

DE LA GARDERIE À L'ÉCOLE MATERNELLE : INFLUENCE DES CROYANCES ET SENTIMENTS D'EFFICACITÉ PROFESSIONNELLE SUR LE PARCOURS INCLUSIF DE JEUNES ENFANTS AYANT UNE TRISOMIE 21 (T21) AU QUÉBEC**

CÉLINE CHATENOUD⁵

Université du Québec à Montréal, Canada

CARMEN DIONNE

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

MICHELLE VILLENEUVE

Université de Sydney, Australie

PATRICIA MINNES

Université Queen's, Canada

RÉSUMÉ

Cet article se penche sur l'inclusion des enfants touchés par la trisomie 21 (T21) et sur les perceptions et les représentations des professionnels, dans le contexte de la transition entre les milieux préscolaire et scolaire. Les résultats sont tirés de deux études de cas. L'analyse qualitative des entretiens menés avec les éducateurs en milieu de garde et les enseignants de maternelle montre que l'inclusion entamée dans le milieu de garde semble difficile à assurer et à poursuivre lors de l'entrée à l'école. Des discontinuités existent entre les ressources et les moyens disponibles dans les deux milieux. L'inclusion est influencée par les croyances, les attitudes vis-à-vis de l'enfant ayant une T21, ainsi que par l'expérience des éducateurs du milieu de garde et celles des enseignants de maternelle. Enfin, un sentiment d'efficacité diminué chez le professionnel peut poser un défi, malgré les croyances positives à l'égard de l'inclusion.

⁵ Adresses de contact : chatenoud.celine@uqam.ca - Carmen.Dionne@uqtr.ca - michelle.villeneuve@sydney.edu.au - patricia.minnes@queensu.ca. Les auteurs adressent leurs remerciements à Madame Maude Boutet (UQTR).

**Pour citer cet article :

Chatenoud, C., Dionne, C., Villeneuve, M. et Minnes, P. (2014). De la garderie à l'école maternelle : influence des croyances et sentiments d'efficacité professionnelle sur le parcours inclusif de jeunes enfants ayant une trisomie 21 (T21) au Québec, *Revue internationale de communication et socialisation*, 1(1), 35-45.

Mots-clés : Inclusion, trisomie 21, préscolaire, scolaire, croyances, expériences, sentiment d'efficacité professionnelle

INTRODUCTION

Au cours des dix dernières années au Québec, de nombreux efforts ont été engagés, de la part de différents ministères, pour faciliter l'inclusion des personnes présentant des incapacités en contextes éducatifs et ce, dès le plus jeune âge. Différentes mesures ont été mises de l'avant, notamment l'implantation du programme éducatif « Accueillir la petite enfance », qui énonce l'importance d'offrir aux enfants à risque ou présentant un handicap une place de choix parmi leurs pairs. De même, un soutien financier aide les CPE lors de l'inclusion d'enfants ayant des besoins particuliers. Dès lors, le nombre d'enfants (présentant un handicap) d'âge préscolaire inclus dans les services de garde du Québec a considérablement augmenté au fil des années. En 2003-2004, leur proportion était de 1,3 % ; elle est passée à 2,5 % en 2010-2011 (Gouvernement du Québec, 2012).

Pourtant, au sortir de la petite enfance, ce parcours inclusif est souvent compromis ou interrompu. Pour l'enfant vivant avec une incapacité, dont l'enfant ayant une trisomie 21 (T21), la marche pour accéder au monde de l'école (ou le « monde des grands ») est considérée trop élevée par certains milieux scolaires. Elle le paraît d'autant plus qu'elle implique des discontinuités importantes en matière d'attentes de performance de l'enfant de la part des intervenants des milieux éducatifs, tant du point de vue cognitif que social. Force est donc de constater qu'au Québec, comme ailleurs en Amérique du Nord, la possibilité pour le jeune enfant ayant une DI de rester dans un système inclusif est de plus en plus restreinte à son entrée à l'école et au fur et à mesure de son développement (Guralnick, Neville, Hammond et Connor, 2008; Rousseau, 2011). Les statistiques de 2009-2010 montrent que le taux d'intégration des élèves présentant un handicap en classe ordinaire, de 40,6 %, est relativement stable depuis 2002 (il était alors de 37,5 %). Toutefois, le taux est moins élevé si on considère plus spécifiquement les élèves atteints d'une déficience intellectuelle (DI) de moyenne à sévère : il atteint alors seulement 13,7 %, ce qui apparaît légèrement en dessous des statistiques obtenues en 2002 (15,1 %) (Odom, Buysse et Soukakou, 2011).

