce type de prise en charge demande beaucoup d'énergie, nous nous trouvons souvent démunis et insatisfaits de notre travail » [Éducateur ou éducatrice de l'enfance, 35 ans d'expérience, travaillant en jardin d'enfants].

Les réserves concernant les bienfaits de l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques, tant pour eux-mêmes que pour l'ensemble du groupe, sont similaires. Elles dépendent principalement du niveau de besoins de l'enfant et des moyens mis en place pour assurer un accueil de qualité de l'accueil pour tous. De plus, des répondants et répondantes soulignent que l'accueil en collectivité peut être très éprouvant pour certains de ces enfants en termes de stimulation et peut devenir une source de stress *pour l'enfant lui-même* si le temps d'accueil est trop important. Elles notent également que cela peut générer du stress ou de l'incompréhension *chez les autres* enfants du groupe face aux différences qu'ils découvrent.

« Cela peut lui être bénéfique, mais nous ne sommes souvent pas assez pour pouvoir avoir un accueil de qualité que ce soit pour lui, mais aussi pour les autres enfants » [Éducateur ou éducatrice de l'enfance, 3 ans d'expérience, travaillant en crèche].

« Le rythme de vie en collectivité, le niveau sonore, etc., peuvent être difficiles à vivre pour l'enfant selon les cas » [Éducateur ou éducatrice de l'enfance, 9 ans d'expérience, travaillant en crèche].

« Souvent, une personne encadrante est spécifiquement dédiée à l'enfant afin de lui permettre d'évoluer au sein du groupe, ce qui prêterite les autres enfants présents. De plus, selon le degré d'attention que demande l'enfant accueilli et les comportements de ce dernier, il arrive que des enfants du groupe se sentent stressés ou déstabilisés » [Éducateur ou éducatrice de l'enfance, 5 ans d'expérience, travaillant en crèche].

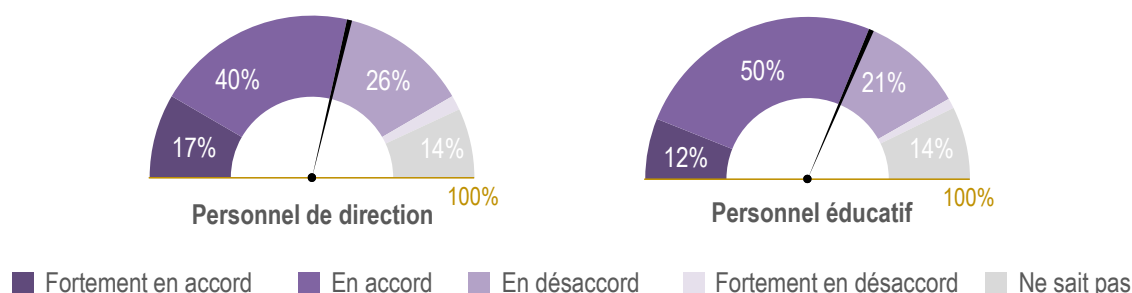
Une petite majorité du personnel de direction (57%) et éducatif (62%) estime que les enfants ayant des besoins spécifiques doivent être intégrés dans des groupes d'enfants du même âge. Environ un quart du personnel n'est pas d'accord avec cette affirmation (les autres n'ayant pas d'avis tranché). D'une part, certains membres du personnel pensent que le choix du groupe devrait dépendre du « *stade de développement* » et des « *compétences* » de l'enfant plutôt que de son âge. Selon eux, le contact avec des enfants plus jeunes pourrait être plus bénéfique et éviter de mettre l'enfant en difficulté face à certaines activités. D'autre part, une autre partie du personnel remet en question cette vision normée de l'âge et du développement de l'enfant. Ils mettent en avant les avantages des groupes multi-âges, bénéfiques pour tous les enfants, et en particulier pour ceux ayant des besoins spécifiques.

« Ils devraient être avec des enfants qui sont dans leur même stade de développement pour qu'ils ne se sentent pas mis de côté ou frustrés » [Éducateur ou éducatrice de l'enfance, 5 ans d'expérience, travaillant en crèche].

« Les groupes verticaux sont plus riches et inclusifs, il y a une plus grande variété de types d'enfants, de besoin et de stade de développement. Chacun est véritablement différent et il n'y a pas de stigmatisation possible » [Éducateur ou éducatrice de l'enfance, 25 ans d'expérience, travaillant en jardin d'enfants].

Figure 25. Opinions du personnel sur l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques dans leur groupe d'âge

Les enfants ayant des besoins spécifiques devraient être dans un groupe d'enfants du même âge



Source : OCPE/SRED (2024)

2.3 Cadre et modalités pour accueillir les enfants ayant des besoins particuliers

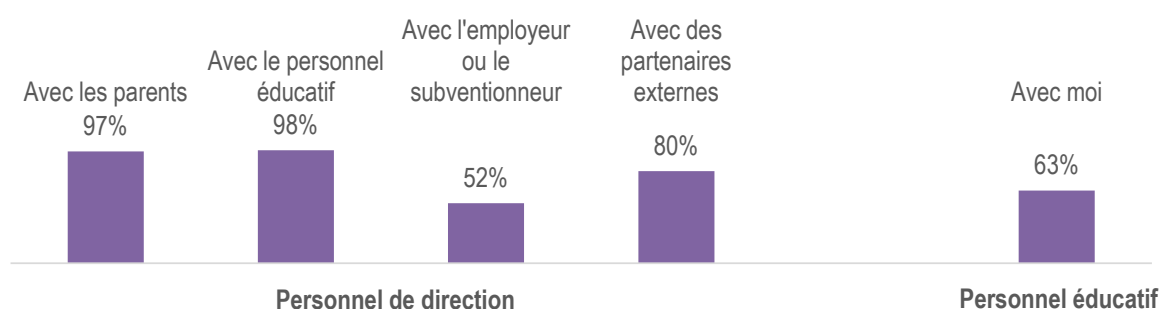
Un accueil préparé, mais parfois difficile à anticiper

Une très grande majorité du personnel de direction rapporte que l'accueil et l'intégration des enfants ayant des besoins spécifiques sont discutés et préparés avec les parents (97%) et le personnel éducatif de leur structure (98%). Cette préparation est moins systématique avec les partenaires externes (80%). Seule la moitié des répondants et répondantes (52%) indiquent que ces discussions impliquent l'employeur ou le subventionneur. Le personnel éducatif est quant à lui moins affirmatif (63%) sur le fait que l'accueil et l'intégration de ces enfants dans leur groupe sont discutés et préparés avec lui.

Il est important de noter que pour près des deux tiers des enfants ayant des besoins spécifiques, ceux-ci sont identifiés pendant leur accueil. Par conséquent, la possibilité de préparer à l'avance l'arrivée de ces enfants n'est pas la situation la plus fréquente.

Figure 26. Préparation de l'accueil et de l'intégration des enfants ayant des besoins spécifiques

L'accueil et l'intégration d'enfants ayant des besoins spécifiques sont discutés et préparés avec...

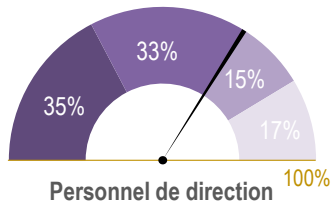


Source : OCPE/SRED (2024)

Concernant la mise en place d'un projet ou d'un plan d'accueil, deux tiers environ du personnel de direction indique que cela est effectif pour tous les enfants ayant des besoins spécifiques accueillis dans leur structure, ou pour une grande majorité d'entre eux. De même, le personnel éducatif rapporte qu'un projet ou plan d'accueil est toujours ou souvent mis en place lorsqu'un enfant ayant des besoins spécifiques est accueilli dans leur groupe.

Figure 27. Mise en place d'un projet/plan d'accueil

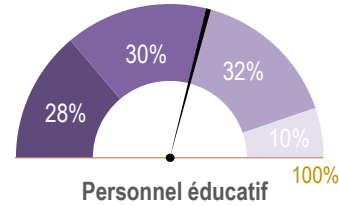
Un projet/plan d'accueil a été mis en place pour les enfants ayant des besoins spécifiques accueillis dans notre structure



Personnel de direction

- Oui, pour tous les enfants ayant des besoins spécifiques
- Oui, pour une majorité d'entre eux
- Oui, pour une minorité d'entre eux
- Non

Lorsqu'un enfant ayant des besoins spécifiques est accueilli dans mon groupe d'enfants, un projet/plan d'accueil a été mis en place



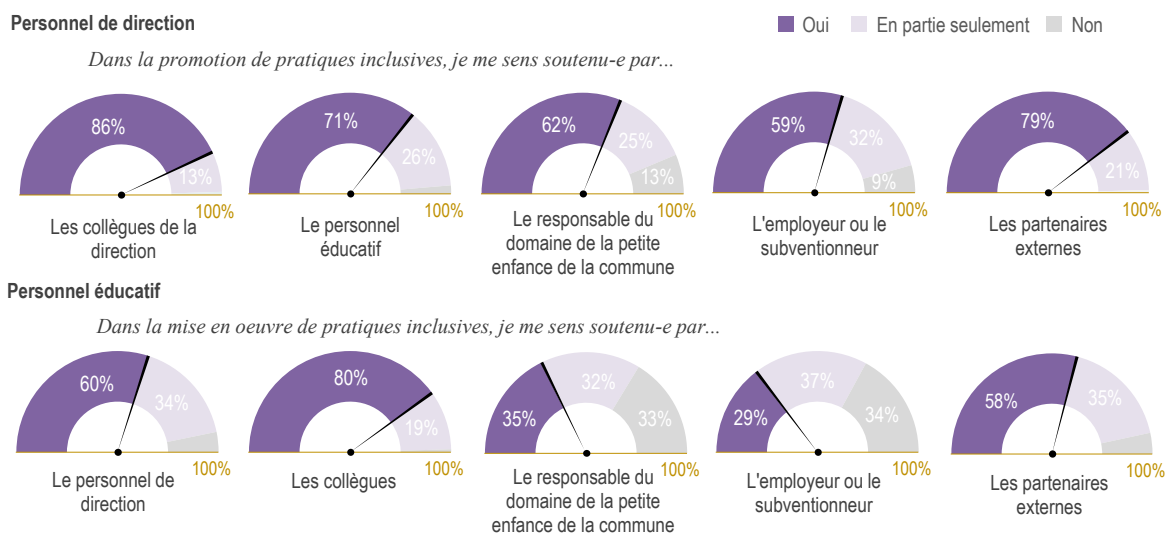
Personnel éducatif

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Jamais

Source : OCPE/SRED (2024)

Dans la promotion de pratiques inclusives au sein de leur structure, le personnel de direction se sent généralement bien soutenu par ses collègues (86%), les partenaires externes (79%), ainsi que, dans une moindre mesure, par le personnel éducatif de leur structure (71%). Cependant, le soutien provenant de la ou le responsable du domaine de la petite enfance de la commune est moins perceptible (62%), au même titre que celui de l'employeur ou du subventionneur (52%).

En ce qui concerne la mise en œuvre de pratiques inclusives, le personnel éducatif se sent principalement soutenu par ses collègues (80%), puis par sa direction (60%) et les partenaires externes (58%). En revanche, ce sentiment de soutien est nettement plus faible vis-à-vis du responsable du domaine de la petite enfance de la commune (35%), ainsi que de la part de l'employeur ou du subventionneur (29%).

Figure 28. Sentiment du personnel quant au soutien dans la promotion et la mise en œuvre de pratiques inclusives


Source : OCPE/SRED (2024)

Moyens et ressources utilisés par les directions : une approche multidimensionnelle

En plus de maintenir un lien étroit et des rencontres régulières avec les parents, les directions adoptent une approche multidimensionnelle pour faciliter l'inclusion des enfants ayant des besoins spécifiques. Parmi les actions les plus courantes, on trouve le soutien aux équipes éducatives et l'utilisation de ressources tant internes qu'externes. Le soutien aux équipes par le biais de formations individuelles ou collectives reste un moyen moins fréquemment employé.

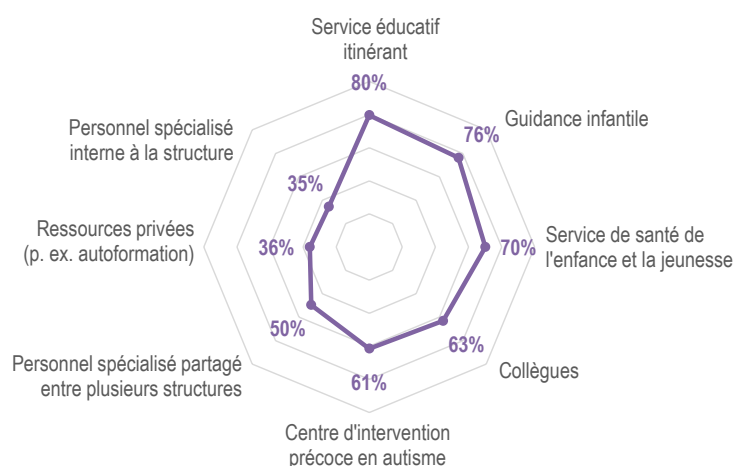
Figure 29. Moyens utilisés par les directions pour faciliter l'accueil d'enfants ayant des besoins spécifiques et favoriser leur participation sociale à la vie quotidienne de leur structure

Moyens utilisés	%
J'ai assuré le lien et les rencontres avec les parents	92%
J'ai cherché des solutions répondant aux besoins des équipes éducatives	90%
Je me suis appuyé-e sur les ressources de ma structure	89%
J'ai écouté, soutenu et conseillé les équipes éducatives	88%
Je me suis appuyé-e sur des ressources externes (conseils et soutien, renfort des équipes)	87%
J'ai adapté/aménagé l'environnement et le matériel	82%
J'ai relevé les obstacles à l'accueil de l'enfant	60%
J'ai soutenu des formations individuelles	57%
J'ai proposé des formations d'équipe	49%

Source : OCPE/SRED (2024)

En cas de difficultés dans l'intervention auprès des enfants ayant des besoins spécifiques pour obtenir des conseils et du soutien, les directions de structures font principalement appel à des partenaires externes tels que le Service éducatif itinérant (SEI-Astural), la guidance infantile du Service de psychiatrie de l'enfance et l'adolescence (SPEA-HUG), ainsi que le Service de santé de l'enfance et la jeunesse (SSEJ) du DIP. Les collègues jouent également un rôle significatif, tandis que les ressources partagées ou internes à la structure sont, elles, moins sollicitées lorsqu'elles existent.

Figure 30. Ressources utilisées par les directions pour obtenir du soutien



Source : OCPE/SRED (2024)

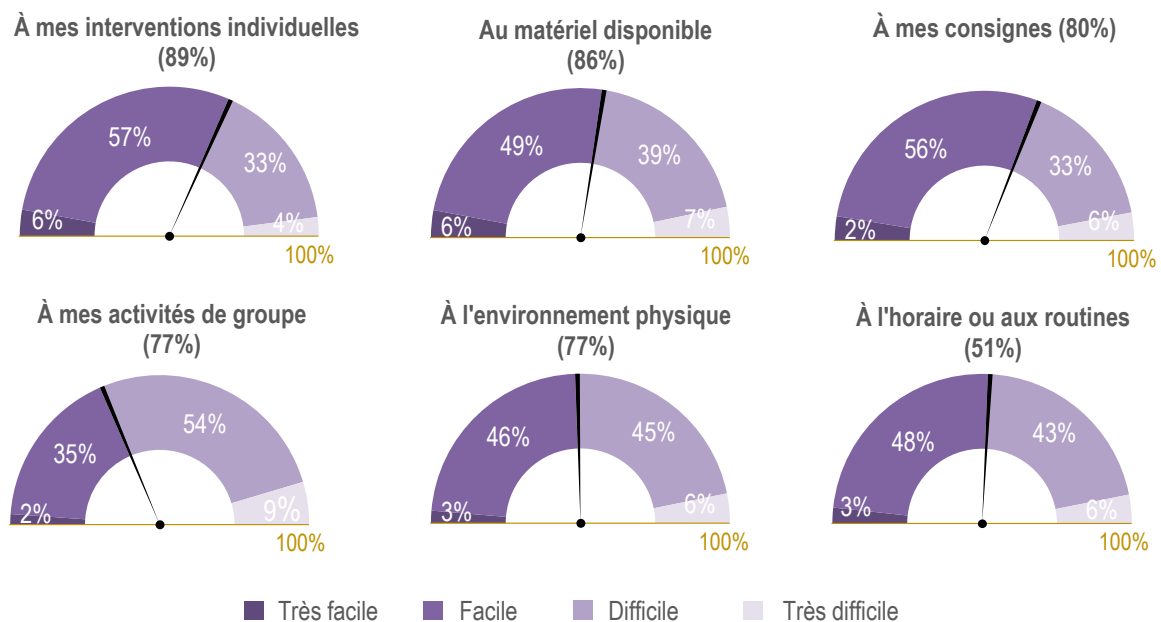
Des adaptations parfois plus difficiles à réaliser

En se fondant sur l'observation des besoins développementaux des enfants ayant des besoins spécifiques accueillis dans leur groupe, la plupart du personnel éducatif indique avoir adapté ses interventions individuelles et le matériel disponible. Dans une moindre mesure, les consignes, les activités de groupe et l'environnement physique ont également été ajustés. Les adaptations concernant l'horaire ou les routines sont nettement moins fréquentes.

En outre, l'avis du personnel éducatif sur la facilité ou la difficulté de réaliser ces adaptations varie fortement selon la nature de celles-ci. Les adaptations les plus faciles à mettre en œuvre sont leurs interventions individuelles et leurs consignes. En revanche, l'adaptation des activités de groupe est perçue comme la plus difficile à réaliser.

Figure 31. Adaptations effectuées par le personnel éducatif

En me basant sur l'observation des besoins développementaux des enfants ayant des besoins spécifiques de mon groupe, j'ai effectué les adaptations nécessaires. Ces adaptations se sont avérées [de très facile à très difficile] à mettre en oeuvre

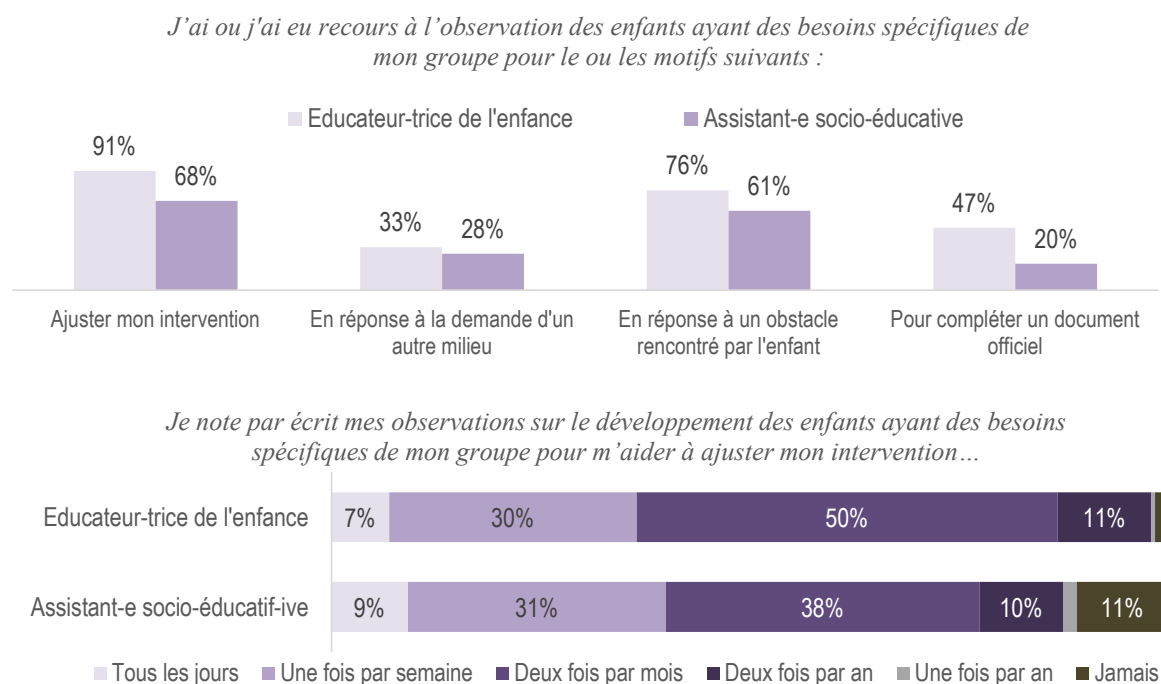


Clé de lecture : 89% du personnel éducatif indique avoir adapté ses interventions individuelles ; 57% déclare que cette adaptation a été facile à mettre en œuvre.

