



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE : AVANCÉES, ÉTATS DES LIEUX ET DÉBATS ACTUELS DANS LA FRANCOPHONIE

Responsables : CHRISTIAN DUMAIS ET KRASIMIRA MARINOVA

Volume 7, numéro double 1 et 2

2020

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE-ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

*Centre intégré
universitaire de santé
et de services sociaux
de la Mauricie-et-
du-Centre-du-Québec*

Québec 

VERS UNE APPROCHE INCLUSIVE EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DU PLEIN POTENTIEL DE L'ENFANT, AU-DELÀ DES CONTRADICTIONS POLITIQUES ET PRATIQUES : LE CAS DU QUÉBEC**

JOHANNE APRIL, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS, CANADA¹

CATHERINE LANARIS, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS, CANADA

NOÉMIE PAQUETTE, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS, CANADA

Résumé

En présence de certaines contradictions dans les politiques éducatives, notamment dans les discours officiels sur l'inclusion, la réussite éducative et l'éducation préscolaire, ce texte explore la façon de situer les pratiques éducatives inclusives favorisant le développement des enfants au Québec. Les résultats d'une recherche portant sur l'implantation de la maternelle quatre ans temps plein en milieu défavorisé démontrent que les enfants issus de ces maternelles ont des scores comparables à la moyenne de tous les enfants canadiens du même âge quant à leur développement cognitif. C'est plutôt le regard que portent les enseignantes sur les enfants qui diffère, menant à des pratiques très différentes. Deux regards s'opposent, celui centré sur l'enfant et son développement, et celui centré sur les manques. De ce constat émergent certaines caractéristiques des pratiques éducatives selon l'approche inclusive qui vont au-delà de ces contradictions.

Mots-clés : Approche inclusive, éducation inclusive, perspective développementale, éducation préscolaire, politiques éducatives.

¹ Adresse de contact : Johanne.April@uqo.ca

**Pour citer cet article :

April, J., Lanaris, C. et Paquette, N. (2020). Vers une approche inclusive en éducation préscolaire favorisant le développement du plein potentiel de l'enfant, au-delà des contradictions politiques et pratiques. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 17-33.

INTRODUCTION

Cet article propose une réflexion en lien avec certaines contradictions concernant la place accordée en éducation préscolaire aux enfants et plus spécifiquement ceux issus des milieux défavorisés, ainsi qu'à leur famille, dans une perspective d'inclusion favorisant le développement de leur plein potentiel. Il s'agit d'examiner si les orientations énoncées dans les politiques trouvent écho dans les pratiques souhaitées et effectives en éducation préscolaire. Ainsi, la première partie de l'article propose un survol des politiques éducatives sur l'inclusion et des fondements théoriques du programme d'éducation préscolaire tout en dégageant certaines contradictions dans ces discours officiels. Par la suite, la présentation des résultats d'une recherche portant sur l'implantation de la maternelle 4 ans temps plein en milieu défavorisé (TPMD) mettra en évidence le lien entre les scores du développement cognitif des enfants de quatre ans en maternelle TPMD et les regards que les enseignantes portent sur eux ainsi que les pratiques qu'elles privilégient. Pour terminer, certaines caractéristiques d'une approche inclusive porteuses des pratiques qui vont au-delà de ces contradictions seront mises en évidence.

1. Le cadre politique et éducatif sur l'inclusion et la réussite éducative en éducation préscolaire

Cette première partie de l'article aborde les politiques éducatives sur l'inclusion, la mission et les approches pédagogiques du programme de maternelle quatre ans tout en dégageant certaines contradictions.

1.1 Les politiques éducatives actuelles

Dans la foulée du rapport Parent publié dès 1963 (Gouvernement du Québec, 2015c), la société québécoise s'est engagée à faire de l'école un lieu d'inclusion sociale et culturelle en voulant que « *la scolarisation constitue le levier central de la participation des individus au développement de la société et que la fréquentation scolaire constitue l'indicateur systématique le plus significatif de son niveau de démocratisation* » (p. 31). Depuis, l'école publique québécoise s'oriente vers une approche d'intégration socioculturelle des individus issus de milieux défavorisés, mais, comme nous le verrons par la suite, en ne distinguant pas clairement le concept d'inclusion de celui d'intégration. Le cadre légal québécois s'inscrit dans la même logique que les grandes orientations gouvernementales au regard des populations issues des milieux défavorisés, privilégiant également l'école comme voie d'intégration à la société québécoise. Ainsi le 14 juin 2013, l'Assemblée nationale du Québec a modifié la Loi sur l'instruction publique concernant certains services éducatifs en implantant la maternelle quatre ans TPMD, dans le but de fournir à tous les enfants des chances égales pour la réussite éducative et pour de réduire les inégalités sociales et permettre une meilleure réussite à court, moyen et long termes. Par conséquent, en continuité avec les orientations de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), le gouvernement québécois s'inscrit dans une logique d'éducation à la diversité et au vivre ensemble. Ainsi, il s'engage à consentir des efforts pour contrer les obstacles vécus par les jeunes issus de milieux défavorisés (Gouvernement du Québec, 2015a, 2015b, 2015c).

Nous pouvons dès lors nous demander : est-ce que les conditions mises en place dans l'implantation de la maternelle quatre ans TPMD permettent de concrétiser les orientations des politiques gouvernementales, offrant aux enfants issus de ces milieux, ainsi qu'à tous les enfants, un accès à une école inclusive dans une société équitable avec une réelle possibilité de lutter contre la pauvreté et l'exclusion? Cette question nous interpelle quant à l'opérationnalisation de ces politiques vers des pratiques effectives respectueuses de cette ouverture à la diversité et la mise en place de milieux propices au vivre ensemble. Répondant partiellement à cette question, le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSÉ), dans son dernier rapport (2017), constate, avec scepticisme, que malgré les intentions nobles énoncées dans les politiques, nous sommes encore loin d'une école inclusive.

Il semble encore difficile de respecter la définition de l'inclusion, selon laquelle on devrait être en mesure de voir coexister dans les classes, dès le début de la scolarité, différentes cultures en respectant l'esprit et les valeurs de chacune, et que « malgré le soutien accordé aux milieux défavorisés pour essayer de donner les mêmes chances à tous, et en dépit du travail remarquable qui se fait sur le terrain, l'école n'offre pas à tous les enfants la même possibilité de développer leur potentiel » (CSÉ, 2016, p. 82). On comprend que la transformation des pratiques dans cette logique d'inclusion socioculturelle n'est pas encore effective. En effet, l'enfant issu de ces milieux ne semble pas encore être considéré comme un citoyen à part entière ayant ses propres moyens d'expression et une capacité d'agir, et les valeurs issues de sa culture familiale ne sont pas considérées porteuses et utiles pour la culture collective.