Aussi, le jeune enfant ayant une T21, même s'il a bénéficié d'un milieu de garde préscolaire ordinaire, risque fort d'être par la suite orienté vers une classe, voire une école spécialisée.

Pour les parents des jeunes ayant une T21, cette réalité, qui signifie l'exclusion de leur enfant du système éducatif ordinaire, marque une étape importante, significative dans leur parcours de vie. Alors que, jusqu'alors, les intervenants à la petite enfance ou en intervention précoce les ont encouragés dans le projet d'inclusion de leur enfant, les intervenants du monde scolaire tiennent souvent un discours inverse, soulignant la qualité d'une prise en charge éducative dans une classe ou école spécialisée. L'entrée à l'école du jeune enfant ayant une T21 ainsi que son maintien avec ses pairs ordinaires au fil des cycles scolaires peuvent dès lors devenir de véritables batailles, marquées de succès comme de difficultés (Dionne et Rousseau, 2006; Hutchinson et Martin, 2012). Parmi les préoccupations qui apparaissent centrales pour les parents, il y a d'un côté le souci de s'assurer que le contexte ordinaire favorise la santé de leur enfant ainsi que son développement intellectuel et social; de l'autre, il y a la préservation de la collaboration avec les intervenants scolaires et des réseaux de la santé et de la réadaptation (Villeneuve, Chatenoud *et al.*, 2012).

Cet article présente une lecture originale de cette étape de transition en partant de deux expériences d'inclusion. Nous proposons de réfléchir aux différents freins et facilitateurs qui marquent cette phase cruciale qu'est l'entrée à l'école du jeune enfant ayant une T21. En particulier, nous observerons les facteurs suivants : en ce qui a trait aux facteurs relevant de sphères plus éloignées de l'enfant et de sa famille, nous considérerons le système éducatif et le leadership de l'école ; en ce qui concerne le mésosystème, nous nous pencherons sur les influences exercées par les croyances, les expériences et les sentiments d'efficacité des acteurs familiaux et professionnels sur le parcours scolaire inclusif; sur le plan microsystémique, nous considérerons la militance de la famille elle-même.

1. CADRE CONCEPTUEL

1.1. « Intégration » versus « inclusion »

À l'heure actuelle, au Québec comme dans d'autres pays francophones, les termes « intégration » et « inclusion » sont souvent employés conjointement par les acteurs du terrain (Beauregard et Trépanier, 2010). Cependant, le second terme nous apparaît plus porteur, puisqu'il contient l'idée qu'au-delà de la transformation des milieux éducatifs ou de vie pour répondre aux besoins de la personne ayant un handicap, il faut tendre vers des environnements qui soient, dès leur conception, adaptés à la différence. Le terme « inclusion » est donc utilisé pour désigner la participation de tous les enfants, avec ou sans incapacité, dans des milieux réguliers (Odom et Schwartz, 2002).

Soutenue par diverses politiques locales et internationales, l'inclusion se fonde sur la croyance fondamentale que tout enfant a droit à des services éducatifs équivalents à ceux de ses pairs au développement typique (Frankel, Gold et Ajordhia-Andrews, 2010). Elle ne se base pas seulement sur les déficits de l'enfant, son rendement scolaire ou la réduction des risques; mais elle promeut également la participation de tous à la communauté (Friendly et Lero, 2002). Aussi, les résultats probants de différentes recherches internationales menées depuis la fin des années 1980 ont déterminé que l'inclusion éducative représente la meilleure pratique pour soutenir le développement des enfants ayant une déficience dans leurs différentes sphères de vie (Koster, Nakken, Pijl et Van Houten, 2009; Irwin, Lero et Brophy, 2004).

1.2. Effets positifs de l'inclusion sur le jeune enfant

La recherche a mis de l'avant les bénéfices de l'inclusion en contexte éducatif préscolaire pour l'enfant ayant un handicap (Conseil du Premier ministre sur la condition des personnes handicapées, 2005; Dionne, 2006).

En effet, une recension de littérature menée pour le compte du ministère de la famille et de l'enfance du Québec (Gouvernement Québec, 2004) démontre que la fréquence des interactions sociales des enfants ayant des incapacités est plus élevée lorsqu'ils fréquentent un milieu inclusif et qu'il est possible pour ces enfants de parvenir à y être acceptés socialement.

