

# L'INCLUSION DANS L'ACCUEIL DE JOUR

## RAPPORT FINAL

Valérie Schürch – Léa Marécaille

Sous la direction de Barbara Lerch



Unité **Inclusion**



Association  
pour l'Accueil de Jour  
des Enfants  
du Sud-Ouest Lausannois



# Table des Matières

<b>1.</b>	<b>Introduction</b>	<b>4</b>
<b>2.</b>	<b>Création de l'Unité Inclusion (projet)</b>	<b>7</b>
2.1	Calendrier du projet	7
2.2	Bases légales	8
<b>3.</b>	<b>Bases théoriques</b>	<b>9</b>
3.1	Les besoins spécifiques	9
3.2	Réponse à l'Intervention (RAI)	9
3.3	Dispositifs mis en place	10
3.4	Processus décisionnels pour la délivrance de prestations de l'UI	11
<b>4.</b>	<b>Interventions de l'Unité Inclusion (2023-2025)</b>	<b>12</b>
4.1	Prestations indirectes	13
4.2	Prestations directes	15
4.3	Statistiques relatives aux enfants à besoins éducatifs particuliers suivis par l'Unité Inclusion	17
<b>5.</b>	<b>Bilan</b>	<b>20</b>
5.1	Collaboration avec les principaux acteurs	20
5.2	Retour des directions	24
5.3	Limites de l'inclusion	26
5.4	Structure de l'Unité Inclusion	30
5.5	Atouts majeurs de la mise en place d'une politique de l'inclusion au sein du réseau AJESOL	34
<b>6.</b>	<b>Conclusion</b>	<b>36</b>
<b>7.</b>	<b>Bibliographie</b>	<b>39</b>
<b>8.</b>	<b>Annexes</b>	<b>40</b>

## Glossaire des acronymes

AG : Assemblée générale

AILA : Aide à l'intégration dans les lieux collectifs d'accueil de jour, financés par le canton

AI : Assurance invalidité

AJESOL : Association pour l'Accueil de Jour des Enfants du Sud-Ouest Lausannois

AMF : Accueil familial de jour

APEMS : Structures d'Accueil pour enfants en milieu scolaire

BEP : Besoins éducatifs particuliers

CIIP : Concordat intercantonal sur la pédagogie spécialisée

CODIR : Comité de direction

DEF : Département de l'enseignement et de la formation professionnelle

EO : École obligatoire

ETP : Équivalent temps plein

FAJE : La Fondation pour l'accueil de jour des enfants

IPI : Intervention précoce intensive (souvent dans le cadre d'enfants TSA pris en charge)

LAJE : Loi sur l'accueil de jour des enfants

LEO : Loi sur l'enseignement obligatoire

LPS : Loi sur la pédagogie spécialisée

MOOC : Massive open online course (type ouvert de formation à distance)

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique

OSPES : Office du soutien pédagogique et de l'enseignement spécialisé

PROCAP : Organisation d'entraide de et pour personnes en situations de handicap en Suisse

RAI : Modèle de Réponse à l'Intervention

RLAJE : Règlement d'application de la LAJE

SE : Soutien éducatif de l'UI

SEI : Service éducatif itinérant

TDA/H : Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité

THPE : Temps de travail hors de présence des enfants

TSA : Trouble du spectre de l'autisme

Structure TOR : Jardin d'enfants (structure d'accueil avec un temps d'ouverture restreint)

UAPE : Unité d'accueil pour écoliers

UI : Unité Inclusion

# 1. Introduction

L'Association pour l'Accueil de Jour des Enfants du Sud-Ouest Lausannois (AJESOL) accueille les enfants des communes d'Ecublens, Chavannes-près-Renens et Saint-Sulpice. Ce réseau comprend 11 structures d'accueil collectif (dont 5 préscolaires et 6 parascolaires) et l'accueil familial de jour. 1'183 enfants ont été accueillis au cours de l'année 2023-2024 au sein de l'AJESOL. Par ailleurs, 3 jardins d'enfants (structure d'accueil avec un temps d'ouverture restreint) externes à ce réseau font office de structures d'accueil d'urgence.

L'inclusion des enfants à besoins spécifiques dans les structures préscolaires et parascolaires représente aujourd'hui un enjeu majeur pour les institutions d'accueil en Suisse. Ces milieux, qui constituent les premiers espaces de socialisation en dehors du cadre familial, jouent un rôle essentiel dans le développement global de l'enfant et dans la construction d'un sentiment d'appartenance à la communauté. Garantir à chaque enfant, quelles que soient ses particularités, la possibilité de participer pleinement aux activités éducatives et sociales s'inscrit dans une démarche de respect, d'équité et de cohésion sociale.

Dans le canton de Vaud, la politique d'inclusion préscolaire, scolaire et parascolaire s'appuie sur une volonté affirmée de garantir à chaque enfant un accès équitable à l'éducation et aux dispositifs d'accueil de la petite enfance. Toutefois, la réalité du terrain montre que cette mise en œuvre reste complexe. Les équipes éducatives doivent composer avec des besoins très variés, un manque parfois de ressources spécialisées, et la nécessité de renforcer la collaboration entre les différents acteurs — parents, enseignants, éducateurs et professionnels du domaine socio-éducatif. Ces difficultés peuvent freiner la mise en œuvre d'une inclusion réelle, au-delà des intentions légales et institutionnelles.

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. Dans le cadre des demandes d'Aide à l'intégration (AILA) dans les structures d'accueil préscolaires et parascolaires du canton de Vaud, c'est l'OSPES qui finance cette prestation. Or, la loi sur la pédagogie spécialisée n'est pas claire : d'un côté elle met en avant l'importance d'un accueil préscolaire et parascolaire, mais à l'inverse il est précisé que l'aide à l'intégration pour ces structures reste limitée à la réalité budgétaire. La responsabilité de l'accueil de ces enfants à besoins éducatifs particuliers revient donc en réalité souvent aux communes et aux réseaux d'accueil.

Les observations menées au sein des structures de l'AJESOL corroborent ce constat. L'accueil d'enfants à besoins particuliers se déroule souvent selon le schéma suivant :

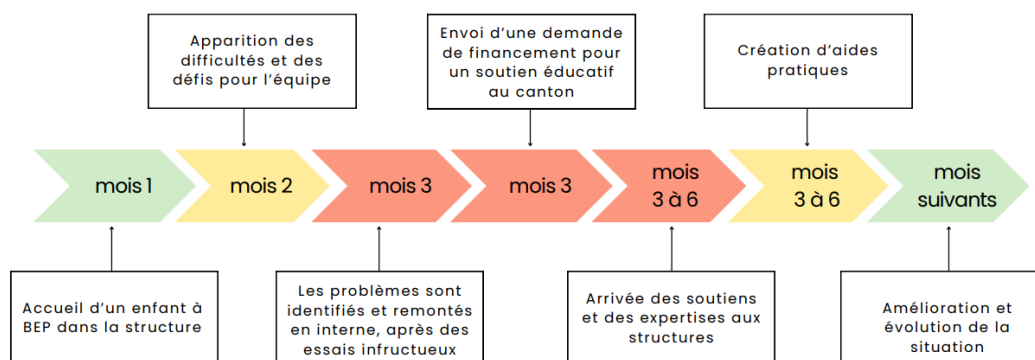


Figure 1. Parcours d'un enfant nécessitant un soutien particulier au sein d'une structure d'accueil collectif.

Le délai entre les premières difficultés rencontrées par les équipes dans la prise en charge d'un enfant ayant des besoins particuliers (BEP) et l'arrivée des aides à l'intégration financées par le canton (AILA) impacte le personnel des structures, notamment en raison du fait que ces enfants nécessitent un encadrement individuel et particulier. En effet, la présence de ces enfants induit une surcharge de travail avec un risque accru d'épuisement des équipes, ce qui peut préjudicier les relations au sein de l'équipe éducative, mais également avec les enfants, les parents, voire avec la direction (en rouge sur la Figure 1). Enfin, l'attention que certains enfants à BEP demandent de la part de l'équipe éducative peut impacter négativement le bien-être des autres enfants accueillis. Le personnel des structures d'accueil de jour des enfants du réseau AJESOL a ainsi témoigné de sa frustration et d'un épuisement certain lors de la prise en charge des enfants à besoins particuliers dans les structures.

À la lumière de ces constats et à l'instar d'autres réseaux vaudois de l'accueil de jour, l'AJESOL se trouve à un moment charnière de son évolution institutionnelle. Confrontées à des besoins croissants en matière d'inclusion et à des ressources limitées, les structures du réseau ont exprimé la nécessité d'un accompagnement renforcé, tant sur le plan pédagogique qu'organisationnel. C'est dans ce contexte que le comité de direction de l'AJESOL a choisi de développer une politique d'inclusion novatrice en réponse aux recommandations formulées par la Fondation pour l'Accueil de Jour des Enfants (FAJE) en janvier 2022. Ce projet a ainsi poursuivi un double objectif :

- Soutenir les équipes éducatives dans la gestion des situations complexes impliquant des enfants à besoins spécifiques ;
- Structurer et harmoniser les pratiques inclusives à l'échelle du réseau afin d'assurer une meilleure cohérence entre les différentes structures préscolaires et parascolaires.

Ce choix stratégique traduit la volonté de l'AJESOL de passer d'une approche réactive à une approche proactive, centrée sur la prévention, la formation et la collaboration interdisciplinaire :

- Accompagner les équipes dans l'accueil et le suivi des enfants à besoins spécifiques ;
- Favoriser la communication entre les différents partenaires (familles, directions, services spécialisés, autorités communales et cantonales) ;
- Participer à l'élaboration des demandes d'Aide à l'intégration (AILA) et en assurer le suivi ;
- Sensibiliser et former le personnel éducatif aux principes de l'inclusion et à la gestion des besoins particuliers ;
- Contribuer à la réflexion stratégique sur les conditions d'un accueil inclusif durable et de qualité.

La création de l'Unité Inclusion vise à renforcer la cohérence du dispositif d'accueil tout en soutenant la montée en compétences des professionnel-le-s. Elle constitue également un levier essentiel pour réduire la pression sur les équipes éducatives, améliorer le bien-être au travail et garantir un accompagnement individualisé adapté à chaque enfant.

La mise en place de cette Unité Inclusion s'est inscrite dans une première phase (projet pilote) qui vise à :

- Identifier les besoins prioritaires des structures du réseau ;
- Évaluer les pratiques existantes en matière d'inclusion ;
- Élaborer un plan d'action commun à l'ensemble des établissements de l'AJESOL ;

- Mettre en place des outils de communication et de suivi partagés.

Cette démarche se veut progressive et participative, fondée sur l'expérience du terrain et la concertation entre les différents acteurs. Elle doit permettre, à terme, de renforcer la capacité du réseau à offrir un accueil réellement inclusif, respectueux des besoins des enfants et des ressources des équipes.

Le présent rapport présente le résultat de la mise en œuvre de cette politique d'inclusion développée au sein du réseau AJESOL.

## 2. Création de l'Unité Inclusion (projet pilote)

Afin d'apporter une réponse effective aux équipes éducatives, de diminuer le délai de prise en charge par un soutien éducatif des enfants présentant des BEP et d'assurer le bien-être de tous les enfants, le Comité de direction de l'AJESOL a proposé, en 2022, la création de l'Unité Inclusion, une équipe pluridisciplinaire composée de :

- i. une *coordinatrice* (0.6 ETP) qui accompagne et soutient les directions des structures dans les démarches administratives, propose une réflexion stratégique en lien avec l'inclusion et coordonne les liens entre les différents acteurs et partenaires ;
- ii. une *psychologue* (0.5 ETP) dont sa mission principale est d'identifier rapidement les besoins des enfants et de proposer aux équipes éducatives des pistes d'intervention ;
- iii. trois *soutiens éducatifs* (équivalent à 2.1 ETP) qui accompagnent les enfants au sein des structures proposent des pistes d'intervention et des outils qui peuvent être destinés à un enfant ou à l'ensemble du groupe.

Cette équipe pluridisciplinaire a pour missions principales de :

- a. faciliter l'inclusion d'enfants à besoins particuliers dans le dispositif d'accueil de jour des enfants en proposant des mesures pour accompagner au mieux ces enfants ;
- b. concevoir une politique d'inclusion transversale à toutes les structures du réseau,
- c. développer les liens et le réseau avec les diverses instances en lien avec l'inclusion.

### 2.1 Calendrier du projet

Ce projet innovant s'est déroulé sur quatre phases distinctes :

**Phase 1** (2022-2023) : élaboration du projet Inclusion, demandes de soutiens financiers auprès de la FAJE et validation par les instances politiques ;

**Phase 2** (2023-2024) : engagement des collaboratrices, premières mises en œuvre du projet,

**Phase 3** (2024 - 2025) : développement des collaborations entre les structures et l'Unité Inclusion

**Phase 4** (2025) : évaluation du projet – Rédaction du rapport final



## 2.2 Bases légales

### 2.2.1 Accueil collectif de jour

En ce qui concerne l'accueil collectif de jour, le cadre légal est défini par la Loi sur l'Accueil de Jour des Enfants (LAJE). Cette loi vise à offrir un encadrement dans un environnement de qualité aux enfants en dehors du temps scolaire, dans une optique d'épanouissement, de socialisation et de soutien aux familles. L'article 3 de la LAJE énonce les deux missions des structures d'accueil collectif du canton :

- « **éducative** dans le respect de la responsabilité première des parents, par le soutien du développement physique, affectif et social des enfants, dans un cadre favorisant un accueil de qualité et selon un projet pédagogique adapté à leur âge et à leurs besoins ;
- **sociale et préventive**, en favorisant l'égalité des chances et l'intégration sociale des enfants »

Le règlement d'application de la LAJE (RLAJE) précise quant à lui les conditions d'autorisation des structures, les qualifications exigées auprès du personnel, ainsi que les modalités d'accès, y compris pour les enfants avec des besoins particuliers. À travers la collaboration notamment avec l'Office du Soutien Pédagogique et de l'Enseignement Spécialisé (OSPES), les enfants concernés peuvent avoir ainsi accès aux prestations d'aide à l'intégration au sein d'une institution d'accueil collectif de jour. L'intégration de ces enfants dans les structures d'accueil fait ainsi partie des objectifs prioritaires de la politique d'accueil vaudoise, en cohérence avec la démarche inclusive menée dans le cadre scolaire (Concept 360°).

### 2.2.2 Inclusion scolaire

Dans le canton de Vaud, l'inclusion scolaire s'appuie sur un socle légal solide. La Constitution vaudoise garantit le droit de chaque enfant à une protection particulière de son intégrité et à l'encouragement de son développement (art. 13). En outre, elle détermine la mise en place de mesures pour assurer l'autonomie ainsi que l'intégration sociale, scolaire et professionnelle des personnes en situation de handicap (art. 61). Ce principe se concrétise dans la Loi sur l'Enseignement Obligatoire (LEO), qui encourage le système éducatif à « préférer des mesures intégratives dans le respect du bien-être et du développement des élèves » et à assurer un repérage précoce (article 98). Par ailleurs, la Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) définit les modalités d'intervention pour les enfants en situation de handicap ou en difficulté de développement. Elle organise, notamment à la Section II, la mise en œuvre de mesures éducatives individualisées en milieu ordinaire ou spécialisé, selon les besoins évalués. Ces bases sont étayées sur l'adhésion du canton au Concordat intercantonal sur la pédagogie spécialisée (CIIP, 2007), qui renforce l'harmonisation intercantonale et le droit à la scolarisation inclusive.

Un tableau récapitulatif sur les bases légales des différents textes cantonaux et fédéraux est présenté dans les annexes.

### 3. Bases théoriques

#### 3.1 Les besoins spécifiques

Le terme *enfant à besoins éducatifs particuliers* désigne les enfants qui, de manière temporaire ou durable, nécessitent un accompagnement particulier pour favoriser leur développement, leur apprentissage ou leur intégration sociale. Ces besoins peuvent être liés à des **difficultés physiques, sensorielles, cognitives, psychologiques ou comportementales**, mais aussi à des **situations familiales, sociales ou linguistiques particulières**.

Dans le contexte préscolaire et parascolaire, il ne s'agit pas seulement de diagnostiquer un trouble ou un handicap, mais de **reconnaître la singularité de chaque enfant** et d'adapter l'environnement afin de permettre à chacun de participer activement aux activités du groupe.

#### 3.2 Réponse à l'Intervention (RAI<sup>1</sup>)

Pour répondre aux besoins de l'ensemble des enfants fréquentant les structures d'accueil de jour des enfants de l'AJESOL, les interventions de l'Unité Inclusion se basent sur le modèle de Réponse à l'Intervention (RAI<sup>2</sup>). Ce modèle est souvent utilisé dans une optique préventive afin d'intervenir de manière efficace auprès des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers, notamment au sein des structures d'accueil collectif. Il est illustré sur la Figure 2 ci-dessous :

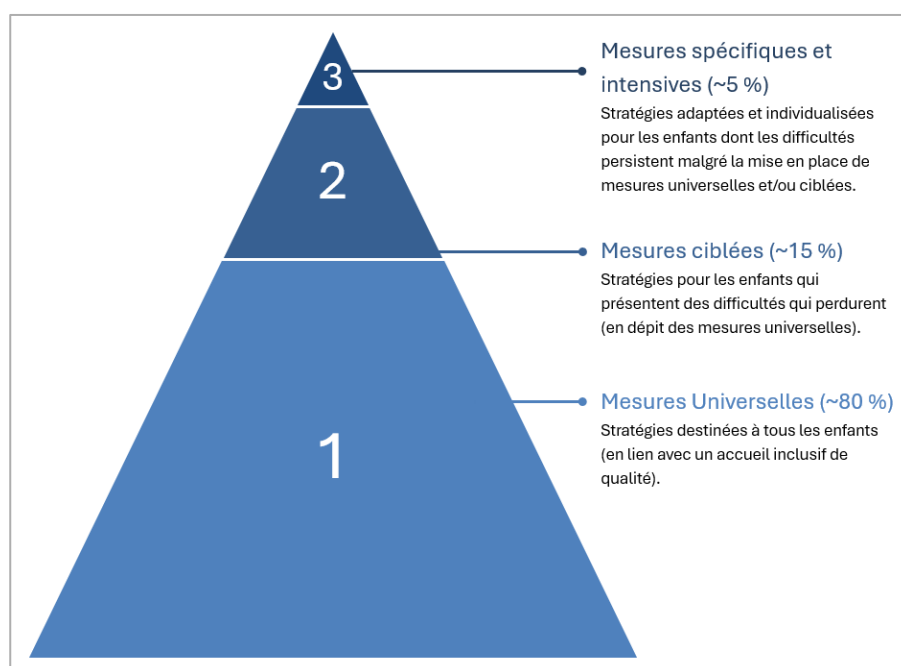


Figure 2. Modèle de Réponse à l'Intervention (RAI).

Ce modèle stipule que :

1. Les **mesures universelles** (correspondant aux pratiques probantes concernant un cadre inclusif de qualité<sup>3</sup>), permettent de répondre aux besoins de la plupart des enfants accueillis, qu'ils présentent des besoins éducatifs particuliers ou non. Ces stratégies consistent par exemple en

<sup>1</sup> Sugai & Horner (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports.

<sup>2</sup> Sugai & Horner (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports.

<sup>3</sup> P. ex., Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, (2017) ; Soukakou (2016).

l'adaptation des espaces, des activités, la collaboration avec les familles, la gestion des transitions, les aides à la communication, etc. Leur mise en pratique répond aux besoins de la plupart des enfants accueillis (environ 80 %).

2. Dans les situations où les stratégies universelles ne suffisent pas (environ 15 % des situations), des **mesures ciblées** devraient être proposées pour un enfant ou un groupe d'enfants.

3. Pour les situations les plus complexes tels que des troubles du spectre de l'autisme, des situations de handicap, des difficultés de comportement durables (environ 5 % des enfants), des **mesures intensives** doivent impérativement être proposées afin de soutenir les équipes éducatives. Celles-ci engagent différents acteurs tels que les parents, la direction de la structure, les équipes éducatives, d'autres professionnels et l'école.

### 3.3 Dispositifs mis en place

Selon le modèle proposé à la figure 2, les membres de l'Unité Inclusion (UI) proposent **les mesures universelles** par l'accompagnement des équipes et des directions (p. ex., lors d'échanges en colloque, de formations ou des supervisions).