Pourquoi une telle difficulté de transposer les orientations des politiques vers des pratiques inclusives effectives? Une première piste d'explication pourrait se trouver à même les textes des dites politiques, dans lesquels un flou nous paraît exister entre une logique d'intégration et une logique d'inclusion. En effet, un double discours apparaît dans les textes officiels. D'une part, on y trouve une logique d'intégration, ce qui signifie essentiellement que ce sont les populations issues des milieux défavorisés et de l'immigration qui ont la responsabilité de s'approprier et d'adhérer aux valeurs de la société d'accueil, sans que cette dernière modifie ses structures. D'autre part, les mêmes textes mettent l'accent sur une logique centrée sur la personne et son épanouissement, favorisant l'adaptation du milieu à ses besoins, visant donc davantage l'inclusion.

La décision gouvernementale d'implanter la maternelle quatre ans TPMD en tant que mesure pour réduire les inégalités et permettre une meilleure réussite éducative se situe en plein cœur de ce flou entre l'intégration et l'inclusion. Elle devrait, en principe, se concrétiser entre autres, dans le programme en éducation préscolaire, qui détermine les lignes directrices des pratiques. Plusieurs chercheurs (Belsky et MacKinnon, 1994; Downer, Driscoll et Pianta, 2006 ; Mashburn et Pianta, 2006) suggèrent que la préparation à l'école est à la fois de nature développementale et écologique. En bref, pour bien comprendre ce que représente la préparation à l'école et à la vie, il n'est pas suffisant de se demander si l'enfant est prêt pour l'école (*school readiness*). Il importe également de se demander si l'école, et même la communauté, sont prêtes à l'accueillir (*readiness of school*), et ce, en considérant les caractéristiques personnelles, familiales et sociales de l'enfant (Alatalo *et al.*, 2017;

De Coster *et al.*, 2014). Selon cette perspective, l'éducation préscolaire ne constitue plus une étape préparatoire à l'école, mais plutôt une structure sociale où l'enfant se développe comme citoyen : il participe à la communauté dans la prise de décisions démocratiques et contribue à la culture collective. On reconnaît ainsi que l'enfant a sa propre identité et qu'il ne peut se réduire à des catégories distinctes et mesurables de performances ou de résultats scolaires. Il n'est pas un être passif en attente de grandir, il participe à la société par ses actions et ses relations actives (Larouche, April et Boudreau, 2015). C'est pourquoi l'école québécoise a le mandat d'offrir des services éducatifs à tous les enfants, de prendre en considération leurs caractéristiques personnelles et les éléments diversifiés de leur milieu de vie, tout en les outillant afin de stimuler leur développement. Donc, comment ces orientations se traduisent-elles dans la mission et les approches pédagogiques du programme de maternelle quatre ans?

1.2 La mission et les approches pédagogiques du programme de maternelle quatre ans : quelques contradictions

Si on se fie aux orientations gouvernementales, on peut penser que la mission éducative s'appuie sur une vision moderne de l'éducation préscolaire où l'enfant est perçu comme coconstructeur de savoir, d'identité et de culture (Dahlberg, Mosse et Pence, 2012). L'enfant n'est plus le reproducteur d'un savoir qui doit lui être inculqué à tout prix. Selon cette perspective développementale, l'enfant et sa famille sont des interlocuteurs valables (Lévine, 2008), dotés de potentiel, et des acteurs compétents. On comprend alors que selon sa mission ainsi définie, l'éducation préscolaire ne sert plus à préparer l'enfant pour l'école, et devient plutôt une structure sociale où l'enfant est reconnu comme un être penseur, un acteur singulier avec des particularités et des potentialités qui lui sont propres. Dans cette vision, l'enfant participe à la communauté dans la prise de décision démocratique et contribue à la culture collective. On reconnaît alors que l'enfant et sa famille ont leur propre identité et doivent être considérés comme des sujets uniques, complexes et singuliers. Dans le programme d'éducation préscolaire 4 ans (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MESS] Gouvernement du Québec, 2017a), on retrouve des fondements théoriques qui stipulent que chaque enfant arrive à l'école avec des expériences valables et signifiantes qui varient selon ses caractéristiques personnelles et son vécu familial. En effet, il a déjà un répertoire d'habiletés ainsi que des empreintes distinctives qui lui sont spécifiques (Zimmerman, Flavier et Méard, 2012). C'est pourquoi il faut les reconnaître et en tenir compte afin de miser sur ses forces au regard de chacun des domaines de son développement.

Ramey et Ramey (1999a) ainsi que Britto *et al.* (2013) mettent en évidence l'importance de cette perspective développementale et soutiennent que la réussite éducative repose sur un ensemble de facteurs : les différents domaines du développement de l'enfant, mais également les caractéristiques de sa famille, du milieu éducatif ainsi que celles de la communauté (Alatalo, Meier et Frank, 2017). Dans le même ordre d'idées, dans le programme d'éducation préscolaire 4 ans, la complicité famille-école est importante et cette dernière a la responsabilité d'accueillir non seulement l'enfant, mais également sa famille (De Coster, Garau et Kahn, 2014). Pour qu'une école s'inscrive dans une réelle

perspective développementale et écologique, elle doit prendre en considération l'enfant dans sa globalité, tout en reconnaissant sa culture familiale. Le « vivre ensemble » dépend du regard que l'on porte les uns sur les autres, sur les compétences d'autrui et sur les potentialités des enfants. Par le fait même, selon ses orientations, le programme d'éducation préscolaire 4 ans s'inscrit dans cette perspective de soutien au développement humain, où les interactions sociales sont au cœur du devenir de l'enfant comme citoyen responsable. L'idée fondamentale derrière cette mission est que les jeunes enfants pensent et apprennent différemment de ceux plus âgés. La perspective développementale s'inscrit ainsi dans la mission éducative de la maternelle et est présente dans le programme qui stipule que : « *la maternelle est un lieu privilégié où l'enfant continue à s'épanouir; il enrichit ses connaissances, diversifie ses stratégies d'apprentissage et établit des relations avec d'autres enfants et avec des adultes. Cette expérience sociale lui permet de se découvrir comme personne, de prendre conscience de ses possibilités, de structurer sa personnalité et d'acquérir progressivement son autonomie* » (Gouvernement du Québec, 2001, p.52). Cette perspective est préventive et multidimensionnelle, tenant compte des facteurs autant individuels qu'environnementaux. Elle considère que les expériences sociales permettent à l'enfant « de se découvrir comme personne, de prendre conscience de ses possibilités, de structurer sa personnalité et d'acquérir progressivement son autonomie » (Ministère de l'Éducation du loisir et du Sport [MELS], 2001, p. 52) tout en respectant son rythme, ses intérêts et ses limites. Elle s'inscrit par conséquent dans les fondements à l'éducation préscolaire, considérant que l'enfant doit être actif dans ses apprentissages et ne peut demeurer passif, en attente de grandir (Larouche *et al.*, 2015).

