

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**LES EFFETS DE L'INCLUSION SUR LES ENFANTS À DÉVELOPPEMENT TYPIQUE
DANS LES MILIEUX DE LA PETITE ENFANCE**

**ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR
ÉLYSE COUTURE**

JANVIER 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)

Direction de recherche :

Carmen Dionne

Prénom et nom

Directeur de recherche

Comité d'évaluation :

Carmen Dionne

Prénom et nom

Directeur ou codirecteur de recherche

Évelyne Touchette

Prénom et nom

Évaluateur

Prénom et nom

Évaluateur

Résumé

La déclaration commune de la *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC) et de la *Division of Early Childhood* (DEC) du *Council for Exceptional Children* soutient le principe selon lequel l'inclusion est bénéfique pour tous les enfants. Selon cette déclaration (DEC et NAEYC, 2009), l'inclusion dans la petite enfance incarne des valeurs, des politiques et des pratiques qui soutiennent le droit de chaque jeune enfant, ainsi que de sa famille à participer à un large éventail d'activités et de contextes. Ces pratiques visent à permettre leur pleine intégration en tant que membres à part entière des familles, des communautés et de la société. Bien que les bienfaits de l'inclusion pour les enfants ayant des besoins particuliers soient démontrés (Noggle et Stites, 2017), son impact sur les enfants à développement typique demeure moins documenté (Conley *et al.*, 2018). Cette recension des écrits vise à identifier les effets de l'inclusion dans les milieux de la petite enfance sur les enfants qui présentent un développement typique. Aux fins de cette recension des écrits, huit articles ont été retenus. Les résultats des études mettent en lumière plusieurs bénéfices de l'inclusion chez les élèves à développement typique notamment en regard du développement académique, socio-émotionnel et des relations sociales. La conclusion met en lumière l'importance des pratiques inclusives pour tous les enfants, car elles suggèrent que l'inclusion profite à chacun, et pas seulement aux enfants ayant des besoins particuliers.

Table des matières

Résumé.....	iii
Liste des tableaux et des figures	v
Remerciements.....	vi
Introduction.....	1
L'inclusion en petite enfance	1
La qualité de l'inclusion.....	2
Les effets de l'inclusion préscolaire sur les enfants à besoins particuliers.....	3
Les effets de l'inclusion préscolaire sur les enfants à développement typique	4
Objectif de l'essai	4
Méthode	5
Recherche documentaire.....	5
Critères d'inclusion.....	6
Critères d'exclusion	6
Résultat du processus de recension.....	6
Extraction des résultats et identification des principaux thèmes	7
Résultats.....	8
Description des études retenues	8
Développement socio-émotionnel	11
Développement académique	12
Relations sociales.....	12
Discussion	14
Développement socio-émotionnel	14
Développement académique	15
Relations sociales.....	16
Implications pour la pratique	18
Limites de la présente recension	19
Avenues pour de futures recherches.....	20
Conclusion	21
Références.....	22

Liste des tableaux et des figures

Tableaux

1	Mots clés et synonymes utilisés dans les bases de données	6
2	Description des études retenues	10

Figure

1	Diagramme de flux.....	8
---	------------------------	---

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à ma directrice de recherche, Carmen Dionne, pour sa disponibilité et ses précieux conseils tout au long de la rédaction de cet essai. Son expertise et son soutien m'ont été d'une aide précieuse et ont grandement contribué à l'aboutissement de ce travail. Je remercie également mon copain Joël, pour son soutien indéfectible et sa compréhension tout au long de cette période. Sa patience et ses encouragements ont été une source constante de motivation et de réconfort. Je remercie aussi mes parents pour leurs encouragements constants depuis le début de mes études. Mes remerciements vont également à Jean-Philippe Breton et Vicky Fillion, mes gestionnaires, pour leur accord concernant un horaire de travail flexible. Cette flexibilité m'a permis de consacrer le temps nécessaire à la rédaction de mon essai et de mener à bien ce projet.

Introduction

En 1975, aux États-Unis, les enfants ayant des incapacités ont obtenu le droit à l'éducation avec l'adoption de l'*Education for All Handicapped Children Act* (EHA). Avant cette loi, les États n'étaient pas obligés de scolariser les enfants ayant un handicap. Souvent, ces enfants avaient un accès limité au système éducatif, voire aucun accès. Sans une éducation de qualité, ces enfants devenaient souvent des adultes placés dans des institutions destinées aux personnes ayant des déficiences intellectuelles ou des troubles de santé mentale. Cette loi, connue depuis 2004 sous le nom de l'*Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA), garantit que les enfants en situation de handicap ont accès à une éducation publique gratuite et appropriée dans le cadre le moins restrictif possible (Conley *et al.*, 2018). Schwartz et ses collègues (2002) expliquent que pour la majorité des élèves à besoins particuliers, l'environnement le moins restrictif consiste en leur inclusion dans des classes préscolaires d'éducation générale. Ils définissent une classe préscolaire inclusive comme un milieu où les enfants en situation de handicap sont intégrés avec des enfants au développement typique. Dans ce contexte, les besoins spécifiques des enfants ayant un handicap sont comblés grâce à un soutien spécialisé, leur permettant de participer activement aux activités quotidiennes, avec des adaptations et modifications appropriées. Selon Kirby (2017), il y a un besoin de promouvoir les pratiques inclusives pour tous les enfants puisque l'inclusion est bénéfique pour tous. Plusieurs chercheurs ont examiné les effets de l'inclusion sur les enfants à besoins particuliers, mais peu d'attention est apportée aux conséquences de l'inclusion sur les pairs ayant un développement typique (Conley *et al.*, 2018).