Source : OCPE/SRED (2024)

La majorité du personnel éducatif, notamment les éducateurs et éducatrices de l'enfance, a régulièrement recours à l'observation des enfants ayant des besoins spécifiques de leur groupe pour ajuster ses interventions ou répondre aux obstacles rencontrés par ces situations. L'observation est également parfois nécessaire, bien que moins fréquemment, pour compléter des documents officiels ou répondre à des demandes provenant du réseau actif autour de l'enfant.

La notation écrite des observations, utilisée pour ajuster les interventions auprès des enfants ayant des besoins spécifiques, est une pratique courante. Elle est plus systématique chez les éducateurs et éducatrices de l'enfance que chez les assistantes ou assistants socio-éducatifs. Environ un tiers du personnel éducatif consigne ses observations au moins une fois par semaine et la moitié le fait deux fois par mois.

Figure 32. Recours à l'observation et suivi

Source : OCPE/SRED (2024)

2.4 Conseils et soutien et renfort des équipes en personnel supplémentaire

Conseils et soutien : une aide souvent pertinente et appréciée

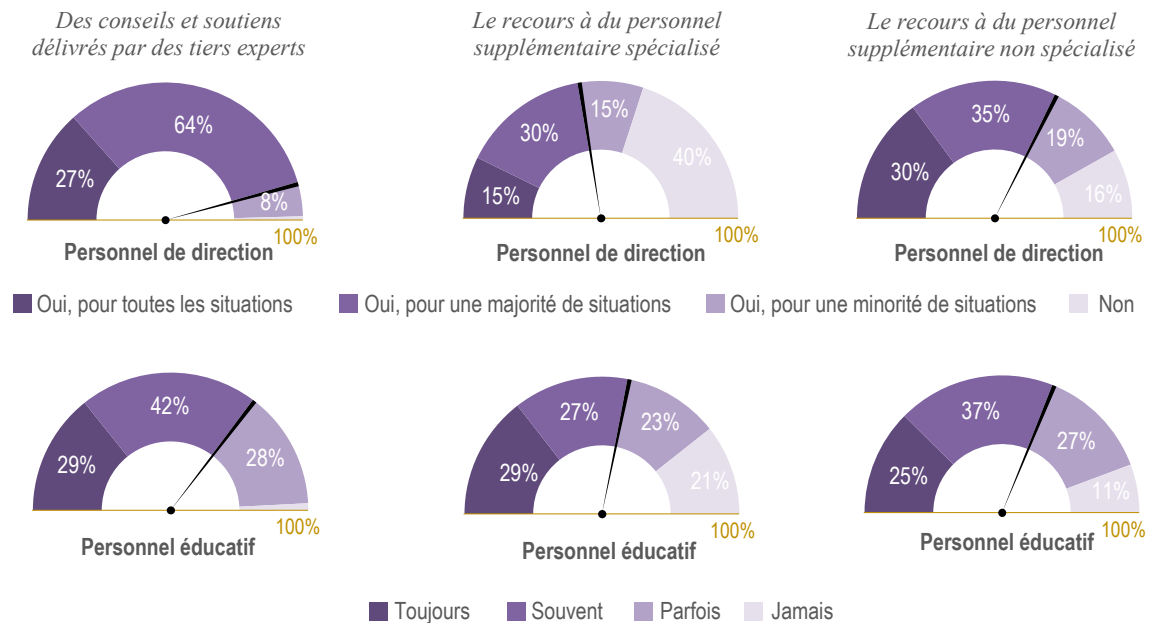
Pour faciliter l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques et favoriser leur participation sociale à la vie quotidienne des structures, les directions des structures peuvent recourir à des conseils et du soutien fournis par des tiers experts, ainsi qu'à du personnel supplémentaire, spécialisé ou non, pour renforcer leurs équipes.

Tant le personnel de direction que le personnel éducatif disent avoir besoin de conseils et soutien de la part de tiers experts pour aider à gérer la plupart des situations d'accueil d'enfants ayant des besoins spécifiques. Le recours à du personnel supplémentaire pour soutenir les équipes éducatives est fréquent, mais dans une moindre mesure. Il s'agit alors de personnel qualifié, mais non spécialisé (cf. partie 1.3).

En ce qui concerne le recours à du personnel supplémentaire spécialisé, il s'agit généralement d'un suivi de l'enfant par un tiers expert, qui permet également de délivrer des conseils et un soutien à l'équipe éducative.

Figure 33. Recours à des conseils et du soutien et renfort des équipes avec du personnel supplémentaire

Pour faciliter l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques et favoriser leur participation sociale à la vie quotidienne de la structure, ont été nécessaires :



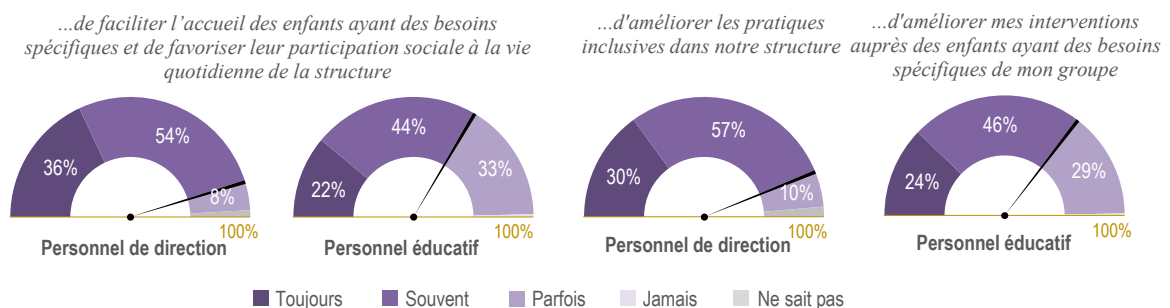
Source : OCPE/SRED (2024)

La grande majorité du personnel de direction est d'avis que les conseils et le soutien délivrés par les tiers experts ont la plupart du temps permis de faciliter l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques et favoriser leur participation sociale à la vie quotidienne de la structure (90%). Le personnel éducatif partage ce point de vue (66%), mais dans une moindre mesure, un tiers d'entre eux estimant que ce n'est que parfois le cas.

Pour ce qui a trait à l'amélioration des pratiques inclusives au sein de leur structure, la grande majorité du personnel de direction (87%) considère que ces conseils et soutien y ont contribué. Le personnel éducatif est un peu moins affirmatif (70%), avec plus d'un quart d'entre eux déclarant que cela n'est que parfois le cas.

Figure 34. Appréciation quant aux conseils et soutien délivrés par des tiers experts

Les conseils et soutien délivrés par les tiers experts ont permis...



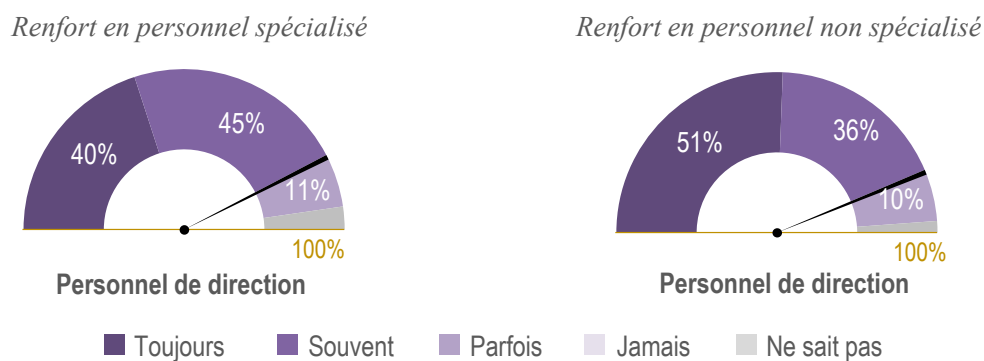
Source : OCPE/SRED (2024)

Pour le personnel de direction, le recours à du personnel supplémentaire, spécialisé ou non, a permis, la plupart du temps, de faciliter l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques et de favoriser leur participation sociale à la vie quotidienne de la structure.

Par ailleurs, la grande majorité du personnel, tant de direction qu'éducatif, juge que la collaboration avec les tiers experts est toujours ou souvent positive, avec des taux respectivement de 95% et 89%.

Figure 35. Appréciation du renfort des équipes en personnel supplémentaire

Le renfort des équipes en personnel supplémentaire a permis de faciliter l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques et de favoriser leur participation sociale à la vie quotidienne de notre structure



Source : OCPE/SRED (2024)

Le recours à du personnel supplémentaire : avantages et inconvénients

L'analyse des réponses aux questions ouvertes sur les avantages et inconvénients liés au renfort des équipes éducatives avec du personnel supplémentaire révèle plusieurs constats. Tout d'abord, la majorité du personnel de direction et du personnel éducatif estime qu'il n'existe aucun inconvénient à recourir à du personnel supplémentaire, qu'il soit spécialisé ou non (environ 80% des réponses indiquent l'absence d'inconvénients).

Le principal défi réside dans le recrutement et la disponibilité de ces professionnels et professionnelles. Nombreux et nombreuses sont celles qui mentionnent, parmi les inconvénients, un temps de présence insuffisant auprès de la structure. Ainsi, bien que quelques divergences apparaissent quant au type de personnel à privilégier, un consensus se dégage sur l'utilité du renforcement des équipes pour accueillir ces enfants.

Personnel non spécialisé

Avantages perçus

Pour le personnel de direction, le soutien et l'accompagnement supplémentaires offerts par le personnel non spécialisé sont les principaux avantages cités. Plus de la moitié des réponses mentionnent cet aspect. La possibilité de créer des groupes plus petits et de libérer du temps pour mieux soutenir les enfants ayant des besoins spécifiques est également soulignée. Par exemple, un ou une directrice ayant dix ans d'expérience dans la fonction note : « *Avoir plus de personnel encadrant permet une prise en charge du groupe plus équilibrée, permet de faire des petits groupes souvent nécessaires pour l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques, ne pas "surcharger" les membres des équipes* ».

Pour le personnel éducatif, ce type de renfort est aussi principalement perçu comme un soutien et un accompagnement supplémentaire, permettant de mieux gérer le groupe. Cela se fait notamment en créant des petits groupes et en libérant du temps pour soutenir les enfants ayant des besoins spécifiques. Une éducatrice de 12 ans d'expérience, travaillant en crèche, rapporte : « *Une personne supplémentaire afin de mieux gérer le groupe et d'avoir plus de temps pour les enfants qui en ont besoin* ». L'idée qu'une personne supplémentaire peut aussi, selon la situation, apporter un soutien individuel à ces enfants est avancée dans environ un cinquième des réponses, comme illustré ici : « *Un enfant qui nécessite une prise en charge d'un seul adulte au quotidien dans tous les instants* ».

Inconvénients perçus

Parmi le personnel de direction ayant mentionné des inconvénients à ce renforcement d'équipe (soit environ 20% des réponses), le manque de formation du personnel non qualifié (comme les stagiaires ou les civilistes) est cité comme un obstacle majeur à un renfort efficace pour l'équipe. D'autres estiment que ce type de recours ne constitue pas une solution à long terme et peut compliquer l'organisation et le fonctionnement du groupe. Une adjointe de direction souligne : « *Selon le statut de la personne engagée, cela répond seulement en partie au besoin. Si une éducatrice peut se détacher du groupe (même partiellement), mais qu'elle est "remplacée" par une personne non formée, la qualité de prise en charge pour l'ensemble du groupe est impactée* ». De plus, le nombre d'adultes dans des espaces déjà jugés restreints est également perçu comme problématique.

Pour le personnel éducatif, les quelques inconvénients mentionnés incluent également le manque de formation et de compétences, ainsi que le surnombre d'adultes dans des espaces limités. Plus spécifiquement, le personnel non formé n'apporterait pas de réelle plus-value pour l'équipe et les enfants, et pourrait au contraire représenter une charge de travail supplémentaire pour l'équipe. Un éducateur ou éducatrice de l'enfance, ayant 35 ans d'expérience, travaillant en crèche, illustre cela : « *Personne qui n'a pas de formation, pas d'outils pour répondre aux besoins spécifiques de l'enfant. Pour nous, ça peut être du travail supplémentaire et on peut n'être pas forcément en confiance de lui laisser le groupe et l'enfant ayant des besoins spécifiques* ».

Personnel spécialisé

Avantages perçus

Pour le personnel de direction, la complémentarité des expertises est l'avantage le plus fréquemment souligné. Le soutien apporté aux équipes et les liens renforcés avec les familles sont également mis en avant. Une réponse illustre ces avantages : « *Pistes d'actions, stratégies, aménagement de l'espace, collaboration avec les familles, définir les besoins de l'enfant, cibler la problématique* ».

Pour le personnel éducatif, le soutien que ce personnel apporte aux équipes est le principal avantage évoqué. L'accompagnement individualisé et l'aide à l'intégration sont souvent soulignés, tandis que la complémentarité des expertises est moins fréquemment mentionnée par le personnel de direction. Les effets positifs sur le bien-être et la sécurité affective des enfants sont également notés, ce qui apparaît peu dans les avantages concernant le personnel non spécialisé. Un éducateur ou une éducatrice travaillant en jardin d'enfants et ayant 30 ans d'expérience explique : « *Un regard complémentaire/croisé avec le nôtre, un soutien, un appui, un partage pour l'enfant comme pour l'équipe. Nécessité de la pluridisciplinarité pour l'observer, comprendre et appliquer nos interventions et explorer de nouvelles pistes* ».

Inconvénients perçus

Pour les directions, lorsque de rares désavantages sont cités, c'est principalement l'approche de ce personnel qui est jugée parfois comme inadaptée au contexte d'accueil en collectif. Certaines directions craignent que leurs structures se transforment en lieux thérapeutiques. De plus, comme pour le personnel non spécialisé, des questions d'organisation et de surnombre d'adultes sont mentionnées, mais dans une moindre mesure.

Pour le personnel éducatif, les inconvénients incluent également une approche parfois inadaptée et des difficultés organisationnelles. Un éducateur ou une éducatrice de la petite enfance qui a vingt ans d'expérience explique : « *Souvent, ils n'ont pas la réalité du terrain en institution de la petite enfance. Il manque la vision plus large du groupe, ils ne tiennent pas compte du groupe dans sa totalité* ».

Figure 36. Synthèse des avantages et inconvénients perçus quant au recours à du personnel supplémentaire

	<i>Personnel spécialisé</i>	<i>Personnel non spécialisé</i>
Avantages	<ul style="list-style-type: none"> ■ Permet une complémentarité des expertises ■ Soutien qu'il apporte aux équipes (activités supplémentaires, petits groupes, sécurité, moins de stress, etc.) ■ Liens qu'il permet de tisser avec les familles ■ Accompagnement individualisé et l'aide à l'intégration ■ Effets sur l'enfant (bien-être, sécurité affective) ■ Participation aux réseaux et animation de colloques 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Représente un soutien et accompagnement supplémentaire ■ Permet de créer des groupes plus petits ■ Libère du temps pour que les éducateurs et éducatrices puissent mieux soutenir les enfants ayant des besoins spécifiques ■ Apporte un soutien individuel aux enfants ayant des besoins spécifiques
Inconvénients	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aucun ■ Approche de ce personnel est parfois critiquée ainsi que le type d'expertise mobilisé ■ Les solutions sont parfois jugées inapplicables ou inadaptées au contexte collectif ■ Refus que les structures deviennent des lieux thérapeutiques ■ Difficulté d'organiser le fonctionnement de la structure avec ce nouveau personnel ■ Surnombre de professionnels dans des espaces déjà limités ■ Temps de travail de ce personnel est jugé insuffisant 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aucun ■ Manque de formation (de compétences) de ce personnel ■ Pas une solution à long terme ■ Difficulté d'organiser le fonctionnement de la structure avec des nouvelles personnes ■ N'apporte pas de plus-value pour l'équipe et les enfants ■ Peut représenter une charge de travail supplémentaire pour l'équipe ■ Surnombre de professionnels dans des espaces déjà limités

Code couleur : spécifique au personnel de direction, spécifique au personnel éducatif, commun aux deux

Source : OCPE/SRED (2024)

2.5 Vigilance développementale et détection

Un personnel conscient de sa mission

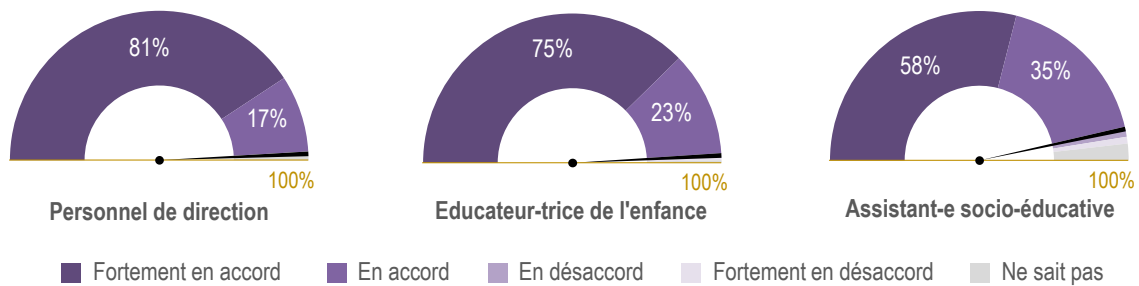
Le personnel de direction et le personnel éducatif s'accordent à dire que détecter les enfants dont le développement suscite des inquiétudes fait partie de leur mission. Bien que moins catégorique sur ce point, le personnel éducatif affirme également savoir comment agir en cas de doute concernant le développement d'un enfant. De plus, le personnel de direction estime que le personnel éducatif sait comment réagir dans de telles situations.

Lorsque le personnel éducatif a des doutes sur le développement d'un enfant de son groupe, il partage d'abord ses observations avec ses collègues et sa direction. Ensuite, il consulte des intervenants ou intervenantes externes ou d'autres partenaires spécialisés dans le domaine, avant d'en discuter avec les parents.