Toutefois, il semble exister un autre flou entre les politiques, les programmes et les approches pédagogiques à privilégier. Les deux premiers stipulent que « la maternelle constitue un passage destiné à donner le goût de l'école en plus de favoriser [le] développement global [de l'enfant] » (MEES, 2018, p. 16) alors que les stratégies de mise en œuvre qui orientent les approches dans la pratique sont centrées sur les manques des enfants et proposent des actions qui visent le dépistage précoce de certains dans une logique compensatoire. Ces stratégies cherchent à « renforcer la détection des enfants de 0 à 5 ans qui vivent en contexte de vulnérabilité ou [qui] ont des difficultés sur le plan du développement » (MEES, 2018, p. 24). Certains milieux vont jusqu'à faire une typologie des « manques ». On y observe ainsi que cette logique de transmission, centrée sur l'identification précoce d'un problème, prend de plus en plus de place au détriment d'une approche développementale et inclusive. Elle donne lieu à des pratiques compensatoires qui attribuent systématiquement des déficiences aux individus qui proviennent de milieux défavorisés (Bouchard, 2012; Deniger, 2012) et des interventions qui visent à combler un déficit constaté ou appréhendé. Ainsi, ce double obstacle, celui de la contradiction entre les politiques et les mesures de mises en œuvre, et celui de l'incohérence entre les orientations prescrites dans le programme et les postures adoptées par les enseignantes, représente un grand défi pour les enseignantes qui ont comme mandat de concrétiser la notion d'égalité et du vivre ensemble dans leurs pratiques. Elles font face à un dilemme de taille entre des conceptions du développement de l'enfant qui sont peu conciliables et renvoient à des pratiques qui diffèrent selon le regard ou la manière d'éduquer. L'un est un regard

qui reconnaît tout le potentiel et l'unicité de l'enfant, contribuant au développement d'un citoyen pensant par et pour lui-même. Ce regard se heurte à celui qui ne voit que les manques de l'enfant et qui pousse vers des stratégies d'intervention centrées sur la norme, visant la modification de son comportement pour qu'il s'y conforme.

C'est ainsi que des approches pédagogiques très différentes et même contradictoires peuvent coexister dans les milieux scolaires menant à des positionnements fort différents : des pratiques inclusives et relationnelles côtoient des pratiques plus transmissives basées sur le fait que l'adulte sait tout, en tout cas, mieux que l'enfant, et où les besoins du premier priment sur ceux du deuxième. C'est pourquoi il n'est pas rare d'observer dans les classes d'éducation préscolaire 4 ans des pratiques visant l'acquisition de savoirs disciplinaires (mathématiques, sciences, lecture, écriture) rattachés à l'enseignement au primaire. La plupart du temps, ces activités, dans lesquelles les enfants doivent répondre à des normes déterminées d'avance et parfois arbitraires, sont initiées par l'enseignante. Cette forme d'enseignement, que nous qualifions d'explicite, encourage l'enfant à se conformer à des normes sociales et scolaires, et à être passif dans ses apprentissages plutôt que de l'amener à se découvrir, à explorer, à se dépasser, à poser des questions, à exercer sa pensée, à trouver des stratégies, etc. Ces deux visions de l'être humain, qui se retrouvent dans les politiques gouvernementales d'intervention en milieu scolaire défavorisé (Deniger, 2012) ainsi que dans les théories sur le développement des jeunes enfants, donnent lieu à des pratiques très divergentes. Que peut-on faire pour aller au-delà de ces incohérences? Cette question est d'autant plus pertinente en éducation préscolaire, puisque les pratiques éducatives devraient, selon sa mission, réserver une place importante au jeu guidé et au contexte d'apprentissage dans une approche centrée sur le développement de l'enfant. Cela ne peut se faire que dans un milieu inclusif où chacun prend la place qui lui revient. Il existe ainsi un réel défi pour les enseignantes d'aller au-delà de ces incohérences, de tenir compte des besoins des enfants et de se poser la question de savoir comment les soutenir afin qu'ils développent leur plein potentiel et qu'ils s'épanouissent. Ainsi, dans ce contexte de contradictions théoriques et pratiques, il semble normal que les enseignantes vivent des tensions et des inconforts à mettre en œuvre les orientations suggérées par les politiques et les programmes éducatifs.

Pour proposer une façon de surmonter ces incohérences, les résultats d'une recherche longitudinale menée lors de l'implantation de la maternelle 4 ans TPMD nous paraissent prometteurs puisqu'ils mettent en évidence l'évolution du développement cognitif de l'enfant de quatre ans, sa « performance » en quelque sorte, en la mettant en relation avec le regard que portent les enseignantes sur ces enfants. Ces résultats, présentés dans la section suivante, apporteront un éclairage sur les besoins des enfants sur plan cognitif et une certaine réponse sur les conditions à mettre en place afin de développer une approche inclusive malgré les défis de son opérationnalisation.

2. Le développement cognitif de l'enfant et le regard des enseignantes sur le développement de l'enfant

Notre recherche longitudinale sur les conditions d'implantation de la maternelle 4 ans TPMD a permis d'une part d'évaluer l'évolution du développement de l'enfant, et d'autre part de porter *un regard sur le regard* que portent les enseignantes sur les enfants. Cette recherche a débuté à l'automne 2012 et s'est terminée en juin 2016 (April, Lanaris et Bigras 2018)². Dans cette partie, nous présentons quelques résultats de l'évaluation des enfants participants, sur le plan de leur développement cognitif, et des extraits d'entrevues d'enseignantes concernant le regard qu'elles portent sur ces mêmes enfants.