L'inclusion en petite enfance

Selon la *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC) et la *Division for Early Childhood* (DEC) du *Council for Exceptional Children* (2009), l'inclusion dans la petite enfance incarne les valeurs, les politiques et les pratiques qui soutiennent le droit de chaque enfant, quelles que soient ses caractéristiques, ainsi que celui de sa famille, à participer à un large éventail d'activités et de contextes en tant que membre à part entière des familles, des communautés et de la société. Les résultats attendus des expériences inclusives pour les enfants,

qu'ils soient en situation de handicap ou non, ainsi que pour leurs familles, incluent un sentiment d'appartenance, des relations sociales et des amitiés positives, ainsi que le développement et l'apprentissage permettant à chacun de réaliser son plein potentiel (DEC et NAEYC, 2009).

L'inclusion exige une adaptation des programmes, des pratiques et de l'environnement physique pour répondre aux besoins spécifiques de chaque enfant. L'objectif est de créer un environnement d'apprentissage inclusif et de haute qualité qui permet à chaque enfant de s'épanouir, peu importe ses capacités (Odom *et al.*, 2004). Les enfants fréquentant les classes inclusives présentent une diversité de profils de besoins spécifiques dont les troubles de la parole, du langage et de l'audition, les retards de développement, les déficiences cognitives, les troubles du spectre de l'autisme (TSA), la trisomie 21, ainsi que d'autres problèmes de santé (Lawrence *et al.*, 2016)

La qualité de l'inclusion

La déclaration de position conjointe de la NAEYC (National Association for the Education of Young Children) et la DEC (Division for Early Childhood) mettent en lumière les caractéristiques fondamentales et les pratiques clés pour garantir la qualité des programmes inclusifs en petite enfance. Selon cette déclaration de 2009, un programme inclusif de qualité repose sur trois dimensions principales : l'accès, la participation et les soutiens. L'accès implique l'élimination des obstacles physiques et structurels, ainsi que l'adoption de diverses approches pour promouvoir l'apprentissage et le développement des enfants. La participation concerne les stratégies éducatives et interventionnelles permettant d'impliquer activement les enfants dans les activités de jeu et d'apprentissage, tout en renforçant leur sentiment d'appartenance. Les soutiens englobent l'infrastructure et les systèmes nécessaires pour aider les professionnels et les familles, tels que la collaboration entre les parties prenantes, la coordination des services, et la formation continue des éducateurs. Ces soutiens incluent également le développement de politiques et de recherches visant à renforcer les pratiques inclusives (DEC et NAEYC, 2009). En complément, Barton et Joseph (2015) approfondissent ces recommandations en identifiant des éléments essentiels pour une inclusion réussie en petite enfance. Barton et Joseph (2015) soulignent que des interactions intentionnelles et soutenues entre enfants avec et sans handicap sont essentielles pour développer des compétences sociales et favoriser des relations positives. Ils insistent sur la

nécessité d'un soutien spécialisé et personnalisé, adapté aux besoins spécifiques de chaque enfant, intégré directement dans les environnements éducatifs inclusifs. Ces auteurs mettent également l'accent sur l'importance de la participation active des familles, qui jouent un rôle clé dans l'évaluation, l'intervention et la réévaluation des services. Selon eux, une inclusion réussie repose également sur une collaboration interdisciplinaire efficace entre les professionnels, nécessitant des objectifs partagés, une communication régulière et des rôles bien définis. Ils soulignent l'importance de veiller à ce que chaque enfant développe un sentiment d'appartenance, participe activement à sa communauté et bénéficie de relations sociales significatives. Pour garantir la qualité des programmes inclusifs, Barton et Joseph (2015) préconisent aussi des formations continues, basées sur des données probantes, pour renforcer les compétences des éducateurs, ainsi qu'une évaluation régulière des programmes, permettant des ajustements en fonction des besoins des enfants et des familles tout en s'assurant de la fidélité des pratiques. Ces recommandations visent à créer des environnements inclusifs de haute qualité, où tous les enfants, avec ou sans handicap, peuvent développer leur plein potentiel dans un cadre bienveillant et adapté (Barton et Joseph, 2015; DEC et NAEYC, 2009).

Les effets de l'inclusion préscolaire sur les enfants à besoins particuliers

Selon Conley *et al.* (2018), dans la majorité des études, les élèves en situation de handicap ont montré une croissance académique et socio-émotionnelle supérieure à celle des autres élèves dans des classes traditionnelles. Cette affirmation est soutenue par des études récentes réalisées par deux équipes de chercheurs (Justice *et al.*, 2014; Weiland, 2016), qui ont observé que les élèves en situation de handicap dans des classes préscolaires inclusives réussissaient mieux que ceux participant à des modèles d'intégration ou de retrait. Selon Justice *et al.* (2014), après une année en milieu préscolaire, les enfants en situation de handicap avaient développé des compétences linguistiques similaires à celles de leurs pairs sans handicap, et dans certains cas, ils surpassaient même les élèves les plus performants en développement typique. L'étude de Weiland (2016) a démontré que le programme de prématernelle de Boston a eu un impact positif et significatif sur les compétences scolaires des jeunes enfants ayant des besoins particuliers dans les domaines du langage, de la littératie, des mathématiques et des fonctions exécutives. L'étude suggère que des programmes d'éducation préscolaire inclusifs de haute qualité, combinant des

programmes efficaces et un encadrement pédagogique adéquat, peuvent améliorer la préparation scolaire des jeunes enfants ayant des besoins particuliers. Henninger et Gupta (2014) ont également souligné l'importance de l'interaction entre les élèves en situation de handicap et leurs pairs ayant de solides compétences sociales, notant que ces interactions favorisent souvent l'imitation de comportements et de compétences plus élaborés.

