



## Au-delà du dépistage précoce : une maternelle inclusive

### Auteures

Johanne April  
et  
Catherine  
Lanaris,  
professeures  
titulaires à  
l'Université du  
Québec en  
Outaouais

### Mots clés

ÉDUCATION INCLUSIVE

MATERNELLE 4 ANS  
TEMPS PLEIN

MILIEU DÉFAVORISÉ

RÉUSSITE ÉDUCATIVE

DÉPISTAGE PRÉCOCE

**Résumé** L'implantation de la maternelle quatre ans temps plein en milieu défavorisé s'inscrit dans une volonté gouvernementale d'offrir à tous les élèves des chances égales de réussite éducative. Une recherche longitudinale réalisée dans cinq écoles a permis de dégager des conditions d'implantation efficaces et quatre postures quant à l'inclusion des élèves et de leurs familles. Cet article présente des résultats tirés d'entrevues individuelles avec des enseignantes et des directions d'école. Il propose une réflexion sur la nécessité d'aller au-delà du dépistage précoce des difficultés et sur le rôle de la maternelle inclusive basée sur une approche développementale, pour une préparation des enfants à l'école et à la vie.

Cet article s'inscrit dans la foulée de l'implantation de la maternelle quatre ans temps plein en milieu défavorisé (TPMD). Il prend appui sur une recherche longitudinale qui s'est déroulée de 2012 à 2017 auprès de 415 élèves et dans 5 milieux scolaires. Il aborde, dans un premier temps, les politiques gouvernementales qui ont trait à l'inclusion scolaire et à la réussite éducative. Dans un second temps, il établit un lien entre deux visions des pratiques éducatives à l'éducation préscolaire, pour souligner l'incohérence entre une posture inclusive et l'intervention par dépistage précoce. Dans un troisième temps, quelques résultats présentent

quatre postures observées dans cette recherche : de l'exclusion à l'inclusion. Enfin, la conclusion ouvre sur quelques pistes de réflexion pour aller au-delà du dépistage précoce.

### Politiques gouvernementales : centrées sur la réussite éducative

Au Québec, les politiques gouvernementales montrent un réel désir de lutter contre la pauvreté et l'exclusion (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2010 ; Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 1999 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011) ; nous en présenterons ici les grandes lignes.

## 1- La réussite pour tous

Depuis le rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963-1966), la société québécoise s'est engagée à faire de l'école un lieu d'inclusion sociale et culturelle. Ainsi, l'école publique québécoise s'est orientée vers une logique d'intégration socioculturelle des individus issus de milieux défavorisés, aspirant à assurer l'égalité des chances de réussite pour tous. Toutefois, à la lecture des politiques gouvernementales sur la défavorisation et l'immigration, peut-on affirmer que l'école québécoise est un milieu inclusif propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite éducative et scolaire ? Le Conseil supérieur de l'éducation (2016, p. 82) constate que 55 ans après le rapport Parent, « l'école n'offre pas à tous les élèves la même possibilité de développer leur potentiel ».

Dans le but de fournir à tous les élèves des chances égales pour la réussite éducative et comme action en lien avec les orientations ministérielles, des modifications concernant certains services éducatifs ont été faites à la Loi sur l'instruction publique en juin 2013, afin d'implanter la maternelle quatre ans temps plein en milieu défavorisé (TPMD). En continuité avec les orientations de l'UNESCO, le gouvernement s'inscrit ainsi dans une logique d'éducation à la diversité et au vivre-ensemble. 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). En effet, un élève sur cinq est vulnérable dans au moins un domaine de son développement avant son entrée à l'école, et cette fréquence est d'un élève sur trois dans les milieux défavorisés (Simard, Tremblay, Lavoie et Audet, 2013).

En janvier 2018, le gouvernement du Québec a dévoilé la plus récente politique de la réussite éducative (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017b). Cette politique se décline en trois axes : l'atteinte du plein potentiel de la personne dans toutes ses dimensions ; un milieu inclusif propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite ; la mobilisation de l'ensemble des acteurs de la société.

Se demander si l'enfant est prêt pour l'école n'est pas suffisant. Il importe de se demander si l'école – et même si la communauté – est prête à l'accueillir.

