

Inclusion des enfants: les défis des professionnel·les face à la diversité

Par Ana Giesteira, Anastasia Roth, Melinda Asani, Sylvie Reymond et Valérie Rivera Gasparis, étudiantes en éducation de l'enfance, ESEDE, Lausanne

«Ce ne sont pas nos différences qui nous divisent. C'est notre incapacité à reconnaître, accepter et célébrer ces différences.»

Audre Lorde¹

Depuis le début de notre formation, le thème de l'inclusion ne cesse de prendre de l'ampleur autant dans l'actualité, le monde politique² que dans les structures de l'accueil de jour. Dans notre pratique, nous avons constaté que c'est un sujet qui revient fréquemment en colloque. Si les équipes cherchent à s'ajuster à ce changement de paradigme dans le champ professionnel, des peurs et des résistances sont fréquemment exprimées, que l'on peut probablement relier à une tension ressentie entre la nécessité de maintenir la qualité³ de l'accueil et celle d'inclure tous les enfants. Il faut aussi nommer un contexte de société où s'opposent deux logiques, celle du libéralisme économique qui cherche à minimiser les coûts de l'accueil des enfants et de valoriser

¹ Lorde, A. (2018), *Sister Outsider: essai et propos sur la poésie, l'érotisme, le racisme, le sexisme...* Editions Mamamélis.

² Voir par exemple la toute récente prise de position du PLR suisse au sujet de l'école inclusive: <https://www.rts.ch/info/suisse/2024/article/le-president-du-plr-veut-supprimer-l-ecole-inclusive-28544428.html>

³ Nous entendons par qualité non pas l'acquisition d'un label, mais la mise en place d'un accueil qui tienne compte des besoins de tous les enfants, qui cherche à ce que ces derniers puissent tirer profit de cet accueil collectif plutôt que d'en souffrir à un âge où la socialisation débute. Cette qualité dépend de la capacité des équipes à réfléchir, élaborer, remettre en question leurs pratiques mais aussi des moyens mis à disposition. Par exemple le nombre d'heures hors présence enfant ou encore le taux d'encadrement.

la performance dès le plus jeune âge et celle basée sur l'idée que vivre ensemble est plus important, débat qui n'est pas sans effet sur les moyens alloués aux lieux d'accueil comme sur les représentations⁴ véhiculées autour de l'inclusion.

Etudiantes en troisième année en filière stage à l'ESEDE⁵ de Lausanne, nous avons été témoins de ces débats dans les équipes. En tant que futures professionnelles, nous avons aussi certaines craintes, comme celle de ne pas avoir suffisamment de connaissances et d'outils pour accueillir des enfants à besoins éducatifs particuliers dans nos lieux de pratique. Nous imaginions qu'un tel accueil nécessitait de disposer avant tout de nombreuses ressources spécialisées et de partenariats avec des services externes ou thérapeutiques, tels que des logopédistes, des ergothérapeutes, des psychomotricien·nes, etc. Nous nous questionnions sur notre légitimité à accompagner tous les enfants, puisqu'il existe le métier d'éducatrice spécialisé·e.

C'est pourquoi, lorsqu'il nous a été demandé de développer un thème durant toute une année de formation, nous avons choisi celui de l'inclusion, en nous centrant particulièrement sur les enfants âgés de 0 à 6 ans fréquentant les lieux d'accueil collectif de jour. Nous avons fait des recherches théoriques, rencontré des acteurs et des actrices de l'inclusion des cantons de Fribourg, Genève et Vaud, participé à des événements autour de cette question; nous nous sommes aussi appuyées sur nos différentes expériences professionnelles et les échanges avec les autres professionnel·les des lieux d'accueil. Cette année d'exploration a modifié notre regard et nous a permis de découvrir des leviers et des outils que nous souhaitons partager.

Inclusion: à la recherche d'une définition

Le terme «inclusion» est de plus en plus utilisé, mais que signifie-t-il exactement? Et en quoi se différencie-t-il de l'intégration? Au début de notre exploration, il nous a semblé important de mieux définir ces différents concepts. L'inclusion est le plus souvent présentée comme «la création d'un environnement où tous les gens sont respectés de manière équitable et ont accès aux mêmes possibilités. Elle vise la transformation des milieux d'études, de travail et de vie pour les adapter à la diversité des personnes.»⁶

⁴ <https://www.rts.ch/info/societe/2024/article/olivier-maulini-ce-qui-peche-par-moments-dans-l-instruction-publique-c-est-que-l-imaginaire-ne-coute-rien-28598398.html>

⁵ ESEDE: Ecole supérieure en éducation de l'enfance de Lausanne.