En ce qui a trait à l'enfant plus âgé, des effets positifs comparables ont été démontrés en contexte scolaire. Tout d'abord, plusieurs auteurs ont souligné l'apport de l'inclusion sur l'apprentissage et les compétences scolaires de l'enfant dans plusieurs domaines d'apprentissage comme le français ou les mathématiques (Sermier, Benoit et Bless, 2011). De même, l'inclusion de l'élève ayant un handicap facilite sa participation et son engagement dans l'activité (Katz et Miranda, 2002). Les enfants qui ont profité des mesures d'inclusion effectuent plus d'apprentissages coopératifs, démontrent une plus grande motivation à apprendre et une réduction de leur dépendance en général (Cole, Waldron et Madj, 2004; Karsten, Peetsma, Roeleveld et Vergeer, 2001). L'inclusion présente aussi des avantages pour les autres enfants de la classe qui bénéficient d'un curriculum plus riche et diversifié, développent une plus grande sensibilité, une meilleure compréhension

et un plus grand respect des différences. Ces enfants adoptent également des comportements de collaboration et de coopération (Koster, Nakken, Pijl et Van Houten, 2009; Wiener et Tardif, 2004).

1.3. Les difficultés d'implantation de l'inclusion

Cependant, malgré les preuves indéniables apportées par la recherche quant aux effets positifs de l'inclusion pour les jeunes enfants en contexte préscolaire et scolaire et malgré les soutiens politiques apportés pour permettre sa réalisation, force est de constater que son implantation reste lente et difficile (Ainscow, Farell et Twedle, 2000; Kavale et Mostert, 2003). Offrir une éducation de qualité en milieu ordinaire pour tous les enfants constitue un défi de taille, surtout à une époque où l'hétérogénéité des élèves au sein de la classe est de plus en plus marquée (Hamon, Kasa-Hendrickson et Neal, 2009). La réussite de l'inclusion, entendue comme un processus large et actif, implique la convergence de variables multiples dans les environnements immédiat et éloigné de l'enfant (Kontos, Moore et Giorgetti, 1998; Balboni, De Falco et Venuti, 2006).

Le fait que le système éducatif québécois soit construit sur un modèle en cascade⁶ représente un frein à la réussite de l'inclusion (Rapport COPEX, 1976). En effet, ce système incite souvent les enseignants à exclure l'élève en difficulté de la classe ordinaire s'il ne peut suivre le cursus commun (Trépanier, 2005). Ils justifient cette ségrégation en faisant valoir les ressources disponibles en milieu spécialisé : le ratio d'enfants plus bas, les enseignants formés en adaptation, etc. Le soutien adéquat en termes de ressources matérielles et humaines en contexte éducatif est ainsi une variable d'importance pour la mise en place de pratiques inclusives. Dans le même sens, le leadership de la direction est important pour le soutien de la communauté scolaire (Gouvernement du Québec, 2004).

Par ailleurs, la qualité des pratiques inclusives développées par les éducateurs en milieu de garde ou les enseignants à l'école repose notamment sur leur formation initiale et continue (niveau de connaissances), sur leurs croyances, leurs attitudes et leurs expériences vis-à-vis de l'enfant ayant un handicap, ainsi que sur leur sentiment d'efficacité (Buisse et Hollingsworth, 2009a; Frankel, 2004; Odom *et al.*, 2011). Aussi, les expériences récurrentes d'inclusion d'élèves différents au sein de la classe facilitent l'actualisation des connaissances des enseignants en plus de leur permettre de développer un réseau de soutien parmi leurs collègues. Ceux-ci tendent alors à avoir une plus grande confiance en leurs compétences et à être plus éveillés à la diversité des besoins de leurs élèves (Buisse et Hollingsworth, 2009b).

Enfin, certaines variables associées aux caractéristiques individuelles de l'enfant et à celles de ses parents sont associées à une meilleure réussite en matière d'inclusion scolaire ou, au contraire, à des obstacles, voire des échecs. Par exemple, un quotient intellectuel plus élevé chez l'enfant ayant un handicap est associé à un meilleur niveau d'adaptation scolaire. À l'inverse, des difficultés sur le plan des habiletés sociales peuvent s'avérer des freins à l'inclusion et ce, particulièrement si l'enfant présente des difficultés sur les plans émotif (autorégulation) et comportemental. Dans les expériences d'inclusion réussie, force est de constater que les parents sont très actifs, voire batailleurs pour soutenir le processus auquel ils adhèrent (Odom *et al.*, 2011; Guralnick, Nevell, Hammons et Connor, 2008). Les parents agissent, notamment lors de la transition vers l'école, en véritables coordinateurs de l'inclusion, facilitant la communication entre les acteurs des milieux préscolaire et scolaire ainsi que la mise en place de routines similaires et porteuses pour l'enfant dans les deux