2.1 Le développement cognitif des enfants

Le questionnaire Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, 3^e édition (WPPSI-III, Wechsler, 2002a) a permis d'évaluer le développement cognitif des enfants de deux ans et sept mois à sept ans et trois mois (Clifford *et al.*, 2010; Keith *et al.*, 2006). Pour les fins de cet article, nous avons utilisé uniquement l'échelle QI de performance. Cette échelle mesure la capacité de raisonnement abstrait et conceptuel de l'enfant qui comprend trois sous-tests obligatoires : Blocs, Matrices et Concepts en images (Clifford *et al.*, 2010; Keith *et al.*, 2006; Wechsler, 2002b).

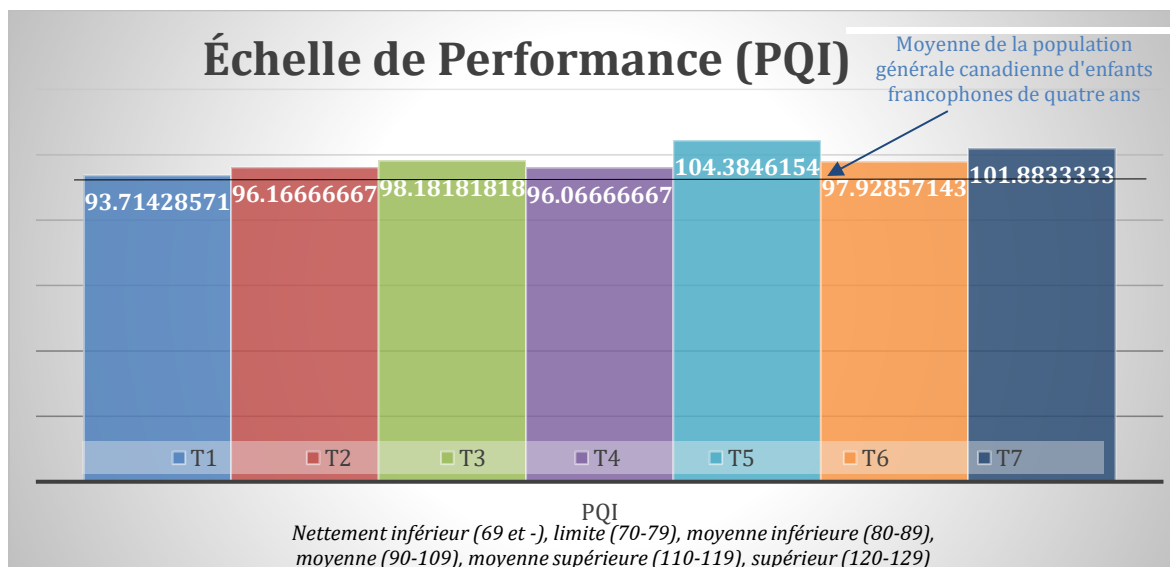


Figure 1. Moyennes de l'échelle de performance du développement cognitif (PQI) chez les enfants des classes de la maternelle TPMD à tous les temps de passation, soit du printemps 2013 au printemps 2016.

² Comme la visée de cet article n'est pas de présenter les résultats de cette recherche, on ne peut présenter en détail le devis méthodologique. Ainsi, le lecteur qui souhaite avoir plus d'informations sur l'ensemble de la démarche méthodologique, des modalités de la collecte et de l'analyse des données, est invité à consulter le sommaire du rapport de recherche à ce lien : <https://archipel.uqam.ca/12021/>

Des analyses statistiques ont été menées à l'aide du logiciel *Statistical Package for the Social Sciences [SPSS]* (version 22). D'abord, des analyses descriptives ont été réalisées afin de décrire les distributions des variables sélectionnées (moyenne, écart-type, minimum et maximum). Des tests T appariés ont par la suite permis de vérifier s'il y a une différence significative entre la performance des enfants des classes de maternelle quatre ans TPMD entre l'automne et le printemps d'une même année de collecte de données.

Pour l'échelle du QI de performance (PQI), nous observons, dans la figure 1, que le score moyen des enfants se situe au niveau moyen (90-109) à tous les temps de passation, soit du printemps 2013 au printemps 2016 et est comparable à la moyenne de la population générale canadienne d'enfants francophones de quatre ans (Wechsler, 2002a).

2.1.1 Constats sur le développement cognitif des enfants de 4 ans

On constate que pour l'échelle du QI de performance (PQI), les résultats obtenus des enfants de notre étude se situent au niveau moyen (90-109) à tous les temps de passation. Ceci signifie que les scores de la majorité des enfants au WPPSI-III sont comparables à la moyenne de la population générale canadienne d'enfants francophones de quatre ans. Globalement, les enfants de notre étude se situent dans la moyenne attendue pour leur groupe d'âge en ce qui a trait aux trois sous-tests (blocs, matrices et concepts en images) mesurant leur niveau de développement cognitif. À cet effet, on peut penser que ces enfants parviennent alors à explorer leur environnement, à comprendre les notions spatiales, à exercer leur raisonnement, à engager leur pensée et à visualiser des images ou des objets mentalement. En somme, les résultats obtenus du développement cognitif de l'étude mettent en lumière que ces enfants ne nécessitent pas des recours à des pratiques compensatoires sur le plan du développement cognitif. Et, pourtant, comme nous le verrons dans la prochaine partie, le regard que les enseignantes portent sur le développement de ces enfants est souvent centré sur les prétendus manques.