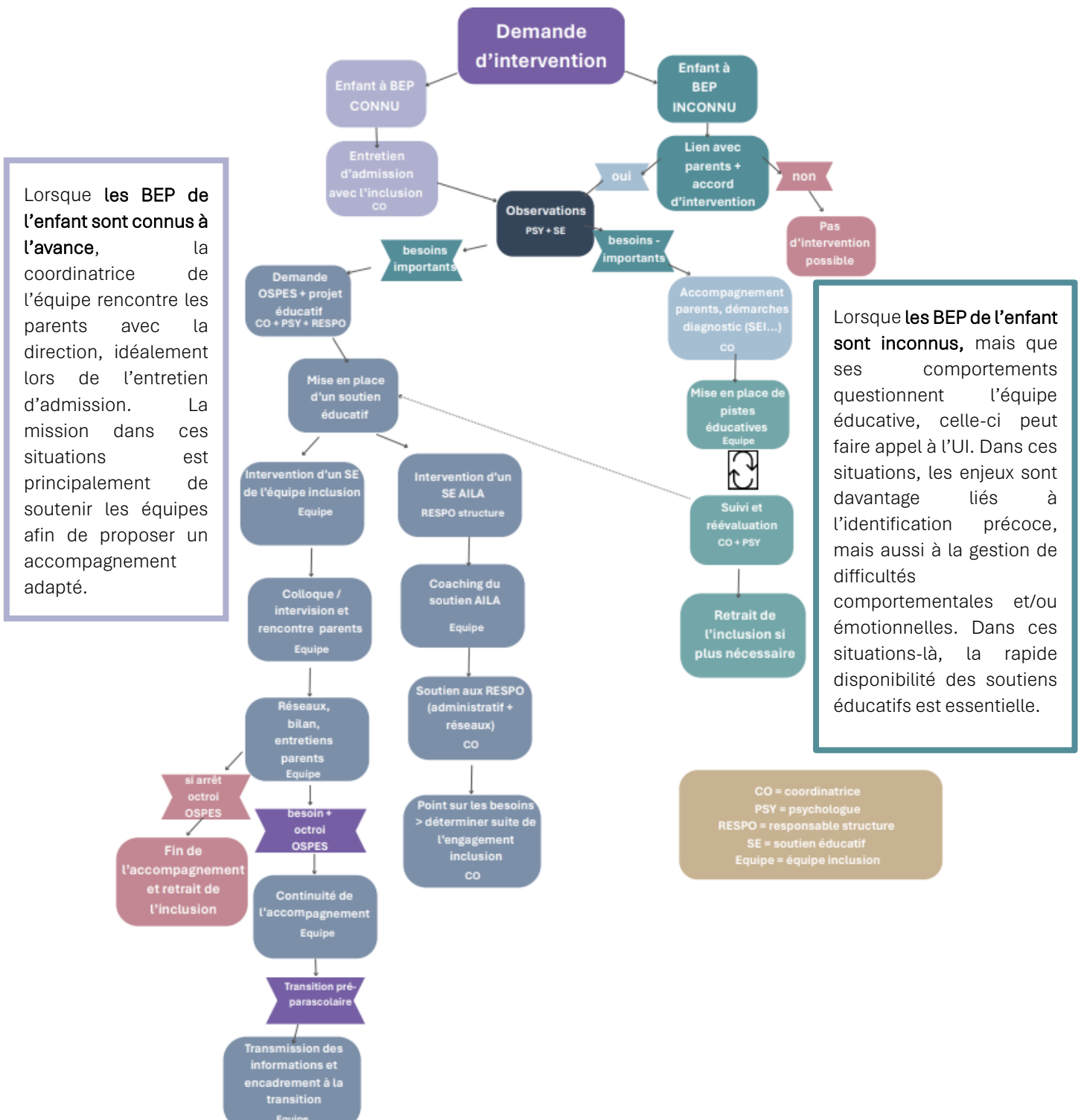
Pour les cas où une **mesure plus ciblée est nécessaire**, la psychologue peut être sollicitée par les directions des structures afin d'effectuer des observations et de proposer des pistes pour soutenir l'enfant ou le groupe en question (p. ex., des outils adaptés, des moyens de communication alternative et augmentée, des stratégies pour la gestion des émotions et des comportements).

Dans le cas des **mesures spécifiques et intensives**, les soutiens éducatifs peuvent être sollicités pour un accompagnement quotidien plus individualisé. La coordinatrice s'occupe dans ces cas-là, de créer le lien avec les parents et les différents intervenants gravitant autour de l'enfant, afin de proposer un accompagnement adapté aux besoins spécifiques de l'enfant.

Si cette organisation semble très structurée théoriquement, dans la pratique les différents niveaux d'intervention se chevauchent souvent et l'implémentation des stratégies universelles est un prérequis à toute intervention plus spécifique.

### 3.4 Processus décisionnels pour la délivrance de prestations de l'UI

Le processus décisionnel concernant les prestations proposées par l'UI est présenté à la figure 3. La connaissance ou non de BEP chez un enfant déclenche des processus décisionnels distincts :



Lorsque les BEP de l'enfant sont connus à l'avance, la coordinatrice de l'équipe rencontre les parents avec la direction, idéalement lors de l'entretien d'admission. La mission dans ces situations est principalement de soutenir les équipes afin de proposer un accompagnement adapté.

Lorsque les BEP de l'enfant sont inconnus, mais que ses comportements questionnent l'équipe éducative, celle-ci peut faire appel à l'UI. Dans ces situations, les enjeux sont davantage liés à l'identification précoce, mais aussi à la gestion de difficultés comportementales et/ou émotionnelles. Dans ces situations-là, la rapide disponibilité des soutiens éducatifs est essentielle.

CO = coordinatrice  
 PSY = psychologue  
 RESPO = responsable structure  
 SE = soutien éducatif  
 Equipe = équipe inclusion

Figure 3. Processus décisionnel pour la délivrance des prestations de l'UI.

#### 4. Interventions de l'Unité Inclusion (2023-2025)

Durant ce projet, 102 enfants ont directement ou indirectement bénéficié des interventions de l'UI au sein des structures de l'AJESOL (voir détail à la Figure 4) :

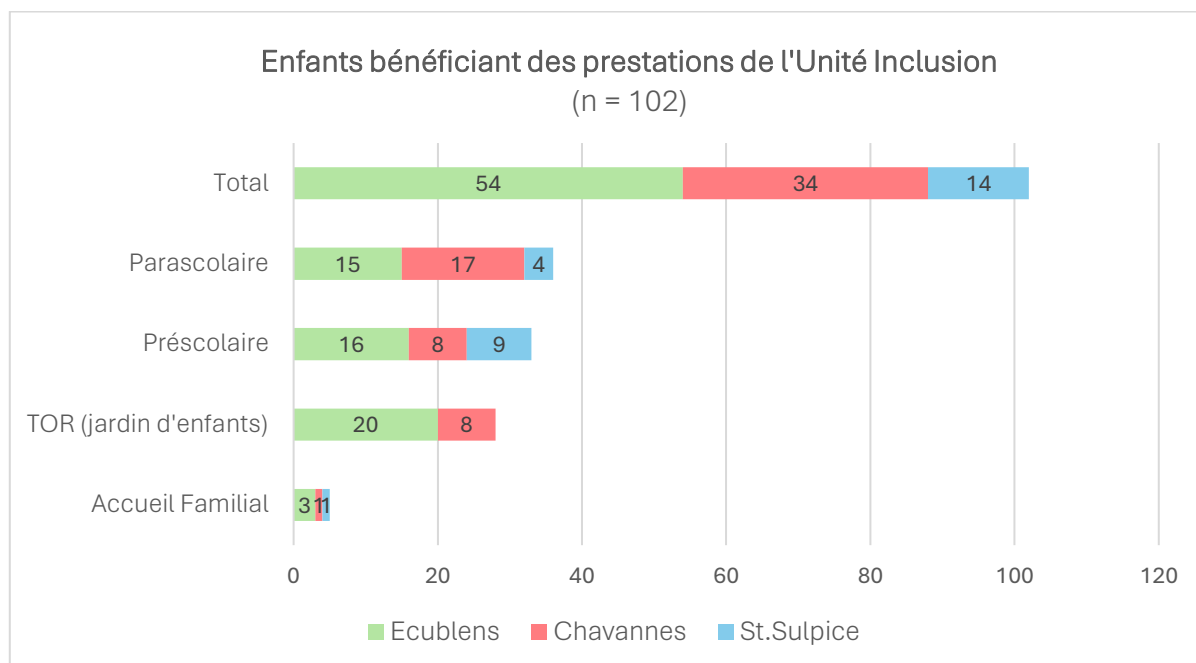


Figure 4. Enfants bénéficiant des prestations de l'Unité Inclusion par commune et type d'accueil.

L'UI intervient au sein des structures sous deux formes. Les **prestations indirectes** concernent les observations, les supervisions d'équipe, les formations, les entretiens avec les parents et les différents partenaires. Les **prestations directes** consistent à l'accompagnement de la part des soutiens éducatifs de l'UI. À noter que le nombre des interventions est lié au nombre de structures établies sur les différents territoires communaux. En effet, la population étant plus importante dans la commune d'Ecublens, celle-ci compte plus de structures (y compris les structures TOR) (7 structures), que Chavannes-près-Renens (4 structures) et St-Sulpice (2 structures), respectivement sept, quatre et deux structures. La différence de taille de la population entre les trois communes, corolairement le nombre d'enfants pris en charge dans les structures d'accueil, a donc un impact sur le nombre de prestations fournies par commune.

## 4.1 Prestations indirectes

### 4.1.1 Observations

Parmi les 102 enfants bénéficiant des prestations de la part de l'UI, 94 enfants ont été observés par l'UI. 64% d'entre eux fréquentent des structures préscolaires.

Structure	Total
Accueil familial	1
Jardin d'enfants (TOR)	27
Préscolaire (garderie)	33
Parascolaire	34
<b>Total</b>	<b>94</b>

Tableau 1. Enfants concernés par les observations par type d'accueil.

Cela s'explique par le fait que les potentiels troubles ou difficultés s'expriment pour la première fois à ces âges ainsi que lors de la première fréquentation d'une structure collective. Les équipes du préscolaire sollicitent cette prestation pour confirmer ou infirmer leurs propres observations faites sur le terrain. Les observations de l'UI viennent étayer (ou non) celles des équipes éducatives, renforçant ainsi le rôle de prévention et d'identification précoce.

Les observations effectuées au sein des structures entre septembre 2023 et juin 2025 représentent **288 h** au total (figure 5). La plupart d'entre elles ont été effectuées par la psychologue, sauf dans environ 15 % des où la coordinatrice a effectué ces observations, notamment pour une double expertise.

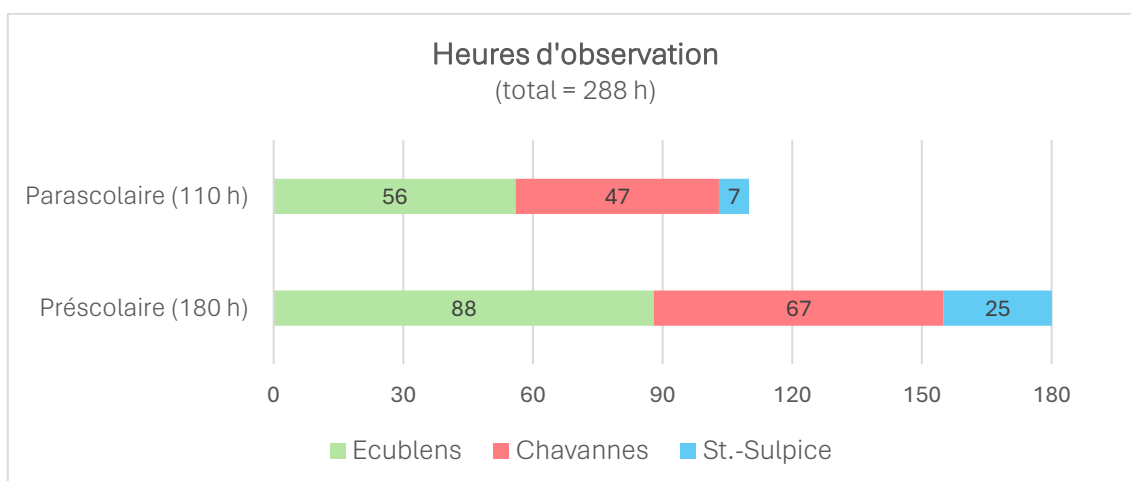


Figure 5. Heures d'observation par commune et par type d'accueil.

### 4.1.2 Matériel et outils proposés

Dans le cadre des observations ou des accompagnements des enfants, du matériel spécifique et des exemples d'outils pédagogiques ont été proposés aux équipes éducatives concernées (p. ex., contrat de comportement, météo des émotions...). Chaque matériel est accompagné d'une fiche

d'utilisation détaillée, permettant à l'Unité de procéder à sa mise en place de manière autonome au sein de la structure. L'équipe de l'UI propose un soutien spécifique selon les besoins.

#### **4.1.3 Entretiens et rencontres avec les familles**

La coordinatrice est invitée aux entretiens d'admission lorsqu'un accompagnement de l'Unité Inclusion est jugé pertinent par les responsables de structures, par exemple lorsqu'une demande d'admission est assortie d'un certificat médical. Il s'agit d'une occasion précieuse pour créer des liens avec les familles et pour discuter avec elles sur les possibilités d'une prise en charge plus spécifiques de leurs enfants.

Lors de la mise en place d'un suivi de la part d'un soutien éducatif de l'Unité Inclusion, la coordinatrice, la psychologue et l'éducatrice responsable de l'accompagnement rencontrent les parents afin de poser les bases de la collaboration et coconstruire les objectifs pour chaque accompagnement.

Dans d'autres cas, des entretiens ont été effectués avec des parents afin de les orienter lors d'un changement de structure, de l'entrée à l'école de leur enfant, ou lorsque l'équipe éducative sollicitait l'intervention d'un de ses membres (p. ex. de la psychologue lors d'un retour concernant le comportement d'un enfant, après des observations de sa part). Au cours du projet, ces rencontres concernent 21 familles et représentent une durée de 27 heures d'entretien environ <sup>4</sup>.

#### **4.1.4 Soutien aux démarches administratives**

La coordinatrice soutient les responsables des structures lors des démarches auprès de l'OSPES. Lorsqu'elle est sollicitée, elle s'occupe, de manière coordonnée avec les équipes et la psychologue, de la rédaction du projet éducatif de l'enfant et de l'envoi de nouvelles demandes, ainsi que des renouvellements. Elle collabore avec l'OSPES pour transmettre les besoins du terrain et pour avoir un suivi global des démarches en lien avec le réseau.

Sur un total de 49 démarches (nouvelles demandes et renouvellements) effectuées depuis le début du projet, l'UI s'est occupé de 40 démarches administratives, soit 81.6 % du total. Celles-ci concernent 25 enfants et n'incluent pas les octrois qui étaient déjà en cours lors du démarrage du projet (11 enfants lors de la rentrée scolaire 2023).

#### **4.1.5 Formations proposées**

L'UI a également pu proposer des formations internes, telles qu'une formation sur le TDA/H destinée au milieu parascolaire sur 4 heures, comprenant une séance théorique et une autre plus pratique, ou encore une formation de base sur le TSA destinée aux stagiaires et apprentis du préscolaire (en cours). De plus, une formation externe avec une spécialiste du sujet a été organisée par la coordinatrice et le personnel de la commune de Chavannes sur la thématique du TSA.

En outre, l'équipe de l'UI a également suivi diverses formations (MOOCs, cours en présentiel, colloques), afin de se perfectionner et de mieux soutenir les équipes.

---

<sup>4</sup> Par ailleurs, les membres de l'UI échangent également de manière plus ou moins formelle avec les familles, lors des observations ou lorsqu'un accompagnement par un soutien éducatif est mis en place.

#### 4.1.6 Gestion du projet et des partenariats

Dans l'optique de maintenir la logique de co-construction, l'ensemble de l'équipe a eu 4 séances de 2 h avec les directions des structures pour le suivi du projet, 7h avec le comité de direction de l'AJESOL (y compris deux participations à l'AG), ainsi qu'une séance d'échanges avec un groupe d'accompagnement constitué de partenaires cantonaux, médicaux et spécialisés.

Sous l'impulsion d'une enseignante et membre du conseil communal de Saint-Sulpice, un groupe de travail pour collaborer autour de la transition à l'école a été créé avec des partenaires de l'école (doyennes, enseignantes), des responsables de certaines structures pré et parascolaires et la coordinatrice et la psychologue de l'UI. Divers partenaires externes ont été invités à participer dans le cadre de ces échanges (représentant un total de 8.5h ; tels que pédiatres, services spécialisés (service éducatif itinérant (SEI), écoles spécialisées) et parents concernés. Un groupe de coordinateurs à l'inclusion a également vu le jour afin de réfléchir au niveau cantonal sur la mission proposée par la FAJE. Ces rencontres représentent un total de 22 h pendant la durée du projet.

Enfin, la coordinatrice et la psychologue ont rencontré différents partenaires (p. ex., infirmière petite enfance de la région, psychomotricienne, responsable pédagogique des écoles spécialisées, etc.) afin de renforcer le réseau et la collaboration avec les différents services pertinents à la mission de l'UI. Cela représente 15h en tout.

#### 4.2 Prestations directes

Comme discuté, les prestations directes concernent les accompagnements mis en place à travers les soutiens éducatifs de l'UI. Pendant la durée du projet (septembre 2023-2025), 37 enfants ont bénéficié d'un accompagnement plus individualisé, notamment grâce au financement de la part de l'OSPES pour la prestation d'Aide à l'Intégration (AILA).

Parmi ces enfants, 16 ont été accompagnés par les trois soutiens éducatifs de l'UI. Pour les autres, des collaborateurs ont été engagés auprès de la Fondation Coup d'Pouce (n = 7) ou directement par les directions des structures (n = 13). Dans certaines situations, les enfants ont bénéficié d'un suivi mixte, lorsqu'un suivi initié par un soutien éducatif a été repris par une personne engagée par la structure (n = 2) ou lorsque les disponibilités de l'un ou de l'autre ne correspondaient pas au temps de présence de l'enfant (n = 1).

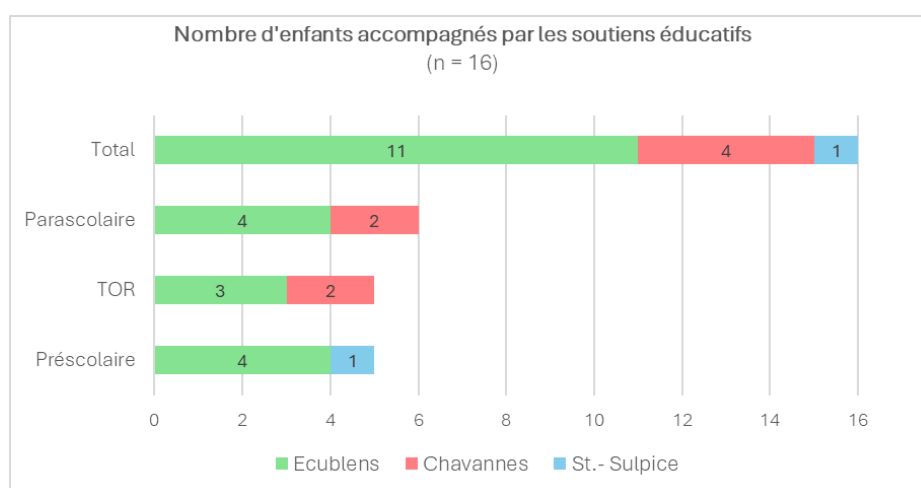
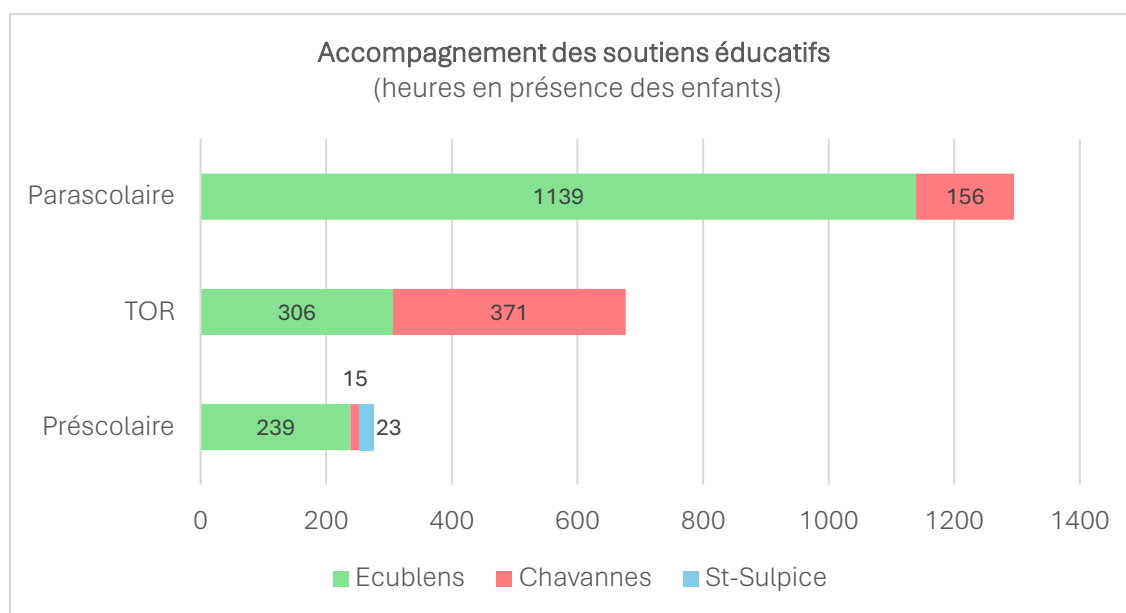


Figure 6. Nombre d'enfants accompagnés par les soutiens éducatifs de l'équipe inclusion.