En ce qui concerne les enfants ayant des besoins spécifiques, la majorité du personnel éducatif estime être capable d'identifier leurs besoins développementaux. Un ou une éducatrice sur cinq et un ou une assistante socio-éducative sur trois ne se sentent pas en mesure de le faire.

Figure 37. Avis quant au rôle du personnel sur la détection des enfants pour lesquels il y a un doute concernant leur développement

Cela fait partie de notre rôle de détecter les enfants pour qui nous avons des doutes concernant leur développement

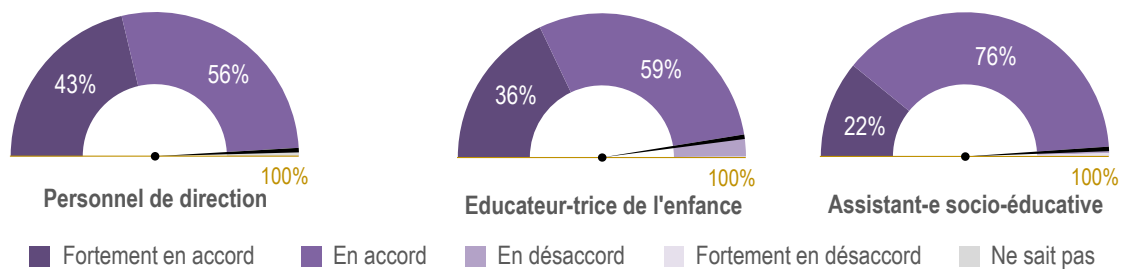


Source : OCPE/SRED (2024)

Figure 38. Savoir quoi faire en cas de doute sur le développement d'un enfant

Le personnel éducatif de notre structure sait exactement quoi faire lorsqu'il a un doute sur le développement d'un enfant

Je sais quoi faire lorsque j'ai un doute sur le développement d'un enfant

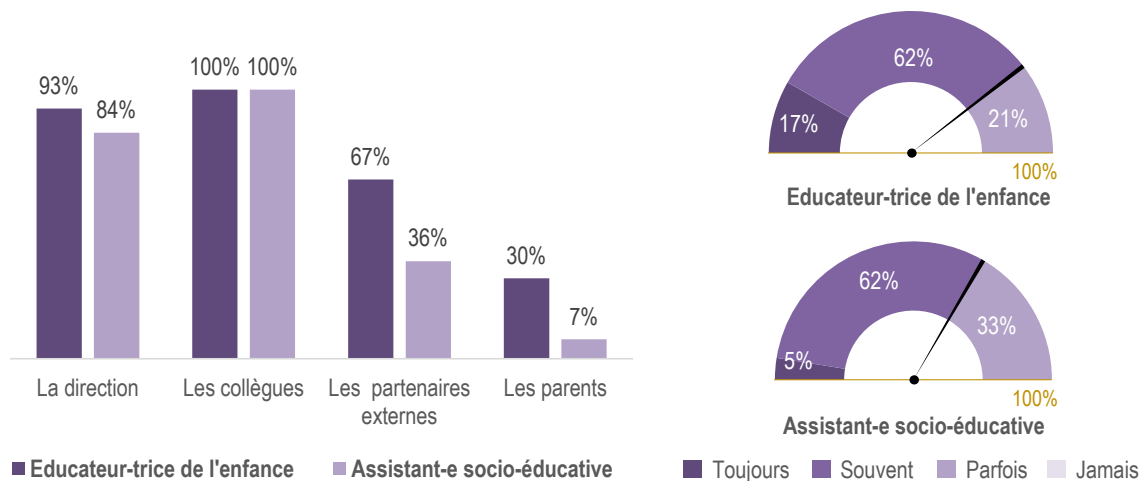


Source : OCPE/SRED (2024)

Figure 39. Partage des observations et identification des besoins en cas de doute sur le développement d'un enfant

Lorsque j'ai eu des doutes sur le développement d'un enfant de mon groupe, j'ai partagé mes observations avec...

Je pense être capable d'identifier les besoins développementaux des enfants ayant des besoins spécifiques de mon groupe



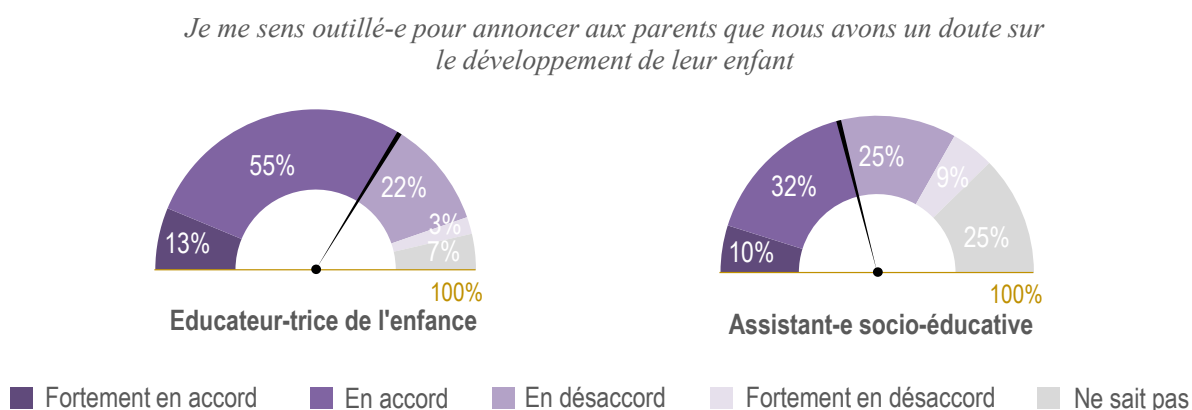
Source : OCPE/SRED (2024)

Une certaine appréhension dans l'annonce aux parents

Les deux tiers des éducateurs et éducatrices de l'enfance (68%) se sentent outillées pour communiquer des préoccupations développementales aux parents concernant leur enfant. Ce n'est pas le cas du quart (25%) d'entre elles et eux, les jeunes générations exprimant plus fréquemment ce sentiment lorsqu'ils doivent annoncer aux parents qu'ils ont un doute sur le développement de leur enfant.

Concernant les assistants et assistantes socio-éducatives, leurs réponses relèvent une grande variabilité. Bien que 42% d'entre elles se sentent outillées, une proportion significative ne partage pas ce sentiment (34%), et 25% restent incertaines (25%).

Figure 40. Sentiment d'être outillé pour annoncer aux parents un doute sur le développement de leur enfant



Source : OCPE/SRED (2024)

Par exemple, cette assistante socio-éducatif souligne en effet que cette tâche ne fait pas partie de leur rôle et responsabilité : « *En tant qu'ASE, je ne suis pas directement concernée, malgré ça, il est souvent difficile d'être entendu par les parents concernés* ».

Celles et ceux qui estiment ne pas être suffisamment outillés expriment particulièrement leurs inquiétudes quant à la manière de communiquer leurs doutes aux parents, ainsi que leurs préoccupations concernant la réaction de ces derniers et la nécessité de rester dans leur rôle. Le manque d'expérience, de formation adéquate, et parfois de soutien de la part de la direction est également mis en avant. Les témoignages suivants illustrent certains de ces aspects :

« Il est toujours délicat d'annoncer à un parent que nous avons des doutes sur le développement de son enfant. Peur que ce soit pris personnellement, que le parent se vexe, se fâche, que la discussion soit rompue » [Éducateur ou éducatrice de l'enfance, 4 ans d'expérience, travaillant en crèche]

« C'est toujours délicat à évoquer, le soutien de la direction ou même directement d'un partenaire extérieur, par exemple, est bienvenu pour m'aider à en discuter avec le parent. J'ai souvent peur de dire le mot de trop, ou au contraire minimiser » [Éducateur ou éducatrice de l'enfance, 8 ans d'expérience, travaillant en crèche]

« Actuellement, je n'ai pas eu à le faire... et je serais peut-être stressée et pas très à l'aise si les parents ont des questions plus précises. Je saurais leur faire part de mes observations, mais je ne saurais pas donner de diagnostic, car ce n'est pas mon rôle » [Éducateur ou éducatrice de l'enfance, 9 ans d'expérience, travaillant en crèche]

Quant à celles et ceux exprimant se sentir outillés pour annoncer leurs doutes aux parents concernant le développement de leur enfant, ils et elles reconnaissent néanmoins la complexité de ces situations. Ils et elles mettent par ailleurs en avant l'expérience acquise au fil des années, expérience qui leur permet de mieux gérer ces moments délicats et trouver les mots justes pour communiquer avec les parents. Ils et elles soulignent également l'importance de pouvoir bénéficier du soutien de la direction et des collègues, notamment avec une préparation de l'entretien avec les parents en amont de celui-ci ou par le suivi d'un protocole. Est également mentionnée l'utilité des regards croisés, avec notamment l'appui de professionnels et professionnelles externes pour confirmer les observations et accompagner les parents.

Le personnel éducatif insiste en outre sur la nécessité du recours à l'observation des enfants, en utilisant des grilles d'observation, des bilans et d'autres outils afin de structurer les échanges avec les parents et rester factuel. Il estime que la formation initiale ou continue ainsi que les connaissances sur le développement de l'enfant sont précieuses pour aborder ces situations. Enfin, il souligne l'importance de tisser un lien de confiance avec les parents pour faciliter les échanges sur des sujets sensibles comme celui-ci. Les témoignages suivants illustrent quelques-uns de ces aspects :

« Lorsqu'une telle situation apparaît, cela est discuté en équipe ainsi qu'avec la direction, ce qui me permet de me sentir en confiance dans le fait de communiquer l'information aux parents. De plus, la direction peut être présente à ce moment afin de soutenir l'équipe. Je m'aide également de mes formations continues. » [Éducateur-trice de l'enfance, 12 ans d'expérience, travaillant en crèche]

« De par mon expérience, je me sens outillée pour transmettre aux parents mes observations et mes doutes concernant les difficultés de développement de leur enfant. Je pense cependant qu'il est primordial de croiser les regards entre collègues et de faire ses entretiens à deux professionnels afin de s'assurer de pouvoir transmettre au mieux les informations aux parents » [Éducateur-trice de l'enfance, 25 ans d'expérience, travaillant en jardin d'enfants]

« Nous avons la chance d'avoir un bon réseau que nous pouvons contacter en cas de doute et qui se rend disponible pour nous conseiller, tout comme l'infirmière rattachée à la crèche. Lors d'une "annonce", je me base sur des faits, des observations, et je peux même proposer aux parents d'observer avec moi. C'est sûr que des temps de formation seraient un plus » [Éducateur-trice de l'enfance, 10 ans d'expérience, travaillant en crèche]

« Avec l'expérience, il est plus facile d'avancer en douceur, en trouvant les mots justes et en ayant constamment un lien de confiance avec les parents, nos doutes sur le développement de leur enfant » [Éducateur-trice de l'enfance, 22 ans d'expérience, travaillant en crèche]

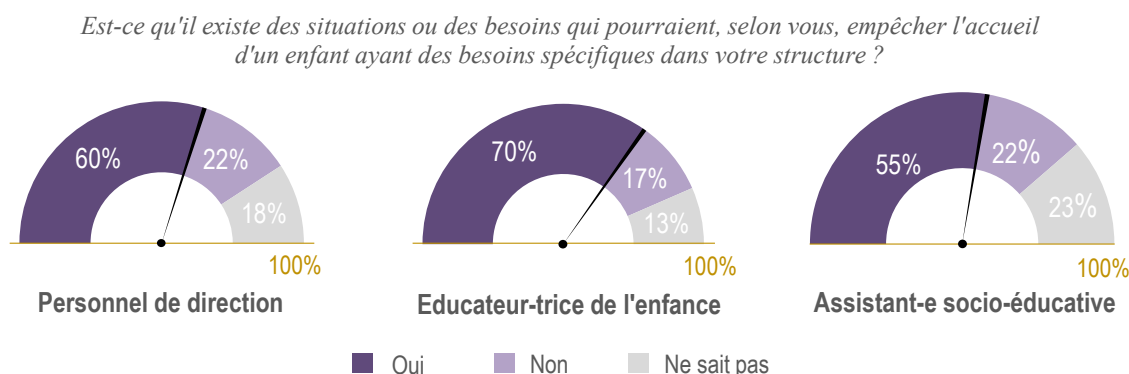
2.6 Obstacles potentiels à l'accueil et situations les plus difficiles à gérer : points de vue du personnel

Des situations considérées comme pouvant faire obstacle à l'accueil d'enfants ayant des besoins particuliers

Le personnel de direction et éducatif était invité à donner son avis sur l'existence de situations ou de besoins susceptibles d'empêcher l'accueil d'un enfant ayant des besoins spécifiques. Une majorité du personnel de direction (60%) et du personnel éducatif (69% des éducateurs et éducatrices de l'enfance, et 55% des assistants et assistantes socio-éducatives) estime que c'est effectivement le cas. Il est notable qu'une partie du personnel, tant de direction qu'éducatif, exprime une certaine incertitude à ce sujet.

Il est également à souligner que le personnel de direction des jardins d'enfants signale plus fréquemment des situations ou des besoins pouvant entraver l'accueil d'un enfant ayant des besoins spécifiques dans leur structure (73%), contre 43% pour les crèches.

Figure 41. Obstacles potentiels à l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques



Source : OCPE/SRED (2024)

Invités à préciser les obstacles potentiels à l'accueil d'enfants ayant des besoins spécifiques, les répondants et répondantes ont principalement mentionné un manque de ressources, des besoins trop importants ou trop complexes, notamment pour des handicaps moteurs ou des aspects médicaux très spécifiques, une mise en danger pour l'enfant lui-même et les autres, ou un bénéfice limité de la vie en collectivité.

Le manque de ressources englobe principalement la question de l'encadrement des enfants et de la formation et qualification du personnel, soit les compétences du personnel, avec en toile de fond l'inquiétude de garantir un accueil de qualité pour tous les enfants. Dans une moindre mesure, cela concerne le matériel disponible. La question de l'encadrement touche les problèmes d'absentéisme du personnel, la nécessité dans certaines situations de bénéficier d'un accompagnement individuel de l'enfant ayant des besoins spécifiques, et aborde la thématique du ratio adultes-enfants au regard du nombre d'enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques dans un groupe. Voici quelques témoignages en exemples :

« Selon la situation de l'enfant à besoins spécifiques (difficultés physiques ou troubles du développement), je pense qu'une personne supplémentaire devrait être engagée pour s'occuper et encadrer plus spécialement cet enfant. Un accueil de qualité est important pour lui, mais aussi pour tous les autres enfants du groupe » [Personnel de direction, 25 ans d'expérience dans la fonction].

« Pour moi, ce qui peut empêcher l'accueil d'enfants à besoins spécifiques, c'est d'en avoir plusieurs dans le même groupe. Un ou deux, c'est possible, mais pas au-delà, il n'y aura probablement pas de ressources supplémentaires mises en place » [Éducateur ou éducatrice de l'enfance, 16 ans d'expérience, travaillant en crèche].

Par ailleurs, certains répondantes ou répondants mentionnent la configuration des locaux de leur structure comme un potentiel obstacle à l'accueil de certains enfants, notamment ceux ayant des handicaps moteurs. À titre illustratif, un ou une éducatrice mentionne qu'il y a des escaliers avant et après chaque salle de vie. Un ou une autre indique qu'il n'y a pas d'ascenseur alors que les enfants doivent régulièrement monter ou descendre les étages pour réaliser différentes activités.

Les besoins trop importants ou trop complexes de l'enfant, cités comme des obstacles potentiels à l'accueil d'enfants ayant des besoins spécifiques, sont souvent évoqués de manière générique. Ils dépendent du « *type et de la spécificité des besoins* », de « *la complexité et de l'ampleur des besoins* », de « *la problématique de l'enfant* » ou encore de « *la situation de l'enfant* ».

Lorsqu'ils sont mentionnés de manière plus spécifique, cela inclut les handicaps moteurs ou sensoriels, les besoins médicaux spécifiques (comme une sonde, des épilepsies, des injections, ou des risques d'infections), les difficultés de socialisation, les souffrances émotionnelles, le manque d'autonomie, les troubles du comportement, en particulier lorsqu'il y a une possible mise en danger de l'enfant pour lui-même et les autres, ou encore le décalage de l'enfant par rapport à la norme du groupe. Le trouble du syndrome autistique est souvent évoqué dans les commentaires comme un potentiel obstacle à l'accueil des enfants porteur de ce trouble, comme l'illustre ce témoignage :

« Enfant totalement paniqué par la vie en groupe (sur-stimulation, stress) ou très violent envers lui-même ou les autres. Concrètement, nous accueillons tout le monde parce que nous n'avons pas le choix et les familles non plus, mais pour un cas en 10 ans, l'équipe ainsi que les professionnels du réseau auraient aimé que cet enfant bénéficie d'un soutien individuel. Ces enfants ont mis toute l'institution à rude épreuve (enfants comme professionnels souvent frappés et mordus) » [Éducateur-trice de l'enfance, 25 ans d'expérience, travaillant en jardin d'enfants].

Une diversité de situations ou de besoins considérés comme les plus difficiles à gérer

Le personnel de direction et éducatif était invité à identifier les types de situations ou de besoins qui, selon leur expérience, sont les plus difficiles à gérer. Les réponses fournies, tant par le personnel de direction que par le personnel éducatif, peuvent être classées en trois grandes catégories de difficulté.

1. Les difficultés liées aux *caractéristiques individuelles* de l'enfant : trouble du comportement, agressivité, mise en danger de soi et d'autrui, trouble du spectre autistique (TSA), trouble du développement, difficultés relationnelles et émotionnelles, problématiques médicales et handicaps lourds.
2. Les difficultés liées aux *conditions et modalités d'accueil* : manque de moyens et de soutien, nombre d'enfants ayant des besoins spécifiques dans un groupe, taille des groupes, délais pour obtenir du soutien.

3. Les difficultés liées à la *relation avec la famille* : accompagnement des parents, déni, désaccord, refus, manque de collaboration.

En plus de ces trois catégories, sont mentionnées, mais dans une moindre mesure, la gestion de certains moments clés et transitions de la journée (repas, sieste, sorties), ainsi que les situations non diagnostiquées nécessitant la mise en place d'un réseau de professionnels et professionnelles autour de l'enfant.

Les conséquences de ces difficultés sont évoquées également du point de la santé du personnel (fatigue, épuisement) ou du sentiment d'être démuné.

2.7 Besoins, freins et leviers dans l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers

À la fin du questionnaire, le personnel de direction et éducatif était invité à s'exprimer sur les besoins, freins et leviers pour accueillir des enfants ayant des besoins spécifiques, sous forme de quelques questions ouvertes. Il devait également indiquer les facteurs considérés comme les plus importants, qu'ils soient des obstacles ou des facilitateurs à l'accueil de ces enfants. Les éléments qui suivent proposent une synthèse de ces réponses. On y retrouve en partie des éléments déjà abordés précédemment. Par ailleurs, on observe une certaine circularité dans les réponses, un manque étant considéré comme un obstacle ou un frein, une ressource comme un levier.

Besoins pour l'accueil d'enfants ayant des besoins spécifiques

Les principaux besoins identifiés par le personnel de direction et éducatif pour accueillir des enfants ayant des besoins spécifiques dans de bonnes conditions sont les suivants :

- personnel supplémentaire, qualifié, spécialisé ou non,
- formation continue,
- aménagement des espaces et matériel adapté,
- soutien et collaboration externe,
- adaptabilité de l'accueil,
- temps et organisation,
- ressources financières.