2.2 Les regards multiples des enseignantes portés sur les enfants

Cette section aborde plus spécifiquement le positionnement des enseignantes participantes face à ces mêmes enfants qui sont dits « normaux » sur le plan cognitif. Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous retrouverons différents regards et différentes manières d'aborder ces enfants. Pour dégager ce positionnement, des entrevues individuelles d'une durée d'environ une heure ont été réalisées avec les enseignantes à chaque année scolaire. Nous avons conçu un guide d'entrevue qui comportait deux parties : la première s'intéressait aux modalités d'implantation de la maternelle 4 ans à temps plein dans les milieux défavorisés lors de la rentrée scolaire et la deuxième au déroulement de l'année scolaire. De plus, l'entrevue contenait des questions se rapportant aux craintes et aux anticipations des participantes concernant la préparation à la rentrée scolaire. L'entrevue s'est terminée par des questions permettant aux participantes de faire un bilan de l'année scolaire et de proposer des idées pour une implantation plus efficiente de la maternelle quatre ans TPMD. L'analyse de discours des enseignantes a permis d'une part de décrire pour chaque milieu les

conditions réelles d'implantation à partir des dires des acteurs sur leurs fautes (Cifali et André, 2007). D'autre part, cette analyse a mis en évidence les pratiques déclarées qui semblaient les plus cohérentes avec une posture inclusive. Ces regards se traduisent par des approches centrées soit sur les manques, soit sur l'enfant. Nous rappelons ici que ces deux visions de l'être humain se trouvent aussi bien dans les politiques gouvernementales d'intervention en milieu scolaire défavorisé (Deniger, 2012) que dans les théories sur le développement des jeunes enfants. Le regard que portent les enseignantes sur les enfants reflète ainsi deux visions différentes. La première s'inscrit dans une conception centrée sur les manques qui se manifeste de différentes façons: des pratiques centrées sur les préalables normatifs, davantage dans la lignée de l'intégration et la performance académique, croyant que l'enfant doit, dès l'entrée à la maternelle, posséder des connaissances et attitudes scolaires. Cette vision est centrée sur la situation socioéconomique de l'origine de l'enfant et perçoit certains enfants comme étant non éducatibles, ce qui peut mener à un rejet à partir d'une idée qu'on se fait des compétences des enfants, basée principalement sur les stéréotypes et les préjugés courants. Le regard centré sur les manques peut être un réflexe « normal » face à l'inconnu, ou une première réaction spontanée mais, quand il persiste, il donne lieu à des pratiques transmissives. Comme on l'a vu plus haut, cette vision est aussi présente dans les politiques et se traduit par des mesures gouvernementales et scolaires compensatoires (Deniger, 2012).

Alors que la deuxième vision est centrée sur l'enfant dans une perspective développementale, selon laquelle le jeune enfant pense et apprend différemment de celui plus âgé. Elle consiste en une reconnaissance de l'autre, une volonté de le découvrir. Elle se traduit par une volonté de connaître ses particularités, ses besoins et potentialités pour qu'il trouve sa place dans le milieu d'accueil. La préoccupation première est que les enfants soient bien accueillis à l'école et y trouvent leur place. Lorsqu'on porte un regard centré sur l'enfant, on reconnaît l'autre pour ce qu'il est, pour ce qu'il peut apporter ; on le respecte et on l'accepte dans son intégralité et son unicité. En milieu scolaire, on peut parler d'une logique de coconstruction du vivre ensemble et d'une « dénormalisation », dans le sens où tous les enfants sont reconnus et acceptés avec leurs différences, s'inscrivant dans une posture égalitaire et inclusive (Deniger, 2012). Cette vision de l'être humain doit être adoptée, non seulement par les enseignantes, mais par l'école qui devrait modifier ses façons de faire pour accueillir les enfants en différenciant et en individualisant les pratiques. Comme nous l'avons déjà mentionné, une posture inclusive permet à l'enfant de sentir qu'il est un interlocuteur valable (Lévine, 2008), puisque le milieu scolaire s'intéresse à lui, à sa famille, et ne vise pas seulement à lui apprendre à se conformer à des normes préétablies.

Maintenant, examinons comment ces deux visions se manifestent dans l'analyse du discours des participantes à la recherche sans que chacune adhère explicitement à une approche en particulier. Pour les fins de cet article, nous mettons en gras des extraits de verbatim traitant spécifiquement les différents regards que les enseignantes portent sur les enfants de notre étude.

2.2.1 Regard centré sur les manques

Ainsi, plusieurs participantes de notre recherche souscrivent à la première vision, soit l'approche préventive et curative, puisqu'elles pensent que les enfants qui arrivent à la maternelle quatre ans sont dépourvus de ressources et que le rôle de l'école à leur égard est d'identifier rapidement leurs problèmes spécifiques. Il s'agit d'une approche qui se traduit par des pratiques de dépistage précoce afin de diriger les enfants vers des services appropriés et apporter des solutions ponctuelles pour combler leurs manques. On considère ainsi que l'enfant est plus ou moins adapté à l'environnement scolaire :

mais quand il y en a trop d'intégrés, ce n'est pas aidant. Intégrer 1 ou 2 enfants qui ont des difficultés, ok, mais là ils nous font des «melting pot» de toutes sortes de problèmes, ça devient lourd à gérer et la qualité diminue, je ne peux pas dire autrement³.

On constate alors dans ce discours des jugements sur l'enfant, basés sur l'écart à la norme selon des critères qui nous paraissent arbitraires, comme dire que l'enfant ne maîtrise pas les apprentissages de base : « Cette année c'était le langage, les enfants parlaient peu. Soit que c'était la langue ou parce que c'était un retard social ou neurologique ». Les enseignantes ont l'impression qu'elles doivent combler les manques pour permettre aux enfants d'avoir les préalables (perçus) pour leur permettre d'apprendre. En d'autres termes, ces participantes considèrent que pour réussir, l'enfant doit reproduire un modèle en fonction d'un savoir qui lui est transmis par l'école. « Il y a beaucoup de modelage. Avant de pouvoir démontrer une différence, il a fallu démontrer beaucoup de choses, les bases de la psychomotricité ». L'attitude envers les enfants en classe prend aussi la forme d'une directivité et d'une transmission; une enseignante indique qu'il faut même « modeler » les bons comportements, pour leur montrer comment on doit être en classe. Cette approche amène les participantes à attribuer des réalités qui sont « normales » pour tous les enfants de quatre ans comme le manque d'autonomie, la dépendance affective ou encore le besoin d'apprendre les normes scolaires, à un seul facteur, celui de l'appartenance socioculturelle de l'enfant et les supposés manques attribués à cette culture. Ce regard, centré sur les manques, est le plus fréquemment manifesté dans le discours des participantes. Il se présente comme une volonté d'éduquer l'autre en lui apprenant à reproduire les modèles d'une culture d'accueil ou d'une culture dominante. Il est teinté par la pitié qu'on ressent à l'égard des enfants, à cause de leurs nombreux manques, et par la volonté de les réparer, en les invitant à se défaire de « leurs habitudes de sauvage » (Lévi-Strauss, 1961) : « Quand un adulte te parle, tu le respectes. Mais ils ne le font pas à la maison ». Ce regard donne lieu à une posture centrée sur les « failles » des familles issues des milieux défavorisés qui attribue à l'école la seule responsabilité et le pouvoir de les éduquer. Ainsi, selon ces participantes le premier rôle de la maternelle quatre ans est de combler les manques du milieu familial.