La figure 6 montre que la plupart des accompagnements ont eu lieu sur la commune d'Ecublens. Les différences démographiques, ainsi que la capacité d'accueil des structures, expliquent principalement ce phénomène (328 places pour Ecublens, 128 pour Chavannes et 159 pour Saint-Sulpice). Par ailleurs, deux structures de Chavannes-près-Renens ainsi qu'une garderie de Saint-Sulpice ont l'habitude de collaborer avec la fondation Coup d'Pouce, qui propose un soutien administratif et une aide à l'engagement des aides à l'intégration. Cette collaboration a eu un impact direct sur le nombre de sollicitations que ces structures ont eues auprès de l'UI. En contraste, plusieurs structures d'Ecublens n'avaient jamais fait une demande de soutien éducatif au préalable. La présence de l'UI leur a permis dans certaines situations de découvrir cette prestation.

La figure 7 présente quant à elle les heures effectives d'accompagnement des trois soutiens éducatifs depuis le début du projet, par commune et par type de structure.



**Figure 7.** Total d'heures d'accompagnement de la part des soutiens éducatifs du projet par commune et structure.

Comme mentionné, les soutiens éducatifs de l'UI ont très majoritairement bénéficié à la commune d'Ecublens au sein des structures parascolaires. Au-delà des raisons exposées précédemment, cette tendance est surtout liée au suivi de deux enfants avec un taux de fréquentation élevé, présentant des situations d'urgence nécessitant un accompagnement conséquent et sur la durée.

Enfin, ces deux figures permettent de constater que les enfants bénéficiant d'un accompagnement sont surreprésentés dans les jardins d'enfants (structures TOR). En effet, pour une capacité totale d'environ 145 enfants par année scolaire, le nombre d'enfants bénéficiant d'un accompagnement d'un soutien éducatif représente 3.4 %. Lorsque l'on considère également les AILA engagées par la direction, ce pourcentage augmente à 9 % (contre 2.7% au préscolaire ou 2.1% au parascolaire). Cette problématique particulière est développée ci-après (voir partie « 5.3.3 »).

### 4.3 Statistiques relatives aux enfants à besoins éducatifs particuliers suivis par l'Unité Inclusion

#### 4.3.1 Typologie des enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP)

La figure 8 montre le type de BEP présentés par les enfants qui ont bénéficié des prestations (directes et/ou indirectes) de l'UI au sein du réseau.

Ces statistiques mettent en avant une prévalence assez élevée du nombre de diagnostics de trouble du spectre de l'autisme (TSA, n = 20), sans compter les retards de développement, dont la plupart représentent des cas de suspicion de TSA qui n'ont pas encore été diagnostiqués (n = 9), et ce d'autant plus dans certains types de structures. En effet, la littérature montre que la prévalence actuelle du TSA est estimée entre 0,9 à 1,5 % de la population, et que cette prévalence a significativement augmenté<sup>5</sup>. Ceci est lié à des critères diagnostiques plus larges, un meilleur dépistage, mais aussi possiblement par une augmentation de cas.

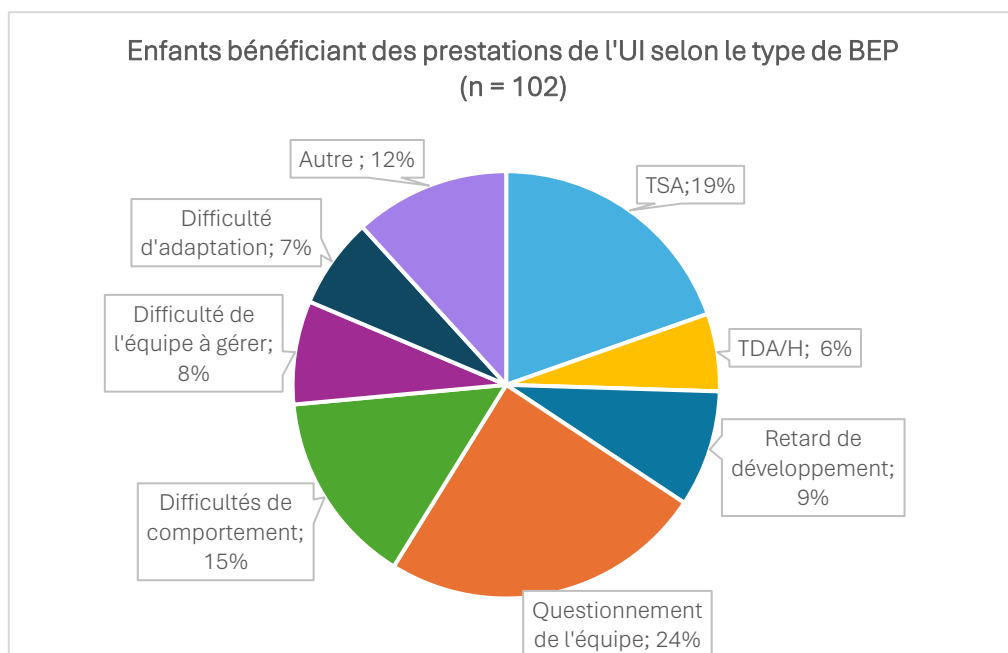


Figure 8. Nombre d'enfants selon les types de BEP identifiés.

<sup>5</sup> Fombonne, (2020).

#### 4.3.1 Typologie des enfants BEP ayant bénéficié d'un soutien individuel

Si la moitié des enfants ayant bénéficié d'un soutien individuel présente un TSA avéré, un TDA/H ou un retard de développement, 29% des enfants suivis présentent des difficultés de comportement récurrentes et sur le long terme qui nécessitent également un accompagnement individuel. Dans ce dernier cas, il s'agit surtout de soutenir les équipes éducatives et prévenir leur épuisement. Ainsi et pour 8 situations, les « difficultés de comportement de l'enfant » ont été davantage attribuées par l'équipe de l'UI à des difficultés de gestion institutionnelle au sein des structures, plutôt qu'aux difficultés propres des enfants accompagnés.

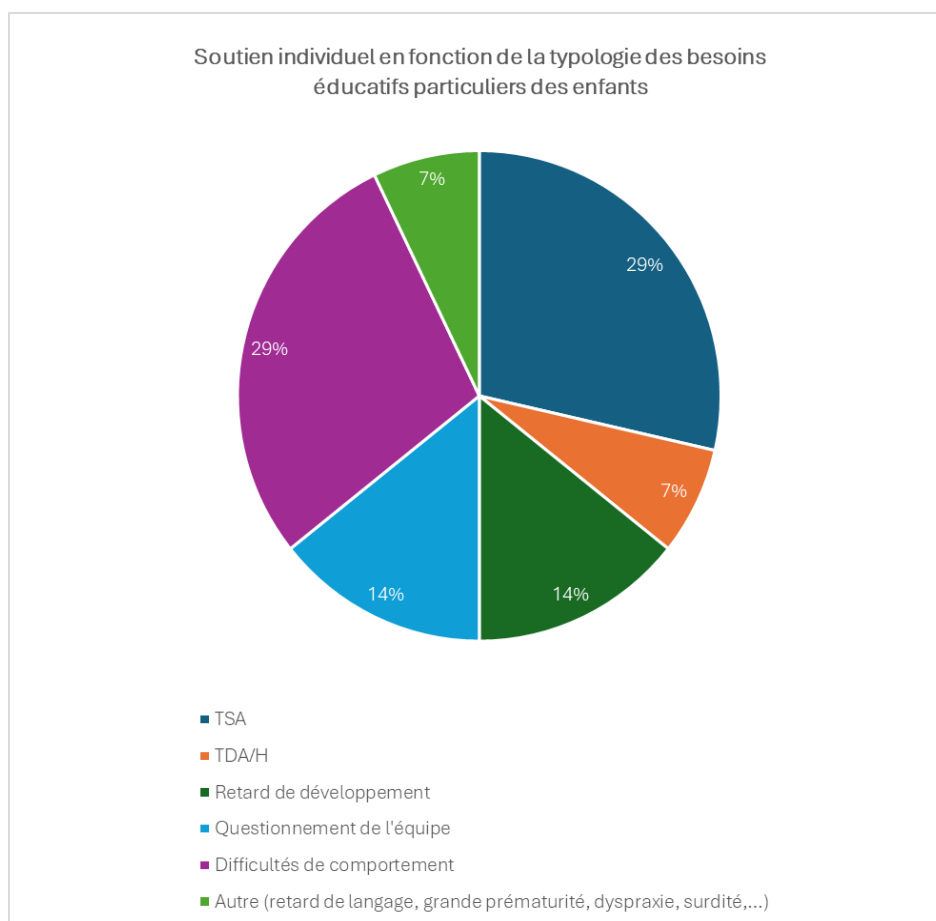
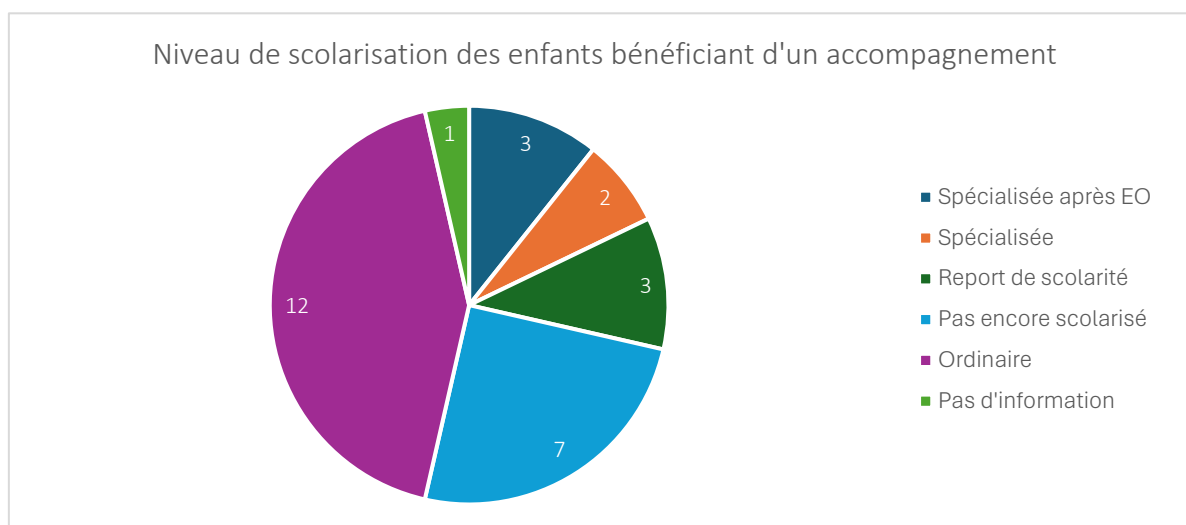


Figure 9. Soutien individuel en fonction de la typologie des besoins éducatifs particuliers des enfants

A contrario, il est intéressant de constater que le questionnement des équipes n'induit pas forcément un suivi personnalisé. Dans ces cas, l'enfant est souvent suivi à long terme par la psychologue, permettant un processus d'identification précoce, l'accompagnement des équipes et celui des parents (amener les parents à effectuer un bilan médical).

#### 4.3.2 Niveau scolaire des enfants bénéficiant d'un accompagnement

La figure 10 indique le niveau scolaire des enfants bénéficiant d'un accompagnement individualisé (soutiens éducatifs de l'UI, AILA et intervenants de Coup d'Pouce) pendant les deux ans du projet, y compris la projection pour la rentrée 2025.



**Figure 10.** Type de scolarisation des enfants bénéficiant un accompagnement (tous soutiens confondus).

La plupart des enfants accompagnés sont scolarisés en école ordinaire (43 %, n = 12). Deux enfants ont été orientés vers une école spécialisée, et trois autres l'ont été également après une première année compliquée en école ordinaire. Par ailleurs, les parents de trois enfants qui devaient commencer l'école à la rentrée 2025 ont opté pour un report de scolarité. Les 25% restant (n = 7) fréquentent des structures préscolaires. Enfin, l'équipe de l'UI n'a pas obtenu d'informations concernant un enfant qui devait fréquenter une école spécialisée.

## 5. Bilan

Le projet a traversé plusieurs défis au cours des deux années ayant marqué sa mise en œuvre. Le départ du chef de service, qui en assurait le pilotage, a entraîné une période d'incertitude, rapidement suivie par l'arrivée d'une nouvelle direction. Toutefois, cette phase transitoire a offert à l'équipe une large autonomie dans ses actions, tout en bénéficiant du soutien et des retours constructifs des directions des structures et du comité de direction de l'AJESOL.

L'action de l'UI a néanmoins été contrainte par deux facteurs principaux : d'une part, des obstacles systémiques – sur lesquels nous reviendrons plus en détail en abordant les limites identifiées – et d'autre part, des imprécisions dans la conception initiale du projet.

Le projet de départ visait à proposer des solutions rapides et efficaces aux équipes confrontées à des difficultés dans l'accueil d'enfants présentant des besoins éducatifs particuliers. Or, cette approche, centrée sur des interventions en situation d'urgence, n'est pas porteuse de solutions à long terme. En effet, lorsque l'équipe de l'UI est sollicitée dans une situation d'urgence ou dans un contexte critique – souvent après plusieurs tentatives infructueuses de la part des professionnels déjà épuisés – son rôle tend à s'apparenter à celui d'un "pompier". Dans ces situations, l'intervention peut conduire à la « délégation » de l'enfant au soutien éducatif de l'UI, ce qui peut se traduire par un désinvestissement de l'équipe vis-à-vis de l'enfant.

Afin de garantir à chaque enfant, quelles que soient ses particularités, la possibilité de participer pleinement aux activités éducatives et sociales, il importe d'établir le bilan détaillé de ce projet. Pour ce faire, une analyse sur la collaboration avec les principaux acteurs et une synthèse des appréciations de la part des directions des structures sont présentées ci-après. Afin d'identifier les apports et les limites de chaque poste au sein de l'équipe de l'UI, les principales actions sont présentées dans un tableau synthétique puis analysées en détail.

Ce bilan doit permettre de tirer les enseignements nécessaires pour mettre en œuvre une politique d'inclusion en adéquation avec les besoins des enfants pris en charge par les structures mais également en adéquation avec les besoins institutionnels.

### 5.1 Collaboration avec les principaux acteurs

#### 5.1.1 *Collaboration avec les structures d'accueil (UAPE, Garderie, TOR)*

Le projet a dans l'ensemble été bien accueilli par les responsables et les équipes des structures d'accueil de jour, suscitant des attentes élevées, notamment en ce qui concerne les ressources et les solutions concrètes qu'il pourrait apporter au quotidien.

Toutefois, dans certains cas plus isolés, l'équipe de l'UI a perçu des résistances de la part de certains professionnels. Celles-ci se sont traduites soit par des interrogations quant à la légitimité ou le profil des personnes impliquées dans le projet, soit par une attitude ambivalente, voire sceptique, vis-à-vis du concept même d'inclusion. Ces réticences pourraient être interprétées comme l'expression d'une crainte implicite de remise en question des pratiques professionnelles existantes avec l'arrivée d'un dispositif perçu comme externe.

Afin de faciliter l'adhésion des équipes et des directions, l'UI a ainsi consacré du temps à se présenter lors des colloques d'équipe, à organiser des temps d'échange et à assurer une présence

sur le terrain, même si celle-ci aurait pu être renforcée. Ces actions ont, dans la majorité des cas, permis de clarifier le positionnement de l'UI et de rassurer les équipes quant à ses intentions.

L'équipe de l'UI a ainsi participé à un certain nombre de colloques d'équipe lors de la présentation du projet, mais aussi lors des retours d'observations et des pistes proposées, ainsi que pour la mise en place et le suivi d'un soutien éducatif. Les heures de présence cumulées entre la coordinatrice et la psychologue aux colloques d'équipe sont présentées à la Figure 11.

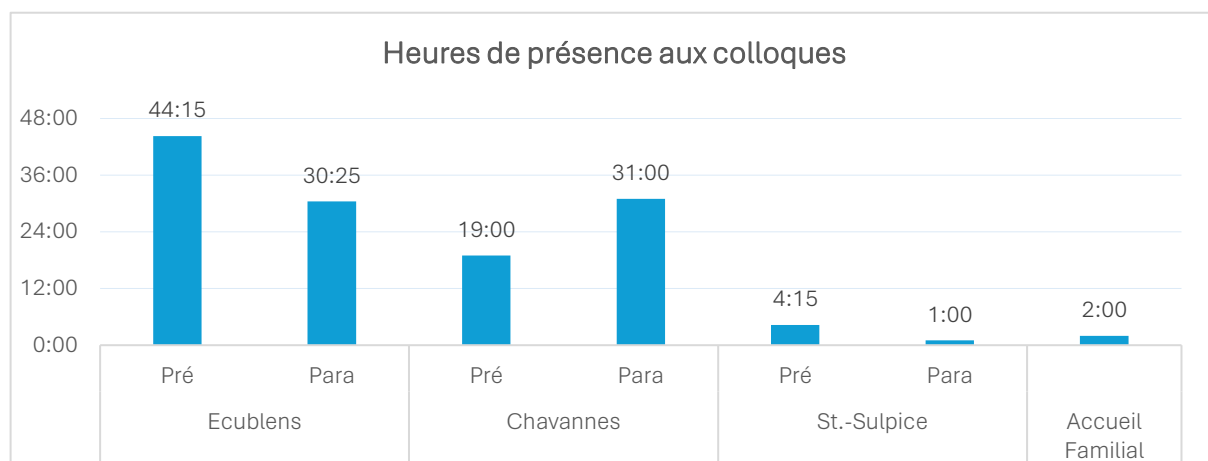


Figure 11. Présence de la psychologue et la coordinatrice de l'UI aux colloques au sein des structures (en heures).

Actuellement, les collaborations avec les structures d'accueil sont plus fluides et s'adaptent aux besoins exprimés par les directions et leurs équipes. Celles-ci sollicitent l'équipe de l'UI de manière spontanée et ce pour une variété de demandes : soutien administratif, demandes d'observations (dynamique de groupe avec enfant à BEP) ou accompagnement ciblé auprès d'enfants.

### 5.1.2 Collaboration lorsqu'un soutien AILA est déjà engagé

Lorsqu'une aide à l'intégration (AILA) est engagée dans une structure directement par la direction (ou à travers la Fondation Coup d'Pouce), l'équipe de l'UI a moins été sollicitée. En effet, la présence d'une personne supplémentaire sur le groupe permet d'accompagner l'enfant et de soulager l'équipe. Le besoin de pistes ou d'aide directe semble ainsi moins nécessaire dans ces cas de figure. De plus, les aides à l'intégration ne bénéficient pas de financement pour le temps hors présence des enfants (à l'exception des collaborateurs de Coup d'Pouce), ce qui empêche leur présence aux colloques et lors des retours d'observation.