Les effets de l'inclusion préscolaire sur les enfants à développement typique

L'inclusion est considérée comme une bonne pratique dans les programmes de la petite enfance et ce, depuis plusieurs années. Toutefois, certains argumentent encore que les bénéfices de l'inclusion sont plus grands chez les enfants à besoins particuliers que chez les enfants à développement typique. Des études antérieures ont exploré les bénéfices de l'inclusion pour les jeunes enfants à besoins particuliers, mais elles n'ont pas mis autant d'accent sur les bénéfices sur les enfants à développement typique (Noggle et Stites, 2018). Il y a un manque d'informations quant aux effets de l'inclusion sur les élèves à développement typique (Duhart, 2024). Diamond et Carpenter (2000), soulèvent qu'il y a peu d'attention portée sur les potentiels bénéfices chez les enfants à développement typique qui fréquentent des programmes préscolaires inclusifs. Dans leur étude, McDonnell *et al.* (2003) soulignent le manque d'étude qui investigate les effets de l'éducation inclusive sur le développement académique des enfants à développement typique. Les études tendent à démontrer une croissance socio-émotionnelle chez les élèves à développement typique qui fréquentent un modèle de classe inclusive (Diamond, 2001; Diamond et Hestenes, 1996). Cependant, certains entretiennent des craintes quant aux répercussions de l'inclusion sur les élèves à développement typique. Dans un article, Staub et Peck (1995) ont identifié trois préoccupations souvent soulevées quant aux effets de l'inclusion préscolaire chez les enfants à développement typique : une diminution possible des progrès scolaires, une réduction du temps et de l'attention de l'enseignant, et l'adoption de comportements indésirables par imitation.

Objectif de l'essai

Cet essai a pour objectif d'identifier les effets de l'inclusion dans des milieux éducatifs de la petite enfance sur les enfants au développement typique tels que rapportés dans les écrits scientifiques.

Méthode

Recherche documentaire

La recherche documentaire visant à identifier les articles nécessaires pour répondre à l'objectif de cet essai a été effectuée en avril 2024. Deux bases de données ont été consultées, soit *Educational Ressources Information Center* (ERIC) et *PsycInfo*. D'autres références pertinentes ont pu être sélectionnées grâce aux citations présentes dans les différents articles scientifiques retenus. Dans chacune des bases de données mentionnées, des mots-clés ont été employés pour représenter les principales variables d'intérêt de la recension. Le Tableau 1 présente ces mots-clés et leurs synonymes.

Tableau 1

Mots-clés et synonymes utilisés dans les bases de données

Préscolaire	Enfants à besoins particuliers	Inclusion
- Daycare center*	- Child* with disabilit*	- Inclusive
- Day care center*	- Development* disability*	- Inclusion
- Day-care center*	- Development* delay*	- Integration
- Daycare facility*	- Child development disorder*	- Inclusivity
- Day care facility*		
- Day-care facility*		
- Nursery		
- Early child* center*		
- Early child* facility		
- Kindergarten*		
- Pre-primary school*		
- Preschool*		

Critères de sélection des articles

Critères d'inclusion

Afin de cibler les articles pertinents pour la rédaction de cet essai, les critères d'éligibilité suivants ont été utilisés :

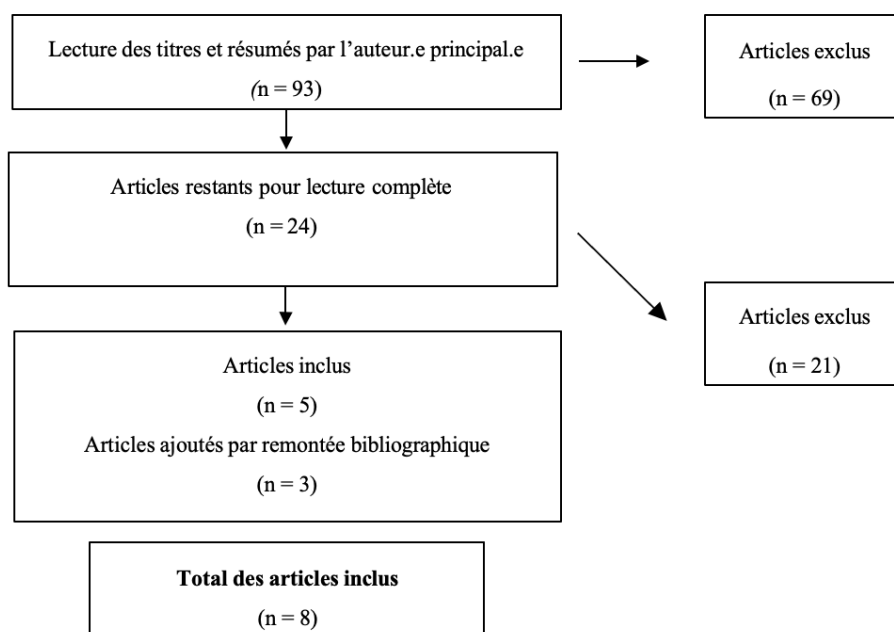
- Population d'enfants d'âge préscolaire (2 à 5 ans) qui fréquentent des milieux éducatifs inclusifs de la petite enfance ;
- Études présentant des résultats sur les effets de l'inclusion sur les pairs ayant un développement typique ;
- Articles publiés entre 2013 et 2024 ;
- Articles rédigés en français ou en anglais ;
- Articles révisés par les pairs ;
- Articles disponibles en ligne ou sur le site de la bibliothèque de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

Critères d'exclusion

Afin de bien répondre à l'objectif de cet essai, seules les études portant sur les effets de l'inclusion dans des milieux éducatifs de la petite enfance sur les pairs ayant un développement typique ont été retenues. Ainsi, les études portant sur les effets de l'inclusion sur les enfants à besoins particuliers ont été exclues.

Résultat du processus de recension

Au total, 93 articles ont été repérés par le biais des bases de données électroniques avec les mots-clés. De ce nombre, 69 articles ont été exclus en lisant les titres et les résumés. À la lecture des articles, 20 autres articles qui ne répondaient pas aux critères ont été exclus. Ainsi, le nombre total d'articles retenus provenant des bases de données est de cinq. Trois autres articles ont été inclus dans cette recension, repérés par le biais des références des articles identifiés dans les bases de données. Ainsi, huit articles ont été analysés dans cet essai. Un diagramme de flux est présenté à la Figure 1 pour une représentation visuelle.