Le besoin le plus fréquemment exprimé par les répondants et répondantes est l'ajout de personnel supplémentaire, spécialisé ou qualifié, pour soutenir les équipes éducatives. Cela afin de garantir un accueil de qualité à tous les enfants du groupe, en allégeant la charge de travail du personnel éducatif grâce à la présence d'un adulte supplémentaire, notamment pour les enfants nécessitant une prise en charge individuelle. La présence de spécialistes est également appréciée pour l'expertise qu'ils apportent, ces professionnels et professionnelles étant souvent considérés comme mieux équipés pour prendre en charge les enfants ayant des besoins spécifiques.

Les membres de la direction et le personnel éducatif insistent sur l'importance de suivre des formations continues pour mieux accueillir les enfants ayant des besoins spécifiques. Ils expriment le besoin d'acquérir les compétences et les outils nécessaires pour accompagner ces enfants de manière optimale. Certains proposent d'organiser des formations spécifiques pour l'ensemble de l'équipe ou de désigner une personne de référence au sein de la structure pour ces questions.

Une partie du personnel souligne également la nécessité d'améliorer l'aménagement des locaux et de disposer de matériel adapté pour accueillir les enfants ayant des besoins spécifiques.

Le personnel éducatif souhaiterait bénéficier d'un soutien accru aussi bien de la part de spécialistes externes que de la direction et des parents. L'existence d'une bonne collaboration avec les parents et le réseau de partenaires externes, notamment par l'organisation de colloques réguliers avec ceux-ci, est considérée comme un facteur clé pour faciliter l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques.

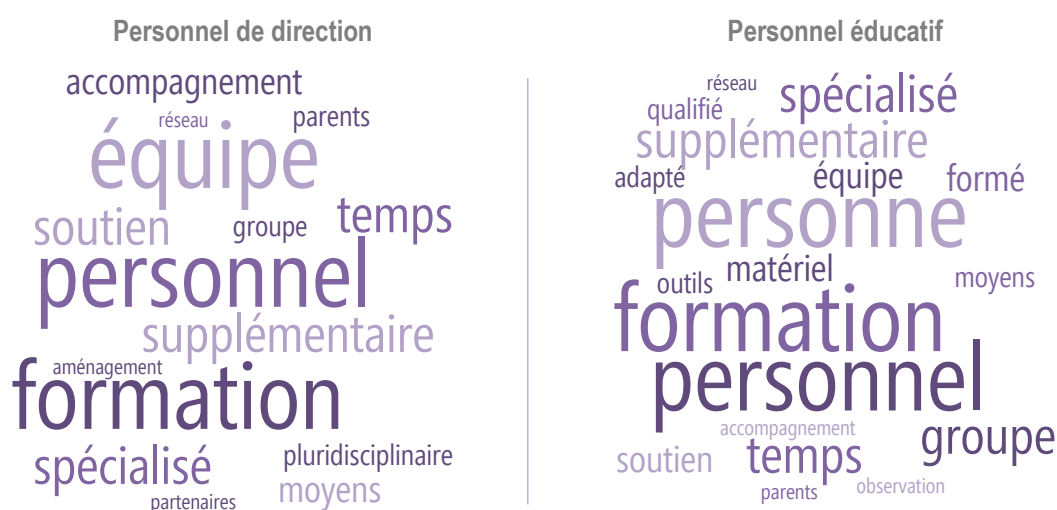
Certains membres du personnel éducatif insistent sur la nécessité d'une plus grande flexibilité dans les procédures administratives et une adaptabilité des modalités d'accueil. Ils recommandent des

démarches plus rapides pour obtenir du personnel supplémentaire ou un soutien externe, la réduction de la taille des groupes, la limitation du nombre d'enfants ayant des besoins spécifiques par groupe, l'augmentation du taux d'encadrement, voire la réduction du temps d'accueil pour certains enfants.

Le besoin de temps supplémentaire est souvent mentionné pour planifier des périodes d'adaptation, effectuer des observations, mettre à jour les dossiers, ou encore pour préparer des entretiens et autres activités. Les répondantes et répondants soulignent que disposer de temps est également essentiel pour suivre des formations continues et collaborer avec le réseau de professionnels et professionnelles et les parents.

Enfin, l'importance de disposer de ressources financières adéquates est soulignée pour soutenir les équipes, notamment par l'embauche de personnel supplémentaire et l'achat de matériel adapté.

Figure 42. Besoins exprimés par le personnel pour accueillir des enfants ayant des besoins spécifiques dans de bonnes conditions



Source : OCPE/SRED (2024)

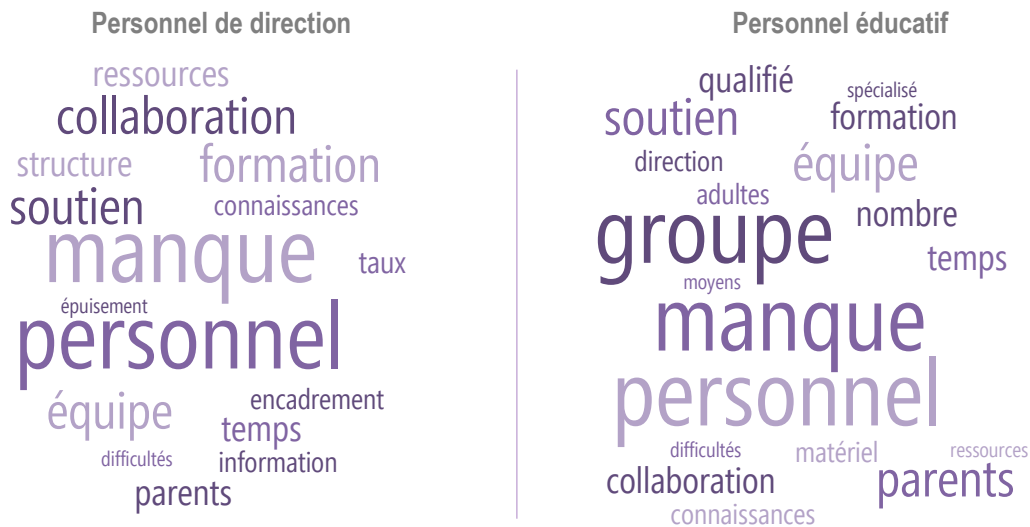
Facteurs pouvant limiter l'accueil d'enfants ayant des besoins spécifiques selon le personnel

En ce qui concerne les freins à l'accueil d'un enfant ayant des besoins spécifiques, le personnel mentionne en général des besoins non satisfaits. Le manque de personnel est le plus fréquemment cité, suivi par l'insuffisance de ressources et de moyens. Le manque de formation, de connaissances et de temps disponible est également souligné. Certains membres du personnel éducatif évoquent aussi un soutien insuffisant de la part de la direction ou des partenaires externes.

Des « *groupes trop grands* » et le « *nombre élevé* » d'enfants ayant des besoins spécifiques au sein d'un même groupe constituent également, selon les personnes interrogées, des limites à leur accueil. Les relations difficiles avec les parents, en lien notamment par exemple avec des situations de « *déni* », peuvent également être un défi et compliquer l'accueil de l'enfant en raison d'une collaboration complexe.

Des locaux et un environnement d'accueil pas toujours adaptés aux besoins des enfants peuvent être aussi des freins. Enfin, les « *réticences du personnel* » et le « *manque de motivation* » de certaines équipes, selon les termes relevés dans les réponses, sont également des freins.

Figure 43. Facteurs pouvant être un frein à l'accueil d'un enfant ayant des besoins spécifiques, selon le personnel



Source : OCPE/SRED (2024)

Facteurs pouvant faciliter l'accueil d'enfants ayant des besoins spécifiques selon le personnel

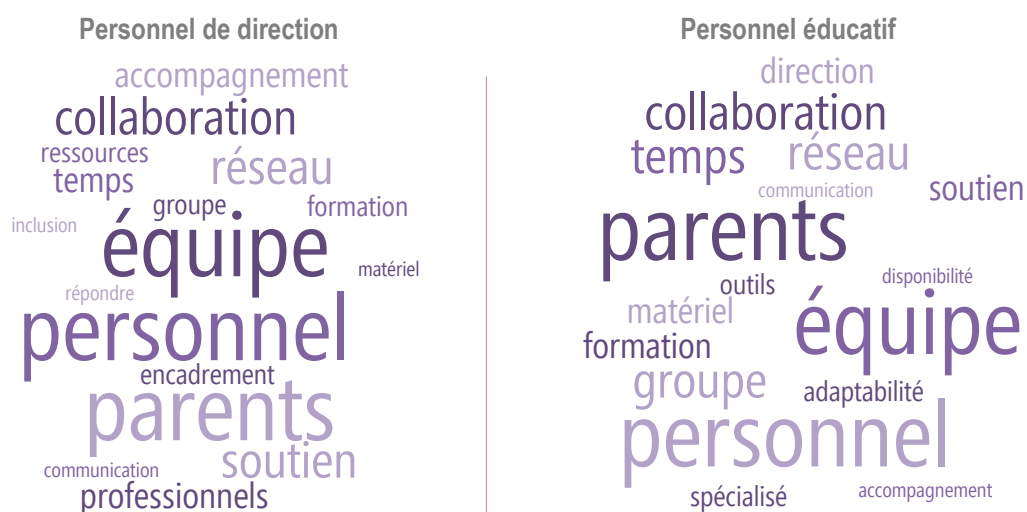
Parmi les facteurs facilitant l'accueil d'un enfant ayant des besoins spécifiques, le besoin en personnel supplémentaire, qu'il soit spécialisé ou qualifié, est celui qui est plus cité par le personnel. La dynamique et la cohésion d'équipe sont également mises en avant comme des facteurs clés.

Une bonne collaboration avec les parents et la construction d'un réseau de professionnels et professionnelles autour de l'enfant apparaissent comme essentielles pour le personnel. Comme cela est souligné, ces éléments favorisent la communication et l'échange d'informations avec les parents, facilitant ainsi l'acceptation des besoins spécifiques de l'enfant.

Bénéficier de suffisamment de temps pour organiser et préparer les activités, et disposer de matériel adapté, sont d'autres facteurs importants, mentionnés par le personnel.

Selon les répondants ou répondantes, l'aménagement des locaux pour répondre aux besoins spécifiques de certains enfants est important. De même, la formation continue du personnel est souvent citée comme un levier pour améliorer l'accueil de ces enfants ayant des besoins spécifiques. Des formations spécifiques ainsi que des rappels annuels sont également recommandés par le personnel.

Figure 44. Facteurs pouvant faciliter l'accueil d'un enfant ayant des besoins spécifiques, selon le personnel



Source : OCPE/SRED (2024)

Enfin, interrogées sur d'autres leviers susceptibles de faciliter l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques, quelques personnes ont également énoncé deux éléments supplémentaires : la valorisation et la reconnaissance des métiers de la petite enfance, ainsi que l'élaboration d'une politique dédiée à l'accueil de ces enfants.

2.8 Formation initiale et continue

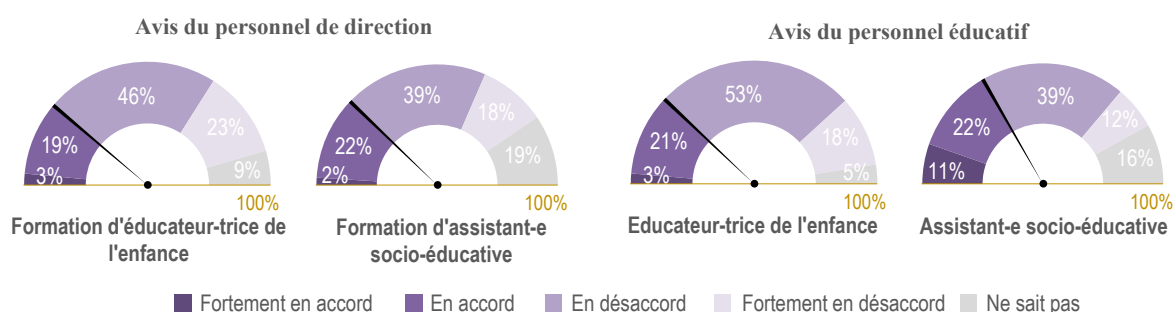
Une formation initiale perçue comme insuffisante pour préparer à l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers

Les membres du personnel de direction et du personnel éducatif s'accordent à dire que la formation initiale reçue par les éducateurs et éducatrices de l'enfance et les assistants et assistantes socio-éducatives ne prépare pas adéquatement à intervenir auprès des enfants ayant des besoins spécifiques. En effet, seulement un quart du personnel de direction estime que la formation initiale qu'ils ou elles reçoivent les prépare suffisamment à intervenir auprès de ces enfants.

Le personnel éducatif partage ce sentiment : seulement un quart des éducateurs et éducatrices de l'enfance, et un tiers des assistants et assistantes socio-éducatives, pensent que leur formation initiale les a préparés de manière adéquate à intervenir auprès de ces enfants.

Figure 45. Adéquation entre formation initiale et l'accueil des enfants à besoins spécifique : avis du personnel

Une formation initiale qui prépare adéquatement à intervenir auprès d'enfants ayant des besoins spécifiques



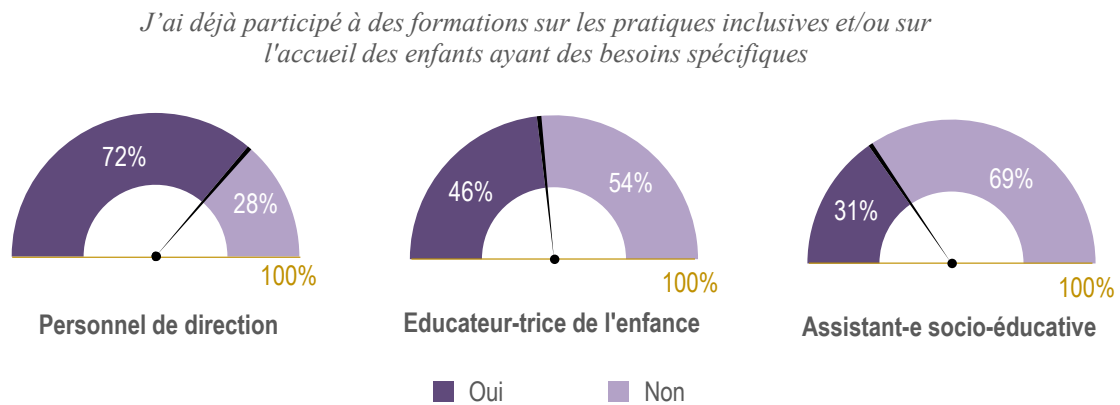
Source : OCPE/SRED (2024)

Participation relativement faible du personnel éducatif à des formations continues dans le domaine de l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques

Près des trois quarts du personnel de direction (72%) déclarent avoir déjà participé à une ou plusieurs formations continues sur les pratiques inclusives ou l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques. En revanche, un peu moins de la moitié des éducateurs et éducatrices de l'enfance (46%) et un peu plus du tiers des assistants et assistantes socio-éducatives (31%) ont suivi de telles formations.

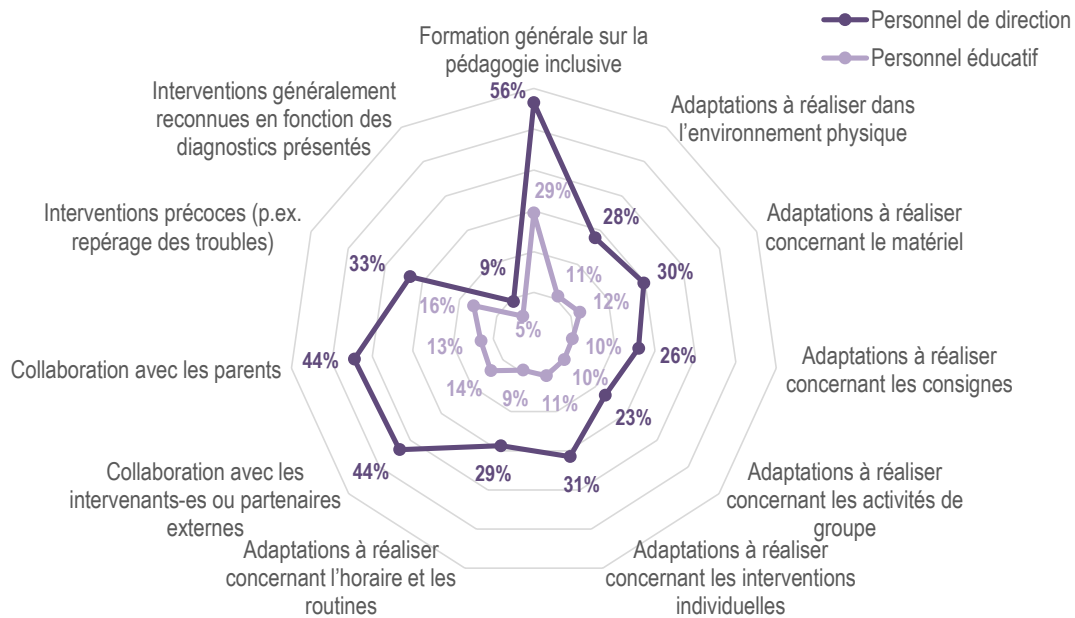
On constate également une certaine variété dans les formations suivies dans ce domaine. Ainsi, un peu plus de la moitié du personnel de direction et un peu plus du quart du personnel éducatif ont suivi une formation générale sur ce thème, les autres formations suivies étant plus ciblées sur certains aspects de cette thématique.

Figure 46. Participation aux formations dans le domaine de l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques



Source : OCPE/SRED (2024)

Figure 47. Participation aux formations continues selon le domaine d'expertise et d'intervention



Source : OCPE/SRED (2024)

Un accès contrasté à des ressources documentaires en éducation de l'enfance

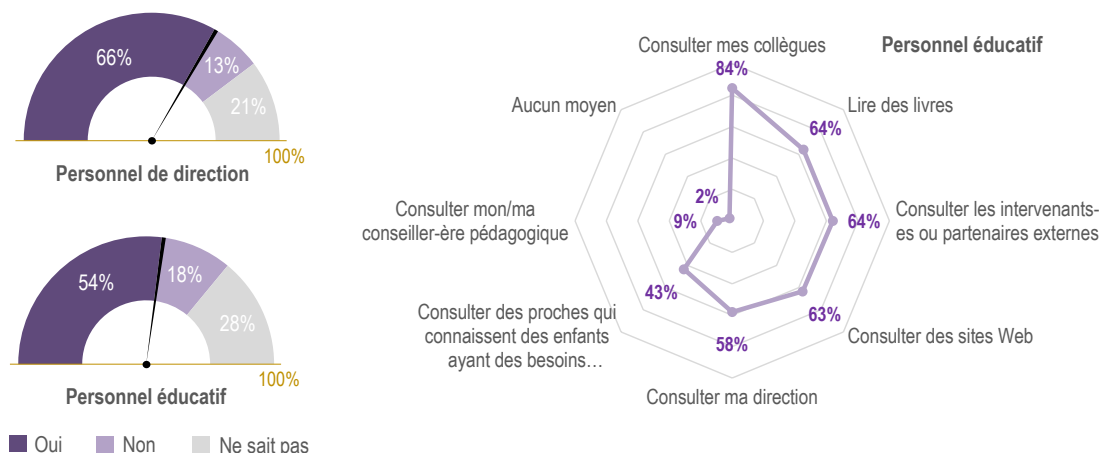
Deux tiers du personnel de direction (66%) et un peu plus de la moitié du personnel éducatif (54%) affirment avoir facilement accès à des ressources documentaires en éducation de l'enfance, notamment sur l'inclusion. Une petite proportion des répondantes et répondants déclare ne pas avoir accès à ces ressources, quand un cinquième du personnel de direction et un peu plus du quart du personnel éducatif ne sait pas s'il a accès à ces ressources.