Afin d'améliorer la prise en charge des enfants suivi par un soutien AILA, il importe d'instaurer un accompagnement de ces soutiens AILA, en proposant par exemple des temps de rencontre ou un coaching sur leur temps de travail dans les structures.

### 5.1.3 Le cas spécifique des jardins d'enfants (structures TOR)

Comme présenté au point 4.4, les structures TOR (jardins d'enfants) ont fortement sollicité l'UI, avec un pourcentage d'enfants référés proportionnellement plus élevé que les garderies. Cette situation peut s'expliquer par plusieurs facteurs :

1. **Mise en lumière des difficultés des enfants** : Les premières expériences en collectivité constituent souvent une opportunité pour identifier d'éventuels BEP chez les enfants. Dans les garderies, les enfants intègrent les structures à un très jeune âge, les équipes ont ainsi souvent le temps d'identifier les potentielles difficultés et d'en faire part progressivement aux parents, avec qui elles ont déjà réussi à établir un lien dans la plupart des cas. Or, dans

les jardins d'enfants, les enfants sont plus âgés lorsqu'ils commencent leur socialisation en dehors du milieu familial. Lorsque l'enfant est accueilli vers l'âge de deux ans, certaines difficultés deviennent apparentes très rapidement après son intégration. Les équipes se confrontent au défi de devoir informer rapidement les parents des difficultés identifiées, ainsi que de les orienter afin d'initier les démarches nécessaires à une prise en charge adaptée (contact avec le pédiatre, bilan, etc.), tout ceci avant même d'avoir pu établir un lien de confiance avec eux.

2. **Population** : Les jardins d'enfants, par leur spécificité de financement de la FAJE en lien avec l'accueil d'urgence, semblent accueillir une proportion importante d'enfants issus de milieux défavorisés et/ou allophones, ainsi que des enfants présentant des BEP (notamment des retards de développement). Lorsque ces facteurs se cumulent, la prise en charge de ces enfants se complexifie de manière importante.
3. **Organisation interne des équipes** : Des équipes stables, mais parfois en sous-effectif peuvent ressentir une charge accrue face à des situations complexes.

Face à ces observations, il semble important de **repenser le modèle d'accueil** à long terme, afin de soutenir les équipes éducatives, mais également de renforcer et maximiser l'égalité de chances des familles accueillies (p. ex., à travers de dispositifs qui associent des cours de français pour les mères migrantes à l'accueil de leurs enfants).

#### **5.1.4 Collaboration avec l'accueil familial de jour**

L'accompagnement des Accueillantes en Milieu familial (AMF) avait été mis en avant dans le projet. En effet, les AMF sont de facto plus isolées, ont une formation plus élémentaire et manquent souvent de connaissances spécifiques sur les besoins particuliers qu'elles peuvent rencontrer dans leur pratique. Or, dans la réalité, l'équipe de l'UI a encore peu investi ce milieu. Si la coordinatrice de l'Accueil de jour s'adresse à la psychologue et à la coordinatrice de l'UI pour des conseils, le contact avec les accueillantes est très restreint. En effet, des contraintes structurelles (changement de coordinatrice ainsi que des difficultés d'ordre logistique) ont limité les contacts de l'UI avec l'ensemble d'entre elles.

Dans la mesure où tout soutien éducatif est exclu, le financement de l'OSPES n'étant pas possible, et l'isolement relatif que ce métier représente, il semble important de pouvoir intervenir de manière plus rapprochée et efficace avec ce public (p. ex, en leur proposant des formations en groupe sur des thématiques en lien avec l'inclusion et l'accueil de jour).

#### **5.1.5 Collaboration avec les familles**

Le mandat de l'UI, tel qu'il était défini dans le projet de base, était principalement celui d'accompagner les équipes éducatives. La collaboration et le lien avec les parents avaient été mis à la marge du projet. Le contact avec les parents étant principalement du ressort des directions des structures, la présence de l'UI aux rencontres avec les parents dépend du bon vouloir des directions.

Or, il est pertinent de s'interroger sur le rôle que peut jouer l'UI dans l'accompagnement des parents, notamment dans le processus de prise de conscience ou de découverte des difficultés de leur enfant, ainsi que dans d'autres démarches administratives ou d'orientation. Dans certaines situations, l'UI a effectivement été amenée à accompagner les familles dans ces étapes délicates, en leur offrant un soutien à la fois bienveillant et structurant, notamment pour les orienter vers des services adaptés (par exemple en soutenant l'orientation dans une école spécialisée). Cependant,

cet accompagnement ne suffit parfois pas pour certains parents, qui peuvent avoir besoin de plus de temps pour intégrer progressivement les difficultés rencontrées par leur enfant.

Un enjeu majeur persiste lorsque les directions et les équipes se trouvent confrontées à des parents qui ne sont pas prêts à reconnaître les difficultés de leur enfant ni à entamer les démarches nécessaires, comme la réalisation d'un bilan. Cette situation devient particulièrement problématique lorsque les besoins de l'enfant sont manifestes, mais que les parents s'y opposent fermement. Dans de tels cas, il peut devenir difficile de distinguer le respect du cadre parental d'un possible manquement aux besoins fondamentaux de l'enfant ou une forme de négligence éducative. Les professionnels peuvent se questionner alors quant à une possible dénonciation auprès des autorités de protection de l'enfance. Il serait nécessaire qu'un cadre soit établi au sein du réseau afin d'avoir une réponse unifiée face à ce genre de situation.

En outre, des situations de manque de clarté et de transparence de la part des parents envers les directions ont aussi été observées. Ainsi, plusieurs directions au sein du réseau ont relevé que certains parents n'annoncent pas systématiquement les difficultés de leurs enfants lors de l'inscription en structure d'accueil. L'intervention d'un soutien ne peut pas être anticipée, ce qui retarde d'une part la prise en charge de l'enfant concerné, mais qui peut d'autre part mettre en péril les équipes éducatives. Le cadre d'accueil du réseau devrait ainsi prendre en compte ce type de situation pour se protéger au niveau institutionnel.

#### **5.1.6 Collaboration avec les partenaires externes**

En raison de son côté novateur, l'équipe de l'UI a mis un point d'honneur à faire le lien avec les différents services liés à l'enfance, les services spécialisés et les partenaires associés. Diverses rencontres ont eu lieu avec d'autres services (p. ex., des associations, des institutions spécialisées, des pédiatres, des thérapeutes, etc.), ainsi qu'avec le collège de coordinatrices à l'inclusion du canton.

Dans le cadre du partenariat avec l'OSPES, le lien privilégié escompté entre la coordinatrice avec un interlocuteur référent n'a pas pu se mettre en place, notamment en raison d'un important tournus du personnel engagé au sein de l'Office. L'instauration d'une relation stable et efficace est actuellement en construction avec la nouvelle référente pour les démarches en lien avec l'AILA, mais également avec l'inspectrice de l'OSPES de la région.

#### **5.1.7 Collaboration avec l'école**

Dans le canton de Vaud, l'école et l'accueil de jour ont des rôles différents avec des appartenances diverses (cantonale vs communale), ce qui parfois empêche la collaboration entre ces institutions. Pourtant, les échanges et transitions d'un lieu à l'autre jouent un rôle déterminant dans le succès d'une démarche inclusive. Il est ainsi apparu nécessaire de pouvoir développer une collaboration de l'UI avec l'école. Un groupe de travail dédié à la transition vers l'école, animé par la coordinatrice et la psychologue de l'UI, réunissant des responsables de structures préscolaires et parascolaires, des doyens d'établissements scolaires, des enseignantes, des parents ainsi que des partenaires externes (services éducatifs, pédiatres, OSPES, écoles spécialisées) a ainsi été institué. Ce groupe vise à améliorer la communication et la préparation à l'entrée scolaire des enfants, notamment ceux présentant des BEP. De plus, des outils et pratiques innovantes, comme l'utilisation de livres-objets et de supports visuels, ont été proposés pour faciliter cette transition.

La participation à des rencontres pluridisciplinaires et aux réseaux préscolaires a permis d'assurer un accompagnement cohérent entre les différentes parties prenantes autour des situations complexes. Ces interventions ont favorisé une meilleure circulation de l'information et la mise en

place de solutions adaptées et cohérentes, démontrant que la collaboration interinstitutionnelle est un levier efficace de la politique de l'inclusion.

## 5.2 Retour des directions

Afin d'avoir un retour concret de la part des directions des structures concernant le projet et l'action de l'UI, 7 responsables des structures ont été interviewées au printemps 2025. Les responsables interrogés représentent de manière proportionnelle les trois communes, l'accueil préscolaire et parascolaire, ainsi que l'accueil familial de jour. Certaines avaient bénéficié de l'accompagnement d'un soutien éducatif, d'autres seulement celui de la coordinatrice et de la psychologue de l'UI.

### 5.2.1 Attentes et compréhension du projet

La majorité des responsables interrogés avaient une connaissance préalable des notions d'inclusion, acquise notamment à travers des expériences professionnelles avec des enfants présentant des BEP. La plupart des attentes de départ ont été satisfaites et les interventions de l'UI ont été appréciées, « *c'est rassurant pour l'équipe* », « *Ben, OK, il y a des difficultés, mais on n'est pas seuls* ». Le projet cependant semble avoir moins bien répondu aux attentes d'une responsable concernant les soutiens éducatifs « *qu'elles ne soient pas obligées d'être toujours dans un endroit, mais plutôt qu'elles papillonnent (...) qu'elles soient là, un soutien pour les soutiens* ».

Les situations qui amènent les responsables à contacter le groupe inclusion sont les « *comportements qui (nous) questionnent* », mais surtout les situations lorsque « *l'équipe est mise à mal dans l'accompagnement de l'enfant* » et qu'un regard externe est nécessaire.

### 5.2.2 Collaboration et ressources

La collaboration avec l'UI a été perçue comme particulièrement positive. Les responsables soulignent la qualité du dialogue, la réactivité et la posture partenariale adoptée par les intervenants. La flexibilité de l'accompagnement et la disponibilité des professionnelles ont été des éléments déterminants pour instaurer une relation de confiance. Les ressources proposées ont été jugées pertinentes et plusieurs responsables témoignent d'un enrichissement professionnel à travers les échanges avec les membres de l'UI « *vous avez toujours été présentes pour répondre aux besoins, puis venir sur place et faire des retours de qualité* ».

Les responsables apprécient l'expertise apportée lors des observations « *les professionnels vont regarder l'enfant et la situation, mais réfléchir différemment en fait, puis essayer différemment* », le soutien lors de démarches administratives de plus en plus lourdes, ainsi que le côté « validation des pratiques » ou accompagnement de l'équipe « *On se dit OK, on n'est pas à côté de la plaque. C'est ce qu'on fait.* ».

### 5.2.3 Apports des soutiens éducatifs

Les soutiens éducatifs sont majoritairement reconnus pour la pertinence de leur approche et leur capacité à s'adapter au fonctionnement de chaque structure. Leur regard extérieur est perçu comme complémentaire et porteur de solutions concrètes « *il y a la formation, la réflexion* », en contraste avec la collaboration avec des personnes sans formation ad hoc. Certaines observations ont permis de désamorcer des situations délicates ou de valoriser les compétences des équipes en place, ce qui amène « *une forme d'apaisement* ». Des effets positifs ont également été observés sur les enfants, notamment sur leur comportement et leur participation dans le groupe « *oui, moi je trouve incroyable, cette différence* ».

Toutefois, certaines difficultés ont été relevées, d'une part en lien avec un flou du côté des équipes « *ils ne savaient pas s'ils devaient intervenir ou pas* » lors d'un écart de comportement d'un enfant

accompagné par exemple. Dans une structure, les changements amenés par les soutiens éducatifs ont été vécus comme trop brusque. Dans une autre, la personne déjà engagée comme aide à l'intégration a été mise en difficulté en raison de l'arrivée d'un soutien éducatif de l'UI, qui avait le même rôle qu'elle auprès d'un autre enfant. L'aide à l'intégration s'est retrouvée ainsi dans une forme de concurrence qui était difficile à gérer pour elle, en dépit (ou en raison) de la mission du soutien éducatif de l'accompagner.

#### 5.2.4 *Autres remarques*

Les témoignages reflètent un soutien fort au projet, considéré comme une avancée significative pour les structures. Certaines personnes interrogées insistent sur la nécessité de reconnaître et de valoriser le travail réalisé en lien avec l'inclusion, car le temps investi dans les réseaux, les entretiens avec les parents et les professionnels ainsi que le travail administratif est non négligeable. La plupart des participants souhaitent que cette dynamique ne soit pas temporaire, mais plutôt qu'elle s'inscrive dans une logique institutionnelle pérenne.

#### 5.2.5 *Freins et pistes d'amélioration*

Les principaux freins relevés concernent des aspects organisationnels internes aux structures, telles que le manque de temps ou la difficulté à mobiliser les équipes sur la durée. Certaines personnes suggèrent d'améliorer la communication autour du dispositif, ainsi que de faciliter les démarches administratives. Une meilleure intégration de l'UI dans les processus institutionnels est également souhaitée.

Par rapport à l'accueil familial de jour, la responsable souhaiterait « *avoir une personne spécialisée, par exemple, dans l'accueil familial, quelqu'un qui connaît vraiment bien ce domaine* » en raison de ses spécificités.

#### 5.2.6 *Perspectives et recommandations*

Les perspectives évoquées convergent vers la nécessité d'assurer la continuité du projet dans le temps. La majorité des personnes interrogées recommandent un renforcement de la présence de l'UI sur le terrain et une extension des prestations, notamment en lien avec la formation. Ce qui manquerait, « *c'est plus de formations, d'analyses, de pratique en fait, de pouvoir prendre un peu du recul par rapport aux situations qu'on a* ».

Davantage de personnel formé est également plébiscité « *plus de soutiens éducatifs qui puissent venir sur le terrain* » ainsi qu'une réduction du taux d'encadrement « *Il faudrait presque toujours avoir une personne en surplus dans les groupes* » ; « *C'est vrai que quand on a un enfant qui a des difficultés, ben, c'est toujours plus facile, mais quand on il y en a trois, quatre en même temps, ben ce n'est pas simple, c'est sûr* ».

Enfin, le besoin de mieux structurer les interventions de l'UI, notamment par exemple à travers une charte « *Ce qu'il faudrait c'est un cadre ! un cadre non, mais plus définir comme je disais, enfin...* ». L'idée d'une unité de soutien pérenne, intégrée aux politiques communales de l'enfance, est régulièrement mentionnée comme souhaitable : « *d'ouvrir le champ en fait toujours plus, de continuer tout ce travail pédagogique et puis d'adaptation enfin, comment dire... structurelle* ».

### 5.3 Limites de l'inclusion

Si l'inclusion est perçue comme une valeur forte, plusieurs responsables soulignent la difficulté de sa mise en œuvre lorsqu'elle repose uniquement sur la bonne volonté des équipes. L'absence de ressources spécifiques ou de formations continues peut représenter un frein « *Moi, je dirais que ce qui est le plus difficile avec l'inclusion, c'est toujours ce qui est des moyens financiers et personnels* ».

Ce projet s'inscrit également dans un cadre où les injonctions autour de l'inclusion sont de plus en plus fortes, mais où, paradoxalement, celles-ci commencent à être remises en question quant à sa mise en œuvre (voire p. ex., l'ouvrage de Bovey et coll., 2025). Bien que ce projet vise à soutenir l'inclusion des enfants présentant des BEP, sa mise en œuvre s'est heurtée à d'importantes difficultés d'ordre systémique.

Les limites constatées au cours de ces deux ans d'expérience ont deux sources : celles liées au projet et à l'action de l'UI et celles propres au système.

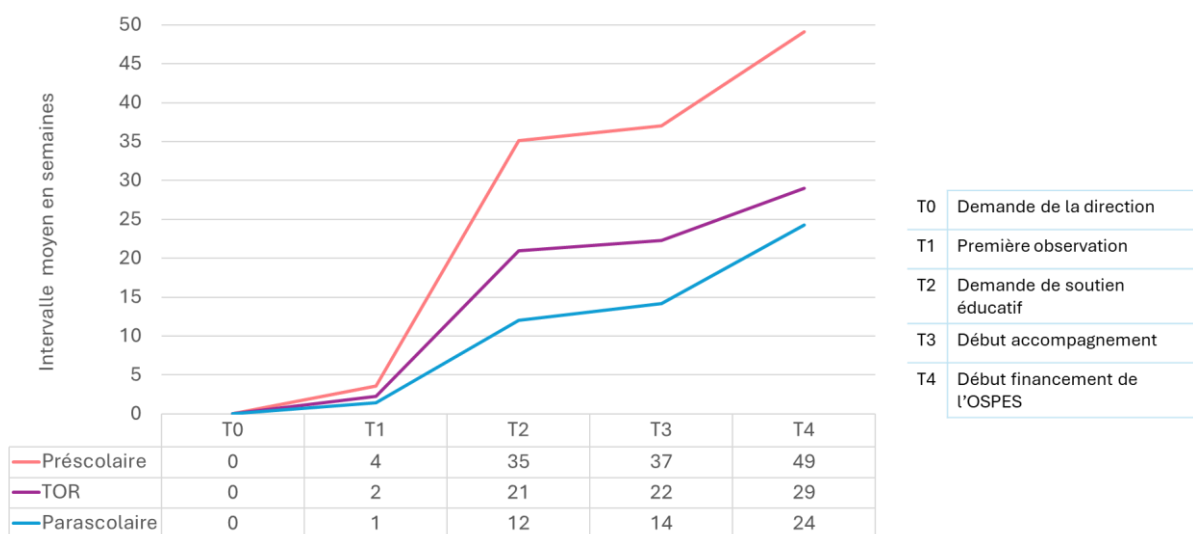
#### 5.3.1 Limites du projet

##### 5.3.1.1 Rapidité d'intervention vs efficacité à long terme.

Le projet, initialement conçu pour répondre rapidement à des situations urgentes en proposant des solutions adaptées, n'a pas suffisamment pris en compte le besoin de laisser aux équipes éducatives et aux responsables le temps nécessaire pour s'engager pleinement dans de tels changements et leurs mises en œuvre concrètes. Ce décalage entre les bonnes pratiques recommandées et la réalité quotidienne sur le terrain freine le développement d'un cadre inclusif de qualité.

##### 5.3.1.2 Demandes d'intervention tardives.

Il est important de noter que plusieurs demandes de la part des responsables des structures ont été formulées à des moments où les équipes étaient déjà en grande difficulté, parfois proches de l'épuisement. Dans ces situations, les interventions de l'UI arrivent parfois trop tard pour être véritablement efficaces. Ainsi la figure 12 illustre le temps écoulé entre chaque étape menant à une mise en place d'un soutien avec un financement :



Nous observons que les délais entre la première référence d'un enfant vers l'UI (T0) et la demande de la direction pour un accompagnement de la part du soutien éducatif (T2) sont relativement longs.

Ceci peut être expliqué par le fait que les équipes sollicitent d’abord la psychologue pour des observations et des pistes, avant de solliciter un soutien éducatif. Dans certaines situations (notamment au préscolaire), les équipes souhaitent observer d’abord comment l’enfant évolue, ce qui reporte la prise en charge effective de l’enfant par un soutien. La réticence des parents à l’accompagnement et la reconnaissance des problèmes rencontrés par leur(s) enfant(s) peuvent également expliquer ces longs délais dans la prise en charge des enfants.

En revanche, les accompagnements (T3) sont rapidement mis en place à la suite d’une demande de la direction (T2) : entre 1 ou 2 semaines de délai, ce qui représente un vrai gain concernant la problématique exposée au départ. En effet, les soutiens de l’unité ont pu commencer les accompagnements (T3) bien avant l’obtention du financement de l’OSPES (T4). Ce dispositif constitue donc une véritable plus-value, puisqu’il permet d’initier un accompagnement éducatif environ deux mois plus tôt qu’avec les soutiens AILA.