Figure 1*Diagramme de flux***Extraction des résultats et identification des principaux thèmes**

Une lecture approfondie des huit études sélectionnées a été réalisée dans le but d'extraire les informations pertinentes et les résultats clés relatifs aux effets de l'inclusion préscolaire sur les enfants à développement typique. Ces informations ont été organisées sous forme de fiches de lecture, ce qui a facilité l'identification des données et des thèmes récurrents. Les caractéristiques des études retenues, notamment les auteurs, la date, le pays, les objectifs, les participants et la méthodologie, ont ensuite été synthétisées dans un tableau récapitulatif.

À partir de ces fiches de lecture, une analyse approfondie a permis de dégager les thèmes principaux. Les résultats significatifs ont été regroupés en trois grandes catégories : le développement académique, le développement socio-émotionnel et les relations sociales. Une analyse des résumés de lecture a également été effectuée pour mettre en lumière les divergences et convergences entre les différents auteurs.

Résultats

Cette recension analyse les effets de l'inclusion préscolaire sur les enfants à développement typique. Dans un premier temps, les caractéristiques des études sont présentées, suivies d'une catégorisation des principaux constats selon trois thèmes récurrents : le développement socio-émotionnel, le développement académique et les relations sociales.

Description des études retenues

Un total de huit études a été sélectionné pour cette recension, toutes réalisées entre 2015 et 2024. Ces études sont brièvement résumées dans le Tableau 2. Toutes les recherches, sauf une, ont été menées aux États-Unis (Chen *et al.*, 2017; Conley *et al.*, 2018; Duhart, 2024; Noggle et Stites, 2017; Rhoad-Drogalis et Justice, 2020; Warren *et al.*, 2016; Yu *et al.*, 2015). La seule étude réalisée en dehors des États-Unis provient de Turquie (Sucuoğlu *et al.*, 2019). Les échantillons des études se composent principalement d'enfants au développement typique, avec un nombre de participants variant de 44 à 516 selon l'étude. Dans certaines recherches, des membres du personnel scolaire et des parents ont également été impliqués pour fournir leur perception quant aux effets de l'inclusion sur les enfants à développement typique (Conley *et al.*, 2018; Warren *et al.*, 2016). La plupart des études se concentrent sur des groupes mixtes, comprenant des garçons et des filles. Plusieurs études se concentrent sur les dynamiques sociales et les interactions entre pairs, notamment celles de Chen *et al.* (2017) et Yu *et al.* (2015), qui explorent toutes deux les relations sociales. Concernant les méthodologies, quatre études (n = 4) adoptent une approche mixte pour recueillir des données, permettant d'explorer à la fois des dimensions qualitatives et quantitatives. En outre, trois études (n = 3) se basent uniquement sur des méthodes quantitatives (Duhart, 2024; Rhoad-Drogalis et Justice, 2020; Sucuoğlu, 2019). Enfin, une étude se concentre exclusivement sur des méthodes qualitatives (Noggle et Stites, 2017). Ces études offrent une perspective variée sur le développement des enfants dans des contextes inclusifs, enrichissant notre compréhension des effets des programmes préscolaires sur le développement socio-émotionnel, académique et les relations sociales des enfants à développement typique. Les articles sélectionnés portent principalement sur les effets de

l'inclusion pour les enfants à développement typique, mais certaines études analysent aussi les impacts sur les enfants à besoins particuliers.

Tableau 2

Description des études retenues

Études	Pays	Objectif(s)	Participants	Méthode
Conley <i>et al.</i> , 2018	États-Unis	Évaluer l'impact d'un modèle préscolaire inclusif sur les enfants au développement typique, en regard de leurs habiletés socio-émotionnelles et leurs résultats académiques.	65 enfants à développement typique (32 garçons et 33 filles) Âge : 3-4 et 5 ans 32 parents d'enfants à développement typique 16 membres du personnel scolaire (13% administrateurs, 31% enseignants, 44% assistants et 12 % autres emplois).	Mixte Brigance Early Childhood Screen III Questionnaires Groupes de discussion Entretiens semi-structurés
Duhart, 2024	États-Unis	Examiner dans quelle mesure un programme de prématernelle inclusif, par rapport à un programme non inclusif, influence les différents domaines de développement des enfants au développement typique.	136 élèves à développement typique ; 68 en classe inclusive et 68 en classe non inclusive (64 garçons et 72 filles). Âge : 3 (4), 4 (65) et 5 (67). 25 enseignants (15 en classe prématernelle inclusive et 10 non inclusive)	Quantitative Developmental Profile 4 (Liste à cocher de l'enseignant du DP-4)
Rhoad-Drogalis et Justice, 2020	États-Unis	Analyser l'association entre la proportion d'enfants présentant des handicaps légers à modérés et les performances des enfants à développement typique.	516 enfants (58% garçons et 42% filles) 42 % des enfants avaient des besoins particuliers Âge moyen : 52,3 mois	Quantitative Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool-Second edition (CELF-2) Preschool Word and Print Awareness Literacy Screening (PALS).