³ Nous retrouvons en gras les verbatims des enseignantes.

Donc c'est pour vous dire à quel point que je ne suis pas dans un milieu où les enfants ont l'habitude de jouer. Ce sont des enfants qui dorment plusieurs dans la même chambre, avec les grands frères qui sont au secondaire qui eux se couchent plus tard, donc les petits ne dorment pas car les plus vieux écoutent la télévision.

Leur discours est ainsi truffé de plusieurs stéréotypes, comme celui de l'incapacité de la famille pauvre de répondre aux besoins de l'enfant ou encore, son incompréhension du fonctionnement de l'école. Ces participantes considèrent que ces familles n'ont pas les gestes appropriés pour prendre soin de l'enfant en fonction de son âge. Par exemple, une participante évoque le manque d'hygiène; une autre, la sous-stimulation.

C'est vrai qu'il y a beaucoup d'enfants qui arrivent à la maternelle 4 ans et ils savent déjà écrire leurs lettres, mais ils ne comprennent pas ce qu'ils font, à quoi ça sert. Si tu ne comprends pas ce que tu fais, ça sert à rien. Parfois il faut défaire pour refaire ». « Nous en début d'année, ils n'ont rien, donc alors nous on pallie beaucoup leur manque.

Conséquemment, plutôt que de stimuler son autonomie, ces participantes tendent plutôt à adopter des pratiques qui maintiennent l'enfant dans un lien de dépendance à l'égard de l'adulte. Elles croient que la seule attitude à adopter face à ces familles et ces enfants si dépourvus est de leur dire quoi faire et comment le faire pour qu'ils deviennent enfin comme « nous ».

2.2.2 Regard centré sur l'enfant

La deuxième approche, soit l'approche développementale, se retrouve aussi dans l'analyse du discours d'une minorité de participantes, dans la mesure où elles considèrent que l'enfant et sa famille sont des interlocuteurs valables (Lévine, 2008) ayant des préoccupations légitimes auxquelles elles doivent répondre. Pour ces dernières, la maternelle quatre ans doit être un lieu qui accueille l'enfant et sa famille dans un environnement chaleureux, afin qu'ils vivent peu d'anxiété et développent un sentiment de sécurité et d'appartenance envers l'école :

« Dans la classe ce qui est important c'est l'accueil. Chaque enfant est accueilli comme il est avec ses ressemblances et ses différences, on part de là ». « Il y a un besoin de répondre à leurs demandes affectives avant d'aller à autre chose. J'ai beaucoup d'élèves qui doivent être rassurés, sécurisés, on passe beaucoup de temps sur l'affectif, les bases ».

Les enseignantes qui se situent dans cette approche modifient leurs pratiques pour répondre aux besoins des enfants, se donnent du temps pour les observer afin de les connaître et de les découvrir. Selon elles, la classe devrait être un milieu pour vivre ensemble, où l'enfant a l'occasion de développer son plein potentiel et de s'épanouir. Elles reconnaissent l'autre pour ce qu'il est, pour ce qu'il peut apporter, en le respectant et l'acceptant dans son intégralité et sa singularité : « L'enfant doit avoir confiance. Moi aussi d'ailleurs. Il doit y avoir une confiance entre les deux ». En milieu scolaire on peut

parler d'une logique de coconstruction du vivre ensemble et d'une « dénormalisation », dans le sens où tous les enfants sont reconnus et acceptés avec leurs différences. Parmi les participantes, seulement deux adoptent cette approche clairement inclusive. Toutes les deux s'inscrivent, selon nous, dans une vision systémique, qui est la plus propice à l'inclusion. On voit dans leur discours une similitude importante, celle d'affirmer que c'est toute l'école qui doit modifier ses façons de faire pour accueillir ses enfants. L'exemple des règlements adaptés, auquel les deux participantes font référence, est un indicateur de la nécessité de différencier et d'individualiser les pratiques : « Nous c'est beaucoup la langue et la question émotionnelle. Quand on a ça, le reste va rentrer quand ça sera le temps ».

En terminant, nous constatons, à la lumière de l'analyse du discours des enseignantes, que ces deux approches non conciliables et souvent contradictoires donnent lieu à des pratiques fort différentes : d'une part celles qui se situent dans une approche centrée sur les manques, qui est préventive et curative, et qui semblent être principalement de nature structurelle et cosmétique, touchant plus spécifiquement l'organisation des activités de la rentrée et la transmission de l'information. Ces pratiques relèvent du côté technique, instrumental de l'agir professionnel, qui est cohérent avec la philosophie de compensation selon laquelle il suffit de disposer de tous les outils pour combler les manques des enfants (Deniger, 2012). D'autre part, on trouve des pratiques qui émanent d'une approche centrée sur l'enfant, dans une perspective développementale, guidées par des préoccupations fondées sur les besoins des enfants et leurs spécificités, sur les visées de la maternelle et la particularité des milieux défavorisés. Ces pratiques relèvent du côté éducatif de l'agir professionnel et sont de nature développementale et relationnelle.

2.2.3 Regards d'enseignantes et développement des enfants de 4 ans : quelques constats

Face à des enfants issus de milieux marginalisés, on constate que les enseignantes adoptent, majoritairement, une logique compensatoire. Toutefois, cette logique du manque n'est pas soutenue selon les résultats des scores sur le développement cognitif des enfants de cette étude et, par conséquent, n'a pas lieu d'être. En effet, nous constatons que l'enseignante a un regard davantage centré sur les manques, même si les résultats des enfants des classes sur le plan cognitif sont comparables à la moyenne de la population générale canadienne d'enfants francophones de quatre ans. Comme nous l'avons vu dans la section précédente, ce qui semble différent c'est le regard que l'enseignante porte sur les enfants. Ce regard ne part pas de l'enfant lui-même avec ses caractéristiques, ses forces, son potentiel, mais davantage des considérations liées à l'atteinte des cibles de performance, de conformité aux normes, ainsi que de l'image idéale de ce que doit être un enfant. Bien souvent, le propos des participantes traduit des préjugés que l'enfant n'est pas capable, qu'il « ne l'a pas », qu'il lui manque quelque chose parce qu'il provient de milieu défavorisé. Cette vision pose problème lorsqu'elle devient le discours dominant des intervenantes scolaires guidant leurs actions. Ainsi à partir de la croyance non fondée que les enfants issus de milieux défavorisés ainsi que leurs familles sont dépourvus de ressources, qu'il existe un écart entre les enfants issus de milieux défavorisés et les enfants « normaux », on met en place des pratiques qui visent à éduquer