### 5.3.1.3 *Secours institutionnel.*

Au cours du projet, certaines sollicitations semblent plutôt liées aux dysfonctionnements internes (que nous avons nommés « difficultés de l’équipe à gérer l’enfant »). Cela peut notamment être en lien avec des problématiques de management, indépendamment de la présence d’enfants à besoins particuliers. Dans ces cas, un glissement peut s’opérer entre la demande d’un soutien éducatif ciblé et l’attente d’un appui plus large, assimilable à un soutien institutionnel. Une clarification des missions et des limites des interventions semble essentielle pour éviter toute confusion dans les attentes à l’égard de l’UI.

### 5.3.1.4 *Nombre d’enfants BEP accueillis.*

L’accueil d’enfants à BEP importants (comme ceux ayant un TSA complexe) soulève des questions, notamment lorsqu’ils sont nombreux au sein d’une même structure. Malgré les moyens déployés, cela peut affecter la qualité de l’accueil et l’équilibre des équipes éducatives, conduisant malheureusement parfois à des refus. Le manque de ressources ainsi que le nombre restreint de places en institutions spécialisées mettent en lumière un problème de répartition des responsabilités entre les différents niveaux de l’état (Assurance Invalidité, prestations cantonales et communales) dans la prise en charge de ces enfants.

En complément des constats précédents, les données exposées dans ce document révèlent que les enfants présentant des difficultés comportementales représentent le deuxième groupe pour lequel un soutien de l’UI a été sollicité. Ces besoins éducatifs particuliers, qui se manifestent davantage dans les structures parascolaires, peuvent engendrer des difficultés importantes pour les équipes éducatives, mais également perturber la dynamique du groupe d’enfants. Les comportements observés peuvent en effet entraîner des répercussions sur l’ensemble du collectif. La présence de fratries au sein d’une même structure, combinée à un environnement familial complexe, semble parfois amplifier ces manifestations comportementales. Deux situations de ce type ont été recensées au cours des deux années du projet. Ces configurations complexes nécessitent, dans la majorité des cas, un accompagnement spécialisé ainsi qu’une intervention externe à la structure d’accueil pour une prise en charge d’un point de vue systémique. Toutefois, la complexité de ces situations et la marge d’œuvre limitée de l’UI se sont révélées des obstacles à l’amélioration durable des comportements des enfants en question.

### 5.3.1.5 *Vision de l’UI vs vision institutionnelle*

Si le travail de l’UI a permis de soutenir les équipes sur le terrain, il met aussi en lumière l’importance de développer les compétences des enfants accompagnés ou ayant bénéficié d’une

intervention. Cela souligne parfois un décalage entre l'approche de terrain portée par l'UI et la vision institutionnelle de la hiérarchie qui met en avant le bien-être des équipes.

### 5.3.2 Limites du système

#### 5.3.2.1 Obstacles rencontrés par les familles d'enfants avec BEP

Les familles d'enfants présentant des BEP rencontrent de nombreuses difficultés pour accéder à des structures d'accueil adaptées. Malgré les objectifs d'égalité des chances inscrits dans la LAJE (Vaud), plusieurs obstacles persistent :

- **Manque d'un cadre légal clair** : L'accueil de jour n'est pas inclus explicitement dans les législations sur la pédagogie spécialisée, rendant l'admission des enfants à BEP dépendante des décisions individuelles des structures.
- **Familles non prioritaires** : Les familles dont l'un des parents ne travaille pas, ce qui est souvent le cas des familles ayant un enfant avec des BEP importants, sont pénalisées dans l'accès à une place d'accueil. Ceci porte préjudice au parent qui doit prendre les enfants en charge à plein temps, avec de surcroît une dégradation de sa situation socio-économique.
- **Manque de structures spécialisées (préscolaire, école, etc.)** : L'offre de structures adaptées aux enfants ayant besoin d'un soutien important est insuffisante et ne répond pas aux besoins du terrain. Comme le relève l'enquête PROCAP menée par la Confédération, la recherche d'une place d'accueil est plus difficile pour ces enfants, selon la majorité des parents interrogés (Fischer, Häfliger, & Pestalozzi, 2021). Au sein du réseau, certaines familles se retrouvent en situation d'instabilité liée à un manque de place en école spécialisée, celle-ci a donné lieu à des prises de décision soudaines qui ont porté préjudice aux enfants (dont certains se retrouvent en situation de déscolarisation).
- **Stress familial accru** : L'absence de solutions de garde contribue à l'épuisement des parents, souvent des mères, affectant à la fois le bien-être parental et celui de l'enfant.

Face à cela, les familles qui ont un enfant en âge préscolaire se tournent souvent vers les jardins d'enfants, aux critères d'admission plus souples, bien qu'elles ne soient pas adaptées aux besoins complexes et ne permettent pas la conciliation en vie familiale et vie professionnelle en raison des horaires d'ouverture restreints.

#### 5.3.2.2 Enjeux en lien avec le financement entre les communes et le canton

La Confédération délègue aux cantons la création des lois encadrant l'accueil pré et parascolaire, tandis que les communes assurent son organisation concrète. Dans le canton de Vaud, l'OSPES finance l'aide à l'intégration (AILA) dans ces structures, mais la loi sur la pédagogie spécialisée reste floue : elle souligne l'importance de l'accueil inclusif, tout en limitant l'aide à la réalité budgétaire. Ainsi, la charge financière revient souvent aux communes et aux réseaux d'accueil.

En avril 2024, une lettre de 18 associations adressée au Conseil d'État vaudois a réclamé une politique d'inclusion plus claire, mais la réponse du canton insiste sur la responsabilité partagée entre canton, communes et associations, sans proposer de solution concrète à ce jour.

Il serait pertinent d'explorer la participation financière de l'Assurance Invalidité (AI) ou d'associations comme ProInfirmis pour soutenir l'accompagnement dans les structures ordinaires. Actuellement, l'AI prend en charge certaines interventions précoces (IPI) pour des enfants ayant un diagnostic (notamment les enfants avec TSA) dans des structures spécialisées, mais le nombre de places est insuffisant, laissant certains parents sans solution adaptée pour la garde de leur enfant.

### 5.3.2.3 Besoins dépassant les ressources disponibles

Une autre limite du système observée réside dans l'inadéquation des ressources financières allouées et les besoins réels du terrain. Cela peut se traduire de plusieurs manières :

**Les prestations de l'OSPES** ne correspondent pas pleinement aux besoins réels du terrain. Le financement partiel des aides à l'intégration (50 % du taux de fréquentation de l'enfant lorsqu'il n'a pas de diagnostic, vs 75 % avec un diagnostic) est généralement insuffisant. De plus, les renouvellements réguliers qu'il faut effectuer, même pour des situations durables comme des troubles complexes et constants dans le temps, ne sont pas adaptés à la réalité. Ainsi, pour l'ensemble des heures de présence des soutiens éducatifs sur le terrain (temps en présence d'enfants), l'OSPES a financé 46 % du total. Le temps restant (54 %) a été financé par les communes. Cet écart représente les accompagnements mis en place en amont de l'obtention du financement, mais aussi des interventions temporaires ainsi que les interventions mises en place en dépit du refus de la part de l'OSPES (deux situations spécifiques). Outre ces situations où l'accompagnement était nécessaire, mais le financement de l'OSPES refusé, plusieurs accompagnements temporaires et sans financement de l'OSPES (d'environ 2 mois) ont été pris intégralement en charge par le réseau, ce qui correspond à environ 18% du temps de présence total des trois soutiens éducatifs sur le terrain. Le financement de l'OSPES s'est monté à 7.3 % du coût total des soutiens éducatifs de l'Unité Inclusion notamment en raison des écarts salariaux, des frais liés à l'engagement du personnel fixe, des heures de Travail hors présence des enfants ou des accompagnements non financés.

- **Manque de place dans les structures d'accueil de jour et les structures spécialisées.** De manière générale, comme cela a déjà été mentionné, il y a également un manque critique de place dans les structures spécialisées, que ce soit au préscolaire ou dans les écoles spécialisées. En outre, la démographie des communes du réseau tend à croître rapidement, ce qui augmente également les besoins en matière de capacité d'accueil des enfants en général, rendant l'intégration des enfants à besoins éducatifs particuliers encore plus complexe pour les équipes en place.
- **Conditions de travail et formation du personnel éducatif** (selon le mode de financement de l'OSPES). Dans le cas de soutiens éducatifs AILA, le personnel engagé est majoritairement peu formé et le temps de travail hors de la présence des enfants, qui semble nécessaire pour pouvoir proposer un accompagnement adapté et une meilleure cohésion avec l'équipe, n'est pas rémunéré. Il est ainsi intéressant de relever que les soutiens AILA engagés à l'école revendiquent de meilleures conditions de travail. Il est ainsi essentiel que ces revendications et les mesures qui en découlent soient également prises en compte pour les soutiens AILA travaillant en structures d'accueil de jour de l'enfance au sein de l'AJESOL.

## 5.4 Structure de l'Unité Inclusion

Le bilan de ce projet doit également porter sur l'organisation structurelle de l'Unité Inclusion. Pour ce faire, les principales actions et apports de l'UI sont résumés dans le tableau suivant :

Type d'action (directe et indirecte)	Apports	Bénéficiaires
<b>Coordinatrice</b>		
Gestion de projet et des partenariats	Permettre de coconstruire et collaborer avec d'autres acteurs cantonaux	Réseau cantonal, AJESOL, structures
Aide administrative (ex. demandes d'aide à l'intégration - AILA)	Soutien dans la constitution et le suivi des dossiers administratifs Aide à la rédaction du projet éducatif personnalisé de l'enfant	Responsables des structures
Gestion de l'équipe	Analyse des besoins et attributions des soutiens éducatifs parmi les structures Engagements et suivi des collaboratrices	Structures de l'AJESOL / enfants
<b>Psychologue</b>		
Observation d'un enfant identifié comme ayant des BEP, avec l'accord préalable des parents.	Identification précoce et suivi adapté. Proposition de matériel spécifique ou d'outils.	Équipe éducative, enfant, parents
Observation de groupe	Analyse des dynamiques, des éléments globaux. Réflexion et propositions de pistes.	Équipe éducative, enfants
<b>Collaboration coordinatrice - psychologue</b>		
Entretien et rencontres avec les familles selon plusieurs contextes : (Retour d'observation, discussion sur les accompagnements)	Créer le lien avec les familles, discuter avec eux des possibilités d'accompagnement et de prise en charge. Espace d'écoute et d'échanges	Parents Enfants
Groupe de travail – « transition à l'école »	Dialogue entre les acteurs de l'accueil et de l'école Proposition d'outils pour accompagner l'entrée à l'école, notamment pour les enfants avec BEP	Différents acteurs impliqués (école, pédiatre, parents...)
Échange lors de colloques ou avec les responsables	Réflexion globale ou spécifique sur la structuration des espaces de vie, du déroulement des activités, de la gestion des transitions, etc. Espace d'écoute et d'échanges	Équipe éducative, responsable de structures
Formation sur des sujets spécifiques (p. ex., TSA, TDA/H, surdité). Celles-ci peuvent s'organiser avec des partenaires externes.	Apports théoriques sur certains besoins particuliers. Réflexion globale ou spécifique sur la structuration des espaces de vie, du déroulement des activités, de la gestion des transitions, etc.	Équipe éducative, responsable de structures
<b>Soutiens éducatifs</b>		
Accompagnement et suivi rapproché d'un enfant à BEP (avec l'accord des parents) ou d'un groupe	Préparation de matériel (pictogrammes, jeux éducatifs, supports...) adapté pour l'enfant et/ou la structure. Développement des compétences globales de l'enfant	Enfant à BEP ou groupe d'enfants
Entretien et rencontres avec les familles Mise en place et suivi de la situation	Créer le lien avec les familles, discuter avec elles des possibilités d'accompagnement et de prise en charge. Espace d'écoute et d'échanges	Familles
Échanges, colloques d'équipe	Échanges formels ou informels sur des pistes d'action et des outils.	Équipe éducative et responsable

Tableau 2. Résumé des apports de l'UI pendant le Projet Pilote.

En lien avec les retours des directions, les observations faites sur le terrain ainsi que les expériences vécues par le personnel de de l'Unité Inclusion, chaque poste a été analysé spécifiquement ci-dessous.

#### 5.4.1 Poste de coordinatrice à l'inclusion :

*Centralisation des démarches administratives.* Le fait d'avoir une personne qui a une vue d'ensemble sur les différentes démarches réalisées est une plus-value, notamment pour la centralisation des informations entre les différentes structures. La collaboration avec les directions lors des démarches administratives (les demandes AILA) est pertinente, notamment afin d'intégrer le point de vue de l'équipe de l'UI dans le projet éducatif des enfants concernés, mais aussi de faire le lien avec leurs familles.

*Connaissances spécifiques.* La coordinatrice dispose de solides connaissances concernant le développement de l'enfant, du réseau socioéducatif, ainsi que des interventions plus spécialisées, ce qui permet de soutenir les directions, les équipes et les familles dans les différentes démarches à entreprendre ainsi que les ressources disponibles.

*Enrichissement du réseau.* Les échanges effectués avec les différents partenaires sous l'impulsion de la coordinatrice ont permis d'enrichir le projet et de tisser des liens de collaboration à différents niveaux. À guise d'exemple, elle contribue avec ses homologues d'autres réseaux à l'élaboration d'un concept d'inclusion au sein de l'accueil de jour qui se veut représentatif au niveau cantonal.

##### 5.4.1.1 Limites :

*Faible lien avec les enfants.* En raison de l'organisation définie au départ, la responsabilité des observations auprès des enfants revient presque exclusivement à la psychologue. Ainsi, la coordinatrice doit gérer des dossiers, rencontrer des parents, participer à des réseaux d'enfants qu'elle a peu ou pas du tout rencontrés, ce qui évidemment entrave un accompagnement de qualité. Il serait important par la suite de renforcer le lien entre la coordinatrice et l'ensemble d'acteurs sur le terrain, surtout les enfants référés à l'UI.

*Fragilité des partenariats.* Enfin, si les différents contacts ont permis d'enrichir le projet, ces contacts demeurent superficiels. Il faudrait davantage de temps, ainsi que la possibilité de se projeter dans le futur, afin de pouvoir renforcer et formaliser ces partenariats.

#### 5.4.2 Poste de psychologue

L'intervention de la psychologue vise à enrichir les constats posés par les équipes éducatives grâce à des observations contextualisées, souvent étayées par des grilles développementales ou des descriptions fines des comportements. Ces observations ont permis, dans plusieurs cas, de renforcer la fonction de prévention et d'identification précoce, notamment en milieu préscolaire, où certaines difficultés émergent pour la première fois.

Il convient de souligner que les observations réalisées par la psychologue ne constituent ni un diagnostic ni un suivi thérapeutique. Celles-ci permettent d'observer le fonctionnement de l'enfant au sein de la structure et de son environnement, en interaction avec ses pairs et avec l'équipe éducative et inversement. Ces conditions d'observation en milieu naturel, bien qu'elles soient très pertinentes pour saisir certains aspects du développement, ne permettent pas une évaluation complète de l'enfant dans tous les domaines.

L'enjeu est donc de maintenir une posture claire : celle d'un soutien à l'identification précoce, ouvrant éventuellement vers une orientation (pédiatre, bilans spécialisés, suivis). Dans ce cadre,

les retours aux équipes sont précieux, notamment pour appuyer ce qu'elles ont déjà identifié, et parfois accélérer les retours faits aux parents par les équipes, mais ils ne permettent pas directement d'accélérer les démarches de prise en charge externe et de diagnostics, souvent longues et complexes. Parfois, lorsque la psychologue a directement participé à des rencontres avec l'équipe auprès des parents, ses observations peuvent accompagner les parents dans le processus de découverte et d'acceptation des difficultés de leur enfant, mais cela n'est pas systématique.

La psychologue apporte également un soutien à l'équipe en proposant une écoute active de leur vécu sur le terrain, en valorisant leurs compétences et en leur apportant des éléments théoriques et pratiques au travers des différentes formations proposées ou lors d'échanges plus formels (colloques) ou informels (discussion avec les équipes sur le terrain).

#### 5.4.2.1 Limites :

*Suivi sur la durée.* L'une des principales limites concerne la difficulté à maintenir un accompagnement de qualité dans la durée. Le début de la mise en œuvre du projet pilote et la volonté de répondre rapidement aux nombreuses demandes d'observation a réduit la possibilité d'assurer un véritable suivi, notamment autour de l'implémentation des pistes proposées. Le manque de formalisation des échanges et d'outils de suivi partagés entre les structures et l'UI rend également difficile l'évaluation des effets concrets des observations de la psychologue sur les pratiques éducatives des équipes.

*Temps à disposition des équipes.* De plus, le temps qui peut être accordé à ce type de collaboration de la part des équipes éducatives et des responsables est relativement restreint. En général, la psychologue dispose d'un temps réduit lors d'un passage à un colloque, car de nombreux sujets doivent être traités lors de ces moments essentiels pour l'organisation et la gestion de l'équipe.

*Davantage de transparence/éthique.* Si l'objectif demeure l'accompagnement et le soutien des équipes, le recueil du consentement parental devrait néanmoins être considéré comme un droit fondamental et systématiquement respecté. Or, cela n'a pas toujours été le cas, même si ces situations restent exceptionnelles. Il apparaît donc essentiel que la posture du réseau, dans de tels contextes, accorde une attention prioritaire à cet aspect, quitte à réajuster le niveau de soutien apporté aux équipes (p. ex., il faudrait informer systématiquement les parents lors des interventions de l'équipe de l'UI).

*Manque de liens directs avec les parents.* Cela semble être une dimension essentielle, mais encore trop peu investie. Renforcer cette relation favoriserait une meilleure continuité entre les observations effectuées en structure et les suivis éventuels à l'extérieur. Cela permettrait également de clarifier la posture de la psychologue auprès des familles, en expliquant notamment le rôle non diagnostique, mais préventif de son intervention.

*Matériel proposé.* Finalement, il faut pouvoir proposer un type de matériel pertinent et utile aux équipes éducatives. Dans ce contexte, le format d'outils de sensibilisation (vignette) initialement prévu semble peu cohérent avec le temps à disposition des équipes pour ce type de travail. D'autres types d'outils devraient être testés et investis.

### 5.4.3 L'équipe de soutiens éducatifs

*Accompagnement sur mesure.* L'accompagnement individualisé permet à l'enfant de développer des compétences et de mieux vivre les moments de collectivité. Le but est de soutenir son développement et dans le cadre du préscolaire, de le préparer au mieux pour son entrée à l'école

(ordinaire ou spécialisée). Cet accompagnement représente par ailleurs un soulagement pour l'équipe éducative.

*Disponibilité et rapidité de l'intervention.* Les soutiens éducatifs sont censés intervenir lorsqu'une mesure d'action doit rapidement être mise en place, telle qu'une situation d'urgence, ou lorsqu'une équipe se retrouvait en difficulté dans l'accompagnement d'un enfant présentant des BEP. La prise en charge peut ainsi commencer avant l'obtention du financement de l'OSPES. Cela permet de soulager rapidement les équipes éducatives et leur permettre de s'occuper de manière plus sereine du reste du groupe.

*Expérience et formation ad hoc.* Les soutiens éducatifs possèdent des connaissances et des expériences en lien avec le développement de l'enfant, la gestion de la collectivité, ainsi que des connaissances plus pointues en lien avec les besoins particuliers. Ceci leur permet d'apporter un vrai soutien aux enfants et aux équipes, de proposer des outils et des pistes, qui se sont avérés très porteurs dans la plupart des accompagnements. Pendant la durée du projet pilote, elles ont également pu participer à certaines formations continues (en ligne par exemple) pour enrichir leurs connaissances.

*Proposition d'outils concrets et des pistes.* Un temps de travail (THPE) adapté permet aux soutiens éducatifs de préparer des outils et du matériel adapté, de participer aux colloques et aux entretiens avec les parents. Cet élément est essentiel pour un accompagnement de qualité, ainsi que pour une collaboration fructueuse avec l'équipe éducative.

#### 5.4.3.1 Limites :

*Dynamique au sein d'une équipe.* L'ajout d'une personne externe au personnel des structures de l'accueil de jour, bien que souvent bénéfique, peut également représenter des défis. Le personnel fixe peut ne pas utiliser systématiquement les outils proposés lorsque le soutien éducatif n'est pas présent. De plus, l'intégration dans l'équipe peut être plus compliquée notamment dans des situations où celle-ci est formée depuis longtemps et qu'elle présente certaines réserves face au changement, comme c'était le cas dans certaines structures.