Études	Pays	Objectif(s)	Participants	Méthode
Warren <i>et al.</i> , 2016	États-Unis	Évaluer les effets d'un programme préscolaire inclusif de haute qualité sur le développement académique et social des élèves.	46 enfants (28 à développement typique et 18 avec des besoins particuliers) Âge : 3 à 4 ans 30 parents (15 ayant un enfant à développement typique et 15 ayant un enfant à besoins particuliers) 13 membres du personnel.	Mixte Preschool Desired Results Developmental Profile-Access (DRDP) Brigance Diagnostic Inventory of Early Development II Groupes de discussion
Sucuoğlu <i>et al.</i> , 2019	Turquie	Examiner les différences significatives dans les scores des composantes du développement cognitif, langagier, socio-émotionnel et psychomoteur.	117 enfants (60 avec des besoins particuliers et 57 au développement typique) Âge moyen : 51,64 mois. Mères des enfants et enseignantes	Quantitative Gazi Early Childhood Assessment Tool Preschool and Kindergarten Behavior Scales
Noggle et Stites, 2017	États-Unis	Explorer l'expérience de trois élèves au développement typique qui ont participé à un programme préscolaire inclusif.	Billy, garçon (4 ans) Liang, fille (3 ans) Juan, garçon (3 ans) Parents et enseignants des trois enfants	Qualitative Observations des enfants Rapports de communication entre parents et enseignants
Chen <i>et al.</i> , 2017	États-Unis	Explorer les dynamiques sociales et les interactions entre pairs.	485 enfants (281 garçons et 204 filles) 41% des enfants ont des besoins particuliers. 64 enseignantes	Mixte Échelle d'évaluation par l'enseignant des réseaux de jeu et de conflit des enfants
Yu <i>et al.</i> , 2015	États-Unis	Examiner la relation entre les attitudes des enfants et leur comportement de jeu.	44 enfants au développement typique (22 garçons, 22 filles) Âge moyen : 60,4 mois	Mixte Abilities Index Sociometric Peer Ratings

Développement socio-émotionnel

Concernant le développement socio-émotionnel, Conley *et al.* (2018) observent des progrès significatifs chez les enfants à développement typique. Ils notent une maturation émotionnelle et un développement de compétences sociales essentielles telles que la bienveillance, l'empathie et la patience. Tels que rapportés par les auteurs, les enfants à développement typique développent également des compétences relatives au leadership en aidant leurs pairs ayant des besoins particuliers. Dans cette même étude, un parent a expliqué que son enfant avait appris à comprendre que chacun possède sa propre manière d'apprendre et de faire les choses. Il a ajouté que son enfant avait également appris à voir et à apprécier une personne pour ce qu'elle est, plutôt que de l'ignorer en raison de son handicap. Dans le même sens, dans l'étude de Warren *et al.* (2016), le personnel scolaire et les parents rapportent que les enfants à développement typique deviennent plus confiants, encouragent leurs pairs et montrent une meilleure acceptation des autres. Ils sont également perçus comme étant socialement prêts à passer au niveau scolaire suivant. Noggle et Stites (2017) confirment également une croissance sociale significative, marquée par de meilleures compétences en autorégulation, plus de patience, et une augmentation de la confiance et du leadership chez les enfants à développement typique. Les membres du personnel participant à l'étude de Conley *et al.* (2018) rapportent qu'ils ont constaté une meilleure articulation émotionnelle et des meilleures capacités d'auto-régulation chez les étudiants à développement typique. Un autre membre du personnel mentionne que les enfants à développement typique sont en mesure d'identifier des raisons à leurs émotions et sont capables de les exprimer à leurs enseignants et leurs pairs. Cette même participante ajoute que les élèves à développement typique sont en mesure de réguler leurs émotions et comportements sans l'aide d'autrui dans certains cas. Parmi les études analysant les effets de l'inclusion sur le plan socio-émotionnel, l'étude de Conley *et al.* (2018) se distingue en étant la seule à mettre en évidence une conséquence négative de l'inclusion sur les enfants à développement typique. En effet, les auteurs rapportent que, dans certains cas, des élèves peuvent adopter des comportements indésirables, tels que des comportements agressifs ou des crises d'anxiété, qu'ils ont observés chez leurs camarades à besoins particuliers.

Développement académique

En ce qui concerne le développement académique, Conley *et al.* (2018) notent des progrès académiques chez les enfants à développement typique dans les classes inclusives. Les parents et le personnel scolaire estiment que ces élèves sont prêts pour la maternelle. Dans le même sens, Duhart (2024) met en évidence que tous les enfants à développement typique de son étude ont progressé au rythme attendu dans les cinq domaines du développement mesurés par le DP-4, y compris le développement socio-émotionnel. L'étude de Sucuoğlu *et al.* (2019) soulève également des progrès académiques chez les élèves à développement typique fréquentant une classe inclusive. En effet, les auteurs soulignent que les enfants à développement typique se sont développés dans quatre domaines développementaux pendant leur fréquentation au programme préscolaire inclusif et leurs scores développementaux ont augmenté du pré-test au post-test. Quant à l'étude de Warren *et al.*, (2016), les auteurs constatent que les enfants à développement typique ont dépassé les attentes de croissance dans divers domaines, tels que l'autorégulation, le développement socio-émotionnel et le langage. De plus, tels que rapportés par les auteurs, les élèves à développement typique présentent des progrès significatifs dans des compétences telles que la coordination œil-main et les habiletés cognitives. Duhart (2024) met de l'avant qu'il n'y a pas d'impact négatif apparent lié à la présence d'élèves ayant des besoins particuliers dans la classe. Similairement, Rhoad-Drogalis et Justice (2020) soutiennent que la proportion plus élevée d'enfants en situation de handicap n'a pas d'impact significatif sur les performances des enfants à développement typique, que ce soit en matière de langage, d'habiletés conceptuelles ou de connaissances alphabétiques.