⁶ Université du Québec à Montréal. *Pour une université inclusive*, consulté le 2 juin 2023 sur: <https://edi.uqam.ca/lexique/equite-diversite-inclusion/>

L'intégration, quant à elle, désigne «l'insertion d'individus dans des systèmes créés pour la collectivité (comme une école, p. ex.); elle s'oppose à l'approche séparative, qui consiste à mettre en place des structures spéciales pour certaines personnes uniquement»⁷. A travers nos lectures, nous avons compris que ces termes n'étaient pas synonymes. La différence réside dans l'orientation de l'action menée. Dans l'intégration, l'accompagnement est centré sur les difficultés de l'enfant, sans modification de l'environnement. Par exemple, lors d'une activité de découpage, l'enfant serait installé à table avec ses pairs, mais une activité dessin lui serait proposée, car sa motricité fine n'est pas au même stade de développement.

En revanche, dans l'inclusion, les actions se portent sur l'environnement et la pédagogie afin de permettre l'accueil de tous les enfants. Cela veut dire que c'est d'abord le contexte qui s'adapte à chaque enfant et à sa famille, ce qui n'empêche pas qu'un soutien individualisé soit proposé si nécessaire.

Durant cette année d'études, nous nous sommes rendu compte que ces deux concepts sont souvent compris de manière différente selon les représentations de chacun·e. Il nous semble dès lors important que les équipes éducatives prennent le temps de partager leurs différentes visions de l'inclusion, puis d'élaborer collectivement leur propre définition. C'est d'ailleurs ce que nous avons fait dans notre groupe de travail. Selon nous, l'inclusion en structure d'accueil de jour signifie que tous les enfants et leurs familles sont accueillis sans préjugés et sans distinction. Cela implique que le lieu d'accueil doit être prêt à se remettre en question concrètement, afin que ce ne soit pas seulement aux enfants et aux familles de s'adapter au fonctionnement institutionnel, mais également à l'environnement et aux professionnel·les de tenter de répondre aux besoins de chacun·e. Le défi est de taille et nécessite de mener ce processus en impliquant et en créant l'adhésion de tous les professionnel·les de la structure.

Lors de cette phase de recherches, nous avons également compris qu'il est important de se concentrer sur le besoin de l'enfant et non sur son déficit. Nous entendons par là qu'il ne s'agit pas de chercher d'abord à ce que l'enfant progresse, «se normalise» pour rejoindre le groupe, mais à adapter l'accueil pour qu'il puisse y avoir une place quelles que soient ses spécificités.

⁷ Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée. *Quelle différence y a-t-il entre intégration et inclusion?* consulté le 2 juin 2023 sur: <https://www.csp.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-2>

Des enfants «à besoins particuliers»

Qu'entend-on par «enfants à besoins particuliers»? L'OCDE (2008, p. 22)⁸ met en évidence trois types de catégories qui peuvent être réunies sous ce vocable: les déficiences, les difficultés et les désavantages.

La première «concerne les élèves présentant des déficiences ou incapacités considérées du point de vue médical, comme des troubles d'origine organique (liées par exemple à des déficiences sensorielles, motrices ou neurologiques). On considère que le besoin éducatif résulte principalement des problèmes imputables à ces déficiences» (*Ibid.*, p. 22).

Plus précisément, il peut s'agir du syndrome de Down, d'un Trouble du spectre de l'autisme (TSA), de déficiences auditives ou visuelles, etc.

Les difficultés renvoient à des «élèves présentant des troubles du comportement ou des troubles affectifs, ou des difficultés spécifiques d'apprentissage. On considère que le besoin éducatif résulte principalement de problèmes d'interaction entre l'élève et l'environnement éducatif» (*Ibid.*, p. 22).

Il peut ainsi s'agir de types de troubles très divers, par exemple alimentaires, de l'attachement ou de l'apprentissage (comme les troubles dys), mais également de changements dans l'environnement de l'enfant tels que la séparation des parents, la naissance d'un cadet ou un déménagement, qui peuvent générer des difficultés transitoires pour l'enfant.