l'autre, à lui apprendre à reproduire les modèles d'une culture d'accueil (ou d'une culture dominante). L'agir professionnel est alors teinté d'un sentiment de pitié à l'égard de l'enfant à cause de ses nombreux manques et se caractérise par une volonté de réparation (Cifali, 2013). Au contraire, lorsque l'enseignante se situe dans une logique centrée sur les besoins des enfants et leur développement, elle reconnaît la singularité de chaque personne et elle met en place des pratiques inclusives. Ainsi l'enfant n'est plus défini ni par ses manques, ni par des normes et il a l'occasion de déterminer les visées de son propre développement.

Force est de constater que le discours des enseignantes associé aux deux approches reflète aussi l'évolution des politiques gouvernementales sur l'intégration (Rousseau, 2015; Deniger, 2012; Gouvernement du Québec, 1999, 2011; CSÉ, 2016). Comme nous l'avons illustré au début de ce texte, le flou qui existe dans les documents ministériels et dans les milieux fait en sorte que le discours inclusif ne se traduit pas localement dans les pratiques d'implantation de la maternelle 4 ans TPMD. La réussite éducative de l'enfant est souvent évaluée par l'atteinte de normes associées à la performance plutôt que par son bien-être affectif, émotionnel et social.

Ces constats nous amènent à identifier des défis dans les pratiques enseignantes qu'il faudra surmonter pour aller au-delà des contradictions. Cela nous amène également à identifier des conditions à mettre en place afin de surmonter les incohérences et d'inscrire l'agir professionnel dans une approche inclusive. Ce sont ces deux aspects que nous abordons par la suite.

3- Vers une approche inclusive : des défis à surmonter et des conditions à mettre en place

Tout au long de cet article nous avons mis en évidence que malgré une réelle volonté dans les politiques gouvernementales de développer dans la société québécoise une approche inclusive favorisant la réussite éducative pour tous en réduisant les inégalités sociales, notamment ceux des milieux défavorisés, un flou et des contradictions sont présents aussi bien dans les textes officiels que dans les pratiques. Il reste encore plusieurs défis à surmonter afin d'arriver à concilier des visées d'inclusion et une approche développementale à l'éducation préscolaire. Dans la dernière partie du texte nous les abordons tout en tentant de répondre à la question : Pourquoi éduquer et réussir se confondent-ils dans les politiques et les approches pédagogiques préconisées à l'éducation préscolaire?

Les principaux défis à relever afin que les visées d'inclusion se concrétisent dans les choix pédagogiques en éducation préscolaire semblent demeurer d'une part dans la reconnaissance que l'on accorde à l'enfant comme un être penseur, capable de réfléchir par et pour lui-même, et d'autre part dans la difficulté pour l'adulte d'assumer son rôle et ses responsabilités d'éducateur dans le respect des droits et des forces de chaque enfant peu importe d'où il vient. Cette reconnaissance mutuelle des acteurs (enfants, parents, éducateurs) semble jouer un rôle déterminant dans le processus d'inclusion scolaire optimal. Ainsi, se peut-il que le véritable pari pédagogique de l'égalité des chances soit que l'enfant et l'adulte réussissent tous les deux à se surprendre et à s'éduquer mutuellement? À notre avis, tant que la réussite éducative sera exclusivement associée à la

performance et à des normes plutôt qu'à la découverte de soi et de l'autre, nous nous éloignons des pratiques inclusives permettant la mise en place d'une relation de qualité entre l'enseignant et les enfants.

La place que l'on accorde à l'autre dans la relation éducative est teintée de croyances et de perceptions sur les comportements et les attitudes des enfants ainsi que les présumées caractéristiques propres aux milieux marginalisés. La plupart du temps, ces croyances erronées guident les actions pédagogiques et le sens que l'on donne aux potentialités que l'on accorde à l'autre. Ainsi, on retrouve également plusieurs stéréotypes, comme celui de l'incapacité de la famille pauvre de répondre aux besoins de l'enfant ou encore, son incompréhension du fonctionnement de l'école. Selon certains, face à des familles si dépourvues, la seule attitude à adopter est de leur dire quoi faire et comment le faire pour qu'elles deviennent comme « nous ». Sans surprise, la principale interaction avec les familles reste alors la transmission de l'information. La posture envers les enfants et leurs apprentissages prend aussi la forme d'une directivité et d'une transmission ; une enseignante indique qu'elle doit même « modeler » avec les enfants les bons comportements pour leur montrer comment on doit être en classe. Malgré les meilleures intentions, il devient ainsi difficile de résister à adopter une approche centrée sur les manques de l'enfant, surtout lorsque ce dernier a parfois recours à des comportements qui sont de plus en plus dérangeants. Ne pas réagir à ces comportements de manière spontanée, sans visée éducative, et ne pas exclure l'enfant de la classe, peut représenter un défi de taille pour des enseignantes qui ont tendance à exiger que tous les enfants de leur classe « rentrent » dans un même cadre. Un mouvement d'exclusion et une volonté d'uniformisation peuvent être des réactions normales et compréhensibles face à des individus qui sortent du cadre connu. Toutefois, les professionnels en éducation devraient y résister afin de développer une culture d'inclusion, notamment en posant des gestes concrets pour mieux connaître les enfants et leurs familles. Ainsi, comme le souligne Deniger (2012), les écoles ne peuvent plus se situer dans une logique compensatoire dans l'intervention auprès d'enfants issus de milieux défavorisés. Il est donc primordial de reconstruire l'image que les acteurs du milieu scolaire se font de ces derniers.

Il s'agit d'une modification du regard qu'on porte sur les enfants en milieu défavorisé qui n'est pas chose facile et qui ne relève pas uniquement des enseignantes, mais également et surtout de l'institution scolaire. Cette dernière devrait être cohérente avec les orientations officielles des programmes et des politiques sur le vivre ensemble, et ne plus se situer dans une logique compensatoire dans l'intervention auprès des enfants. Il est donc primordial de reconstruire l'image que les acteurs du milieu scolaire se font de ces derniers en offrant aux équipes éducatives un soutien et un accompagnement afin que ces orientations se traduisent en pratiques effectives dans les milieux.