Par ailleurs, pour mieux se préparer dans ses interventions auprès des enfants ayant des besoins spécifiques, le personnel éducatif peut avoir recours à différents moyens, selon une initiative personnelle. La grande majorité consulte à cet effet ses collègues. La lecture de livres et la consultation de sites Web sont également fréquentes. La consultation de partenaires externes et, dans une moindre mesure, de sa direction sont d'autres moyens utilisés par plus de la moitié du personnel pour se sentir mieux outillée.

Figure 48. Accès aux ressources documentaires en éducation de l'enfance et moyens de formation disponibles

Le personnel éducatif peut facilement accéder à des ressources documentaires en éducation de l'enfance, notamment sur l'inclusion

Afin de me sentir mieux outillé-e dans mes interventions auprès d'enfants ayant des besoins spécifiques, j'ai pris personnellement les moyens suivants :



Source : OCPE/SRED (2024)

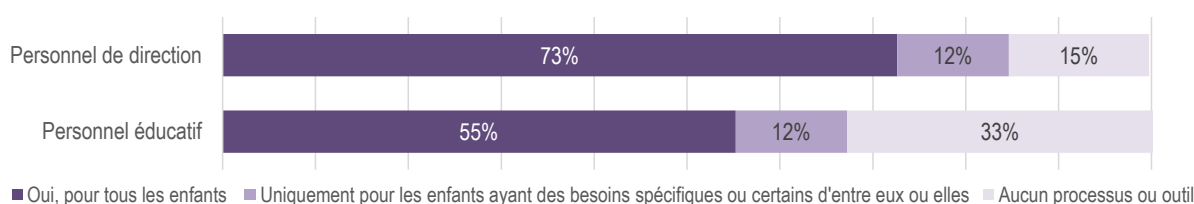
2.9 Transition vers l'école

Une transition vers l'école jugée comme importante et faisant l'objet d'une attention particulière

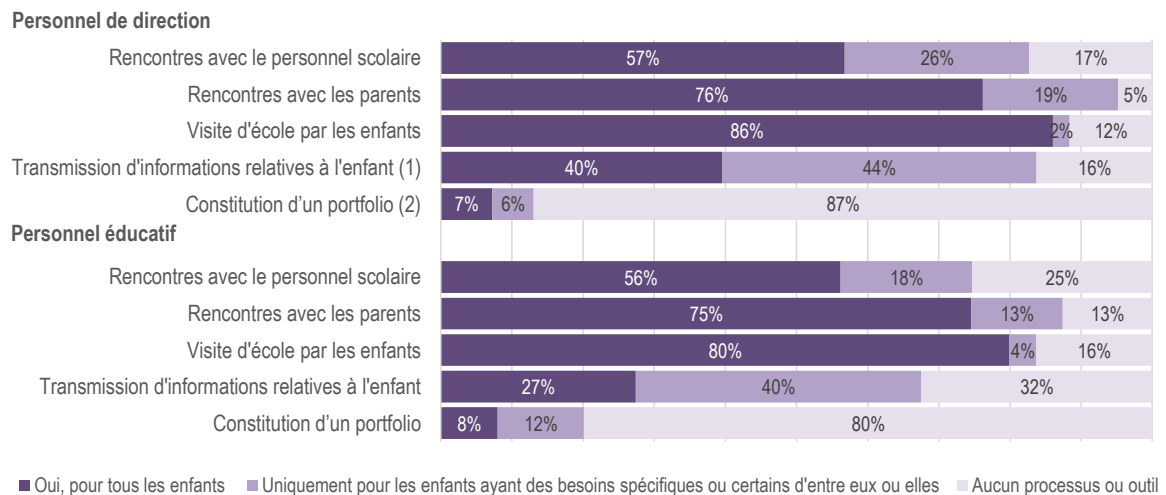
Dans la mesure où la transition vers l'école est un aspect important dans le parcours des jeunes enfants et concerne les structures d'accueil préscolaire, le questionnaire a abordé cette thématique au travers de quelques questions.

La grande majorité du personnel de direction (85%) affirme avoir mis en place au sein de sa structure des processus ou des outils pour faciliter la transition des enfants vers l'école (cf. aussi point 1.8). Ces mesures s'adressent généralement à l'ensemble des enfants devant commencer l'école l'année suivante et pas spécifiquement aux enfants ayant des besoins spécifiques. De même, la majorité du personnel éducatif (67%) déclare que de tels processus ou outils ont été instaurés au sein de leur structure.

Les moyens les plus couramment utilisés pour faciliter cette transition incluent les visites d'école avec les enfants et les rencontres avec les parents. Les échanges avec le personnel scolaire et la transmission d'informations relatives à l'enfant sont également utilisés : on notera que dans une proportion significative, cela concerne uniquement les enfants ayant des besoins particuliers ou une partie d'entre eux. Enfin, la constitution d'un portfolio remis aux parents reste quant à lui un moyen très peu utilisé.

Figure 49. Mise en place de processus ou outils au sein de la structure pour faciliter la transition des enfants vers l'école

Source : OCPE/SRED (2024)

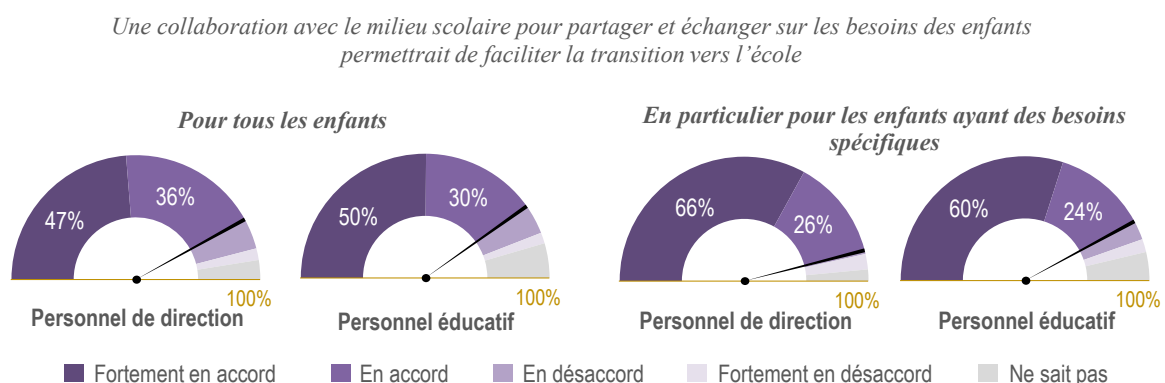
Figure 50. Moyens utilisés pour faciliter la transition des enfants vers l'école


Source : OCPE/SRED (2024)

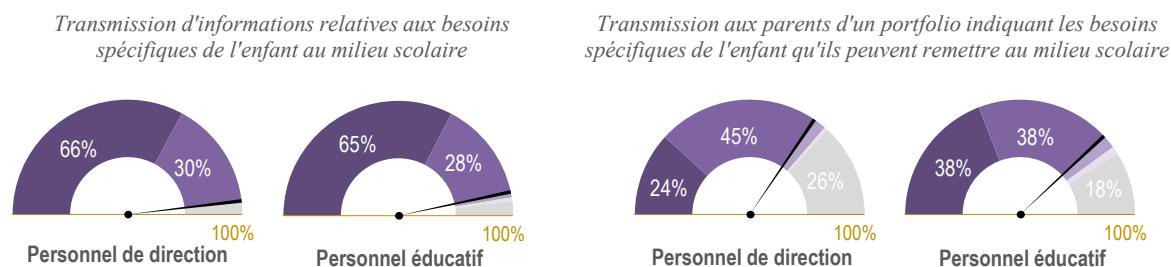
La collaboration avec le milieu scolaire : un élément important pour faciliter la transition selon le personnel de la petite enfance

Pour faciliter la transition des enfants vers l'école, on relève un fort consensus au sein du personnel de direction et du personnel éducatif quant à l'importance d'une collaboration entre les structures d'accueil préscolaire et le milieu scolaire. Cette collaboration est perçue comme particulièrement bénéfique pour les enfants ayant des besoins spécifiques.

Pour ces enfants, le personnel de direction et le personnel éducatif estiment que la transmission des informations relatives à leurs besoins spécifiques faciliterait leur transition vers l'école. La majorité d'entre eux pense également que la transmission d'un portfolio, remis aux parents indiquant les besoins spécifiques de l'enfant et partagé par ces derniers avec le milieu scolaire, pourrait faciliter cette transition. Cependant, certains restent incertains ou moins convaincus quant à l'utilisation effective de ce portfolio.

Figure 51. Opinion sur la collaboration avec le milieu scolaire pour faciliter la transition vers l'école


Source : OCPE/SRED (2024)

Figure 52. Opinion sur les moyens qui permettraient de faciliter la transition des enfants ayant des besoins spécifiques vers l'école

Source : OCPE/SRED (2024)

2.10 Résumé de la partie 2

Opinion et expérience de l'accueil d'enfants ayant des besoins spécifiques par le personnel

- Une large majorité des professionnels et professionnelles de la petite enfance (personnel de direction et éducatif) **déclare accueillir ou avoir déjà accueilli des enfants présentant des besoins spécifiques, ces derniers étant en outre perçus comme de plus en plus nombreux**. Cette expérience est considérée comme positive par une grande majorité du personnel de direction (90%), cela est moins le cas pour le personnel éducatif (67%).
- La majorité du personnel éducatif déclare **ne pas se sentir outillé** pour accueillir ces enfants dans leur groupe. Seul un tiers se sent suffisamment préparé (33%). Cette proportion est de 65% pour le personnel de direction.
- Le personnel, tant de direction qu'éducatif, estime dans neuf avis sur dix que sa structure dispose d'**une politique d'accessibilité à tous les enfants**.
- Selon nos interlocuteurs et interlocutrices, une **politique d'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques n'est pas toujours définie** par les autorités communales. La moitié du personnel de direction (46%) et un tiers du personnel éducatif (34%) déclarent que la thématique de l'accueil d'enfants ayant des besoins spécifiques fait partie intégrante du **projet pédagogique** de sa structure.
- La majorité du personnel, tant de direction qu'éducatif, considère que **l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques est bénéfique** non seulement pour ces enfants, mais aussi pour l'ensemble du groupe.
- Toutefois, quelques réserves subsistent, principalement sur l'intensité des besoins de l'enfant au regard des conditions d'accueil et des moyens mis en place pour assurer un encadrement de qualité pour tous enfants.
- Pour accueillir ces enfants, le personnel souligne la nécessité d'un personnel formé et outillé, ainsi que des équipes renforcées et soutenues par du personnel qualifié ou spécialisé.
- Plus de la moitié du personnel de direction (57%) et éducatif (62%) estime que les enfants ayant des besoins spécifiques **doivent être intégrés dans des groupes d'enfants du même âge**. Parmi celles et ceux en désaccord avec ce principe, une partie pense que le choix du groupe devrait dépendre du stade de développement ou des compétences de l'enfant. L'autre partie met en avant **les avantages des groupes multi-âges**, jugés bénéfiques pour tous les enfants, et en particulier pour ceux ayant des besoins spécifiques.

Cadre et modalités d'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques

- Quand les besoins sont connus à l'avance, une majorité écrasante du personnel de direction rapporte que **l'accueil et l'intégration** des enfants ayant des besoins spécifiques **sont discutés et préparés** avec les parents (97%) et le personnel éducatif de leur structure (98%). Le personnel éducatif est moins affirmatif (63%) sur le fait que l'accueil et l'intégration de ces enfants dans leur groupe sont discutés et préparés avec lui.
- Pour faciliter l'accueil et la participation de ces enfants, les directions adoptent une **approche multidimensionnelle** : lien étroit avec les parents, conseils et soutien aux équipes éducatives, recours à des ressources tant internes qu'externes pour soutenir et renforcer les équipes, adaptation/aménagement de l'environnement d'accueil et du matériel.
- En se fondant sur l'observation des besoins développementaux des enfants ayant des besoins spécifiques accueillis, la plupart du personnel éducatif dit avoir **adapté ses interventions individuelles, le matériel disponible, ses consignes, ses activités de groupe ainsi que l'environnement physique**.

Conseils et soutien, et recours au personnel supplémentaire

- La majorité du personnel de direction estime que les **conseils et le soutien délivrés par des tiers experts** ont facilité, la plupart du temps, l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques et ont favorisé leur participation sociale à la vie quotidienne de la structure (90%). Le personnel éducatif partage, dans une moindre mesure, cet avis à 66%.
- Selon le personnel de direction et éducatif, le **recours à du personnel supplémentaire**, spécialisé ou non, a permis, la plupart du temps, de faciliter l'accueil de ces enfants et de favoriser leur participation.
- Environ 80% du personnel de direction et du personnel éducatif ne fait part d'**aucun inconvénient à recourir à du personnel supplémentaire**, qu'il soit spécialisé ou non.
- Les **principaux avantages perçus du recours à du personnel spécialisé** sont le soutien apporté aux équipes, les liens renforcés avec les familles, ainsi que l'accompagnement individualisé et l'aide à l'intégration.
- Les **principaux avantages perçus du recours à du personnel non spécialisé** sont le soutien et l'accompagnement supplémentaires, le fait de pouvoir créer des groupes plus petits, et la libération de temps pour mieux soutenir les enfants ayant des besoins spécifiques.

Vigilance développementale et communication avec les parents

- Le personnel de direction et le personnel éducatif s'accordent à dire que le **repérage des enfants** dont le développement suscite des inquiétudes, **fait partie de leur mission**. En ce qui concerne les enfants ayant des besoins spécifiques, la majorité du personnel éducatif estime **être capable** d'identifier leurs besoins développementaux.
- Les deux tiers des éducateurs et éducatrices de l'enfance (68%) se sentent outillées pour communiquer des préoccupations développementales aux parents concernant leur enfant. Toutefois, ils et elles font part d'une **certaine appréhension** à faire cette annonce aux parents.

Situations et obstacles pouvant empêcher l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques

- Une majorité du personnel de direction (60%) et du personnel éducatif (69% des éducateurs et éducatrices de l'enfance et 55% des assistants et assistantes socio-éducatives) estime qu'il **existe des situations ou des besoins qui pourraient empêcher l'accueil d'un enfant ayant des besoins spécifiques**.
- Les **principaux obstacles pouvant entraver l'accueil de ces enfants** sont, selon les répondants et répondantes, un manque de ressources, des besoins trop importants ou trop complexes, une mise en danger pour l'enfant lui-même et les autres, ou un bénéfice limité de la vie en collectivité.

- Les **situations** ou les **besoins les plus difficiles à gérer** selon le personnel de direction et éducatif peuvent être classés en trois grandes catégories de difficultés : celles liées aux caractéristiques individuelles de l'enfant, celles liées aux conditions et modalités d'accueil, et celles liées à la relation avec la famille.

Besoins, freins et leviers

- Les principaux **besoins** exprimés par le personnel de direction et éducatif pour accueillir des enfants ayant des besoins spécifiques dans de bonnes conditions sont les suivants : du personnel supplémentaire et spécialisé, de la formation continue, des aménagements, des espaces et du matériel adapté, du soutien et de la collaboration externe, des adaptations de l'accueil, du temps et de l'organisation, et finalement des ressources financières.
- Les **obstacles à l'accueil de ces enfants les plus fréquemment mentionnés** incluent, selon les répondants et répondantes, le manque de personnel, l'insuffisance de ressources et de moyens, les lacunes en matière de formation, le manque de temps, la taille des groupes, ou encore une relation parfois complexe avec les parents.
- Les **facteurs facilitant l'accueil de ces enfants** incluent, selon les répondants et répondantes, le soutien des équipes avec du personnel supplémentaire ou spécialisé, la dynamique et la cohésion d'équipe, une bonne collaboration avec les parents, ainsi que la construction d'un réseau de professionnels et professionnelles autour de l'enfant.

Formation

- Seul un quart du personnel de direction estime que **la formation initiale** que le personnel éducatif reçoit les prépare suffisamment à intervenir auprès de ces enfants. Le personnel éducatif partage ce sentiment.
- Moins de la moitié des éducateurs et éducatrices de l'enfance (46%) et des assistants et assistantes socio-éducatives (31%) ont suivi **des formations continues sur les pratiques inclusives ou l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques**, contre près des trois quarts pour le personnel de direction (72%).

Transition vers l'école

- La majorité du personnel de direction (85%) et du personnel éducatif (67%) affirme avoir mis en place au sein de sa structure **des processus ou des outils pour faciliter la transition des enfants vers l'école**. Les moyens les plus couramment utilisés pour faciliter cette transition sont **les visites d'école avec les enfants et les rencontres avec les parents**.
- Il existe un fort consensus (plus de 80% d'avis favorables) au sein du personnel de direction et du personnel éducatif sur **l'importance d'une collaboration entre les structures d'accueil préscolaire et le milieu scolaire**. Celle-ci est perçue comme particulièrement bénéfique pour les enfants ayant des besoins spécifiques.

3. Synthèse et discussion

Enfants ayant des besoins spécifiques : de qui et de quoi parle-t-on ?

Le premier volet de cette étude a notamment permis de *déterminer* le nombre d'enfants accueillis dans les structures d'accueil préscolaire et identifiés par les directions comme ayant des besoins spécifiques. Pour l'année scolaire 2023-2024, ces enfants représentent 9% de la population des structures d'accueil préscolaire de type collectif, soit environ 1'100 enfants à l'échelle du canton de Genève (cf. point 1.1).

Comme le souligne Alain Desrosières (Mouhanna, 2011), dans les sciences sociales, « *quantifier* » signifie « *exprimer et faire exister sous une forme numérique, ce qui auparavant ou ailleurs, est exprimé seulement par des mots et non par des nombres* ». L'acte de quantification consiste à « *convenir et mesurer* » (Desrosières, 2008). Quantifier les enfants ayant des besoins spécifiques pris en charge dans les structures d'accueil préscolaire, c'est faire le choix, au préalable, d'un terme qui désigne la catégorie de la population visée et convenir d'une définition, soit les critères qui définissent cette population, en l'occurrence dans cette étude, ce que l'on entend par « *enfant ayant des besoins spécifiques* ».

En effet, le résultat de la mesure dépendra en grande partie de ces choix, mais pas uniquement. Une étude du SRED, réalisée en 2013 et 2014 dans une commune du canton, relevait 17% d'enfants à besoins éducatifs particuliers dans les structures d'accueil préscolaire de la commune en 2013, et 22% en 2014 (Jendoubi et Martz, 2014). La catégorie « enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP) » retenue dans cette étude s'appuie sur la définition utilisée par l'Organisation de coopération et de développement économiques, qui catégorise les besoins des enfants selon qu'ils relèvent d'une déficience, d'une difficulté ou d'un désavantage social (OCDE, 2008). Elle est apparue et s'est diffusée à partir des années 2000 (Woollven, 2021).