La troisième catégorie «concerne les élèves présentant des désavantages découlant principalement de facteurs socioéconomiques, culturels, et/ou linguistiques. Le besoin éducatif consiste à compenser les désavantages imputables à ces facteurs» (*Ibid.*, p. 22). On peut penser ici aux enfants allophones, à ceux vivant dans un contexte socioéconomique précaire ou encore issus d'une minorité culturelle ou de la migration.

Avant de commencer ce travail, lorsque nous pensions à l'inclusion, nous imaginions l'accueil d'enfants présentant un handicap ou des troubles congénitaux. Nous avons découvert que c'est une question bien plus large. Il s'agit de considérer que tous les enfants ont leur place parmi les autres, quelles que soient leurs particularités, qui peuvent d'ailleurs être temporaires ou plus durables, et que chaque enfant peut potentiellement avoir des besoins différents dont il est nécessaire de tenir compte.

⁸ OCDE: Organisation de coopération et de développement économique.

FORCE JOIE SANTE



Quelques enjeux dans les lieux d'accueil collectifs de jeunes enfants

La mise en place d'un accueil inclusif est marquée par des enjeux variés et complémentaires. Le premier est celui de la formation des professionnel·les sur cette thématique. En effet, le manque de connaissances et de compréhension de ce concept engendre une peur de l'inconnu, des craintes de mal faire et des préjugés, comme nous en avons d'ailleurs nous-mêmes au début de cette démarche. Cela peut déboucher sur des pratiques qui, tout en se voulant inclusives, posent question quant à leur adéquation. Nous pensons par exemple à une situation que nous avons déjà vécue dans nos expériences professionnelles. Elle consiste à considérer que c'est à la personne engagée pour du soutien éducatif de s'occuper exclusivement de l'enfant concerné, voire de sortir du groupe avec lui. Même si cette pratique part de bonnes intentions, il nous semble aujourd'hui qu'elle peut conduire à une forme d'exclusion plus ou moins masquée. En effet, «l'exclusion peut se définir comme un phénomène social qui met à l'écart un individu ou un groupe d'individus qui présentent des différences ou des manques jugés invalidants. L'exclusion sociale met un individu "hors-jeu", le disqualifie du jeu des rapports sociaux.»⁹

Un autre enjeu majeur est celui des conditions de travail. Les ratios personnel-enfants relativement élevés, la charge de travail importante impliquent une activité très intense. De plus, l'absentéisme, le *turn-over* important et la pénurie de personnel affectent aussi le fonctionnement des équipes. Ces facteurs entravent la mise en place d'actions éducatives adaptées et ajoutent une charge mentale pour les professionnel·les composant les équipes éducatives. Il nous est déjà arrivé, en tant qu'étudiantes en formation, d'être la seule personne de référence présente pour les enfants dans notre groupe, le reste du personnel étant uniquement composé de remplaçant·es. Cette situation a inévitablement un impact sur le déroulement de la journée ainsi que sur la qualité de l'accompagnement de tous les enfants, qu'ils présentent ou non des besoins spécifiques.

Nous avons également observé que la conjonction de ces deux premiers enjeux implique que les actions individuelles à mettre en place pour les enfants à besoins éducatifs particuliers peuvent être perçues comme un travail supplémentaire qui s'ajoute à un quotidien chargé. Pourtant, nous avons aussi constaté que les réflexions et les adaptations mises en place pour un enfant en particulier peuvent souvent bénéficier à tous les enfants. Par exemple, dans l'une des structures où l'une d'entre nous a travaillé, l'équipe éducative a mis en place un

⁹ Chasseriaud, C., cité par Dubasque, D. (2019, 10 mai). *Qu'est-ce que l'exclusion sociale?* <https://dubasque.org/quest-ce-que-l'exclusion-sociale-2/>

déroulement de journée visuel et interactif pour permettre à un enfant atteint d'un trouble du spectre de l'autisme de se repérer plus facilement dans le temps. Cette action a finalement bénéficié également à d'autres enfants qui questionnaient beaucoup le déroulement de la journée et se sont dès lors approprié cet outil.