Il nous paraît important de souligner, en terminant, que pour aller au-delà des contradictions et se situer dans une approche inclusive, une enseignante ne doit pas se préoccuper de ce qui différencie ou catégorise les enfants, mais plutôt de ce qui les lie et les rassemble. Ainsi, l'accent n'est pas mis sur les différences de rendement entre les « forts » et les « moins forts », mais plutôt sur le potentiel,

les forces tacites et uniques de chacun, ainsi que la capacité de communiquer et d'apprendre des autres (Rousseau et Bergeron, 2013). C'est pourquoi la maternelle quatre ans doit être un lieu qui accueille l'enfant et sa famille dans un environnement chaleureux, afin qu'ils vivent peu d'anxiété et développent un sentiment de sécurité et d'appartenance envers l'école. L'approche inclusive peut exister dans un milieu où la personne (enfant) est placée au cœur de son propre parcours développemental et également dans les interactions enseignante-enfants.

RÉFÉRENCES

- Alatalo, T., Meier, J. et Frank, E. (2017). Information sharing on children's literacy learning in the transition from Swedish preschool to school. *Journal of Research in Childhood Education, 31*(2), 240-254.
- April, J., Lanaris, C. et Bigras, N. (2018). *Conditions d'implantation de la maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé*. (Sommaire du rapport de recherche). Québec, Canada : MÉES. <https://archipel.uqam.ca/12021/>
- April, J., Larouche, H. et Boudreau, M. (2015). La mission éducative de la maternelle vue par de futures enseignantes. *Psychologie Préventive, 48*, 11-23.
- Belsky, J. et MacKinnon, C. (1994). Transition to school: Development trajectories and school experiences. *Early Education and Development, 5*, 106-119.
- Bouchard, C. (2012). Le développement global de l'enfant, au cœur de l'éducation préscolaire. *Revue Préscolaire, 50*(2), 9-14.
- Britto, P. R., Engle, P. L. et Super, C. M. (2013). *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy*. Oxford, United Kingdom : Oxford University Press.
- Cifali, M. (2013). Se délester et construire. Dans B. Robbes et J-M. Zakhartchouk (Dir.), *L'autorité éducative, la construire et l'exercer* (p. 44-52). Amiens, France : Scéren.
- Cifali, M. et André, A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers une reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris: PUF
- Clifford, R.M., Reszka, S.S. et Rossbach, H.-G. (2010). *Reliability and Validity of the Early Childhood Environment Rating Scale*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina at Chapel Hill, FPG Institute on Child Development.
- Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. (2012). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Les langages de l'évaluation*. Toulouse, France : Erès.
- De Coster, L., Garau, E. et Kahn, S. (2014). *Enquête exploratoire sur le point de vue des enfants de 0 à 6 ans sur la qualité de l'accueil et de l'éducation qui leur sont dispensés*. Recherche

- commanditée et subventionnée par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (OEJAJ). Bruxelles, Belgique : Université de Bruxelles. <http://www.oejaj.cfwb.be/>
- Deniger, M.A. (2012). Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés : regard historique et bilan critique. *Revue française de pédagogie*, 178, 67-84.
- Downer, J.T., Driscoll, K.C. et Pianta, R.C. (2006). Academic and cognitive functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with concurrent home and classroom experiences. *School Psychology Review*, 35(1), 11–30.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
- Gouvernement du Québec (2016). Remettre le cap sur l'équité. *Rapport sur l'état et les besoins en éducation 2014-2016*. Québec, Canada : CSÉ https://www.agcpe.com/content/uploads/2016/11/cse_remettre-le-cap-sur-lequite_sept2016.pdf
- Gouvernement du Québec (2018). *Tout pour nos enfants. Pour la réussite éducative. Stratégie 0-8 ans*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Strategie_0-8_ans.pdf
- Gouvernement du Québec (2017). Pour une école de tous ses élèves. *S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à 5^e secondaire*. Québec, Canada : CSÉ. <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>
- Gouvernement du Québec (2017). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Éducation préscolaire 4 ans*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/Prescolaire_4ans.pdf
- Gouvernement du Québec. (2015a). *Ensemble nous sommes le Québec. Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion*. Québec, Canada : Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion.
- Gouvernement du Québec. (2015b). *Ensemble nous sommes le Québec. Stratégie d'action en matière d'immigration, de participation et d'inclusion 2016-2021*. Québec, Canada : Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion.
- Gouvernement du Québec. (2015c). *Stratégie de mesure de la participation des Québécoises et Québécois des minorités ethnoculturelles aux différentes sphères de la vie collective*. Document de référence. Québec, Canada : Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion.

- Gouvernement du Québec. (2013). *Projet de programme d'éducation préscolaire - Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2011). *Agir autrement : la stratégie d'intervention Agir Autrement (SIAA) : contrer les écarts de réussite entre les milieux défavorisés et ceux qui sont plus favorisés*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous les élèves : politique de l'adaptation scolaire, Prendre le virage du succès*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Keith, T.Z., Fine, J.G., Taub, G.E., Reynolds, M.R. et Kranzler, J.H. (2006). Higher order, multisample, confirmatory factor analysis of the Wechsler Intelligence Scale for Children--Fourth Edition: What does it measure? *School Psychology Review*, 35, 108–127.
- Larouche, H., April, J. et Boudreau, M. (2015). Entre socialisation et scolarisation : quelle est la mission éducative de la maternelle? *Psychologie Préventive*, 48, 3-10.
- Lévine, J. (2008). *L'enfant philosophe*. Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH). Montrouge, France : ESF.
- Lévis-Strauss, C. (1961). *Race et Histoire* (UNESCO). Paris, France: Denoël-Gonthier.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17, 151–176.
- Ramey, S. L. et Ramey, C. T. (1999). *Going to school: How to help your child succeed*. New York, N.Y: Goddard Press.
- Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3e éd.). Québec, Canada :Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. et Bergeron, G. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité: des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 71-90.
- Wechsler, D. (2002a). *The Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* (3e Ed.). New York, N.Y: The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (2002b). *WPPSI-III: Technical and interpretative manual*. New York, N.Y : The Psychological Corporation.
- Zimmerman, P., Flavier, É. et Méard, J. (2012). L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 49(1), 35-50.