*Idée de suivi ponctuel vs besoin de financement.* Le projet initial proposait que les soutiens éducatifs puissent agir dans un contexte ponctuel et d'urgence, en circulant dans le réseau selon les besoins impératifs. Cette logique très stratégique n'a pas pris en compte l'aspect de la continuité (temps nécessaire pour créer le lien avec l'enfant et l'équipe) ni l'aspect budgétaire (du financement des salaires des soutiens éducatifs en lien avec les subventions de l'OSPES). Ainsi, lorsqu'un soutien de l'UI est engagé sur une situation, il est difficile d'envisager le transfert du soutien à une nouvelle personne, surtout lorsqu'elle ne dispose pas d'heures de préparation dans son contrat. Par ailleurs, le fait de devoir « sauter » d'un suivi à un autre engendre un sentiment de frustration chez les collaboratrices de l'UI, en lien avec un non-aboutissement de leur travail.

*Attentes des parents.* Dans le cadre du suivi des soutiens éducatifs, des accompagnements réguliers ont parfois eu lieu, ce qui s'avère positif et pertinent. Toutefois, cela peut susciter chez les parents une attente d'accompagnement prolongé ou permanent, notamment en cas de transition vers une autre structure (report de scolarité, changement d'établissement, etc.), ce qui n'est pas toujours envisageable. Un exemple concerne un enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme, bénéficiant d'un accompagnement par un soutien éducatif UI au sein du jardin d'enfants qu'il fréquentait. Un travail de qualité a été mené tant sur le plan de la prise en charge de l'enfant que dans l'accompagnement des parents, afin de les préparer à une éventuelle orientation vers un établissement spécialisé. Après une visite de ce type d'établissement, les parents ont rencontré des

difficultés à y envisager l'intégration de leur enfant et ont, en conséquence, décliné cette option, qui était la plus adaptée pour sa prise en charge. Cette décision les a placés dans une situation complexe, sans solution de garde clairement identifiée, les possibilités d'accueil au sein d'autres structures TOR étant rendues inaccessibles en raison de contraintes personnelles ou institutionnelles. Malheureusement, dans ce type de situation, le réseau a dépassé ses responsabilités et ne peut donc pas proposer des solutions.

*Risque de manque d'équité.* Il existe un contraste prononcé entre les soutiens éducatifs du projet, étant des professionnelles formées, avec des conditions de travail sensiblement plus bénéfiques, comparativement aux personnes engagées comme aide à l'intégration. Ces différences peuvent être difficiles à gérer pour ces personnes, mais pourraient également être vécues comme une injustice vis-à-vis des structures ou des enfants qui n'en bénéficient pas. Si trois collaboratrices à temps partiel ne peuvent évidemment pas répondre à tous les besoins, il s'agit de réfléchir à comment capitaliser leur expérience pour en faire profiter à un plus grand nombre.

## 5.5 Atouts majeurs de la mise en place d'une politique de l'inclusion au sein du réseau AJESOL

À l'issue de ces deux années de mise en œuvre, le projet pilote révèle des enseignements essentiels pour son évolution. Les actions menées, bien qu'initiées dans un contexte souvent réactif, ont permis d'identifier les fondements nécessaires à une structuration efficace, centrée sur l'accompagnement des enfants à besoins particuliers, le soutien aux professionnels et le lien avec les familles et les partenaires associés.

La présence sur le terrain de l'UI, les retours du terrain et les ajustements réalisés ont permis une meilleure lisibilité des besoins et l'identification de plusieurs leviers d'amélioration. Si la coordination interinstitutionnelle reste un enjeu majeur, la formation et l'accompagnement des équipes éducatives, la mise à disposition de matériels adaptés aux enfants, ainsi que la mise en place d'autres mesures dites « universelles » – encore à définir – sont nécessaires. L'accueil et le suivi des familles doivent également continuer à s'inscrire dans une meilleure prise en charge des enfants à besoins éducatifs particuliers.

Par ailleurs et au regard des limites évoquées, il semble nécessaire d'orienter davantage l'action vers une approche à la fois préventive et collaborative. Cela implique un accompagnement de proximité auprès des directions et des équipes éducatives – notamment par une présence accrue sur le terrain – afin de favoriser la mise en œuvre d'un accueil inclusif de qualité.

- La présence de l'UI sur le terrain a permis une meilleure compréhension des réalités des structures et la création de liens avec les directions et les équipes éducatives.
- La collaboration entre la psychologue, la coordinatrice et les soutiens éducatifs a montré une grande efficacité, chacun intervenant selon son expertise spécifique.
- Les structures ont progressivement reconnu la valeur ajoutée du service, notamment dans les situations complexes et le soutien aux démarches administratives. L'apport de pistes et d'outils concrets a été dans l'ensemble très apprécié.
- L'introduction d'un regard clinique dans les pratiques éducatives a favorisé une posture plus inclusive et réflexive.
- La rapidité des interventions a permis d'alléger la charge quotidienne des équipes, notamment lors des interventions des soutiens éducatifs.

La transition du projet pilote vers une Unité Inclusion pérenne repose ainsi sur une articulation fine entre coordination opérationnelle, accompagnement clinique auprès des enfants,

accompagnement des structures d'accueil de jour de l'enfance et création d'un réseau institutionnel intraétatique.



Association  
pour l'Accueil de Jour  
des Enfants  
du Sud-Ouest Lausannois



Unité Inclusion



## 6. Conclusion

Après deux années exploratoires, l'AJESOL remercie toute l'équipe de la structure de l'Inclusion pour son engagement et son implication en contribuant à l'implémentation durable de l'inclusion dans les structures du pré et du parascolaire de l'AJESOL, et établir également des ponts entre ces dernières et l'école. Elle remercie les services administratifs des trois communes et particulièrement le Service de la Cohésion sociale de Chavannes-près-Renens qui héberge et dirige la structure. Enfin, elle remercie la FAJE pour la confiance donnée à l'AJESOL en octroyant un financement pour ce projet pilote sur deux années.

L'expérience de ce projet pilote présentée dans ce rapport d'évaluation nous rappelle les constats déjà évoqués dans la prise de position sur l'importance d'un concept d'inclusion dans la politique d'accueil de jour des enfants du canton, co-rédigée par la FRAJE, Forum Handicap VD, PEP-VD et Insieme VD en avril 2024 et cosignée par de nombreux organismes en lien avec l'accueil de jour des enfants<sup>6</sup>. Si le concept d'un accueil de jour à visée inclusive n'est en aucun cas mis en cause au sein de l'AJESOL, l'accueil d'enfant à besoins éducatifs particuliers nécessite des changements en profondeur : d'un point de vue financier, pédagogique et structurel.

En effet, bien que l'inclusion des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers soit aujourd'hui largement légitimée par la recherche et solidement inscrite dans les cadres légaux et institutionnels, sa mise en œuvre effective soulève de profondes contradictions. L'inclusion apparaît moins comme un projet systémique réellement soutenu, que comme une injonction normative descendante, dont la responsabilité est largement reportée sur les équipes éducatives, sans que les conditions structurelles nécessaires à sa réussite soient réunies. Ce décalage entre les principes affichés et les moyens accordés interroge la cohérence même des politiques inclusives actuellement déployées. La persistance d'une logique intégrative constitue un obstacle majeur à la réalisation d'une inclusion authentique.

Malgré un discours institutionnel valorisant l'adaptation des environnements, les mécanismes de financement et d'allocation des ressources restent majoritairement centrés sur l'enfant identifié comme porteur de BEP. Cette approche individualisante renforce une vision déficitaire de l'enfant et empêche une transformation durable des pratiques pédagogiques et organisationnelles. Elle place également les structures d'accueil dans une position paradoxale, sommées de répondre à des besoins complexes avec des dispositifs pensés pour des ajustements ponctuels et limités dans le temps. Dans ce contexte, les équipes éducatives se retrouvent souvent à devoir « faire de l'inclusion » sans disposer des leviers nécessaires pour agir de manière cohérente et collective.

Les dispositifs existants, à l'image de la prestation AILA, illustrent de manière emblématique les limites d'une inclusion mise en œuvre à moyens contraints. Si ces mesures permettent ponctuellement de maintenir l'enfant dans un milieu ordinaire, elles ne garantissent ni la qualité ni la continuité de l'accompagnement. Pour dépasser les logiques de ce dispositif existant et dans le cadre du projet de ce présent rapport, à titre d'exemple et pour l'année 2025, le montant alloué par l'AJESOL aux soutiens éducatifs s'est élevé à CHF 183'952.-. Ce financement a permis l'intégration rapide de soutiens pédagogiques au sein des structures, soulageant le personnel éducatif et améliorant les conditions d'accueil de l'ensemble des enfants. Cependant, l'absence de mandat éducatif clair, les conditions salariales peu attractives et le non-financement du temps de coordination, de formation et de réflexion collective réduisent l'intervention à une présence

---

<sup>6</sup> <https://fraje.ch/wp-content/uploads/prise-de-position-inclusion-dans-laje-avril-2024.pdf>

fonctionnelle, parfois assimilable à une mesure de gestion plutôt qu'à un réel soutien éducatif – ce qui préterite la qualité de l'accompagnement proposé aux enfants porteurs de BEP ainsi qu'aux autres enfants accueillis dans les structures.

Par ailleurs, le manque de formation adaptée et continue des professionnels apparaît comme une défaillance structurelle persistante. Les attentes institutionnelles en matière d'inclusion se sont considérablement accrues, sans que les compétences nécessaires à leur mise en œuvre soient développées de manière systématique. Cette situation contribue à l'épuisement professionnel, au sentiment d'incompétence et à l'émergence de résistances, souvent interprétées à tort comme un manque d'adhésion idéologique à l'inclusion. En réalité, ces résistances peuvent être comprises comme des réponses rationnelles à une surcharge de travail et à une absence de reconnaissance des contraintes du terrain. Or, la recherche montre que le sentiment d'efficacité personnelle et les attitudes positives des professionnels sont des conditions essentielles à la réussite de l'inclusion. En l'absence d'une formation systématique, articulée aux réalités du terrain et accompagnée de dispositifs de soutien, le risque est grand que l'inclusion soit perçue comme une surcharge supplémentaire, plutôt que comme un levier de qualité éducative.

Enfin, les difficultés de collaboration entre les différents acteurs du système éducatif vaudois révèlent une fragmentation institutionnelle incompatible avec les exigences de l'inclusion. La séparation des responsabilités entre le canton et les communes, les cadres de fonctionnement distincts entre l'école et l'accueil de jour, ainsi que les obstacles liés au partage d'informations, entravent la construction de parcours cohérents pour les enfants et leurs familles. Cette fragmentation nuit à la cohérence des interventions, renforce les inégalités d'accès aux prestations et accentue la vulnérabilité des familles les moins outillées pour naviguer dans un système complexe.

Ainsi, loin de constituer un levier d'équité pleinement opérationnel, l'inclusion tend aujourd'hui à fonctionner comme un idéal prescriptif, porté par des exigences élevées, mais insuffisamment soutenu par des choix politiques et financiers à la hauteur des enjeux. Tant que les conditions structurelles, organisationnelles et formatives ne seront pas profondément repensées, le risque demeure que l'inclusion produise des effets paradoxaux, voire contre-productifs, tant pour les enfants présentant des BEP que pour les professionnels et les autres enfants du groupe. Pour que l'inclusion des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers dépasse le stade d'un idéal prescriptif et se traduise en pratiques effectives et durables, il est indispensable d'adopter une approche hiérarchisée des mesures à mettre en œuvre.

À court terme, il convient d'agir sur les dispositifs existants afin de renforcer immédiatement la qualité de l'accompagnement. Cela passe par la redéfinition des dispositifs de soutien, notamment la prestation AILA, afin d'octroyer un mandat éducatif clair aux intervenants, de préciser les critères de qualification et de reconnaître le temps consacré à la coordination, à la formation et à la réflexion collective. Parallèlement, il apparaît nécessaire d'inscrire la formation comme une exigence institutionnelle, tant en formation initiale qu'en formation continue à l'inclusion, reconnue dans le temps de travail des professionnels de l'accueil de jour. Ces formations doivent être étroitement articulées aux réalités du terrain et viser le développement de compétences en différenciation pédagogique, en gestion de situations complexes et en collaboration interprofessionnelle. Il importe également que les politiques inclusives intègrent explicitement la prise en compte de leurs effets sur les groupes d'enfants et sur les équipes éducatives. Des dispositifs de soutien institutionnels, tels que la supervision, l'analyse de pratiques et l'accompagnement organisationnel, devraient être systématiquement proposés afin de prévenir l'épuisement professionnel et de garantir la durabilité

des pratiques inclusives. Reconnaître ces enjeux au niveau politique permet de dépasser une approche culpabilisante des professionnels et de renforcer l'adhésion aux objectifs poursuivis.

À moyen terme, il est crucial de repositionner politiquement l'inclusion comme une responsabilité systémique, en dépassant la logique individualisante encore dominante. Les financements doivent être réformés pour soutenir l'adaptation des environnements éducatifs dans leur ensemble. Les mécanismes actuels d'allocation des ressources, encore largement fondés sur l'identification individuelle des besoins, doivent être ainsi attribués aux structures éducatives sur la base de critères contextuels et structurels, en prenant en compte les niveaux socioéconomiques régionaux, la composition des groupes, le nombre d'enfants présentant des BEP accueillis dans les structures, la complexité des situations et les besoins collectifs. Cette réorientation doit s'accompagner par un renforcement de la collaboration interinstitutionnelle et par une continuité des parcours, en instituant des cadres clairs entre les écoles, les structures d'accueil de jour, les services spécialisés et les familles. Ces mesures permettront de réduire la fragmentation du système, de garantir une meilleure cohérence des interventions et d'assurer l'équité d'accès aux prestations pour toutes les familles.

À long terme, l'inclusion doit être reconnue comme une priorité stratégique nécessitant des investissements structurels durables. Les moyens financiers doivent permettre la réduction des effectifs, le renforcement pérenne des équipes éducatives et l'accompagnement adéquat des situations les plus complexes. Il est également nécessaire de mettre en place une gouvernance cantonale coordonnée et évaluative, associant le canton, les communes et l'ensemble des acteurs de terrain, reposant sur des indicateurs qualitatifs et quantitatifs ainsi que sur la participation active des professionnels et des familles. Ce cadre doit préciser les responsabilités respectives, les modalités de coordination et les règles de partage de l'information, dans le respect des exigences légales. La reconnaissance institutionnelle du temps consacré à cette collaboration conditionne la cohérence et la continuité des parcours éducatifs des enfants.

En conclusion, si l'inclusion ne peut être remise en question dans ses fondements éthiques, son déploiement appelle une réflexion critique et systémique. Pour qu'elle devienne une réalité tangible et bénéfique pour l'ensemble des acteurs, il apparaît nécessaire de repenser les modalités de financement, de renforcer les ressources humaines, de développer une formation adaptée et continue, et de soutenir activement la collaboration entre les institutions. À défaut de tels ajustements, l'inclusion risque de demeurer un idéal institutionnel, porté par des injonctions parfois déconnectées des conditions réelles de mise en œuvre, au détriment tant des enfants (présentant ou non des BEP) que des professionnels chargés de les accompagner. À l'issue de ce projet, l'AJESOL, persuadée de l'utilité d'une structure de l'inclusion dans son réseau, souhaite la faire perdurer, mais devra faire des choix stratégiques en fonction de considérations financières et organisationnelles présentées ci-dessus afin de justifier auprès des communes une dépense supplémentaire pérenne pour le réseau d'accueil de jour.

## 7. Bibliographie

- Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, (2017). *Outil d'auto-réflexion sur l'environnement d'éducation inclusive préscolaire*. (E. Björck-Åkesson, M. Kyriazopoulou, C. Giné et P. Bartolo, éd.). Odense, Danemark
- Beausire-Balif, K., et coll. (2023). *Ressources favorisant une pédagogie inclusive : Répertoire à l'intention des professionnels de l'accueil collectif de jour de l'enfance du canton de Vaud*. CREDE : Lausanne.
- Blackmore, R., Aylward, E., & Grace, R. (2016). 'One of the Kids': Parent Perceptions of the Developmental Advantages Arising from Inclusion in Mainstream early Childhood Education Services. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2), 13-17. <https://doi.org/10.1177/183693911604100203>
- Fédération des Initiatives Locales pour l'Enfance - FILE (2013). *L'inclusion des enfants en situation de handicap dans les milieux d'accueil de la petite enfance*, Bruxelles, 2013. [https://www.fileasbl.be/membres/wp-content/uploads/2015/12/FILE\\_Guide-inclusion.pdf](https://www.fileasbl.be/membres/wp-content/uploads/2015/12/FILE_Guide-inclusion.pdf)
- Chen, S., Huang, Q., Liu, Z., & Wang, H. (2022, January). Inclusion of young children with special needs in early childhood education in the United States: Advantages and disadvantages. In *2021 International Conference on Social Development and Media Communication (SDMC 2021)* (pp. 195-202). Atlantis Press.
- Dayan, C., Joselin, L., Gabriel, E., Carmo-Huerta, V., Paul, O., & Zaouche-Gaudron, Ch. (2024). *La Nouvelle Revue : Education et Société Inclusives*. (pp. 29-42).
- Guralnick, M.J. (2006). Inclusion as a core principle in the early intervention system.
- Justice, L. M., Logan, J. A., Lin, T. J., & Kaderavek, J. N. (2014). Peer effects in early childhood education: Testing the assumptions of special-education inclusion. *Psychological Science*, 25(9), 1722-1729.
- Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432-478.
- Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47(December), 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.08.014>
- Soukakou E. P. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 478-488.
- Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide Positive Behavior Supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 23–50.
- Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 23–50. [https://doi.org/10.1300/J019v24n01\\_03](https://doi.org/10.1300/J019v24n01_03)
- Tzouriadou, M., Voyoukas, C., Michalopoulou, L.E., & Anagnostopoulou, E. (2015). Early Intervention of Kindergarten Children at Risk for Developmental Disabilities: A Greek Paradigm. *Journal of Intellectual Disability- Diagnosis and treatment*, 3, 238-246.
- Rafferty, Y., Piscitelli, V., & Boettcher, C. (2003). The Impact of Inclusion on Language Development and Social Competence among Preschoolers with Disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 467-479. <https://doi.org/10.1177/001440290306900405>
- UNESCO (2021). *Pour une inclusion dans l'éducation dès la petite enfance : de l'engagement à l'action*. Paris : France.
- UNESCO, (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris. [Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation - UNESCO Bibliothèque Numérique](https://unesco.org/fr/publications/un-guide-pour-assurer-l-inclusion-et-l-equite-dans-l-education)
- Ville de Genève (2012), Service de la Petite Enfance. *Intégration des enfants à besoins éducatifs particuliers*. [https://www.aipe.ch/\\_files/ugd/048b64\\_1a29ab2db8d44dd1808241083456d627.pdf](https://www.aipe.ch/_files/ugd/048b64_1a29ab2db8d44dd1808241083456d627.pdf)

## 8. Annexes

### 1. Bases légales de l'inclusion

Domaine	Base légale	Article(s) clé(s)	Contenu principal
Instruction publique	Constitution fédérale	Art. 62	Les cantons pourvoient à une formation spéciale suffisante pour les enfants et adolescents handicapés, au plus tard jusqu'à leur 20 <sup>e</sup> anniversaire.
Inclusion scolaire	Concordat intercantonal sur la pédagogie spécialisée (CIIP)	—	Harmonisation intercantonale, droit à une scolarisation inclusive pour tous.
Intégration des personnes en situation de handicap	Constitution vaudoise	Art. 61	Responsabilité du canton et des communes pour assurer l'autonomie, l'intégration sociale, scolaire et professionnelle, la participation à la vie de la communauté des personnes en situation de handicap.
Inclusion scolaire	Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO)	Art. 98 <sup>2</sup>	Préférer les solutions intégratives dans le respect du bien-être et du développement de l'élève et en tenant compte de l'organisation scolaire ainsi que du fonctionnement de la classe.
Inclusion scolaire	Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO)	Art. 98 <sup>5</sup>	Le département veille à ce que les situations de handicap de l'élève ou autres circonstances analogues fassent l'objet de repérage précoce ou d'évaluation, en application de la législation sur la pédagogie spécialisée.
Inclusion scolaire	Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS)	Chapitre 2, Sections I et II	Offre en matière de pédagogie spécialisée (mesures ordinaires et renforcées)
Protection des enfants et des jeunes	Constitution vaudoise	Art. 13	Droit de chaque enfant à une protection particulière de son intégrité et à l'encouragement de son développement.
Accueil collectif de jour	Loi sur l'accueil de jour des enfants (LAJE)	Art. 3a	Cadre favorisant un accueil de qualité et selon un projet pédagogique adapté à leur âge et à leurs besoins ; sociale et préventive, en favorisant l'égalité des chances et l'intégration sociale des enfants.
Accueil collectif de jour	Règlement d'application de la LAJE (RLAJE)	Article 6	Accès aux prestations d'aide à l'intégration fournie au sein d'une institution d'accueil collectif de jour

## 2. Inclusion, définition des BEP, et enjeux et limites de l'inclusion

### ▪ *L'inclusion dans l'accueil de jour*

L'inclusion est un principe fondamental qui implique « l'accès, la pleine participation et la disponibilité du soutien nécessaire à chaque enfant » (UNESCO, 2021) pour aboutir à des opportunités éducatives équitables. Dans le cadre de l'accueil collectif, « le principe d'inclusion se traduit ainsi par la possibilité, sans discrimination, pour chaque enfant d'avoir accès aux structures d'accueil de jour, de participer activement à la vie sociale du groupe et de bénéficier des soutiens nécessaires pour y parvenir » (Beausire-Ballif et coll., 2023). Contrairement à l'intégration, où « les actions sont centrées sur les difficultés de l'enfant et le soutien individualisé à lui apporter pour qu'il puisse s'adapter au groupe », dans l'inclusion, « les actions portent sur l'aménagement, notamment pédagogique, permettant un accueil adapté à tous les enfants » (p. 4, 5, Ville de Genève, 2012). Ainsi, c'est la structure d'accueil qui doit « procurer les conditions nécessaires à la pleine participation de tous les enfants » (FILE, 2013).