⁶ Le système en cascade repose sur huit niveaux d'intégration de l'élève handicapé ou en difficulté. Les niveaux s'enchaînent de façon croissante, selon le degré d'encadrement requis. Les niveaux se répartissent de la sorte : 1) classe régulière avec l'enseignant régulier; 2) classe régulière avec service ressource à l'enseignant régulier; 3) classe régulière avec service ressource à l'enseignant régulier et à l'enfant; 4) classe régulière avec participation de l'enfant à une classe ressource; 5) classe spéciale dans l'école régulière avec participation aux activités générales de l'école; 6) école spéciale; 7) enseignement à domicile; 8) enseignement à l'intérieur d'un centre d'accueil ou d'un centre hospitalier.

contextes (Villeneuve et Hutchinson, 2012; Villeneuve, Chatenoud et al, 2012). Ils sont souvent les seuls acteurs présents en continuité. Conséquemment, ils peuvent témoigner des acquis faits par l'enfant dans le milieu éducatif précédent et qui pourront être transférés dans le nouveau milieu (Janus *et al.*, 2008).

2. MÉTHODOLOGIE

Cette recherche repose sur une méthodologie qualitative visant à décrire, sous divers angles, la transition du préscolaire vers le milieu scolaire d'enfants ayant une T21 (parents, personnel éducateur en milieu de garde, enseignants, etc.). Au total, 11 études de cas ont été réalisées avec des enfants vivant une transition entre leur milieu de garde et leur nouveau milieu scolaire (entrant à l'école en 2010). Sur une période de 12 à 14 mois, différentes méthodes de cueillettes de données ont été employées : des entretiens avec les différents acteurs de l'inclusion, des observations sur le terrain et des analyses de documents de transition. Seront présentés ici le cas de deux enfants québécois ayant une T21, Éric et Fabienne.

Une analyse thématique des entretiens menés avec le personnel éducateur en milieu de garde et le personnel enseignant a été réalisée (Braun et Clark, 2006). Les croyances, les attitudes, les sentiments d'efficacité, les connaissances et les expériences de ces intervenants ont été explorés et mis en lien avec les observations des contextes éducatifs (milieu de garde, école).

3. RÉSULTATS

Avant de mettre en lumière les perceptions et les représentations des intervenants, il est question de donner un aperçu de Fabienne et Éric, de leur famille et de leurs contextes éducatifs respectifs, afin de montrer ce qui les particularise et ce qui les distingue. La description de leur situation et de leur transition permet de connaître les moyens, les ressources et les initiatives présentes ou non dans les milieux. De la sorte, les résultats exposent le rapport qui existe entre le discours tenu par les intervenants sur leur sentiment d'efficacité, leurs attitudes ou leurs croyances en regard de l'inclusion et le contexte singulier dans lequel s'effectue celle-ci.

3.1. Caractéristiques de Fabienne, de sa famille et de ses contextes éducatifs

Fabienne est une petite fille très enjouée âgée de 5 ans. Elle demeure avec ses deux parents, ses deux frères et sa sœur. Fabienne provient d'une petite ville d'une région rurale du Québec. Elle aime la peinture, courir, jouer avec d'autres enfants et elle est toujours en mouvement. Fabienne n'a pas de problèmes d'interaction avec les autres enfants, mais elle fait face à de grandes difficultés à suivre les règles de groupe imposées par les adultes. Elle présente des difficultés sur le plan du langage expressif et de l'apprentissage de la propreté. Elle a pu bénéficier de services en orthophonie à la suite d'une attente de deux ans. La maman de Fabienne est très fière de chacun de ses enfants et est très impliquée concernant les besoins éducatifs de Fabienne.

Fabienne occupe le même milieu de garde depuis qu'elle est âgée de huit mois. Elle le fréquente à raison de trois ou quatre jours par semaine et reçoit des services de centres de réadaptation. L'éducatrice du groupe est en charge de huit enfants et différents intervenants sont disponibles pour les enfants ayant des besoins particuliers : éducatrice spécialisée, ergothérapeute, physiothérapeute. Le milieu de garde s'est prémuni d'une politique écrite sur l'inclusion.

Pour ce qui est du passage de la garderie vers la maternelle, une réunion de planification de la transition s'est tenue au début de l'été avec les parents, les professionnels du milieu de garde et du centre de réadaptation.