Relations sociales

Enfin, en ce qui concerne les relations sociales, Noggle et Stites (2017) mettent en évidence une meilleure acceptation des pairs et une meilleure compréhension des diverses capacités parmi les enfants à développement typique. Les auteurs soulignent des améliorations significatives chez les trois enfants à développement typique ayant participé à l'étude, soit Liang, Juan et Billy. Plus précisément, Liang a démontré une amélioration de sa patience puisqu'elle était en mesure d'attendre plus longtemps pour entendre les autres enfants parler ou répondre. Les

chercheurs ont également constaté qu'elle manifestait une volonté accrue de partager et de céder la place aux autres enfants. De plus, ils ont observé que ses compétences de jeu s'étaient améliorées, notamment par sa capacité à enseigner à un partenaire en modélisant les actions et en posant des questions. Quant à Juan, Noggle et Stites (2017) observent, à la fin de l'étude, une meilleure compréhension des diverses capacités chez l'enfant. Sa mère a rapporté qu'il lui avait longuement parlé d'un ami ayant une déficience visuelle, en soulignant qu'il n'y avait absolument rien de négatif à propos de cet ami. Quant à Billy, au début, il semblait percevoir un pair amusant comme quelqu'un possédant de bonnes capacités verbales. À la fin de l'étude, il avait appris qu'il était tout à fait possible de jouer et de s'amuser avec quelqu'un qui s'exprimait peu verbalement. Cependant, Chen *et al.* (2017) soulignent que les élèves à développement typique interagissent principalement avec d'autres enfants à développement typique, tandis que les enfants à besoins particuliers sont souvent isolés ou marginalisés. Ces enfants à développement typique ont également tendance à jouer moins avec des camarades qu'ils identifient comme ayant un handicap. Yu *et al.* (2015) rapportent que les élèves à développement typique sont plus enclins à jouer avec des camarades qu'ils n'ont pas identifiés comme ayant un handicap.

En résumé, plusieurs études suggèrent que l'inclusion préscolaire peut avoir un impact positif sur le développement des enfants à développement typique, notamment sur les plans socio-émotionnel, académique et social. Cependant, comme l'indiquent Conley *et al.* (2018), un effet négatif de l'inclusion pourrait être la modélisation de comportements indésirables chez les élèves à développement typique.

Discussion

Le présent travail avait pour objectif d'identifier les effets de l'inclusion préscolaire sur les enfants à développement typique en analysant huit études publiées entre 2015 et 2024. Les recherches consultées rapportent un impact positif sur le développement des enfants touchant les sphères socio-émotionnelle, académique et relationnelle. Les principaux résultats sont discutés, de même que les implications de ces derniers pour la pratique. Les limites de cet essai ainsi que des recommandations pour de futures recherches sont abordées.

Développement socio-émotionnel

Plusieurs études (Conley *et al.*, 2018; Noggle et Stites, 2017; Warren *et al.*, 2016) rapportent des effets positifs de l'inclusion préscolaire sur le développement socio-émotionnel des enfants à développement typique. Dans ces classes, les enfants développent plus d'empathie, de patience, de coopération, et de compétences liées au leadership en interagissant avec des enfants ayant des besoins particuliers. Par exemple, l'étude de Noggle et Stites (2018) a souligné que les enfants à développement typique, au contact d'enfants ayant des besoins particuliers, ont fait preuve d'une plus grande aptitude à aider leurs pairs, à résoudre des conflits pacifiquement et à manifester plus de compassion. Néanmoins, l'étude de Conley *et al.* (2018) rapporte la possibilité que les enfants qui présentent un développement typique imitent des comportements indésirables observés chez leurs pairs. Il s'agit de la même préoccupation qu'avaient soulevés Staub et Peck (1995) quant aux craintes liées à l'inclusion préscolaire chez les élèves à développement typique. Toutefois, dans l'étude de Conley *et al.* (2018), le personnel scolaire a rapporté que ces situations, bien que rares, sont gérées de manière proactive pour transformer ces moments en opportunités d'apprentissage. Dans cette même étude, un faible pourcentage des parents croit que les élèves à développement typique modèlent des comportements indésirables de leurs pairs. Ces derniers qui ont rapporté cette problématique avec leur enfant ont aussi dit qu'ils ont été capables de parler à leur enfant et de régler cette problématique. Conséquemment, les chercheurs concluent qu'il ne s'agit pas d'une problématique assez importante qui pourrait empêcher de supporter les modèles d'inclusion. Quant à l'étude de Duhart (2024), il n'y avait aucune différence statistique entre les domaines socio-émotionnel des enfants à développement typique

qui fréquentent un modèle de classe inclusive versus les enfants qui fréquentaient une classe d'éducation générale. Selon Duhart (2024), cela suggère qu'il n'y a pas d'indices que les enfants à développement typique démontrent des comportements indésirables.

Développement académique

Les études de Conley *et al.* (2018), Duhart (2024) Rhoad-Drogalis et Justice (2020) et de Warren *et al.* (2016) ont indiqué que l'inclusion préscolaire n'a pas d'impact négatif, et même un impact positif, sur le développement académique des enfants qui ont un développement typique. Par exemple, Conley *et al.* (2018) ont observé une progression significative des scores académiques chez les enfants de classes inclusives, dépassant même les attentes dans certains cas. Ces résultats contredisent une des craintes de Staub et Peck (1995) selon laquelle l'inclusion nuirait à la progression académique. Staub et Peck (1995) craignaient également que les élèves à développement typique aient un temps d'attention réduit de la part des enseignants. Aucune des huit études sélectionnées s'est attardé à mesurer le temps d'attention des enseignants envers les élèves. Toutefois, les résultats des études analysant les progrès académiques des enfants à développement typique dans les modèles de classe inclusives (Conley *et al.*, 2018; Duhart, 2024; Rhoad-Drogalis et Justice, 2020; Warren *et al.*, 2016) ont tous soulevés l'absence d'impact négatif quant à la progression académique des élèves. Dans l'étude de Duhart (2024), comme il n'y a pas de différence significative dans les résultats des moyennes des cinq domaines du développement dans les deux types de classes (inclusif et non inclusif), l'auteure interprète ces résultats comme une indication que les élèves n'ont pas expérimenté une réduction du temps d'attention des enseignants dans le groupe inclusif. De plus, dans l'étude de Conley *et al.* (2018) les parents rapportent que les enseignants sont en mesure de répondre aux besoins de tous les étudiants. Finalement, les études plus récentes, telles que celles de Conley *et al.* (2018), Duhart (2024), Rhoad-Drogalis et Justice (2020), Sucuoğlu *et al.* (2019), ainsi que Warren *et al.* (2016), comblent en partie la lacune identifiée par McDonnell *et al.* (2003), qui soulignaient l'insuffisance de recherches portant sur les impacts de l'éducation inclusive sur le développement académique des enfants à développement typique. Ces même études (Conley *et al.*, 2018; Duhart, 2024; Rhoad-Drogalis et Justice, 2020; Sucuoğlu *et al.*, 2019; Warren *et al.*, 2016) mettent en