Une autre étude, réalisée en 2013 par l'Université de Genève, dénombrait 5% d'enfants signalés comme « *ayant des besoins éducatifs particuliers* » parmi ceux accueillis dans les structures d'accueil préscolaire de la Ville de Genève (Martini-Willemin et Gremion, 2016). Les enfants présentant des difficultés résultant uniquement de caractéristiques contextuelles (sociales, culturelles, linguistiques, etc.) n'étaient pas pris en compte, limitant la catégorie à des enfants présentant une déficience au sens classique du terme. Cette définition plus restrictive a été retenue pour ne pas poser de nouvelle étiquette sur certains enfants, qui sortiraient alors de leur groupe d'appartenance « tout-venants », et qui pourraient donner l'impression au personnel de terrain d'avoir beaucoup d'enfants problématiques à gérer, « *ce qui les [renforceraient] dans leurs résistances à accepter, en plus, des enfants présentant un développement atypique confirmé* (Clough & Nutbrown, 2004) » (Martini-Willemin et Gremion, 2016, p. 31). Une étude plus récente, réalisée au niveau suisse, montrait quant à elle un taux de suivi « *Special Needs* » d'environ 5% dans les crèches ayant participé à l'étude. Les structures devaient « *indiquer combien d'enfants accueillis avaient été diagnostiqués comme ayant des besoins spécifiques ou faisaient l'objet d'un suivi à la demande de l'APEA¹⁵, des services sociaux ou d'autres services spécialisés (indication sociale)* » (De Rocchi et Stern, 2023).

Comme le montrent ces exemples, la mesure de l'objet varie en fonction des définitions adoptées. Ces définitions s'inscrivent souvent dans un registre à la fois médical et déficitaire¹⁶, se rapprochant du champ du handicap, ou comme une catégorie juridique pensée à partir de prestations et diagnostics (Rufin et Payet, 2021). Même lorsque les définitions incluent le contexte social et familial de l'enfant, comme celle de l'OCDE (2008), elles tendent à représenter les besoins comme intrinsèques à l'enfant, c'est-à-dire hors du contexte d'accueil. Pourtant, la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), adoptée par la Suisse, appréhende les difficultés rencontrées par les individus en les mettant en relation avec les activités qu'ils accomplissent et les environnements dans lesquels ils évoluent. Le handicap découle ainsi du résultat de l'interaction entre

¹⁵ Autorités cantonales de protection de l'enfant et de l'adulte.

¹⁶ « Déficitaire » dans le sens où les représentations envers le besoin spécifique l'associent à un manque ou une insuffisance par rapport à la norme attendue.

diverses composantes – corporelles, personnelles et environnementales – ce qui en fait une réalité multidimensionnelle.

Par ailleurs, durant la prime enfance, le rythme de développement peut fortement varier d'un enfant à l'autre. Par conséquent, et afin d'éviter toute stigmatisation précoce, l'identification des besoins spécifiques par les professionnels et professionnelles de la petite enfance, ainsi que leur reconnaissance nécessitent du temps (Pecorini et Jendoubi, 2013). Ce processus intègre notamment l'observation, l'évaluation, la prise de conscience des parents et la mise en place d'un réseau de soutien.

Sur le plan institutionnel, dans le canton de Genève, la notion « enfants à besoins spécifiques » a été adoptée en 2019 dans la nouvelle Loi sur l'accueil préscolaire (LAPr, J6 28)¹⁷, avec une acception plus large que celle de la Loi sur l'instruction publique (LIP, C 1 10)¹⁸, qui se réfère aux « *enfants ou jeunes à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap* ».

Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi d'adopter une définition large des « besoins spécifiques » afin d'offrir aux répondantes et répondants une grande latitude pour faire référence à toutes les situations qu'ils et elles jugeaient pertinent de partager. Pour rappel, c'est ainsi que la définition proposée était « *enfants dont les besoins nécessitent ou ont nécessité une adaptation de l'environnement d'accueil et/ou la mise en place d'interventions éducatives/pédagogiques spécifiques afin de faciliter leur accueil et favoriser leur participation sociale à la vie quotidienne de la structure (p. ex. aux activités collectives)* »¹⁹. Une large palette de mesures spécifiques dont ont pu bénéficier ces enfants était proposée (cf. *Annexe 2*), contribuant ainsi à préciser cette définition.

La définition utilisée dans la présente étude implique que tout enfant peut potentiellement avoir des besoins spécifiques à un moment donné de son parcours. C'est pourquoi, d'un point de vue sémantique, nous avons retenu la notion d'« enfant ayant des besoins spécifiques », en utilisant le participe présent « *ayant* » plutôt que la préposition « *à* ». Cette définition s'inscrit aussi dans une perspective où l'accent est mis sur les facteurs contextuels pour réduire les obstacles rencontrés, quels que soient les besoins des enfants. Dans ce rapport, il est aussi parfois utilisé la notion d'« enfant identifié ou considéré comme ayant des besoins spécifiques », car *in fine* l'identification de ces enfants a été réalisée par le terrain, plus précisément par les directions des structures, en concertation avec les éducatrices et éducateurs référents de ces mêmes enfants. Et l'appréciation des situations, qui sont singulières, comporte une part de subjectivité (Jendoubi et Martz, 2014). Les représentations liées à ces enfants, au métier ainsi que le contexte ou la situation d'accueil, contribuent probablement en partie à qualifier un enfant comme tel et, par conséquent, à l'acte même de quantification de cette catégorie d'enfants.

Le second volet de l'étude comportait une question ouverte invitant les participants et participantes à donner leur propre définition d'un enfant ayant des besoins spécifiques. Sur près de 1'000 répondantes et répondants, huit personnes sur dix ont répondu à cette question. Leurs réponses permettent de poursuivre la discussion sur cette notion de besoins spécifiques et de mieux comprendre les représentations de ces professionnelles et professionnels, associées à cette catégorie d'enfants.

Les premiers constats révèlent une grande diversité dans les définitions proposées, sans tendance distincte entre le personnel de direction et le personnel éducatif. Cette diversité, déjà observée pour la catégorie des « enfants à besoins particuliers » (Rufin et Payet, 2021), montre que les contours de la catégorie sont ambigus. Dans les réponses fournies, il n'était par ailleurs pas rare que la terminologie « enfants à besoins particuliers » soit utilisée à la place de celle proposée, ce qui témoigne probablement d'un certain ancrage de cette étiquette dans les représentations.

Les définitions recueillies dans le cadre de cette étude peuvent être classées selon deux continuums, illustrés dans la *Figure 53*. Le premier se concentre sur *la nature des besoins spécifiques* des enfants.

¹⁷ https://silgeneve.ch/legis/data/rsg_J6_28.htm

¹⁸ https://silgeneve.ch/legis/data/rsg_C1_10.htm

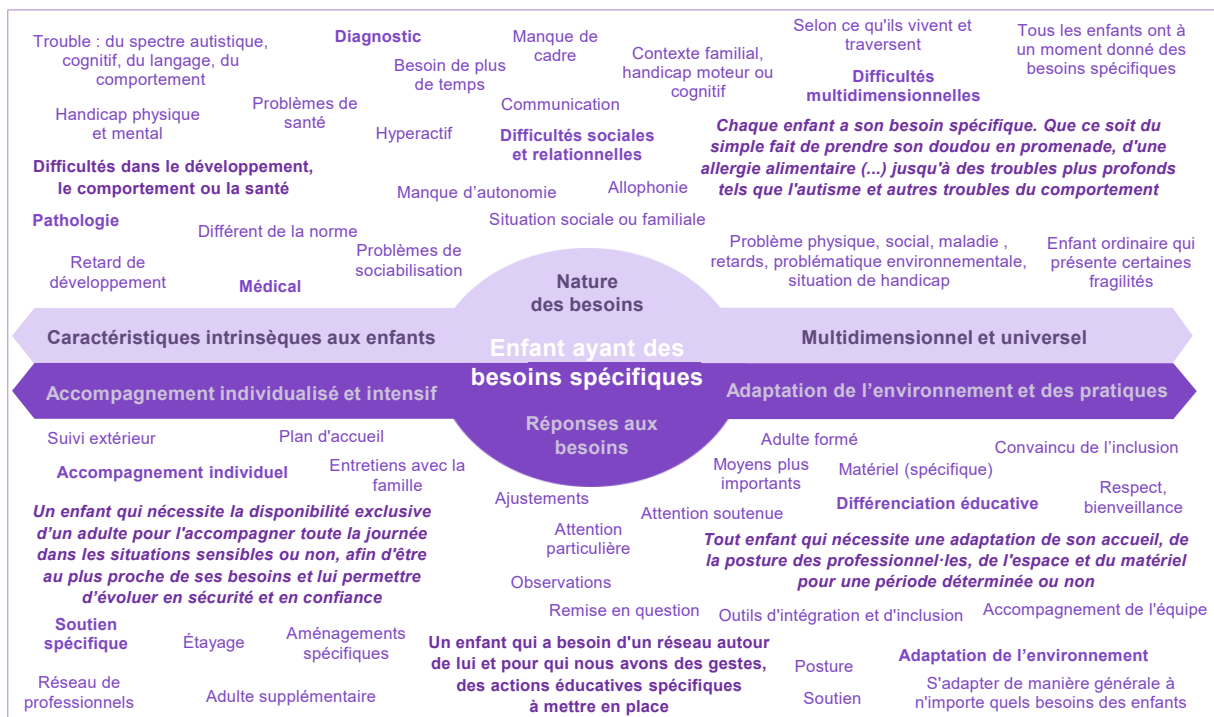
¹⁹ Ce choix renvoie aux *raisons de la quantification* (Martin, 2020) de cette catégorie d'enfants, soit dans cette étude *rendre compte* et mieux *connaître* de ce qui est fait au quotidien pour accueillir et prendre en charge la diversité des besoins spécifiques des enfants. Comme évoqué au début de ce rapport, lors de l'élaboration de cette étude, il avait été envisagé d'interroger les structures en partant des mesures spécifiques mises en place pour accueillir la diversité des situations d'accueil et des besoins des enfants. Cependant, il s'est avéré difficile d'opérer ce renversement, et une approche centrée sur les enfants a été finalement retenue.

D'un côté, un nombre assez important de définitions associent ces besoins à des *caractéristiques intrinsèques* aux enfants, telles que des diagnostics, des troubles, des handicaps, ou des difficultés dans les domaines affectif et social. De l'autre côté, on trouve des définitions qui englobent le caractère *protéiforme et universel* des besoins, tout enfant pouvant potentiellement avoir, à un moment ou un autre, des besoins spécifiques, quels qu'ils soient. Entre ces deux extrêmes, certaines définitions évoquent des caractéristiques *contextuelles*, comme l'allophonie ou le contexte familial, ainsi que les écarts à la *norme*. En somme, ces définitions oscillent entre une représentation restreinte et une représentation large des besoins spécifiques, incluant potentiellement tous les enfants, comme l'ont déjà montré Rufin et Payet (2021) pour la catégorie des « enfants à besoins particuliers ».

Le second continuum repose sur la réponse aux besoins spécifiques. D'un côté, certaines définitions associent les besoins spécifiques à un accompagnement individualisé intensif. De l'autre, les définitions mettent en avant l'adaptation de l'environnement d'accueil et des pratiques pour répondre aux besoins de ces enfants. Entre ces deux extrêmes, certaines définitions évoquent les moyens nécessaires pour assurer un encadrement de qualité à tous les enfants, y compris ceux identifiés comme ayant des besoins spécifiques.

Une partie des définitions proposées se situe sur ces deux continuums, comme le montrent ces deux exemples : « *Tout enfant a des besoins spécifiques, certains plus que d'autres. Des compétences et des difficultés. Un enfant BEP a besoin d'un environnement et accompagnement adapté* » ; « *c'est un enfant qui ne peut pas forcément suivre le rythme de la crèche et qui présente un besoin d'aide particulière, plus individuelle. Cela peut être lié à un trouble, une maladie ou un parcours de vie différent* ». On constate également que les personnes qui ont donné une définition plutôt orientée sur les caractéristiques intrinsèques des enfants y associent une réponse en termes d'accompagnement individualisé et intensif. À l'inverse, les personnes qui ont orienté la définition de manière multidimensionnelle et universelle ont évoqué des mesures en termes d'adaptations de l'environnement et des pratiques. Certaines réponses ne suivent toutefois pas toujours cette tendance.

Figure 53. Synthèse des définitions proposées par le personnel éducatif et de direction



Source : OCPE/SRED (2024)

Les informations relatives aux enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques par les structures d'accueil (cf. volet 1 de l'étude), selon la définition que nous avons proposée, fournissent plusieurs éléments que l'on peut mettre en regard de ces deux continuums.

- Nature des besoins :
 - Environ un tiers des enfants bénéficient d'un diagnostic clinique.
 - La grande majorité présente des difficultés dans le développement global, notamment dans les domaines langagier, social et affectif, souvent dans plusieurs domaines simultanément.
 - Un peu plus du quart rencontrent des difficultés ou des besoins liés à leur situation familiale ou socio-économique.
- Réponses aux besoins :
 - Deux tiers des enfants ont bénéficié de mesures environnementales et structurelles (aménagement de l'environnement physique, renfort de l'équipe par du personnel supplémentaire, etc.).
 - Presque tous ont bénéficié de mesures d'intervention et d'interaction (attention soutenue, adaptations pédagogiques, modification de la posture, accompagnement individuel pour faciliter les transitions ou certains moments, etc.).
 - Presque tous ont bénéficié de mesures de collaboration (entretiens avec les parents, conseils et soutien aux équipes par un tiers expert, etc.).
 - Un peu plus du quart ont bénéficié d'un suivi ou de mesures médico-pédago-thérapeutiques au sein des structures, et un peu plus de la moitié en dehors des structures.

Par ailleurs, l'étude montre que les enfants garçons et allophones sont surreprésentés parmi les enfants identifiés ayant des besoins spécifiques, comme on le retrouve par ailleurs (Wettstein et al., 2023). Pour conclure sur cette analyse des définitions recueillies, plusieurs points d'attention ou réflexion peuvent être soulevés.

- Premièrement, la diversité des définitions proposées par le personnel de direction et éducatif indique probablement une absence de vision partagée sur cette thématique, ce qui fait écho à d'autres résultats de cette étude. Bien que la très grande majorité des structures du canton aient une politique d'accessibilité à tous les enfants, et que le personnel de direction et éducatif s'accorde sur ce principe, une politique d'accueil définie par les autorités communales n'est pas toujours mise en place. De plus, il est plutôt rare que cette thématique fasse partie intégrante du projet pédagogique des structures.
- Deuxièmement, le caractère multidimensionnel des besoins spécifiques des enfants et les réponses variées apportées à ceux-ci que ces définitions soulignent, reflètent vraisemblablement la diversité des situations rencontrées *in situ* en fonction du contexte (taille du groupe d'enfants et nombre d'enfants considérés comme ayant des besoins spécifiques dans le groupe) et des conditions d'accueil²⁰ (un personnel outillé et se sentant compétent, une culture inclusive, des modalités pour accompagner et soutenir le personnel).
- Troisièmement, c'est souvent l'intensité perçue des besoins de l'enfant, plutôt que leurs spécificités, qui pose des défis aux équipes. En d'autres termes, il s'agit des situations qui exigent des adaptations particulières pour fonctionner avec un groupe d'enfants ayant chacun leur propre singularité, notamment en termes de rythme de développement, et des besoins plus ou moins complexes et variés²¹. En effet, l'*intensité* de l'investissement supplémentaire en *temps* et en *énergie*, par rapport à une situation dite ordinaire, est jugée importante ou extrême pour les trois quarts des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques dans cette étude. Cela peut être mis en lien avec une réponse récurrente à la question des situations ou des besoins les plus difficiles à gérer : « *ça dépend des besoins et des moyens* », montrant le poids du contexte d'accueil. Reste encore à déterminer quels sont ces moyens.

²⁰ Le processus de catégorisation de ces enfants s'inscrit dans ce que certains auteurs appelleraient une *construction sociale de la désignation des enfants ayant des besoins spécifiques* (Lavoie et al., 2013).

²¹ On retrouve cette question de l'intensité de manière explicite dans cette définition proposée par un ou une répondant : « *c'est un enfant qui vit un ou certains de ses besoins avec une intensité plus ou moins marquée à un moment de son stade de développement* ».

Des représentations en tension

Singularité et normalité

Le fait qu'un enfant fonctionne selon les attentes d'un contexte en accueil collectif dépend de normes, plus ou moins explicites²². Comme nous l'avons vu, les besoins spécifiques des enfants sont parfois définis par les différences observées avec le groupe, notamment en termes de développement (p. ex. le langage) ou de compétences (p. ex. l'autonomie). Cette représentation des enfants via le spectre des écarts à la norme s'inscrit dans une tension entre singularité et normalité. On la retrouve, par exemple, dans les réponses à la question de savoir si les enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques doivent être intégrés dans des groupes d'enfants du même âge. Parmi le personnel en désaccord avec cette affirmation (environ le quart), on distingue deux perspectives :

- d'une part, ceux qui estiment que le choix du groupe devrait dépendre du « stade de développement » et des « compétences » de l'enfant plutôt que de son âge ;
- d'autre part, ceux qui remettent en question une vision normée de l'âge et du développement de l'enfant, en mettant en avant les avantages des groupes multi-âges.

Or, le groupe d'âge est défini par l'institution de manière organisationnelle. Il ne peut refléter l'âge développemental de chaque enfant, en particulier chez les tout-petits (Bonvin, 2020). La tension entre singularité et normalité se retrouve probablement aussi dans le fait que la grande majorité des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques présentent, selon les structures, des difficultés dans le domaine du développement global, en particulier dans celui du langage, du social et de l'affectif, âges auxquels se développent ces domaines.

Détection précoce et stigmatisation

En même temps, pour répondre à leur mission de prévention, les professionnels et professionnelles de la petite enfance doivent notamment repérer des enfants pour lesquels un doute subsiste quant à leur développement. L'importance de la détection précoce sur le parcours des enfants est bien connue (Delvenne *et al.*, 2017). Pour près des deux tiers des enfants identifiés par les structures dans cette étude comme ayant des besoins spécifiques, leur repérage s'est d'ailleurs fait en cours d'accueil (cf. point 1.2). Les éducateurs et éducatrices de l'enfance déclarent globalement se sentir capables d'identifier les besoins développementaux des enfants ayant des besoins spécifiques. Pour cela, il est nécessaire de connaître les stades de développement de l'enfant, c'est-à-dire de disposer d'un référentiel normatif sur le développement des enfants.

Cependant, le *repérage* des besoins spécifiques des enfants peut entrer en tension avec le souci d'éviter toute *stigmatisation*, comme c'était le cas pour Martini-Willemin et Gremion (2016). Cette préoccupation se retrouve dans certaines réponses des professionnelles et professionnels qui ne se sentent pas outillés pour annoncer aux parents un doute sur le développement de leur enfant (cf. point 2.5). Cette tension peut également générer une certaine ambivalence : bien que la grande majorité du personnel de direction et éducatif pense que la transmission des informations relatives aux besoins spécifiques des enfants faciliterait leur transition vers l'école, c'est moins le cas pour la transmission d'un portfolio indiquant les besoins spécifiques de l'enfant (remis aux parents et partagé par ces derniers avec le milieu scolaire).