L'école n'a pas été invitée à cette réunion. Le dossier complet de Fabienne, avec son portrait, son plan d'intervention, et ses évaluations a été transmis à l'école par la suite. Les parents ont été questionnés à propos de Fabienne lors de leur première réunion de parents avec l'enseignante.

Fabienne a débuté l'école à l'âge de cinq ans et demi. Elle fréquente une école maternelle de 200 élèves comprenant quatre classes dédiées à l'inclusion (points de services). Dans le groupe de Fabienne, 4 enfants sur 22 présentent une déficience. Les enfants ayant une déficience participent, à temps complet, aux activités et routines du groupe régulier. Un éducateur spécialisé est disponible à temps complet pour l'enseignant.

3.2. Caractéristiques d'Éric, de sa famille et de ses contextes éducatifs

Éric est un garçon blond avec de grands yeux bleus. Il demeure avec ses deux parents et son frère. Éric adore la musique et a comme force la socialisation (fait des accolades, des sourires, etc.). Les petites filles de la garderie sont souvent autour de lui. Éric a connu un important retard de développement moteur au cours de ses premières années de vie (il a marché à trois ans), mais ce retard a diminué largement par la suite. Les principales préoccupations autour d'Éric sont l'autonomie au niveau de la toilette et ses capacités de communication. Les parents d'Éric font partie d'une association pour les parents d'enfant ayant une T21. Ils sont plus pessimistes vis-à-vis de l'inclusion de leur enfant à l'école, dans l'attente d'un verdict pour la fréquentation d'une classe ou d'une école spéciale.

Éric fréquente un milieu de garde qui est reconnu pour son approche inclusive. Celui-ci possède une politique sur l'inclusion et 10 % de sa clientèle présente une déficience. Le milieu de garde accueille des enfants avec différents types et degrés de déficience, en particulier des enfants ayant un handicap physique. Le milieu est relié à un centre de réadaptation en déficience physique, duquel Éric reçoit des services intensifs d'un ergothérapeute.

Sur le plan de la transition, un rapport du centre de réadaptation et un dossier complet de la garderie ont été transmis à l'école. Il n'y a pas eu de réunion entre les partenaires pour la transition sur les points forts d'Éric, ses difficultés, ses objectifs, etc. Une visite de l'école a été réalisée avec lui. Sa mère lui a préparé un curriculum vitae et l'a remis à son enseignante.

Éric a débuté l'école à six ans et demi. Il a bénéficié, ainsi que son enseignante, de l'accompagnement d'une éducatrice spécialisée et d'un préposé à temps plein pour lui dans la classe. L'équipe-école en était à sa première expérience d'inclusion. L'école n'avait pas de politique écrite sur l'inclusion et a fait face à un manque de soutien financier pour l'obtention de ressources dans la classe.

3.3. Similitudes et différences dans l'expérience inclusive de Fabienne et Éric

Le parcours inclusif des deux enfants lors de la transition comporte à la fois des similitudes et des éléments qui les distinguent. Les principales similitudes identifiées se rapportent d'abord aux caractéristiques personnelles des enfants. Ceux-ci présentent des forces (exemple : socialisation) et des défis semblables (exemple : propreté). Ensuite, les parents des deux enfants, très impliqués, ont des attentes spécifiques par rapport à l'inclusion. Leurs milieux de garde respectifs sont dotés d'une politique sur l'inclusion et disposent de ressources internes et externes. Le processus de transition vers le milieu scolaire s'est déroulé de façon semblable : dans les deux cas, des documents ont été transmis à l'école, mais aucune réunion de transition avec les intervenants scolaires n'a eu lieu.

En ce qui a trait aux différences dans l'expérience inclusive des deux enfants, les préoccupations concernent d'abord le processus de transition. L'école d'Éric en était à sa première expérience d'inclusion tandis que celle de Fabienne avait déjà en place des classes dédiées à l'inclusion. L'intensité de l'accompagnement en classe

était plus importante pour Éric. Lors de son entrée à l'école, les services spécialisés dispensés par des intervenants extrascolaires ont pris fin pour Fabienne, alors que cela n'a pas été le cas pour Éric. Enfin, il est à noter que l'expérience d'inclusion en général pose plus de défis pour Éric que pour Fabienne.