lumière les bénéfices académiques que l'inclusion apporte aux élèves à développement typique, démontrant des gains significatifs dans leurs apprentissages. Ces résultats viennent compléter ceux de Weiland (2016), qui avait déjà démontré que l'inclusion favorise le développement académique des élèves ayant des besoins particuliers, notamment en améliorant leurs compétences en langage, littératie, mathématiques et fonctions exécutives. Ensemble, ces recherches mettent en évidence que l'inclusion profite tant aux élèves à besoins particuliers qu'à ceux à développement typique.

Relations sociales

Les résultats concernant les relations sociales sont plus nuancés. Certaines études (Noggle et Stites, 2017) suggèrent une meilleure acceptation des pairs et une meilleure compréhension de la diversité. D'autres (Chen *et al.*, 2017; Yu *et al.*, 2015) indiquent une tendance des enfants à développement typique à privilégier les interactions avec leurs pairs sans besoins particuliers. Chen *et al.* (2019) ont souligné que les enfants à développement typique interagissaient principalement avec leurs pairs qui présentent également un développement typique et jouaient moins souvent avec les enfants ayant des besoins particuliers. L'étude de Yu *et al.* (2015) a également révélé que les attitudes des enfants envers leurs pairs ayant des besoins particuliers influençaient leurs interactions. Les enfants qui percevaient leurs pairs comme moins compétents avaient tendance à moins interagir avec eux.

La participation à un programme inclusif offre plusieurs opportunités pour les enfants d'interagir avec des pairs présentant un éventail de compétences (Yu *et al.*, 2015). Toutefois, le simple fait d'inclure les enfants avec des besoins particuliers n'augmente pas spontanément les interactions et les attitudes positives entre les enfants à développement typique et leurs pairs à besoins particuliers (Diamond et Tu, 2009). Tel que suggéré par Yu *et al.* (2015), les enseignants en contexte d'inclusion peuvent utiliser des stratégies au sein de leur classe afin de promouvoir les attitudes positives et les interactions envers les enfants à besoins particuliers. Ce type d'intervention peut mener à développer un environnement inclusif de qualité qui encourage les interactions et les attitudes bienveillantes entre tous les enfants (Yu *et al.*, 2015)

L'analyse des études sélectionnées permet de dire que l'inclusion préscolaire n'a pas seulement des bénéfices au plan du domaine socio-émotionnel comme les études de Diamond (2000) et Diamond et Hestenes (1996) ont rapportés. Tel que constaté dans l'étude de Duhart (2024), les élèves à développement typique qui fréquentent une classe préscolaire inclusive ont présenté une croissance positive dans les cinq domaines du développement tels que mesurés par le Developmental Profil 4 (DP-4).

Implications pour la pratique

Tel que rapporté dans l'étude de Noggle et Stites (2018), certains argumentent encore que les bénéfices de l'inclusion sont plus grands chez les enfants à besoins particuliers. En présentant les résultats de huit études, cet essai met en évidence l'importance de sensibiliser les établissements scolaires aux bienfaits de l'inclusion préscolaire et ce, pour tous les enfants, non seulement pour ceux ayant des besoins particuliers. Ces résultats pourraient encourager l'implantation de programmes inclusifs et diminuer les craintes des parents d'enfants présentant un développement typique quant à la participation de leur enfant à ce type de programme.

Limites de la présente recension

Cette activité de synthèse des écrits scientifiques présente plusieurs limites méthodologiques qui restreignent la portée des conclusions. La plupart des études étaient transversales, ce qui limite la compréhension des effets à long terme de l'inclusion. Des études longitudinales permettraient de mieux comprendre les effets à long terme. Les échantillons de certaines études manquaient de diversité ethnique et socio-économique, limitant la généralisation des résultats. Bien que l'échantillon d'enfants de l'étude de Noggle et Stites (2018) était varié en termes de sexe et de milieu culturel, il n'était pas diversifié en termes de variables démographiques de revenu et de niveau d'éducation. Quant à l'étude de Conley *et al.* (2018), il n'y avait pas de diversité ethnique puisque tous les participants de l'étude étaient caucasiens. De plus, aucun élève participant à l'étude était désavantagé économiquement. Ces limitations peuvent minimiser la généralisabilité des résultats. Des études futures devraient utiliser des échantillons plus représentatifs.

Avenues pour de futures recherches

Pour mieux comprendre les effets de l'inclusion préscolaire, des recherches futures sont nécessaires. Tel que suggéré par Conley *et al.* (2018), il serait intéressant de comparer différents modèles d'inclusion préscolaire, en menant des études comparatives entre des classes inclusives et des classes traditionnelles afin de déterminer précisément l'impact de l'inclusion. De plus, dans l'étude de Sucuoğlu *et al.* (2019), les chercheurs suggèrent pour de recherches futures, d'examiner les effets de toutes les variables reliées au progrès et au développement des élèves fréquentant des milieux préscolaires inclusifs. Plusieurs facteurs importants, tels que la qualité de la formation des enseignants, la qualité globale du programme et le degré d'implication des familles, pourraient influencer le succès de l'inclusion. Des études plus approfondies devraient donc explorer l'influence de ces facteurs sur le développement des enfants. Également, comme recommandé par Conley *et al.* (2018), il serait intéressant d'explorer les perceptions des parents avant et après l'intégration de leur enfant dans une classe inclusive. Cela permettrait d'identifier les changements dans leur perception au fil du temps. Enfin, la plupart des études actuelles étant transversales, des études longitudinales sont nécessaires pour évaluer l'impact à long terme de l'inclusion préscolaire sur le développement des enfants, notamment sur leur réussite scolaire et leur adaptation sociale. En bref, des recherches futures sont essentielles pour approfondir notre compréhension des effets de l'inclusion préscolaire et pour formuler des recommandations plus éclairées pour soutenir la différenciation pédagogique.