Individuel et collectif

Enfin, pour remplir leur rôle dans la détection précoce des besoins spécifiques des enfants, les professionnelles et professionnels portent un regard individuel sur les enfants. L'observation individuelle des enfants et de leur fonctionnement dans un groupe est en effet un des outils privilégiés sur le terrain de la petite enfance afin d'assurer cette vigilance développementale et identifier d'éventuels besoins spécifiques. Comme nous l'avons vu, le personnel éducatif note régulièrement ses observations pour ajuster ses interventions auprès des enfants ayant des besoins spécifiques et la plupart des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques dans le premier volet de cette étude ont bénéficié d'une attention et d'une observation accrue par le personnel.

²² Celles-ci peuvent aussi être façonnées par une anticipation des attentes que pourrait avoir l'institution scolaire pour une entrée en scolarité.

Cependant, selon les modalités de mise en œuvre d'une prise en charge plus *individualisée* pour certains enfants, cette personnalisation peut entrer en tension avec la représentation qu'ont certaines professionnelles et certains professionnels de leur mission première, à savoir une prise en charge *collective* des enfants. Cette difficulté transparaît par exemple dans la réponse concernant les adaptations, où la plus difficile est celle qui concerne les activités de groupe.

Néanmoins, comme relevé dans leurs commentaires, c'est plutôt le manque de ressources en personnel supplémentaire assurant une prise en charge plus individuelle de certains enfants qui, selon les équipes éducatives, peut compromettre un accueil de qualité pour tous les enfants du groupe.

Accompagnement des équipes éducatives

L'accompagnement des équipes éducatives peut se réaliser à la fois sur le plan individuel et collectif. L'un des principaux leviers pour les soutenir dans la prise en charge des enfants ayant des besoins spécifiques est la délivrance de conseils et de soutien de la part de tiers expert. Ces spécialistes sont parfois les mêmes qui suivent de manière individuelle certains enfants au sein de la structure ou dans leur cadre familial, assurant ainsi une cohérence entre leur intervention auprès de l'enfant et les conseils prodigués aux équipes pour leur prise en charge au sein du groupe.

En complément, lorsque la situation le demande, mais aussi dans l'attente de trouver la réponse ou les réponses adéquates à la situation, les équipes peuvent être renforcées par du personnel supplémentaire. Pour environ un enfant sur trois identifié comme ayant des besoins spécifiques dans notre étude, les équipes ont bénéficié d'un tel renfort, généralement avec des professionnelles et professionnels qualifiés, mais non spécialisés.

Le renfort des équipes avec du personnel supplémentaire spécialisé concerne 15% des enfants identifiés comme ayant des besoins spécifiques dans notre étude. Toutefois, hormis les interventions collectives (p. ex. des séances de psychomotricité), ces interventions consistent le plus souvent en un suivi de l'enfant par un tiers expert au sein de la structure. Cela permet des échanges sur l'enfant et la situation d'accueil, ainsi que la délivrance de conseils et de soutien à l'équipe éducative.

Comme on l'a vu à travers les besoins exprimés par le personnel, un renforcement de l'équipe avec du personnel supplémentaire est souvent mentionné, notamment avec du personnel spécialisé. Il semble que la distinction avec du conseil et soutien délivré par des tiers experts ne soit pas toujours claire. En lien avec ceci, seul un tiers du personnel éducatif se sent outillé pour accueillir des enfants ayant des besoins spécifiques, une représentation médicale des difficultés est présente pour une partie du personnel et la participation à des formations continues sur les pratiques liées aux besoins spécifiques reste relativement faible.

Il existe donc un risque, selon la manière de soutenir les équipes éducatives, de renforcer l'idée que la prise en charge des enfants ayant des besoins spécifiques est une « *affaire de spécialistes* » (Plaisance *et al.*, 2006) et de les inviter à déléguer la responsabilité éducative de ces enfants à des spécialistes. Et comme le souligne Allenbach (2022), ce type de délégation s'auto-entretient.

De plus, lorsque les représentations des besoins spécifiques se concentrent sur les caractéristiques intrinsèques aux enfants, en ayant une conception médicale des difficultés, elles peuvent avoir une influence sur leur action éducative, certaines pratiques exacerbant ou induisant des difficultés chez ces enfants ayant des besoins spécifiques (Lavoie *et al.*, 2013).

Enfin, il s'agit probablement de trouver un équilibre entre un renforcement des compétences des équipes permettant de les outiller et de se sentir compétent en la matière et un renfort en personnel supplémentaire spécialisé ou formé qui resterait indispensable. Cela éviterait possiblement la tendance à la délégation et le fait que le soutien en personnel supplémentaire au groupe ne se transforme en un soutien individuel strict, bien que certaines situations puissent le demander.

Conclusion et leviers d'action possibles au regard d'un modèle d'accès et d'inclusion

Dans le canton, l'accueil d'enfants ayant des besoins spécifiques au sein des structures d'accueil préscolaire n'est pas nouveau. Cette thématique a pris toutefois de l'importance ces dernières années, parallèlement à un sentiment de la part du terrain que les enfants accueillis dans les structures sont de plus en plus nombreux à présenter des besoins spécifiques. Cela pourrait indiquer une augmentation des besoins spécifiques parmi les enfants, mais aussi une meilleure identification et prise en compte de ces besoins, ou encore une diversification de la population d'enfants accueillis.

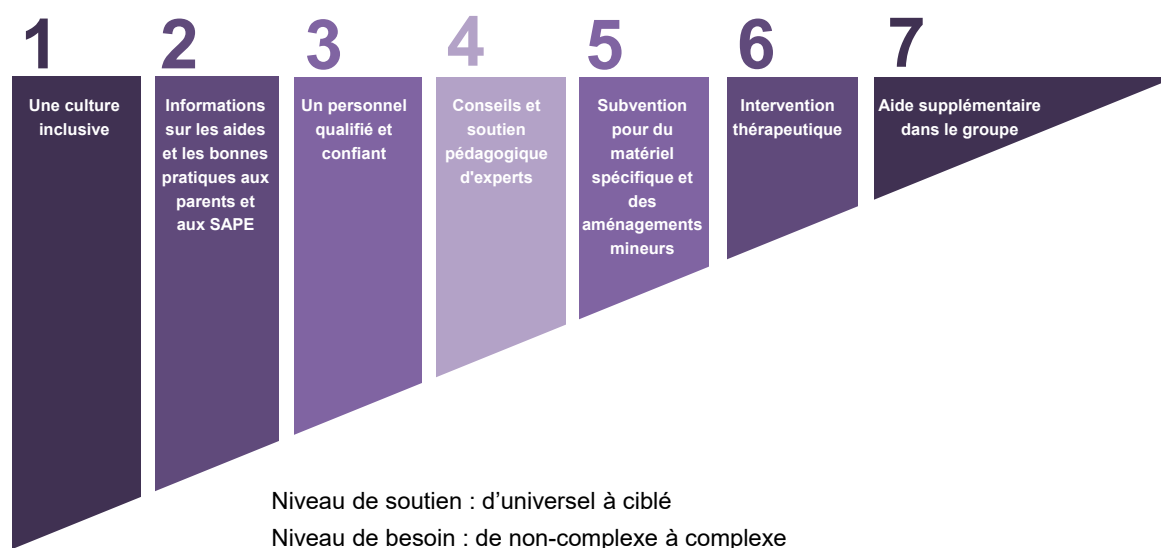
Comme précédemment relevé, pour considérer la diversité des situations et des besoins des enfants, la réponse n'est pas unique. Elle est en général multiple et s'inscrit dans une approche multidimensionnelle. Les mesures mises en place concernent les interventions et interactions avec les enfants (attention accrue, soutien, etc.), les collaborations (avec les parents, des experts et expertes et au sein de l'équipe), ainsi que les adaptations de l'environnement d'accueil, le soutien par du personnel supplémentaire et le remplacement du personnel éducatif (temps de décharge).

Toutefois, concernant le vécu et le sentiment du personnel éducatif, plusieurs résultats de cette étude sont à rappeler. En premier lieu, seul un tiers déclare se sentir outillé pour accueillir des enfants ayant des besoins spécifiques. En deuxième lieu, seulement un quart des éducateurs et éducatrices de l'enfance et un tiers des assistants et assistantes socio-éducatives pensent que leur formation initiale les a préparés de manière adéquate à intervenir auprès de ces enfants. En troisième lieu, le taux de participation à des formations continues sur les pratiques inclusives ou l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques est relativement faible : moins de la moitié des éducateurs et éducatrices de l'enfance et du tiers des assistants et assistantes socio-éducatives. En quatrième et dernier lieu, on relève dans les représentations du personnel des structures une certaine absence de vision partagée sur cette thématique.

Une dernière question, placée à la fin du questionnaire du second volet de l'étude, interrogeait les participantes et participants sur leur disposition, avec les moyens actuels, à accueillir ou à continuer d'accueillir des enfants ayant des besoins spécifiques dans leur groupe. La moitié du personnel a répondu positivement, tandis que l'autre moitié a répondu négativement ou n'a pas exprimé de position. Parmi le personnel de direction, 80% ont répondu par l'affirmative.

En résumé, les résultats de cette étude révèlent que de nombreux enfants ayant des besoins spécifiques sont accueillis dans les structures d'accueil préscolaire. En outre, tant le personnel de direction que le personnel éducatif sont investis pour les accueillir et favoriser leur participation à la vie quotidienne. Pour autant, l'étude réalisée met aussi en exergue le besoin d'un soutien accru pour y parvenir efficacement et maintenir la qualité de l'accueil. Ce besoin est notamment mis en lumière dans les jardins d'enfants, compte tenu de la proportion élevée d'enfants ayant des besoins spécifiques accueillis, ce qui pourrait appeler à une réflexion propre à ces structures.

Pour terminer cette section, des leviers d'action possibles pour soutenir et renforcer le personnel éducatif des structures sont proposés en regard de ces résultats et à travers un modèle d'accès et d'inclusion à la petite enfance, qui permet d'ancrer ces analyses dans un cadre de réflexion plus général. Ces leviers d'action possibles sont formulés de manière générale et à l'attention des acteurs et actrices concernés par cette thématique.

Figure 54. Modèle d'accès et d'inclusion dans la petite enfance (Access and Inclusion Model – Ireland)

Source : <https://aim.gov.ie/>

Ce modèle, développé en 2016 à l'initiative du gouvernement irlandais²³, présente sept niveaux de soutien qui ont pour objectif de fournir aux enfants une expérience d'accueil préscolaire inclusive, en bénéficiant d'un programme d'accueil et d'éducation de qualité, ainsi qu'en veillant à ce que tous les enfants aient la possibilité de participer pleinement à cet accueil. Il repose sur une organisation graduelle des soutiens dans les structures d'accueil préscolaire (cf. *Figure 54*), d'universels à plus ciblés, répondant à des besoins non complexes à complexes. Ce modèle met encore en évidence l'importance d'une intervention à plusieurs niveaux pour favoriser l'accueil et la participation des enfants ayant des besoins spécifiques au sein des structures préscolaires, sans qu'il soit nécessaire que les enfants soient au bénéfice d'un diagnostic.

Niveaux 1 à 3 : soutiens universels

Les trois premiers niveaux concernent le cadre institutionnel et la formation, visant principalement à soutenir les directions et les équipes éducatives, et indirectement seulement les enfants. Au niveau 1, une vision partagée sur l'accueil de la diversité des enfants et de leurs besoins, qu'ils soient spécifiques ou non, autrement dit une culture inclusive, est considérée dans ce modèle, mais aussi dans certaines études (Tremblay, 2020), comme une condition essentielle pour garantir l'accueil de ces enfants. Comme le montrent nos résultats, où un manque de conception commune est observé, il serait sûrement intéressant de **concevoir une charte sur l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques dans les structures d'accueil préscolaire**, en d'autres termes, sur l'inclusion dans la petite enfance, afin de permettre une vision partagée de cet accueil.

En lien avec le niveau 2, et compte tenu de la diversité des acteurs et actrices œuvrant dans le domaine et dans les communes, **l'élaboration d'un répertoire des ressources existantes sur le canton et favorisant l'inclusion dans la petite enfance** à l'intention des professionnels et professionnelles des structures d'accueil préscolaire du canton permettrait un même niveau d'information.

L'avis plutôt négatif, tant du personnel de direction qu'éducatif, sur la formation initiale au regard de leur préparation à intervenir de manière adéquate auprès des enfants ayant des besoins spécifiques, en lien avec le niveau 3 du modèle, invite à **questionner la place de cette thématique dans les formations de base**, tant pour les éducateurs et éducatrices de l'enfance que pour les assistants et assistantes socio-éducatives. Le taux de participation relativement faible à des formations continues

²³ Voir la page du site internet : <https://aim.gov.ie/>

sur les pratiques inclusives et l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques de la part du personnel éducatif invite également à **promouvoir la formation continue sur cette thématique**. Il pourrait être opportun de **renforcer les compétences du personnel dans la communication auprès des familles concernées**. Toujours à ce niveau du modèle et au regard de nos résultats, on peut enfin évoquer la plus-value que représenterait la création d'un **centre de documentation pédagogique en éducation de l'enfance** destiné aux professionnels et professionnelles de la petite enfance.

À l'intersection de ces trois niveaux et le suivant, qui traite des conseils et soutiens délivrés par des tiers experts, on peut relever **la possibilité d'introduire une fonction de « coordinateur ou coordinatrice à l'inclusion »**. Cette fonction, promue dans ce modèle et récemment créée dans le canton de Vaud avec le soutien financier de la Fondation pour l'accueil de jour des enfants (FAJE)²⁴, pourrait constituer un soutien aux équipes éducatives notamment. Elle pourrait se décliner dans des tâches et activités diverses, être adaptée en fonction de ce qui se fait déjà dans certaines communes et des particularités locales.

Selon ce modèle, pour de nombreux enfants, ces soutiens universels seront suffisants, mais certains auront besoin de soutiens supplémentaires pour pouvoir participer de manière significative à la vie quotidienne des structures.

Niveaux 4 à 7 : soutiens ciblés

Dans ces niveaux, il s'agit plutôt de répondre aux besoins des professionnels et professionnelles en matière de conseils et de soutien de tiers experts et de leur donner accès à des connaissances plus spécialisées, relatives au développement de l'enfant et au handicap. En lien avec le niveau précédent et compte tenu de l'importance des conseils et du soutien délivré par des tiers experts, comme le montre notre étude, il serait nécessaire de **s'assurer que toutes les structures qui en manifestent le besoin, puisse avoir accès à cette prestation**.

Le niveau 5 reconnaît que certains enfants ont besoin de matériel adapté, ou que certains espaces pourraient nécessiter des modifications structurelles mineures pour garantir une participation significative des enfants ayant des besoins spécifiques. **Penser à un dispositif d'aide au financement pour l'aménagement et le matériel pourrait contribuer à soutenir les structures**.

Enfin, lorsque les soutiens des niveaux 1 à 6 ne suffisent pas, ou dans l'attente d'une réponse plus spécifique à la situation, le niveau 7 concerne le renfort des équipes éducatives avec du personnel supplémentaire pour assurer une participation optimale de l'enfant. La Fondation pour le développement de l'accueil préscolaire participe financièrement à ce type de soutien. Étant donné son importance pour gérer certaines situations, il serait utile et bienvenu de **s'assurer de la permanence de son financement**.

En conclusion, la présente étude a permis de mettre en lumière le rôle crucial des structures d'accueil préscolaire dans la prise en charge des enfants dans toute leur diversité et en tenant compte de leurs besoins. Cette dimension inclusive repose en particulier sur l'engagement des équipes éducatives. Les résultats de l'étude rappellent ainsi l'importance d'outiller et de soutenir le personnel, de lui permettre de développer ses compétences pour répondre à la diversité des enfants et de leurs besoins et inscrire ses pratiques dans une perspective d'inclusion.

Enfin ce modèle, comme nos résultats, montre que la réponse à l'accueil de la diversité des enfants et de leurs besoins, qu'ils soient spécifiques ou non, est multiple. Elle repose au final sur une amélioration continue de la qualité de l'accueil, laquelle peut contribuer à passer d'un regard centré sur l'identification d'enfants à besoins spécifiques à la vision d'un accueil des enfants dans toute leur singularité et leur diversité. ■

²⁴ <https://faje-vd.ch/documents/directive-politique-dinclusion/>

Bibliographie

- Allenbach, M., Gabola, P., Leblanc, M., et Rebetez, F. (2022). Quels soutiens au développement de pratiques inclusives ? *Nouvelle revue (La) - Éducation et société inclusives*, 95, 91-109. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/6503>
- Bonvin, P. (2020). Entre école et développement psychologique : des normes inconciliables ? *Revue [petite] enfance*, 132, 21–31. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4074>
- Delvenne, V., Passeri, G., & Stanciu, R. (2017). Détection précoce des troubles du spectre autistique. *Revue médicale de Bruxelles*, 38(4), 205–207.
- De Rocchi, A., & Stern, S. (2023). *Enquête sur les bases statistiques dans la branche des crèches. Rapport final*. Zurich : INFRAS.
- Desrosières, A. (2008). *L'argument statistique I. Pour une sociologie historique de la quantification*. Paris : Mines ParisTech-Les Presses.
- Dionne, C., Dugas, C., Paquet, A., Dubé, A. C., Girard, S., Lemire, C., Rousseau, M., Rousseau, M. et McKinnon, S. (2022). *Rapport de recherche : Résultats de l'Enquête provinciale sur les pratiques inclusives dans les milieux de garde*. Subvention Partenariat. Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH-895-2017-1010). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Kronenberg, B. (2021). *Pédagogie spécialisée en Suisse*. Berne : CDIP.
- Lavoie, G., et al. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur les démarches d'évaluation-intervention et sur la formation des enseignants. *Alter*, 7, 93–101. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.01.001>
- Martini-Willemin, B.-M., & Gremion, M. (2016). Enfants à besoins éducatifs particuliers en structures de la petite enfance. Un terrain accueillant, mais préoccupé. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 57, 27–41.
- Martz, L., & Jendoubi, V. (2014). *Enfants à besoins éducatifs particuliers. Institutions de la petite enfance de Vernier : bilan de deux années de relevés statistiques, 2012–2014*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Mounana, C. (2011). Entretien avec Alain Desrosières. In *Ficher et mesurer : Les paradoxes du contrôle. Sociologies pratiques*, 22(1), 15–18.
- OCDE (2008). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Politiques, statistiques et indicateurs*. Paris : OCDE.
- Martin, O. (2020). *L'empire des chiffres. Une sociologie de la quantification*. Malakoff : Armand Colin.
- Pecorini, M., & Jendoubi, V. (2013). *Enfants à besoins éducatifs particuliers. Institutions de la petite enfance de Vernier : aide à l'élaboration d'une statistique, 2012–2013*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Plaisance, E., Bouve, C., & Schneider, C. (2006). Petite enfance et handicap [Quelles réponses aux besoins d'accueil ?]. *Recherches et Prévisions*, 84, 53–66.
- Rufin, D., & Payet, J. (2021). À quoi sert le besoin éducatif particulier : dénormativité et hypernormativité en tension dans l'école inclusive. *Agora débats/jeunesses*, 87, 65–80. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0065>
- Saint-Louis, M.-P., et al. (2021). *Trajectoire de l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers : du service de garde éducatif à l'enfance jusqu'à l'entrée à l'école*. Centre de recherche sociale appliquée (CRSA), rapport déposé à la Table de concertation pour l'intégration en services de garde des enfants ayant une déficience – Région de Montréal (TISGM).
- Tremblay, P. (2020). *École inclusive, conditions et applications*. Louvain-la-Neuve : Academia. L'Harmattan.
- Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70–71(2), 51–65. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0051>

Wettstein, J., Valarino, I., Mouad, R., & Dutrévis, M. (2023). *Indicateurs de la pédagogie spécialisée. Édition 2023*. Genève : Service de la recherche en éducation.