3.4. Similitudes et différences sur le plan des attitudes, croyances et sentiments d'efficacité des éducatrices en milieu de garde et des enseignantes

Des similitudes et différences sont constatées sur le plan des attitudes, des croyances et des sentiments d'efficacité des éducatrices en milieu de garde et des enseignantes. D'abord, on retrouve des similitudes sur le plan des croyances entretenues par les éducatrices comme par les enseignantes. Au départ, toutes se montrent généralement positives vis-à-vis de l'inclusion en mentionnant qu'il s'agit d'une expérience bénéfique pour les autres enfants du groupe et pour elles-mêmes :

« Bien comme réussite, c'est de l'intégrer, de faire accepter Fabienne par les amis aussi. [...] Je trouve cela le fun qu'ils choisissent Fabienne des fois : viens-tu Fabienne on va jouer ensemble ? Tu sais, moi, ça m'émeut si on peut dire. » (Éducatrice).

« Quand on m'a proposé d'accueillir Éric dans ma classe, moi je trouvais que cela allait être une expérience, je pense, très enrichissante, pour les autres élèves aussi, l'acceptation de la différence, qui est une différence autre que la couleur. Je trouvais que cela allait être très enrichissant pour moi aussi. » (Enseignante).

D'un autre côté, les éducatrices comme les enseignantes ont eu à composer avec les défis particuliers d'Éric et Fabienne :

« Euh oui donc je pense que cela ça été difficile pour moi parce que dans mon quotidien, ce n'était pas évident là. Tu sais, l'amener à la toilette puis là il fallait insister parce qu'il ne restait pas assis. Bien il ne voulait pas puis c'était comme tu sais, cela devenait un jeu, mais moi je n'avais pas 10 minutes à lui consacrer tout seul dans la salle de bain. » (Éducatrice).

« Oui, bien elle bouge beaucoup. Tu sais, c'est sûr que cela demande beaucoup là. [...] Bien oui, il faut tout le temps, c'est du un à un tout le temps. Puis même, tu sais, je veux dire, on a un point de service qui est bien rempli dans le sens que chacun des amis qui est là a besoin d'aide individuelle. » (Enseignante).

Sur le plan des différences, on remarque qu'à l'école, comparativement au milieu de garde, les activités orientées vers les connaissances académiques posent des défis aux enseignantes en matière de différenciation pédagogique :

« C'est certain que l'après-midi, quand on poussait trop, cela ne marchait pas. Donc, parfois l'après-midi, il allait faire des exercices qui nous avaient été référés par l'ergothérapeute. [...] Parfois j'avais des dilemmes : est-ce que j'adapte? Est-ce que je n'adapte pas? Jusqu'à quel niveau dois-je modifier mes affaires pour lui? Jusqu'à quel niveau dois-je donner mon attention à lui? » (Enseignante).

« C'est sûr que quand on dit "bien" en milieu de garde cela allait bien, ce n'est pas le même ratio, ce n'est pas la même réalité. Mais pas du tout. Le ratio fait plus que doubler, les activités sont différentes. On a un programme. Donc des fois, je suis comme un peu, oui cela peut aller super bien en milieu de garde, mais c'est une autre réalité à la maternelle. » (Enseignante).

Par ailleurs, le contexte en milieu de garde, comparativement à l'école, fait que la connaissance de l'enfant sur un plus long terme semble facilitante pour l'inclusion :

« Tu sais, comme les enfants, on les connaît beaucoup en 5 ans. Donc, leur donner des petits moyens, des petits outils aux professeurs. » (Éducatrice).

Enfin, des différences ont été remarquées dans le parcours inclusif en regard du sentiment d'efficacité. En milieu de garde, malgré les défis à surmonter face aux particularités des enfants et le sentiment de ne parfois pas avoir les ressources pour y arriver, les éducatrices semblent généralement confiantes d'atteindre les objectifs pour l'enfant :

« Elle, la maman, ce qu'elle disait, c'est qu'elle voulait que son fils soit heureux, épanoui, puis moi, c'était mon objectif premier [...] qu'il soit bien ici. Qu'il ait vraiment sa place à lui, qu'il ne soit pas mis à part, tu sais, pas juste par moi, mais par les autres enfants. Tu sais, qu'il ait vraiment sa place à lui. C'est son milieu comme les autres enfants. Puis c'est cela, j'ai appris à connaître Éric au cours de l'année comme dans le fond avec tous les autres enfants [...]. » (Éducatrice).

« On essaye de pratiquer "je veux des oranges s'il te plaît". Tu sais, faire des phrases, des demandes complètes. C'est ça qui est vraiment à travailler pour l'école là. Tu sais parce que comme je disais nous autres on la connaît. On connaît ses imitations, ses figures, ses expressions. » (Éducatrice).