Conclusion

Cet essai a permis de faire le point sur les connaissances actuelles concernant les effets de l'inclusion préscolaire sur les enfants à développement typique. Alors que l'impact de l'inclusion sur les enfants ayant des besoins particuliers est bien documenté, les recherches sur les effets de cette pratique sur leurs pairs à développement typique restent limitées. L'analyse des études présentées dans cet essai a mis en lumière les impacts positifs de l'inclusion préscolaire sur le développement académique, socio-émotionnel et relationnel des enfants à développement typique.

Les résultats des huit études confirment que l'inclusion a des effets positifs autant sur le développement académique, socio-émotionnel et des relations sociales chez les enfants à développement typique. Ces résultats plaident en faveur d'une promotion des pratiques inclusives pour tous les enfants, car ils suggèrent que l'inclusion profite à chacun, et pas seulement aux enfants ayant des besoins particuliers. Afin d'assurer la qualité des programmes inclusifs et d'optimiser les bénéfices de l'inclusion pour tous les enfants, il est essentiel que ces programmes appliquent les recommandations de la DEC et de la NAEYC (2009) tout en intégrant les meilleures pratiques en matière d'inclusion, comme celles identifiées par Barton et Joseph (2015). Ces pratiques incluent des interactions intentionnelles et soutenues entre pairs, un soutien individualisé et adapté, une collaboration étroite entre les familles et les écoles, un travail d'équipe interdisciplinaire efficace, une formation continue des professionnels et une évaluation régulière des programmes. Finalement, cet essai fournit des données essentielles qui soutiennent la promotion des pratiques inclusives, en soulignant les opportunités de croissance et de développement qu'elles offrent à tous les enfants. En enrichissant la littérature scientifique sur ce sujet, ce travail contribue à une meilleure compréhension des avantages de l'inclusion préscolaire pour tous les enfants.

Références

- Barton, E. E. et Joseph, J. D. (2015). *The preschool inclusion toolbox: How to build and lead a high-quality program*. Brookes Publishing.
- Conley, C., Thomas, J. et Thornton, M. (2018). *The effects of an inclusive preschool model on typically developing preschool students* [Thèse de doctorat]. Lipscomb University.
- Danner, N. (2016). *Early childhood inclusion in a public Montessori school: Access, participation, and supports* [Thèse de doctorat]. University of Illinois.
- Diamond, K. E. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 104–113. <https://doi.org/10.1177/027112140102100204>
- Diamond, K. E. et Hestenes, L. L. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(4), 458–475. <https://doi.org/10.1177/027112149601600406>
- Diamond, K. et Tu, H. (2009). Relations between classroom context, physical disability, and preschool children's inclusion decisions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(2), 75–81. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.10.008>
- Henninger, W. R. IV et Gupta, S. S. (2014). How do children benefit from inclusion? Dans S. S. Gupta, W. R. Henninger IV et M. E. Vinh (dir.), *First steps to preschool inclusion: How to jumpstart your programwide plan* (p. 33-57). Brookes Publishing.
- Justice, L. M., Logan, J. A. R., Lin, T.-J. et Kaderavek, J. N. (2014). Peer effects in early childhood education: Testing the assumptions of special-education inclusion. *Psychological Science*, 25(9), 1722-1729. <https://doi.org/10.1177/0956797614538978>
- Kirby, M. (2017). Implicit assumptions in special education policy: Promoting full inclusion for students with learning disabilities. *Child & Youth Care Forum*, 46(2), 175-191. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9382-x>
- Lawrence, S., Smith, S. et Banerjee, R. (2016). *Preschool inclusion: Key findings from research and implications for policy*. National Center for Children in Poverty, Mailman School of Public Health, Columbia University et University of Northern Colorado.
- McDonnell, J., Thorson, N., Disher, S., Mathot-Buckner, C., Mendel, J. et Ray, L. (2003). The achievement of students with developmental disabilities and their peers without

disabilities in inclusive settings: An exploratory study. *Education & Treatment of Children*, 26(3), 224–243.

Musgrove, M. (2012). *Letter regarding least restrictive environments for preschool children with disabilities*. U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs.

National Association for the Education of Young Children et Division for early childhood. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. University of North Carolina.

Noggle, A. K. et Stites, M. L. (2018). Inclusion and preschoolers who are typically developing: The lived experience. *Early Childhood Education Journal*, 46(5), 511–522. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0879-1>

Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20–27. <https://doi.org/10.1177/027112140002000104>

Odom, S. L., Collier, B. D., Kennedy, M., Brown, W. H., Humphries, T., McWilliam, R. A., ... et Smith, B. J. (2004). Evidence-based practices in early intervention and early childhood special education. *Focus on Exceptional Children*, 44(1), 1-112.

Odom, S. L., Viztum, J., Wolery, R. A., Lieber, J., Sandall, S. R., Hanson, M., Beckman, P. J., Schwartz, I. et Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 17-49. <https://doi.org/10.1111/J.1471-3802.2004.00016.x>

Schwartz, I. S., Sandall, S. R., Odom, S. L., Horn, E. et Beckman, P. J. (2002). I know it when I see it: In search of a common definition of inclusion. Dans S. Odom (dir.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* (p. 10-24). Teachers College Press.

Staub, D. et Peck, C. (1995). What are the outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership*, 52(4), 36-40.

U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs. (2012). *31st annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*. U.S. Department of Education.

Weiland, C. (2016). Impacts of the Boston prekindergarten program on the school readiness of young children with special needs. *Developmental Psychology*, 52(11), 1763–1776.
<https://doi.org/10.1037/dev0000168>