La qualité globale des services d'accueil de jour est une condition essentielle à la participation sociale des enfants présentant des BEP. Or, des ressources humaines et financières supplémentaires (par exemple du personnel spécialisé en surplus du ratio d'encadrement) sont nécessaires pour assurer une inclusion de qualité (UNESCO, 2017). En effet, les enfants présentant des BEP ont souvent besoin d'un adulte qui soutient les interactions sociales avec ses pairs, sans lequel ils risquent de se retrouver isolés au sein du groupe (Dayan et coll., 2024).

### ▪ *Les besoins éducatifs particuliers*

Le terme de BEP est souvent mentionné dans le domaine scolaire sans pour autant être clairement défini. De plus, la définition varie également entre les pays. Pour résoudre ce problème, l'OCDE (2008) a adopté une classification internationale en s'appuyant sur une conception proposée par l'UNESCO (1997).

Les trois catégories retenues se définissent ainsi :

« A – **Déficiences**. Elle concerne les enfants présentant des déficiences ou incapacités considérées du point de vue médical comme des troubles d'origine organique (liés par exemple à des déficiences sensorielles, motrices ou neurologiques). On considère que le besoin éducatif résulte principalement des problèmes imputables à ces déficiences. »

« B – **Difficultés**. Elle concerne les enfants présentant des troubles du comportement ou des troubles affectifs, ou des difficultés spécifiques d'apprentissage. On considère que le besoin éducatif résulte principalement du problème d'interaction entre l'élève et l'environnement éducatif. »

« C – **Désavantages**. Elle concerne les enfants présentant des désavantages découlant principalement de facteurs socio-économiques, culturels et/ou linguistiques. Le besoin éducatif consiste à compenser les désavantages imputables à ces facteurs. »

Selon la définition arrêtée d'un commun accord, « les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers se définissent par les ressources publiques ou privées supplémentaires engagées pour le financement de leur éducation » (OCDE, 2008, pp.21-22).

Ces « ressources supplémentaires » sont diverses et peuvent être de différents types :

- **Les ressources en personnel** peuvent correspondre, « par exemple, à un taux d'encadrement plus favorable ; à un effectif plus important d'enseignants, d'aides-éducateurs ou d'autres

types de personnel, ainsi qu'aux programmes de formation pour les préparer à s'occuper d'élèves ayant des BEP. »

- **Les ressources en matériel** englobent « divers types de matériel (aides auditives, par exemple) ; les transformations ou aménagements effectués dans les salles de classe ; les matériels pédagogiques spécialisés ; etc. »
- **Les ressources financières** comprennent les systèmes de financement qui garantissent la réponse aux besoins des élèves ayant des BEP (p. ex., les dispositifs, les dépenses en personnel et en ressources matérielles).

Il est toutefois nécessaire de préciser que le fait de classer un enfant au sein de ces différentes catégories peut parfois être réducteur et entraîner une mauvaise interprétation de ses besoins et des ressources nécessaires qui en découleront. Il faut ainsi prendre avec précaution ces critères de classification. Par exemple, il peut y avoir plus de différences, en ce qui concerne les besoins et les capacités, entre deux élèves autistes qu'entre un élève autiste et un autre élève non autiste (Lauchlan et Boyle 2007). Ces catégories à elles seules ne permettent cependant pas de représenter les vrais besoins des enfants. Afin de proposer une prise en charge adaptée, des informations complémentaires devaient être prises en compte, avec une approche centrée sur l'enfant dans sa globalité.

#### ▪ *Les enjeux de l'inclusion*

L'inclusion favorise l'égalité de chances et une meilleure adaptation des enfants présentant des BEP dans la société (Chen, Huang, Liu et Wang, 2016). Des méta-analyses récentes (Krämmer, Möller, & Zimmermann, 2021 ; Oh-Young & Filler, 2015) confirment que les enfants inclus dans des classes ordinaires présentent de meilleures compétences cognitives et psychosociales, comparativement à leurs pairs scolarisés en classes ou écoles ségréguées. Cet effet varie selon le type de difficultés présentées (Kramer et coll., 2021), celui-ci étant plus marqué lorsque les BEP des élèves sont plus sévères (Rafferty, Piscitelli & Boettcher, 2003).

Une hypothèse derrière les bienfaits de l'inclusion se base sur l'influence des pairs présentant un développement dans les normes. Cette influence semble essentielle pour les enfants qui présentent des difficultés conséquentes de communication, qui bénéficieraient davantage de ce modelage (Justice, Logan, Lin, & Kaderavek, 2014). Dans cette même ligne, les enfants présentant des BEP fréquentant un milieu inclusif ont accès à davantage d'interactions sociales avec leurs pairs, comparativement à ceux qui fréquentent un milieu spécialisé, celles-ci étant souvent initiées par les enfants sans difficulté (Guralnick, 2001). Cet aspect est important, car l'interaction avec les pairs réduit l'isolement des enfants présentant des BEP et leur permet de développer des apprentissages et des compétences sociales et communicationnelles (Lawrence, Smith & Banerjee, 2016).

Si la plupart des recherches concernant l'inclusion se focalisent sur la scolarité obligatoire, l'importance de l'inclusion au préscolaire et de l'intervention précoce est de plus en plus soulignée (p. ex., European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017 ; Guralnick, 2006 ; Tzouridou, Voyoukas, Michalopoulou, & Anagnostopoulou, 2015). En effet, une éducation et un accompagnement de qualité dès le plus jeune âge peuvent compenser, voire diminuer, les conséquences négatives engendrées par les BEP sur le développement des enfants et ceci, à long terme (p. ex., Guralnick, 2005).

Pour les parents d'enfants présentant des BEP, l'influence des pairs ainsi que la qualité des services proposés en milieu inclusif soutiennent le développement de leurs enfants de manière significative, surtout en ce qui concerne la communication et le comportement (Blackmore, Aylward & Grace, 2016). Par ailleurs, l'étude de Stahmer et coll. (2003) montre que les parents d'enfants tout-venant participant à un programme préscolaire inclusif étaient davantage satisfaits concernant l'évolution de leurs enfants, en comparaison avec ceux des enfants participant à un préscolaire ordinaire. Si les enfants des deux milieux ont développé des compétences sociales et langagières analogues, les parents d'enfants du milieu inclusif mentionnent les bénéfices du taux d'encadrement, des possibilités de collaboration ainsi que des apports des professionnels qu'y interviennent. Non seulement les parents n'ont pas observé d'effet négatifs chez leurs enfants (p. ex., l'imitation de comportements inadaptés), mais ils identifient au contraire une attitude de tolérance vis-à-vis des enfants présentant des BEP parmi eux (Stahmer et coll., 2003).

Si le bien-fondé de l'inclusion est incontestable et ses bases sont ancrées dans la plupart des bonnes pratiques et des cadres légaux (p. ex., CDIP, 2007 ; LHand, 2002 ; CRDPH, 2006 ; LEO, 2012), sa mise en œuvre est loin d'être simple. En effet, l'inclusion implique la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies (UNESCO, 2006) et engage la modification profonde des rôles des professionnels qu'y interviennent (Ramel & Benoit, 2011).

Dans le canton de Vaud, la mise en place du Concept 360° dans les écoles suscite des retours nuancés, voire négatifs (se référer par exemple aux résultats de l'enquête menée par le SER et le SSP, 2024). Nous allons revenir sur ce point plus loin. En effet, l'inclusion représente de nombreux avantages, tant pour les enfants BEP que pour leurs camarades, mais rencontre également des limites importantes dans sa mise en pratique.

- ***Limites renseignées dans la littérature***

Bien que l'inclusion soit guidée par des principes d'équité et de justice sociale, sa mise en œuvre présente plusieurs limites sur le plan pédagogique, institutionnel et social. Ces limites représentent de réels défis pour les structures d'accueil de jour et prêtertent l'accès des familles d'enfants présentant des BEP à ces prestations.

La recherche et le terrain mettent en avant des défis et des limites relatifs à l'inclusion sur différents plans. À guise d'exemple, le Syndicat Romand des Enseignants (SRE) a mené une enquête en 2023 auprès de 1'894 professionnels de l'éducation dans les cantons romands concernant l'inclusion à l'école. Les résultats montrent globalement que la mise en œuvre de l'inclusion représente une charge de travail accrue pour les enseignants, en raison notamment d'un manque des moyens et d'une tension entre deux missions de l'école : faire progresser tous les élèves, tout en les sélectionnant selon leurs compétences (SRE, 2023).

Différents obstacles ou limites en lien avec l'inclusion ressortent de cette enquête. Nous présentons les éléments principaux ci-dessous, tout en les étayant avec certains constats issus de la recherche :

- ***Confusion entre inclusion et intégration***

Point et Desmarais (2011) soulignent que le premier obstacle à surmonter afin que l'inclusion réussisse est la confusion entre celle-ci et l'intégration. En effet, la logique intégrative demande un

accompagnement individualisé de l'enfant qui s'avère coûteux au niveau des ressources humaines, pédagogiques et financières.

Une étude grecque auprès d'enseignants du préscolaire montre par exemple que la plupart d'entre eux considéraient que les chances de « réussite » de l'inclusion d'un enfant dépendaient en grande partie du type de difficulté qu'il présentait, ainsi que de ses compétences à s'adapter à son environnement et à contrôler son comportement (Flyssa, Vachou, & Avramidis, 2014). Il s'agit là d'un exemple des conceptions intégratives qui prévalent dans certains milieux scolaires et éducatifs.

En Suisse Romande, les enseignants interrogés par le SRE souhaiteraient que les mesures d'aide bénéficient à l'ensemble de la classe pour davantage d'efficacité (p. ex., co-enseignement, dédoublement), plutôt que d'apporter de l'aide à un seul élève (SRE, 2023). Si cette posture correspond davantage à une logique d'inclusion, dans le canton de Vaud, le financement des mesures de soutien est souvent rattaché à un enfant en particulier. Cette attribution des ressources financières, qui concerne tant l'école comme l'accueil de jour, est ainsi basée sur une logique intégrative.

- *Attitudes négatives à l'égard de l'inclusion*

Certains professionnels peuvent exprimer des réticences face à l'inclusion, estimant que celle-ci peut compromettre la qualité de l'accueil et de l'enseignement pour les enfants tout-venant. Ces attitudes négatives impactent fortement la pratique des professionnels ainsi que le lien qu'ils construisent avec les enfants. Elles peuvent s'expliquer par la charge de travail accrue (p. ex., concernant les démarches administratives et les moments de coordination avec les réseaux), par les délais d'attente, par le manque de ressources, par l'influence négative sur les autres élèves et dans une moindre mesure par un manque de soutien de la part de la hiérarchie (SRE, 2023). Pourtant, les attitudes positives vis-à-vis de l'inclusion des professionnels sont nécessaires, voire considérées comme le « prérequis » pour une inclusion réussie (Guralnick, 2000 ; Lawrence et coll., 2016).

- *Formation peu adaptée*

De nombreuses études montrent que les professionnels ne se sentent pas suffisamment formés pour répondre aux besoins d'enfants BEP. Ils affirment manquer d'outils et de stratégies différenciées pour gérer la diversité (p. ex., Avramidis & Norwich, 2002, Bonvin & Gaudreau, 2015). Trois quarts des enseignants romands interrogés dénoncent également des manques dans la formation (SRE, 2023). Pourtant, la formation sur les BEP est un prédicteur des intentions des professionnels à intervenir auprès de ces enfants, notamment à travers le renforcement de leur sentiment d'efficacité (p. ex., Schaub & Lütolf, 2024).

- *Manque de moyens financiers*

L'inclusion nécessite d'importants investissements (infrastructures adaptées, accompagnants, formations). Cependant, les budgets alloués à l'éducation inclusive restent souvent insuffisants (Plaisance, 2009). Dans l'enquête auprès des enseignants romands, presque 80 % des répondants s'estiment peu ou pas satisfaits des ressources mises en place pour répondre aux besoins de leurs élèves (SER, 2023).

Dans les structures préscolaires et parascolaires du canton de Vaud, l'OSPES<sup>7</sup> finance la prestation AILA (Aide à l'intégration dans les lieux collectifs d'accueil de jour) qui permet d'engager une personne supplémentaire afin de favoriser l'intégration et la participation de l'enfant (DGEO, 2022). Toutefois, cette personne n'a pas de mandat éducatif ni thérapeutique individuel. Par ailleurs, le montant attribué (25 CHF à 31.40 CHF de l'heure) ne permet pas de proposer des conditions de travail assez attractives pour engager du personnel ayant la formation et/ou l'expérience nécessaire pour travailler avec ces enfants. Enfin, seulement les heures de présence des enfants sont financées, ce qui implique pour la personne l'impossibilité de disposer du temps de préparation, de formation et d'échanges (colloques, entretiens avec les parents), pourtant indispensables pour un accompagnement de qualité.

▪ *Taille des effectifs*

Une majorité des enseignants interrogés confirment que la réduction des effectifs du groupe pourrait être une solution efficace pour soutenir l'inclusion (SER, 2023). Dans l'accueil collectif de jour, la prestation AILA se base sur cette prémisse, en ajoutant une personne pour diminuer le taux d'encadrement. Toutefois, cette personne est présente au maximum de 50 à 75 % du temps de présence de l'enfant, selon les besoins de celui-ci. Si cette logique peut sembler pertinente pour des BEP légers, la situation devient plus complexe pour les structures lorsqu'elles se retrouvent avec des enfants avec des BEP majeurs (ayant besoin d'un soutien important). En effet, l'équipe éducative doit composer avec des enfants ayant besoin d'un encadrement 1 :1 pendant quelques heures par semaine. Ceci ajoute des tensions dans des équipes confrontées à des groupes déjà bien remplis.

▪ *Difficultés de collaboration avec les acteurs impliqués*

La collaboration entre les professionnels de l'accueil de jour, les enseignants, les parents, les psychologues scolaires et les autres professionnels qui entourent l'enfant est essentielle afin de proposer un accompagnement de qualité. Pourtant, cette collaboration est coûteuse au niveau du temps et de l'organisation qu'elle demande (SER, 2023).

Cette collaboration est parfois mise à l'épreuve pour des raisons structurelles. En effet, les écoles vaudoises dépendant du canton et les structures d'accueil des communes, les échanges entre les deux institutions peuvent être limités en raison des différents cadres. Par ailleurs, les directives concernant la protection des données et l'accès à l'information sont parfois floues, ce qui empêche sur les échanges entre les différents professionnels qui entourent l'enfant, même lorsque les parents ont donné leur accord.

▪ *Effets sur le groupe-classe*

Une grande majorité (80 %) des enseignants interrogés par le SER (2023) pensent que la présence des enfants présentant des BEP engendre une certaine souffrance chez les autres élèves de la classe. Ce constat doit être interprété à la lumière de l'ensemble des résultats de cette enquête (manque de ressources, de formation, surcharge de travail, qui impacte la disponibilité des enseignants ainsi que le climat de classe). Toutefois, il est sans doute un indicateur important des

---

<sup>7</sup> OSPES : Office du Soutien Pédagogique et de l'Enseignement Spécialisé

difficultés intrinsèques à la mise en œuvre de l'inclusion ainsi que de la pénibilité des comportements présentés par certains enfants.

En conclusion, bien que la légitimité de l'inclusion ne soit pas remise en question, des limites importantes sont constatées et freinent la réussite dans cette mise en œuvre. Afin que l'inclusion représente une vraie opportunité pour les enfants présentant des BEP, mais également pour l'ensemble des acteurs concernés (les autres enfants, les familles, les équipes éducatives), des changements dans la structure des systèmes scolaires, financiers et étatiques seraient nécessaires.



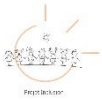
Association  
pour l'Accueil de Jour  
des Enfants  
du Sud-Ouest Lausannois



Unité Inclusion



#### 4. Canevas de fiche d'enfant



Fiche de Suivi



Nom Prénom

Structure :

Groupe :

Âge :

Langues et origine :

Éducatrice référente :

Scolarisé : OUI / NON

Soutien à l'école : OUI / NON

Présence de l'enfant sur le groupe : (à compléter)

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	
Matin		Matin	Matin	Matin	Matin	
Midi		Midi	Midi	Midi	Midi	
À midi		À midi	À midi	À midi	À midi	
Journée		Journée	Journée	Journée	Journée	

Diagnostic :

Problématique / difficultés :

Soutien éducatif :

Contexte familial :

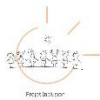
Observations + Pistes :

Échanges avec la Responsable :

Échanges Réseau /Colloque :

Échanges avec les parents :

## 5. Caneva de retour des observations



UI

1.



Structure :	
-------------	--

Enfant :	Prénom, date de naissance
Date d'observation :	
<p><u>Observations :</u></p> <p><u>Contexte :</u></p> <p><u>Domaine du langage/ communication/compréhension :</u></p> <p>Capacités langagières au vu de l'âge de l'enfant</p> <p>Communication: présence ou absence de pointage, présence d'attention conjointe ou non, contact oculaire,</p> <p><u>Domaine social et affectif:</u></p> <p><u>Interactions avec les pairs :</u></p> <p><u>Lien avec l'adulte :</u></p> <p>Lien avec un nouvel adulte, lien avec l'équipe éducative</p> <p><u>Domaine sensorimoteur:</u></p> <p>Motricité globale, motricité fine</p> <p><u>Domaine de l'autonomie:</u></p> <p><u>Jeux/intérêts/activités :</u></p> <p>Présence de particularité ou non dans les intérêts et les jeux</p> <p><u>Moment d'activité observé:</u></p> <p><u>Accueil :</u></p> <p><u>Moment en extérieur :</u></p>	

Repas/goûter :

Pistes générales pour la structure :

Aménagements, structuration de l'espace...

Organisation,

Pistes spécifiques pour un enfant:

Merci pour votre collaboration !

Nous rappelons la confidentialité de ce document, destiné uniquement à l'équipe éducative et au responsable.