Par ailleurs, rendu à l'école, malgré la présence de ressources disponibles pour l'enseignante, il est possible d'observer un sentiment d'efficacité diminué par la présence de doutes à divers moments de l'expérience inclusive :

« Parce que je me posais des questions. Est-ce que c'est bon qu'il soit avec le groupe? Est-ce que c'est assez adapté pour lui? Est-ce qu'il n'y aurait pas quelque chose, un plus petit groupe avec des choses, des stimulations plus adaptées à lui. » (Enseignante).

« À ce niveau-là, j'étais contente qu'il vive cela [Éric], mais, mais, euh, je n'étais pas certaine qu'il était, était stimulé comme, euh, il y a des endroits où ils donnent de la musicothérapie, ils offrent de la stimulation autre, plus adaptée à lui, puis cela. » (Enseignante).

4. DISCUSSION

Si peu d'études se sont intéressées aux changements associés à l'inclusion des jeunes enfants avant et après l'entrée à l'école (Kemp, 2003; Malone et Gallagher, 2009), il a tout de même été démontré que l'implantation de programmes inclusifs dans la continuité du parcours scolaire demeure lente et irrégulière (Hutchinson et Martin, 2012; Kavale et Mostert, 2003). Tel qu'illustré dans différents modèles théoriques (Guralnick *et al.*, 2008; Irwin, Lero et Brophy, 2004; Jordan et Stanovic, 2004), la présente étude tend à montrer que plusieurs variables, telles que les caractéristiques de l'enfant, les expériences antérieures d'inclusion, les ressources disponibles, les croyances, les attitudes et les sentiments d'efficacité s'influencent et sont déterminantes dans la compréhension de la qualité de l'inclusion avant et après la transition. De plus, les résultats vont dans le sens des études qui confirment la présence d'une discontinuité dans le parcours inclusif des jeunes enfants (Kemp et Carter, 2006a). Cette discontinuité se traduit à trois niveaux. D'abord, au cours de la transition, on observe des changements sur le plan des pratiques éducatives. En effet, les enseignants de maternelle doivent faire preuve d'une différenciation pédagogique accrue en fonction des objectifs du curriculum scolaire (Janus, 2007). De plus, des différences sont constatées au niveau des modèles de collaboration interprofessionnelle. À l'école, on observe une diminution de la présence des professionnels de la santé ou de services éducatifs spécialisés offerts dans le groupe (Hanson *et al.*, 2001; Kemp et Carter, 2006b). Dans l'analyse des cas d'Éric et Fabienne, des différences entre le milieu de garde et l'école ont pu être identifiées pour des variables telles

que les attentes au niveau du curriculum (exigence d'une différenciation pédagogique à l'école), le niveau d'expérience vis-à-vis de l'inclusion et le sentiment d'efficacité.

CONCLUSION

Il importe de s'attarder plus particulièrement au sentiment d'efficacité qui habite l'intervenant ou l'enseignant. De fait, les résultats illustrent que malgré la présence de croyances positives à l'égard de l'inclusion et malgré la disponibilité des ressources, un sentiment d'efficacité diminué chez l'intervenant ou l'enseignant peut poser défi à l'inclusion de l'enfant (Guralnick *et al.*, 2010; Hanson *et al.*, 2001; Romano et Chambliss, 2000). Pour finir, le changement en ce qui a trait aux croyances et attitudes, ainsi qu'au sentiment d'efficacité des intervenants dans le parcours inclusif de l'enfant, dès son plus jeune âge au cycle primaire, nécessite l'attention des chercheurs.