Les entretiens menés avec des personnes responsables de l'inclusion dans différents cantons nous ont permis de prendre connaissance des modalités régissant l'obtention de moyens supplémentaires lorsque l'accueil d'un enfant présentant des besoins particuliers le nécessite. Nous avons découvert les différentes variantes ayant cours dans chaque canton, comme la prestation AILA¹⁰ ou le soutien du SEJ¹¹. Pour obtenir ces aides, un diagnostic doit être posé sur le trouble de l'enfant concerné. Pourtant, comme nous l'avons compris avec les catégories de l'OCDE présentées ci-dessus, des enfants peuvent avoir besoin de soutien sans souffrir d'une pathologie médicale. De plus, poser un diagnostic chez un enfant très jeune présente aussi des difficultés et des risques en termes de stigmatisation. Selon nous, cela ne devrait donc pas être un critère déterminant pour obtenir un soutien éducatif. Il nous semble qu'il y a ici un frein à un accueil inclusif à mettre en évidence et à questionner.

Cela nous amène au dernier enjeu que nous avons identifié: l'organisation de l'inclusion au niveau politique. La Confédération délègue à chaque Canton la responsabilité de créer ses propres lois pour encadrer la mise en place de l'accueil de jour pré et parascolaire, lesquels délèguent ensuite aux communes l'organisation concrète de l'accueil. Cela implique un système très morcelé, différent dans chaque canton, et limite les ressources disponibles. Dans une lettre ouverte adressée récemment au Canton de Vaud, dix-huit associations liées au domaine de l'accueil de jour réclament l'élaboration d'un concept cantonal permettant de définir les modalités, les critères et les ressources de l'inclusion pour favoriser le partenariat entre tous les acteurs et actrices¹². Force est de constater qu'aujourd'hui, l'inclusion repose encore majoritairement sur le bon vouloir des institutions.

Pourtant, plusieurs textes légaux promeuvent l'inclusion. Ainsi, selon l'article 8 alinéa 2 de la Constitution fédérale: «Nul ne doit subir de

¹⁰ AILA: Prestation directe d'aide à l'intégration dans les lieux collectifs d'accueil de jour, nom du soutien éducatif dans le canton de Vaud, anciennement appelé soutien SESAF.

¹¹ Service de l'enfance et de la jeunesse - Etat de Fribourg.

¹² Voir par exemple l'article paru dans *24 heures* le 18 avril 2024, consultable sur: <https://www.24heures.ch/les-garderies-reclament-une-vraie-politique-dinclusion-698469468241>

discrimination du fait notamment de son origine, de sa race, de son sexe, de son âge, de sa langue, de sa situation sociale, de son mode de vie, de ses convictions religieuses, philosophiques ou politiques ni du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique.»¹³ Il existe aussi une loi sur l'égalité pour les personnes handicapées (LHand)¹⁴ qui «a pour but de prévenir, de réduire ou d'éliminer les inégalités qui frappent les personnes handicapées». Ajoutons que la Suisse a adhéré en 2014 à la Convention de l'ONU concernant les droits des personnes handicapées (CDPH)¹⁵. Elle s'est ainsi engagée à éliminer les obstacles rencontrés par les personnes handicapées et à les protéger contre les discriminations ainsi qu'à favoriser leur égalité et leur inclusion au sein de la société.

L'inclusion est donc un droit fondamental et non une faveur. Il s'agit de contribuer à la mettre en œuvre à tous les niveaux: au niveau politique dans les cantons et les communes, et au niveau professionnel de mise en œuvre concrète au sein des équipes éducatives. C'est pourquoi nous nous sommes questionnées sur ce que nous pouvons faire en tant que professionnel·les au quotidien.

Déconstruction des croyances: valoriser les outils du quotidien pour l'inclusion

Nous avons rencontré Angèle Deillon, coordinatrice à l'inclusion de la Ville de Lausanne. Nos échanges ainsi que la lecture de son mémoire de Maîtrise universitaire en éducation précoce spécialisée (Deillon, 2022), nous ont permis de découvrir plusieurs ressources sur lesquelles il est possible de s'appuyer pour comprendre comment accompagner chaque enfant dans la collectivité.