Woollven, M. (2021). La genèse de la notion de besoin éducatif particulier. *Agora débats/jeunesses*, 87, 51–64. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0051>

Pour aller plus loin

Bolter, F., Keravel, E., Oui, A., Schom, A.-C., & Séraphin, G. (2017). Les besoins fondamentaux de l'enfant. Une revue bibliographique internationale. *Revue des politiques sociales et familiales*, 124, 105–112.

Bonvin, F. (2023). Quelle identité pour l'école inclusive ? Quand le besoin éducatif particulier devient l'indicateur de la diversité. *Éthique publique*, 24, 2. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/6472>

CREDE (2023). *Ressources favorisant une pédagogie inclusive. Répertoire à l'intention des professionnel·les de l'accueil de jour de l'enfance du canton de Vaud*. Centre de Ressources en Éducation de l'enfance. Lausanne.

De Saint Martin, C. (2018). L'inclusion des élèves en situation de handicap au sein de l'école primaire au prisme de leur participation sociale. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 8384(3), 45-57.

Dionne, C., Julien-Gauthier, F., Rousseau, N. (2006). Le développement de pratiques inclusives en milieu de garde, dans C. Dionne, N. rousseau (sous la direction de), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec, Presses de l'université du Québec, 235-251.

Dionne, C., Chatenoud, C., Minnes, P., McKinnon, S., Boutet, M., Guilbert, R., Dubé, A-C. (2016). Perceptions des parents sur l'inclusion sociale des enfants ayant des difficultés développementales au Québec. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°57. Petite enfance et politique inclusive : quelle prise en compte du handicap ? pp. 43-56. <https://doi.org/10.3406/spira.2016.987>

Ebersold, S., & Detraux, J.J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter*, 7(2), 102-115.

Engel, B., Sommer Bieler, A. (2023). Éléves de l'enseignement spécialisé public et subventionné. *Repères et indicateurs statistiques*, B3, n° 135. Genève : SRED.

Fischer, A., Häfliger M. et Pestalozzi A. (2021). *Accueil extra-familial des enfants en situations de handicap : une analyse de la demande, de l'offre et des mécanismes de financement - pour enfants en situations de handicap en âge préscolaire en Suisse*. Rapport de Procap Suisse – 2^e édition révisée. Olten : Procap.

Fontaine, É. (2014). Accueil individuel et collectif des enfants en situation de handicap. Entre réticence et diversification de l'accueil. *Empan*, (93), 37–43.

Fox, L., Carta, J., Strain, P.S., Dunlap, G., Hemmeter, M.L (2010). Response to Intervention and the Pyramid Model. *Infants Young-Child*. 23, 3–13, <https://doi.org/10.1097/iy.0b013e3181c816e2>.

Garnier P. (2015). L'impératif de « socialisation » : points de vue de parents sur la vie collective des tout-petits. *SociologieS*. En ligne : <http://sociologies.revues.org/5128>

Maggiolini, S., Molteni, P., Aseda, M. M., Averty, M., Baquero, E. T., Borowska, B., & Zanfroni, E. (2022). *L'état de l'art sur la détection précoce des difficultés au jardin d'enfants : Un rapport d'étude de cas européen*. Università Cattolica del Sacro Cuore. <https://www.moecproject.eu/wp-content/uploads/2022/11/O1.5-State-of-the-Art-Report-FRENCH.pdf>

Noël, I. (2017). Construction de la notion d'« élève à besoins éducatifs particuliers » par de jeunes enseignants durant leur première année de pratique professionnelle : du sens individuel au sens collectif. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 53–70. <https://doi.org/10.7202/1040804ar>

Observatoire des tout-petits (2023). *Tout-petits ayant besoin de soutien particulier : Comment favoriser leur plein potentiel ?* Montréal, Québec, Fondation Lucie et André Chagnon, 2023.

- Plaisance, E., Bouve, C., Grosperon, M. F., Schneider, C. (2005). *Petite enfance et handicap : la prise en charge des enfants handicapés dans les équipements collectifs de la petite enfance*. Dossier d'étude n° 66, mars 2005, Caisse d'allocations familiales.
- Rousseau, N., Desmarais, M.-É., Point, M., Dugas, C., Ouellet, S., & Dionne, D. (2010). Milieux de garde au Québec : des pratiques inclusives sous la loupe. *Prisme*, 13, p 45-46.
- Routhier, F. & al. (2025). Rapport de recherche. Accessibilité des services de garde pour les enfants d'âge préscolaire en situation de handicap : Une revue de la portée des solutions prometteuses.
- Ruel, J., Moreau, A. C. & April, J. (2014). Modélisation des processus en jeu en contexte de transition scolaire d'enfants ayant des besoins particuliers. *Phronesis*, 3, 13–25.
<https://doi.org/10.7202/1026391ar>
- Soulez, C., Béliveau, M.-J., Champagne, L., Breault, C. & Labelle, F. (2023). Perception des éducatrices de l'intégration au préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers : une étude exploratoire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 46(2), 221–248.
<https://doi.org/10.53967/cje-rce.5547>
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123–139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- Vidal, M., Boisvert, M., Murahara, F., Borri-Anadon, C., & Beauregard, F. (2021). Les angles morts des travaux sur l'inclusion scolaire à la lumière de la théorie de la justice sociale de Nancy Fraser. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 11(1), 7-23.

Annexes

Annexe 1. Liste des figures et des tableaux

Volet 1 : Accueil des enfants ayant des besoins spécifiques dans les structures d'accueil de la petite enfance : état des lieux chiffré

Figure 1. Part des structures d'accueil préscolaire accueillant au moins un enfant ayant des besoins spécifiques, 2022/2023	15
Figure 2. Nombre* et proportion d'enfants ayant des besoins spécifiques, 2022/2023	16
Figure 3. Caractéristiques des enfants ayant des besoins spécifiques, 2022/2023	17
Figure 4. Temps d'accueil et type d'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques, 2022/2023	17
Figure 5. Connaissance des besoins spécifiques des enfants lors de leur arrivée dans les structures d'accueil préscolaire, 2022/2023	18
Figure 6. Part des enfants ayant des besoins spécifiques pour lesquels des mesures ont été mises en place au cours des premiers mois d'accueil et au moment de l'enquête, 2022/2023	18
Figure 7. Part des enfants ayant des besoins spécifiques pour lesquels des mesures ont été mises en place au cours des premiers mois d'accueil et au moment de l'enquête, selon le type de mesure, 2022/2023	19
Figure 8. Type de mesures mises en place au cours des premiers mois d'accueil et au moment de l'enquête, 2022/2023	20
Figure 9. Conseils et soutien délivrés par des tiers experts aux équipes éducatives, 2022/2023	21
Figure 10. Renfort des équipes éducatives avec du personnel non spécialisé, 2022/2023	22
Figure 11. Renfort des équipes éducatives avec du personnel spécialisé ou thérapeutique, 2022/2023	23
Figure 12. Acquisition de matériel spécifique et type de matériel, 2022/2023	23
Figure 13. Mesures médico-pédago-thérapeutiques ou sociales dispensées au sein des structures, 2022/2023	24
Figure 14. Mesures médico-pédago-thérapeutiques ou sociales dispensées en dehors des structures, 2022/2023	25
Figure 15. Diagnostic clinique, 2022/2023	25
Figure 16. Difficultés dans les différents domaines du développement global de l'enfant, 2022/2023	26
Figure 17. Intensité de l'investissement en temps supplémentaire et en énergie, et efficacité des mesures mises en place, 2022/2023	27
Figure 18. Entrée en scolarité des enfants ayant des besoins spécifiques devant commencer l'école à la prochaine rentrée scolaire, 2022/2023	28
Figure 19. Pratiques pour faciliter et favoriser la transition vers l'école, 2022/2023	29

Volet 2 : Accueil des enfants ayant des besoins spécifiques : représentations et pratiques des professionnelles de la petite enfance

Figure 20. Expérience dans l'accueil d'enfants ayant des besoins spécifiques et perception concernant l'évolution du nombre d'enfants concernés	33
Figure 21. Se sentir à l'aise et outillé pour accueillir des enfants ayant des besoins spécifiques, percevoir cette expérience comme positive	34
Figure 22. Politique d'accès et politique inclusive	35
Figure 23. Politique d'accueil, règlement et projet pédagogique	35
Figure 24. Opinions du personnel sur l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques	36
Figure 25. Opinions du personnel sur l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques dans leur groupe d'âge	38
Figure 26. Préparation de l'accueil et de l'intégration des enfants ayant des besoins spécifiques	38
Figure 27. Mise en place d'un projet/plan d'accueil	39

Figure 28. Sentiment du personnel quant au soutien dans la promotion et la mise en œuvre de pratiques inclusives	39
Figure 29. Moyens utilisés par les directions pour faciliter l'accueil d'enfants ayant des besoins spécifiques et favoriser leur participation sociale à la vie quotidienne de leur structure	40
Figure 30. Ressources utilisées par les directions pour obtenir du soutien	40
Figure 31. Adaptations effectuées par le personnel éducatif	41
Figure 32. Recours à l'observation et suivi.....	42
Figure 33. Recours à des conseils et du soutien et renfort des équipes avec du personnel supplémentaire.....	43
Figure 34. Appréciation quant aux conseils et soutien délivrés par des tiers experts	43
Figure 35. Appréciation du renfort des équipes en personnel supplémentaire	44
Figure 36. Synthèse des avantages et inconvénients perçus quant au recours à du personnel supplémentaire.....	46
Figure 37. Avis quant au rôle du personnel sur la détection des enfants pour lesquels il y a un doute concernant leur développement.....	47
Figure 38. Savoir quoi faire en cas de doute sur le développement d'un enfant.....	47
Figure 39. Partage des observations et identification des besoins en cas de doute sur le développement d'un enfant.....	47
Figure 40. Sentiment d'être outillé pour annoncer aux parents un doute sur le développement de leur enfant	48
Figure 41. Obstacles potentiels à l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques.....	49
Figure 42. Besoins exprimés par le personnel pour accueillir des enfants ayant des besoins spécifiques dans de bonnes conditions	52
Figure 43. Facteurs pouvant être un frein à l'accueil d'un enfant ayant des besoins spécifiques selon le personnel.....	53
Figure 44. Facteurs pouvant faciliter l'accueil d'un enfant ayant des besoins spécifiques selon le personnel	53
Figure 45. Adéquation entre formation initiale et l'accueil des enfants à besoins spécifique : avis du personnel.....	54
Figure 46. Participation aux formations dans le domaine de l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques	55
Figure 47. Participation aux formations continues selon le domaine d'expertise et d'intervention	55
Figure 48. Accès aux ressources documentaires en éducation de l'enfance et moyens de formation disponibles	56
Figure 49. Mise en place de processus ou outils au sein de la structure pour faciliter la transition des enfants vers l'école ..	56
Figure 50. Moyens utilisés pour faciliter la transition des enfants vers l'école	57
Figure 51. Opinion sur la collaboration avec le milieu scolaire pour faciliter la transition vers l'école.....	57
Figure 52. Opinion sur les moyens qui permettraient de faciliter la transition des enfants ayant des besoins spécifiques vers l'école	58

Synthèse et discussion

Figure 53. Synthèse des éléments de définitions proposées par le personnel éducatif et de direction	63
Figure 54. Modèle d'accès et d'inclusion dans la petite enfance (Access and Inclusion Model – Ireland)	68

Annexe 2. Liste des mesures spécifiques facilitant l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques et favorisant leur participation sociale à la vie quotidienne de la structure

Environnement et structure

- (1) Aménagement et modification de l'environnement physique (p. ex. modification et délimitation de l'espace, repères temporels ou visuels)
- (2) Acquisition de matériel ou d'équipement spécifique (p. ex. conçu sur mesure pour l'enfant)
- (3) Modification ou acquisition de matériel ou de supports utilisés par l'enfant
- (4) Soutien de l'équipe par du personnel supplémentaire, spécialiste ou thérapeutique
- (5) Soutien de l'équipe par du personnel supplémentaire, non spécialiste et non thérapeutique
- (6) Remplacement du personnel éducatif afin de dégager du temps pour l'observation, des réunions, des entretiens, etc. (temps de décharge)
- (7) Baisse du nombre d'enfants accueillis dans un groupe (ratio encadrement plus favorable)
- (8) Baisse du temps d'accueil de l'enfant
- (9) Formation spécifique, individuelle ou collective.

Intervention et interaction avec les enfants

- (10) Attention/observation de l'enfant plus soutenue de la part du personnel éducatif
- (11) Modification de la posture du personnel éducatif (p. ex., accueil de la diversité des profils des enfants et de leur famille)
- (12) Intervention / adaptation pédagogique pour rendre accessible les activités à l'ensemble des enfants du groupe en fonction de leur diversité (soutien par les pairs, modification des consignes, modification des attentes, simplification de la tâche, modalités pédagogiques - communication par signes, pictogrammes, etc.)
- (13) Accompagnement individuel de la part du personnel éducatif pour faciliter les transitions ou certains moments (p. ex. les repas)
- (14) Temps individuel avec le personnel éducatif à certains moments (encouragement précoce du langage, motricité, stimulation, etc.)
- (15) Accompagnement individuel par un tiers expert pour faciliter la participation sociale de l'enfant à la vie quotidienne de la structure
- (16) Intervention individuelle, suivi par un tiers expert au sein de la structure (logopédie, psychomotricité, observation et suivi psychologique, infirmier ou infirmière SSEJ, etc.)

Collaboration

- (17) Conseil et soutien de la part d'un tiers expert (p. ex. supervision d'équipe, échange, élaboration de piste d'action, etc.).
- (18) Activités de collaboration formelles et informelles plus soutenues au sein de l'équipe (p. ex. réunion de groupe, colloque)
- (19) Collaboration avec des tiers experts (p. ex., échange d'informations)
- (20) Participation à des réunions avec le réseau
- (21) Activités de collaboration plus soutenues avec les parents
- (22) Entretiens avec les parents
- (23) Autres

Annexe 3. Typologie des formes de déficience

Cette typologie est tirée du rapport *Trajectoire de l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers : du service de garde éducatif à l'enfance jusqu'à l'entrée à l'école* (Saint-Louis, M.-P., 2021).

- *Déficience motrice* : enfant dont le fonctionnement neuromoteur indique la présence d'une ou de plusieurs limitations d'origine nerveuse, musculaire ou ostéo-articulaire affectant les mouvements).
- *Déficience sensorielle* : enfant qui, en dépit d'une correction au moyen de lentilles ophtalmiques appropriées, vit un problème d'acuité visuelle ; enfant dont l'ouïe pose un enjeu de discrimination auditive et du seuil de tolérance au son.
- *Trouble sévère de la communication* : enfant qui vit avec un trouble sévère de l'évolution du langage, de l'expression verbale, des fonctions cognitives verbales ou d'une atteinte modérée à sévère de la compréhension verbale.
- *Déficience organique* : enfant qui a une ou plusieurs atteintes aux systèmes vitaux (respiration, circulation sanguine, système génito-urinaire, etc.) qui entraînent des troubles organiques permanents nécessitant des soins particuliers.
- *Déficience intellectuelle* : enfant qui a des fonctions cognitives qui indiquent un quotient intellectuel ou de développement plus faible faisant ressortir des déficiences.
- *Trouble du spectre de l'autisme* : enfant qui a un trouble autistique, un syndrome de Rett, un trouble désintégratif de l'enfance, un syndrome d'Asperger, un trouble envahissant du développement non spécifié.
- *Trouble grave du comportement* : enfant qui s'écarte significativement de la moyenne de son groupe d'âge par rapport aux données psychologiques, psychosociales ou autres. Comme le précisent des auteures du rapport, en petite enfance, les troubles graves du comportement sont parfois utilisés pour parler d'un enfant qui n'a pas encore de diagnostic.

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

Annexe 4. Typologie des domaines du développement global

Cette typologie se base sur les quatre grands domaines du développement global de l'enfant (physique et moteur, cognitif, social et affectif et langagier) auxquels ont été ajoutés deux catégories : l'autonomie et la mise en danger de soi et d'autrui.

- *Domaine langagier* : comprend, au sens large, les compétences nécessaires à la communication, qu'elle soit verbale ou non verbale, et concernent autant le versant de l'expression que celui de la compréhension.
- *Domaine cognitif* : englobe le développement des facultés de la pensée, du raisonnement, de la mémoire et de la conceptualisation.
- *Domaine social* : comprend les compétences interpersonnelles (entrer en contact avec autrui, créer des relations, résoudre des conflits, adopter des comportements prosociaux).
- *Domaine affectif* : fait référence aux émotions et à la capacité de les reconnaître, les exprimer et les réguler. Il comporte aussi l'émergence de la personnalité de l'enfant et son estime de soi.
- *Domaine physique et sensori-moteur* : se réfère à la motricité globale (se mouvoir, marcher, monter les escaliers) et fine (saisir de petits objets, dessiner), ainsi qu'au schéma corporel (connaître les frontières de son corps). Quant au développement sensoriel, il concerne le ressenti suscité par le contact avec le monde qui entoure l'enfant par le biais des cinq sens : le toucher, le regard, l'ouïe, l'odorat et le goût.
- *L'Autonomie* : correspond au développement d'un certain nombre d'habiletés qui permettent aux enfants de gagner en indépendance par rapport à l'adulte, en commençant à explorer le monde environnant par leur propre chef et à pouvoir effectuer des choses seuls (p. ex. se déplacer, enfiler et enlever les habits, manger en utilisant les couverts).
- *Mise en danger de soi et d'autrui*. Cette catégorie correspond plus particulièrement au comportement d'un enfant pouvant entraîner une mise en danger de lui-même, de ses camarades ou encore de l'adulte qui l'accompagne.

Annexe 5. Liste des abréviations

AIPE	Association Inclusion Petite Enfance
ASE	Assistante socio-éducative
CCSA	Centre de consultation spécialisé en autisme
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
FEE	Fondation pour les Enfants Extraordinaires
FDAP	Fondation pour le développement de l'accueil préscolaire
HUG	Hôpital universitaire de Genève
LAPr	Loi sur l'accueil préscolaire
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OCPE	Observatoire cantonal de la petite enfance
OMP	Office médico-pédagogique
PAI	Projet d'accueil individualisé
PES	Procédure d'évaluation standardisée
RPSpéc	Règlement sur la pédagogie spécialisée
SASAJ	Service d'autorisation et de surveillance de l'accueil de jour
SEI	Service éducatif itinérant
SPEA	Service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent
SPS	Service de la pédagogie spécialisée
SPMI	Service de protection des mineurs
SRED	Service de la recherche en éducation
SSEJ	Service de santé de l'enfance et de la jeunesse
TSA	Trouble du spectre autistique