RÉFÉRENCES

- Ainscow, M., Farrel, P. et Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.
- Balboni, G., De Falco, S. et Venuti, P. (2006). Evaluation of school inclusion of students with disabilities: Integration of different methods. In *Actes du congrès sur l'alliance internationale pour l'inclusion sociale*, Montréal.
- Beauregard, F. et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion. In N. Trépanier et M. Paré (dir.). *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Buysse, V. et Hollingsworth, H.L. (2009a). Program quality and early childhood inclusion: Recommendations for professional development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(2), 119-128.
- Buysse, V. et Hollingsworth, H.L. (2009b). Research synthesis points on early childhood inclusion: What every practitioner and all families should know. *Young Exceptional Children Monograph Series*, 11, 18-30.
- Cole, C., Waldron, N. et Madj, M. (2004). Academic Progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42(2), 136-144.
- Dionne, C. (2006). Le développement de pratiques inclusives en milieu de garde. In C. Dionne et N. Rousseau (dir.). *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dionne, C. et Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives: la recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Frankel, E.B. (2004). Supporting inclusive care and education for young children with special needs and their families: An international perspective. *Childhood Education*, 80(6), 310-316.
- Frankel, E.B., Gold, S. et Ajodhia-Andrews, A. (2010). Preschool inclusion: Bridging the gap between principles and practices. *Young Exceptional Children*, 13(5), 2-16.
- Friendly, M. et Lero, D.S. (2002). *Social Inclusion Through Early Childhood Education and Care*. Toronto: Laidlaw Foundation.
- Gouvernement du Québec (2012). *Portrait statistique des familles au Québec*. Québec : Ministère de la Famille et des Aînés.
- Gouvernement du Québec (2004). L'intégration des enfants handicapés dans les services de garde : recension et synthèse des écrits. Québec : Emploi, Solidarité sociale et Famille.
- Gouvernement du Québec (1976). *Rapport COPEX*. Québec : Ministère de l'éducation
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick (2005). *Conseil du Premier ministre sur la condition des personnes handicapées*. Fredericton : Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- Guralnick, M.J., Neville, B., Hammond, M.A. et Connor, R.T. (2008). Continuity and change from full inclusion early childhood programs through the early elementary period. *Journal of Early Intervention*, 30, 237-250.
- Hamon, C., Kasa-Hendrickson, C. et Neal, L.I. (2009). Promoting cultural competencies for teachers of students with significant disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 34, 137-144.
- Hutchinson, N.L. et Martin, A.K (2012). *Inclusive Classrooms in Ontario Schools*. Don Mills: Pearson Education Canada.
- Irwin, S.H., Lero, D.S. et Brophy, K. (2004). *Inclusion: The Next Generation in Child Care in Canada*. Wreck Cove: Breton Books.
- Janus, M. (2007). The Early Development Instrument: A Tool for Monitoring Children's Development and Readiness for School. In M.E Young et L.M Richardson (dir.). *Early child development – From measurement to action. A priority for growth and equity* (p. 141-155). Washington, DC: World Bank.
- Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R. et Hughes, D. (2008). In transition : Experiences of parents of children with special needs at school entry. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 479-485.
- Jordan, A. et Stanovich, P.J. (2004). The beliefs and practices of Canadian teachers about including students with special education needs in their regular elementary classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 14(2-3), 25-46.
- Karsten, S., Peetsma, T., Roeleveld, J. et Vergeer, M. (2001) The Dutch policy of integration put to test: Differences in academic and psychosocial development of pupils in special and mainstream education. *European Journal of Special Needs in Education*, 16, 193-205.
- Katz, J. et Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 14-24.
- Kavale, K.A et Mostert, M.P (2003). *The Positive Side of Special Education*. Lanham : R & L Education.

- Kemp, C. (2003). Investigating the transition of young children with intellectual disabilities into mainstream classes: An Australian perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50, 403-433.
- Kemp, C. et Carter, M. (2006a). The contribution of academic skills to the successful inclusion of children with disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 18, 123-147.
- Kemp, C. et Carter, M. (2006b). Active and passive task related behaviour, directions following and the inclusion of children with disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41, 14-27.
- Kontos, S., Moore, D. et Giorgetti, K. (1998). The Ecology of inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18, 38-48.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S.J. et Van Houten, E.J. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 117-140.
- Malone, D.G. et Gallagher, P. (2009). Transition to preschool special education: A review of the literature. *Early Education and Development*, 20(4), 584-602.
- Odom, S.L., Buysse, V. et Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33, 344-356.
- Odom, S.L. et Schwartz, I.S. (2002). So what do we know from all this? Synthesis points of research on preschool inclusion. In S.L. Odom, *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* (p. 154-174). New York, NY: Teachers College Press.
- Romano, K. et Chambliss, C. (2000). *K-12 Teachers' and Administrators' Attitudes toward Inclusive Educational Practices*. Collegeville, PA: U.S. Department of Education National/ Institute of Education, Educational Resources Information Center (ERIC).
- Sermier, R., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung des Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 291-307.
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : Une typologie des modèles de service*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Villeneuve, M., Chatenoud, C., Minnes, P., Perry, A., Hutchinson, N., Frankel E.B., Loh, A., Dionne, C., Weiss, J., Versnel, J. et Isaacs, B. (2012). The experience of parents as their children with developmental disabilities transition from early intervention to kindergarten. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 4-43.
- Villeneuve, M. et Hutchinson, N.L. (2012). Enabling outcomes for students with developmental disabilities through collaborative consultation. *Qualitative Report*, 17(49), 1-29.