Nous aimerions nous arrêter sur le concept des *Building Blocks*, développé par Sandall *et al.* (2001, pp. 3-9), que nous avons découvert dans le mémoire de Deillon (*op. cit.*). Ce modèle part «du postulat que les interventions spécialisées ne requièrent généralement pas de lieux spécifiques, du matériel spécifique ou des activités spécifiques. Ce qu'elles requièrent en revanche, c'est une planification spécifique, un

¹³ Constitution fédérale de la Confédération suisse, Droits fondamentaux, citoyenneté et buts sociaux, article 8 égalité alinéa 2, (1999): https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/fr#art_8

¹⁴ Confédération suisse, Loi sur l'égalité pour les personnes handicapées (LHand) (2002): <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/667/fr>

¹⁵ Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) (2014): <https://www.edi.admin.ch/edi/fr/home/fachstellen/bfeh/droit/international/0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html>

entraînement spécifique et une attention spécifique» (Deillon, *op. cit.*, p. 27).

Quatre niveaux d'interventions sont proposés afin de mettre en place un accueil inclusif. Les auteurs utilisent la métaphore des blocs de construction, car chaque niveau prend appui sur le précédent. La première étape est de proposer un accueil de haute qualité pour la petite enfance. La deuxième implique d'adapter et de modifier le cadre pour tenir compte des besoins des enfants présents. La troisième vise à intégrer des opportunités d'apprentissage en les inscrivant dans le déroulement habituel de la journée. La quatrième et dernière étape consiste à poser des objectifs individualisés en collaboration avec les parents et les spécialistes présentes autour de l'enfant. Ce modèle met en évidence qu'une bonne partie du travail ne nécessite pas de connaissances concernant tel ou tel handicap en particulier, mais s'appuie sur des compétences que les professionnel·les de l'enfance utilisent déjà. Nous allons nous arrêter plus précisément sur le deuxième bloc, adaptation et soutien, qui nous semble particulièrement représentatif à cet égard. Les auteurs ont défini huit types d'adaptations qu'il est possible d'utiliser. Nous allons en présenter trois (le soutien environnemental, le soutien invisible et les préférences de l'enfant), en les illustrant avec des exemples que nous avons pu observer dans des lieux d'accueil.

Le soutien environnemental

Il consiste «à modifier l'environnement physique, social et temporel pour promouvoir la participation, l'engagement et les apprentissages» (Deillon, *op. cit.*, p. 28). Nous observons que c'est un soutien souvent utilisé par les professionnel·les, sans qu'il soit nommé de cette manière. Nous pensons par exemple à un coin cabane que l'une d'entre nous avait mis en place dans un groupe d'enfants âgés de 4 à 6 ans. Ayant observé qu'aucun espace ne permettait aux enfants de s'extraire du collectif lorsqu'ils vivent des émotions intenses, elle a imaginé cette solution afin de permettre à l'enfant qui en ressent le besoin de trouver un endroit contenant et calme dans lequel il peut être à l'écoute de sa vie émotionnelle.

Le soutien invisible

«Le soutien invisible est décrit comme l'arrangement délibéré d'événements naturels au sein d'une activité» (Deillon, *op. cit.*, p. 28). Nous l'avons observé par exemple dans une structure dans laquelle une étudiante et son équipe ont modifié la position à table d'un enfant ayant une surdité bilatérale afin qu'il puisse lire sur les lèvres et utiliser la vue pour comprendre son environnement.



La préférence de l'enfant

Ce troisième type de soutien est défini «comme l'identification et l'intégration des préférences matérielles ou d'activités de l'enfant, lui permettant de profiter des opportunités disponibles» (Deillon, *op. cit.*, p. 28). Observant qu'un enfant avait de la difficulté à entrer en contact avec ses pairs, l'une d'entre nous a proposé une activité autour des jeux d'encastrement (intérêt de cet enfant) à un groupe restreint, ce qui a permis de favoriser les interactions entre cet enfant et ses camarades.

A travers le modèle proposé par les *Building Blocks*, nous avons compris que nous devons changer de perspective. L'inclusion ne dépend pas forcément d'outils spécifiques ou de connaissances appartenant au domaine de l'éducation spécialisée, mais de notre capacité à nous saisir des opportunités déjà offertes par l'environnement, à mettre en place

de petites adaptations qui permettent à chaque enfant de participer, et à utiliser les outils déjà présents dans les lieux d'accueil, comme les livres, les rituels ou d'autres encore¹⁶. Prenons l'exemple des pictogrammes: leur utilisation peut être un moyen de faciliter la communication avec les enfants allophones, mais c'est un outil qui peut aussi être un plus pour tous les autres enfants accueillis dans le préscolaire, à un âge où ils développent le langage.