L'UI



Association  
pour l'Accueil de Jour  
des Enfants  
du Sud-Ouest Lausannois



Unité Inclusion



## 6. Canevas Bilan d'accompagnement

Enfant :	
Date de naissance :	
Structure :	

Contexte de la demande d'accompagnement :
Cadre de l'accompagnement
Difficultés observées
Ressources de l'enfant et de son entourage
Objectifs travaillés

Moyens et outils d'accompagnement

Au sein de la structure

À l'extérieur

Collaboration avec l'école

Collaboration avec les professionnels externes

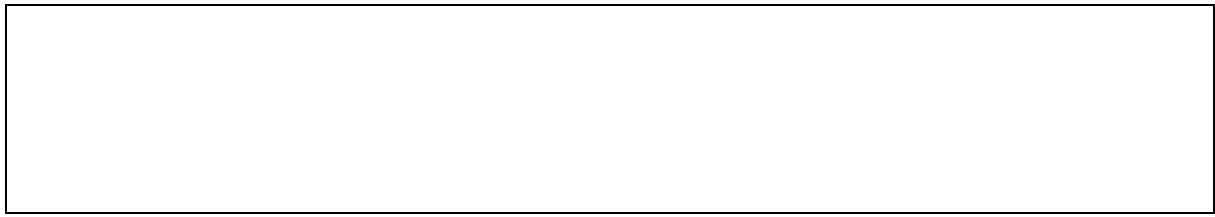
Bilan

Réussites :

Défis :

Priorités à travailler :

Suite du suivi et points saillants :



Merci pour votre collaboration !

Nous rappelons la confidentialité de ce document, destiné uniquement à l'équipe éducative, aux parents

L'UI



Association  
pour l'Accueil de Jour  
des Enfants  
du Sud-Ouest Lausannois



Unité Inclusion



## 7. Canevas Fiche Réseau pluridisciplinaire

<b>Nom, Prénom</b>
<u>Date</u> :
<u>Structure</u> :
<u>Type de rencontre</u> : Réseau pluridisciplinaire
<u>Individus présents</u> :
•
<u>Points abordés</u> :
•
<u>Suite</u> :
•

L'U

## 8. Vignette clinique



Paul est un enfant de 8 ans qui présente des difficultés de comportements, de **gestion des émotions** et de **relations avec ses pairs**. Il peut ainsi se montrer agressif avec d'autres enfants et faire des remarques parfois désobligeantes.

Il a tendance à se dévaloriser dans sa manière de parler de lui-même et présente une **faible estime de lui-même**. Enfin, il peut rencontrer des difficultés à écouter ce qui lui est dit ou à suivre les règles. Il a **peu de tolérance à la frustration** et peut être **très sensible**.

### 1. Effets sur la collectivité et l'équipe éducative

Ces situations peuvent mettre l'équipe à rude épreuve et défavoriser ensuite le reste du groupe. En effet, il faut lui accorder une attention et un temps individuel à de nombreuses reprises. L'équipe prend également le temps pour reprendre avec lui les comportements « difficiles ». Lorsqu'il est en relation individuelle et cadrée par un adulte, cela se passe mieux. En revanche, ces adaptations peuvent être compliquées à gérer dans le contexte de la collectivité. En effet, il faut gérer le groupe d'enfants restant, ce qui requiert de se montrer disponible.

### 2. Outils proposés

Dans certaines situations, la mise en place de pistes globales ne suffit souvent pas à améliorer dans son intégralité les difficultés qu'un enfant en particulier peut rencontrer. Il faut ainsi prévoir des

outils individualisés. Ces outils prennent certes du temps à être créés et mis en place, mais peuvent à plus long terme atténuer les comportements dits « problématiques ».

Dans un premier temps, il est important de travailler en collaboration avec les parents, et d'autres professionnels (s'il y a un réseau d'intervenants autour de l'enfant notamment). Le but est de proposer des outils qui peuvent être utilisés dans le cadre de la structure d'accueil, mais qui pourraient également être repris dans d'autres environnements entourant l'enfant. En effet, lorsqu'une intervention est généralisée à plusieurs contextes, elle peut avoir un effet plus marqué. Dans cette situation, un *cahier de communication* entre l'école et la parascolaire a été utilisé pour permettre d'échanger des informations concernant les comportements de Paul dans ces deux milieux.



Cette photo par Auteur inconnu est soumise à la licence [CC BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Dans le cadre des difficultés concernant la **gestion des émotions**, des activités en petit groupe ou en individuel avec l'enfant peuvent être proposées.

Une partie dans la salle peut être dédiée à la « reconnaissance » et la régulation des émotions, aménagée par exemple dans la zone « coin calme ». Il est souvent utile de proposer ce type d'activités

après que la situation émotionnelle soit redescendue. En effet, lorsque l'enfant est en activation émotionnelle, il est très difficile de pouvoir les contrôler et les réguler, cela dépendant également de son âge.

La première étape est ainsi que l'enfant reconnaisse ses propres émotions, une fois que l'ébranlement d'émotions est passé (colère, frustration, peur, etc.).

Le fait de l'aider à *reconnaître son émotion* et à verbaliser ses sentiments en lui proposant un support visuel (expressions des différentes émotions qui peuvent par exemple être associées à une échelle d'intensité) pourra l'aider à gérer ses émotions par la suite.

**L'alphabétisation émotionnelle**<sup>8</sup> est l'apprentissage de mots et d'émotions associées. Différentes activités pédagogiques peuvent être utilisées pour promouvoir l'expression orale des enfants quant au sujet des émotions.

- Jeux de rôle
- Contes et histoires
- Jouets, jeux

Un exemple d'outil "Le mime des gestes que l'on n'aime pas" (*Bonnet-Burgener*) a pour but de travailler sur la manière d'entrer en contact avec l'autre et de communiquer de manière non verbale. Ainsi, un thème de discussion est proposé sur les gestes

que les enfants n'aiment pas (être tiré par les habits, être bousculé, etc.). À partir de ce thème général, ils (par groupe de deux) choisissent un geste qui les dérange, et l'imitent au reste du groupe. La finalité de cet exercice est de pouvoir discuter sur les gestes mentionnés et le ressenti qu'ils ont provoqué chez l'enfant.

D'autres outils présentés brièvement ci-dessous (voir fiche matérielle en annexe) permettent de travailler sur les émotions.

- Bocal de la colère
- Météo des émotions
- Boîte de retour au calme (casque antibruit, gadgets, boules antistress, carte sur la respiration profonde, livre sur les émotions).

Pour travailler sur les **relations avec les pairs**, il faut évaluer au préalable si les difficultés apparaissent dans un contexte spécifique : par exemple lors d'un jeu où il faut partager du matériel, lors d'un repas ou d'un goûter, ou lors de l'entrée en interaction avec d'autres enfants. Dans le cadre de Paul, nous pourrions poser l'hypothèse que ses difficultés dans les relations avec certains autres enfants pouvaient découler en partie de sa difficulté à gérer ses émotions. Cependant, il serait utile de pouvoir entraîner les habiletés sociales de tous ? Les enfants pour leur permettre de mieux appréhender les échanges entre eux.

---

<sup>8</sup> Bonnet-Burgener, C., Brouze, C., Chardonnens, E., Prévenir la violence des jeunes - L'alphabétisation émotionnelle des outils concrets pour mieux communiquer. Favre, 2007.



Il pourrait être intéressant de proposer des jeux coopératifs, en effet, ce type de jeu favorise la communication, la bonne entente et requiert un travail d'équipe.

Ces jeux représentent aussi une bonne alternative au jeu compétitif (football, autre sport) notamment pour les enfants qui craignent de perdre. Les joueurs étant des alliés et non des adversaires, ils gagnent ou perdent ensemble (voir fiche matérielle en annexe).

- Le jeu du parachute
- Une fresque murale
- La chaise musicale coopérative

Enfin, pour travailler sur **l'estime de soi**, il peut être envisageable de responsabiliser l'enfant dans certaines tâches et dans son autonomisation. Le renforcement positif est bien évidemment très utile pour mettre en avant les compétences de l'enfant. Il est toutefois important d'inclure l'enfant dans cette réflexion pour qu'il puisse en bénéficier.

- Grille d'auto-évaluation : fixer des objectifs avec l'enfant et lui demander d'évaluer sa journée.
- Proposer des activités qui mettent en avant les compétences de l'enfant.

### 3.

#### Effets à moyen terme

Dans le cas de Paul, l'utilisation des outils, « Météo des émotions », « Bocal de la colère » et le lien privilégié avec un adulte a permis de créer un environnement plus agréable à l'école et au parascolaire. Il peut mieux verbaliser ses émotions, il est « mieux dans ses baskets » et dérange moins les autres. Le fait qu'il soit plus écouté et plus entouré lui fait du bien.



À la maison, cela se passe mieux, certains comportements « défis » peuvent tout de même apparaître de manière périodique. Dans une perspective globale, il est très important de renforcer la communication avec les parents, de les soutenir dans leur rôle éducatif à travers une écoute active et sans jugement, et de partager les stratégies mises en place dans la structure.

## 9. Exemple de matériel et de fiches

Les règles en pictogramme	
<u>But :</u>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Permet à l'enfant de comprendre et visualiser une règle collective.</li><li>• Prévient le non-respect d'une règle en l'affichant aux yeux de tous les enfants.</li><li>• Favorise des moments d'échanges autour d'une situation ou des règles de vie en milieu d'accueil collectif. Les enfants peuvent prendre part à la création de ses règles.</li></ul>
<u>Matériel :</u>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fiche imprimée</li><li>• Ciseau</li><li>• Plastifieuse</li></ul>
<u>Déroulement :</u>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Débuter par une discussion autour des règles de vie, donner la parole aux enfants afin de valider leurs idées et les rendre acteurs et responsables.</li><li>• Montrer et afficher les différentes cartes dans la salle afin que les enfants s'y réfèrent et que les règles soient visuelles.</li><li>• Les utiliser en cas de non-respect ou situation complexe afin de faire émerger une discussion, rappeler la règle et si besoin, appliquer une conséquence/réparation.</li><li>• Créer d'autres fiches avec vos besoins et règles.</li></ul>

L'UI

## 10. Outils pour accompagner l'entrée à l'école

Fiches des établissements scolaires
<p><u>But :</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Aider les enfants à se préparer au changement (fin de l'accueil à la crèche et entrée à l'école)</li><li>• Les aider à identifier et à se familiariser avec leur nouvelle école.</li><li>• Identifier les camarades qui seront dans le même établissement scolaire.</li></ul>
<p><u>Matériel :</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Photos plastifiées des élèves</li><li>• Affiches plastifiées des établissements scolaires</li><li>• Velcros</li><li>• Livre : (à définir)</li></ul>
<p><u>Déroulement :</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Lors de l'accueil, ou d'un moment en collectivité, les enfants lisent une histoire en lien avec l'entrée à l'école. Ce livre les accompagnera pendant l'été et ils le retrouveront dans leur nouvelle classe.</li><li>• Après la lecture, on entame une discussion sur les enfants qui partent à l'école et ceux qui restent.</li><li>• Les enfants à tour de rôle prennent leur photo et l'accrochent dans un des pupitres sous la photo de leur future école.</li></ul>

L'UI

## 11. Outil de délimitation d'espace pour un groupe

### Fiches des établissements préscolaires et scolaires

#### But :

- Créer plusieurs espaces de jeux individuels
- Délimite un espace de jeu individuel
- Favorise la conscience spatiale
- Favorise la concentration
- Favoriser l'autonomie
- Le rendre acteur de son environnement

#### Matériel :

- Un bac de rangement
- Des tapis style Ikea de 60x90
- Des jeux à disposition que l'enfant pourra aller chercher au gré de ses envies OU
- un jeu choisi par l'éducatrice

#### Déroulement :

- L'éducatrice explique clairement les règles du tapis (ex : lorsque tu as fini le jeu tu peux le ranger et en prendre un autre, après ce jeu tu peux inviter un camarade à te rejoindre sur ton tapis...)
- L'enfant va chercher un tapis et s'installe là où il le souhaite
- L'enfant va chercher un jeu et s'installe sur son tapis avec celui-ci OU
- L'éducatrice pose sur le tapis le jeu pour l'enfant
- Une fois le jeu terminé, l'enfant range le jeu et le tapis

L'UI

## 12. Déroulement de journée en APEMS

Fiches techniques déroulement de journée en APEMS
<p><u>But :</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Aider l'enfant à se repérer dans l'espace-temps</li></ul>
<p><u>Matériel :</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Une horloge</li><li>• Des feuilles de couleurs</li><li>• Impression dessin sur les moments de la journée (fichier PDF en annexe)</li><li>• Des ciseaux</li></ul>
<p><u>Déroulement :</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Imprimer les dessins</li><li>• Afficher au mur à hauteur des yeux de l'enfant afin qu'il puisse voir le déroulement à tout moment</li><li>• Prendre un moment avec le groupe en début d'année pour présenter le déroulement de la journée en APEMS</li></ul> <p>(Un exemple est fourni pour le montage visuel)</p>

L'U

### 13. Outils pour accompagner l'enfant dans sa journée

Fiches des établissements préscolaires
<p><u>But :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Permet à l'enfant d'avoir un repère temporel et visuel auquel il peut se référer</li> <li>• Permet d'anticiper les activités</li> <li>• Permet d'anticiper les transitions</li> </ul>
<p><u>Matériel :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Une feuille A4 plastifiée avec les différents items de la journée</li> <li>• Un petit bonhomme que l'on peut déplacer au fur et à mesure de l'avancée de la journée</li> <li>• Divers items qui peuvent être collés pour remplacer certaines activités au gré des besoins</li> </ul>
<p><u>Déroulement :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La fiche doit être posée à la vue de tous les enfants et à leur hauteur afin qu'ils puissent s'y référer en tout temps</li> <li>• Au moment de l'accueil, présenter la fiche aux enfants en leur expliquant où l'on se situe maintenant et comment va se dérouler la journée, soit en montrant les items déjà en place, soit en collant sur les items existants ceux qui correspondent à la journée</li> <li>• Tout au long de la journée, déplacer le petit bonhomme et le verbaliser aux enfants</li> <li>• Tout au long de la journée, accompagner les enfants verbalement lorsqu'ils vont se référer à la fiche afin de les aider à l'intégrer</li> </ul>
<p><u>Variante :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Peut être fait en forme de train avec un passager qui se déplace</li> <li>• Une simple frise avec la photo de chaque enfant sur une pincette</li> <li>• Pleins d'idées à chercher sur internet</li> </ul>

## 14. Contrat de comportement

### Engagements de X



Date : \_\_\_\_\_

#### Fiches avec objectifs quotidiens

Chaque jour, 3 objectifs sont à atteindre pour l'enfant, soit :

- **J'écoute et je respecte les consignes que les adultes me donnent.**
- **Je parle aux camarades et aux adultes de manière respectueuse** (pas d'insultes, pas de moqueries).
- **Lorsque ma boule de colère est trop forte, j'utilise le « Time-out » au lieu d'utiliser la violence** (taper, pousser, lancer des objets, etc.).

☆ OBJECTIFS ☆	ATTEINT SI :	ATTEINT ?
<b>J'écoute et je respecte les consignes que les adultes me donnent.</b>	Je respecte les consignes données sans négocier.	😊 ☹️
<b>Je parle aux camarades et aux adultes de manière respectueuse</b> (pas d'insultes, pas de moqueries).	Je passe la journée sans insulter, etc.	😊 ☹️
<b>Lorsque ma boule de colère est trop forte, j'utilise le « Time-out » au lieu d'utiliser la violence</b> (taper, pousser, lancer des objets, etc.).	Je maîtrise ma colère en m'éloignant pendant un moment.	😊 ☹️

Signature de l'éducatrice /éducateur : \_\_\_\_\_

Commentaires :

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Signature des parents : \_\_\_\_\_

Ces 3 objectifs ont été fixés d'entente avec l'enfant et sont évalués quotidiennement. Lorsque le comportement souhaité est atteint, une coche est marquée dans la colonne « points ». Le maximum de points attendu est de 5 coches. Ces 5 unités servent de représentation à l'éducateur-trice pour considérer que l'objectif est atteint ou non atteint. Chaque objectif quotidiennement atteint est marqué d'une gommette sur le tableau de récompenses décrit ci-après.

Pour chaque objectif, l'enfant est tenu de s'autoévaluer de manière binaire par un smiley avec un sourire ou un sourire à l'envers. Le but est qu'il s'investisse dans ces objectifs en donnant lui-même son impression sur l'accomplissement de l'objectif dans la colonne « ton ressenti ».

#### Tableau de récompense avec gommettes







Le tableau se compose de 4 colonnes et de 6 lignes, il se lit par colonne et chaque 6 gommettes obtenues, la case marquée d'une étoile indique le gain d'une récompense immédiate. Chaque jour, 3 gommettes au maximum peuvent être obtenues, 1 par objectif quotidien. Les récompenses immédiates sont déterminées en amont avec l'enfant selon son envie et sont cadrées temporellement – 30 min d'activité « bonus ». Ces activités et récompenses prennent place dans le contexte actuel d'interdiction de jeux de compétition pour l'enfant en question. Le gain immédiat mérité, les jeux de compétition font partie des choix d'activités disponibles pour l'enfant en question, en accord avec l'éducateur-trice.

RÉCOMPENSES			
★	★	★	★

## Engagements de *Prénom de l'enfant*

Date : \_\_\_\_\_



☆ OBJECTIFS ☆	ATTEINT SI :	ATTEINT ?
J'écoute et je respecte les consignes que les adultes me donnent.	Je respecte les consignes données sans négocier.	 
Je parle aux camarades et aux adultes de manière respectueuse (pas d'insultes, pas de moqueries).	Je passe la journée sans insulter, etc.	 
Lorsque ma colère est trop forte, j'utilise le « Time-out » au lieu d'utiliser la violence (taper, pousser, lancer des objets, etc.).	Je maîtrise ma colère en m'éloignant pendant un moment.	 

Signature de l'éducatrice /éducateur : \_\_\_\_\_

Commentaires :

---



---






---

Signature des parents : \_\_\_\_\_

## 15. Daily Report Card

### Ma journée à l'APEMS

	Matin		Midi		Après-midi	
	Moi	Mon éducateur	Moi	Mon éducateur	Moi	Mon éducateur
Parler d'un ton poli						
Suivre les directives des éducateurs						
Marcher dans les couloirs						

- Très bien 
- A améliorer 
- Inacceptable 

Ce qui s'est bien passé aujourd'hui

---



---

Signature de l'éducateur

---

Ce qu'il faut améliorer

---



---

Encouragements des parents

---

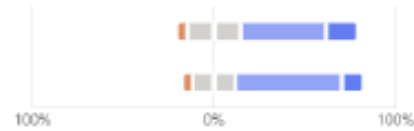
## 18. Retour sur la formation sur le TDA/H au parascolaire

1. A quel point connaissiez vous les différents sujets sur le TDA/H ? (0 point)

● Pas du tout ● Un peu ● Moyennement ● Bien ● Très bien

TDA/H Partie 1 : théorique

TDA/H partie 2 : pistes et outils



2. Les informations transmises sont-elles utiles dans votre pratique professionnelle ? (0 point)

● Non ● Un peu ● Moyennement ● Oui

Utilité



3. Etes-vous satisfait de cette formation ? (0 point)

**4.59**  
Évaluation moyenne  
★ ★ ★ ★ ★



4. Recommanderiez-vous cette formation à d'autres équipes éducatives travaillant dans des structures parascolaires ? (0 point)

● Non ● Plutôt non ● Plutôt oui ● Oui

Recommandation



5. Les activités proposées étaient-elles pertinentes ? (0 point)

● Oui 16  
● Non 1



6. Si oui, pour quelle raison ? (0 point)

9  
Réponses

Dernières réponses

"Une prise de conscience pour changer des mauvaises habitudes dans la structure"  
 "Lien pratique théorie"  
 "Ça nous plonge concretement dans nos actes pédagogiques et mises en places c..."  
 ...

2 répondants (22%) répondu mise pour cette question.

prise pédagogiques    pistes    Lien pratique    terrain    places  
 Discussion    **travail**    **mise lieu**    côté sens    conscience  
 Bon équilibre théorie pratique    Facile    réflexion    actes    structure  
 actions    mauvaises habitudes

7. Si non, pour quelle raison ? (0 point)

0  
Réponses

0 réponses envoyées

...  
 ...  
 ...

8. Auriez-vous des remarques ou des points d'amélioration concernant cette formation ? (0 point)

5  
Réponses

Dernières réponses

"Moins de théorie et plus de mutimédia avec des exemples négatifs et des exempl..."  
 "Très bien"  
 ...

2 répondants (40%) répondu théorie pour cette question.

enfants    mutimédia    exemples    question  
 besoins soécifiques    **théorie Moins**    façon  
 pratique    temps    négatifs    esprits