Nous soutenons dès lors que les professionnel·les de la petite enfance sont des spécialistes de l'accueil collectif de jeunes enfants qui disposent de compétences et de pratiques qui permettent déjà d'adapter l'accompagnement à la singularité de chaque enfant. Nommons par exemple la pratique de l'observation, valorisée dans l'accueil collectif de jour. Comme le montre Fontaine (2021), pour passer de l'observation spontanée à ce qu'elle nomme «l'observation-projet», il est nécessaire de confronter en amont les différents points de vue de l'équipe, de définir ce que l'on souhaite observer, de planifier les observations et d'organiser un espace pour les analyser. Ce processus permet ensuite de définir des pistes d'action à mettre en place. Ce travail en équipe permet une réflexion permanente en ajustant finement les pratiques au collectif d'enfants et aux besoins spécifiques de chacun.

Le chemin continue

Arrivées au terme de cette année d'exploration, nous constatons que le travail ne fait que commencer. Nous sommes conscientes que la mise en place de cet accueil inclusif reste un défi, au vu des enjeux nommés précédemment. Plusieurs questions demeurent. Nous restons étonnées par les modalités d'attribution des soutiens par les organismes cantonaux, liées à la pose d'un diagnostic. Ce système soulève des questions éthiques et est aussi un réel frein pour garantir un accueil non seulement équitable, mais qui s'adapte aux spécificités et aux besoins de chaque enfant. A la suite de divers échanges, nous nous questionnons également sur la terminologie d'«enfant BEP» apparue dans le discours des professionnel·les de l'enfance. Il nous semble qu'en créant un mot spécifique pour les enfants qui sortent de la «norme», on reconstruit de la ségrégation.

Nous espérons que cet article invitera les professionnel·les à s'intéresser à cette thématique, car l'inclusion nécessite l'engagement de toutes et tous. A notre échelle, c'est un défi que nous souhaitons relever. A la suite de ce travail, l'inclusion est devenue une valeur personnelle que

¹⁶ De nombreuses pistes sont par exemple décrites dans l'ouvrage de Vandebroek, M. (2010). *L'inclusion des enfants ayant des besoins spécifiques*. VBJK.

nous défendrons en tant que futures éducatrices de l'enfance. Nous allons pouvoir nous appuyer sur les connaissances acquises au travers de ces recherches et participer dans nos lieux de pratique à construire les bases d'un accueil inclusif. Nous envisageons pour commencer d'inciter les équipes dans lesquelles nous allons travailler à réfléchir à cette question, afin de construire une vision partagée de ce que l'on entend par inclusion. Nous savons aussi qu'il faudra, en fonction des besoins de chaque enfant, adapter et ajuster nos pratiques. Un travail qui peut être vu comme exigeant, mais qui bénéficiera au final à tous les enfants accueillis. ■

Ana Giesteira, Anastasia Roth, Melinda Asani, Sylvie Reymond
et Valérie Rivera Gasparis

Bibliographie

- Deillon, A. (2022). *L'accueil des enfants à besoins éducatifs particuliers dans les institutions de la petite enfance du Canton de Vaud: Terrain miné ou déterminé?* [Mémoire de Master, HEP et Université de Genève].
- Fontaine, A.-M. (2021). *L'observation professionnelle des jeunes enfants: un travail d'équipe*. Editions Duval.
- Lorde, A. (2018), *Sister Outsider: essai et propos sur la poésie, l'érotisme, le racisme, le sexisme...* Editions Mamamélis.
- OCDE (2008). *Elèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux: Politique, statistiques et indicateurs*. Editions OCDE Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264027640-fr>
- Sandall, S., Schwartz, I., Joseph, G. (2001). A Building Blocks Model for Effective Instruction in Inclusive Early Childhood Settings. *Young Exceptional Children*, 4(3), 3-9.
- Vandenbroeck, M. (2010). *L'inclusion des enfants ayant des besoins spécifiques*. VBJK.