## 2- L'approche développementale et la réussite éducative

Dans le Programme d'éducation préscolaire 4 ans (MEES, 2017a) tout comme dans celui de formation de l'école québécoise (MELS, 2001) et plus précisément dans le Programme d'éducation



préscolaire 5 ans, les fondements de l'approche développementale occupent une place centrale. Ils constituent les vecteurs de l'épanouissement de l'enfant. L'un des principes pédagogiques de l'approche développementale est le développement global, qui se définit comme le développement simultané, intégré, graduel et continu de toutes les dimensions de l'enfant (neurologique, motrice et psychomotrice, sociale, affective, cognitive et langagière) dans ses différents milieux de vie (Masten, 2014). Le programme 4 ans s'appuie sur l'unicité comme principe pédagogique, qui veut que chaque élève arrive à l'école avec des expériences qui varient selon ses caractéristiques personnelles et son vécu familial. En effet, l'enfant a déjà un répertoire d'habiletés qui lui est propre. C'est pourquoi il faut tenir compte de la particularité de chaque enfant et miser sur ses forces dans chacun des domaines de son développement. Britto, Engle et Super (2013) mettent en évidence l'importance de cette approche développementale dans la préparation à l'école et à la vie. Ils soutiennent que la réussite éducative repose sur un ensemble de facteurs : les diverses dimensions du développement de l'enfant, mais également ses différents environnements, celui de sa famille, de son milieu éducatif ainsi que de sa communauté (Alatalo, Meier et Frank, 2017). En bref, pour bien comprendre ce que représente la préparation à l'école et à la vie, se demander si l'enfant est prêt pour l'école (*school readiness*)

n'est pas suffisant. Il importe également de se demander si l'école – et même si la communauté – est prête à l'accueillir (*readiness of school*), et ce, en considérant les caractéristiques personnelles, familiales et sociales de l'enfant (Alatalo *et al.*, 2017), mais davantage encore en acceptant que l'enfant soit différent, sans le juger.

L'éducation préscolaire n'est pas une étape préparatoire à l'école, mais une structure scolaire et sociale à part entière, permettant à l'enfant de développer des capacités d'agir, de devenir une personne citoyenne capable de penser par et pour elle-même.

Dans le même ordre d'idées, dans le Programme d'éducation préscolaire 4 ans (MEES, 2017a), la collaboration entre la famille et l'école est importante, et cette dernière a la responsabilité d'accueillir non seulement l'enfant, mais également sa famille. Pour qu'une école s'inscrive dans une réelle logique inclusive et développementale, elle doit prendre en considération l'enfant dans sa globalité, incluant sa culture familiale. Par conséquent, l'approche développementale ne peut se concrétiser que dans une dynamique de collaboration et avec une posture inclusive. Le Programme d'éducation préscolaire 4 ans, dans ses orientations, 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. Dans cette perspective, l'éducation préscolaire n'est pas une étape préparatoire à l'école, mais davantage une structure scolaire et sociale à part entière, permettant à l'enfant de développer des capacités d'agir, de devenir une personne citoyenne



IMAGE : PIXABAY

capable de penser par et pour elle-même par ses propres moyens. Selon cette perspective développementale, l'enfant et sa famille sont des interlocuteurs valables (Lévine, 2008). C'est pourquoi la maternelle quatre ans doit être un lieu qui accueille l'élève 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. Cette logique permet aux enseignantes de répondre aux besoins des enfants et de fournir des occasions pour que la classe devienne un milieu inclusif, où l'élève a l'occasion de développer son plein potentiel et de s'épanouir.

Par ailleurs, même si les politiques adoptent un discours centré sur l'inclusion et le développement global de l'enfant, elles continuent à préconiser le dépistage précoce comme modalité d'intervention, puisqu'elles 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). Ceci nous paraît paradoxal, voire incohérent, puisque dans la même politique, on lit 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).

### **Maternelle inclusive et dépistage précoce : une incohérence fondamentale**

Deux visions de l'être humain 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. La première approche s'inscrit dans une conception centrée sur les manques. Elle se concrétise par un dépistage précoce, c'est-à-dire par l'identification précoce d'un problème dans le but d'intervenir pour combler

un déficit constaté ou appréhendé. Elle donne lieu à des politiques gouvernementales et des pratiques compensatoires qui attribuent des déficiences aux individus qui proviennent de milieux défavorisés (Bouchard, 1989 ; Deniger, 2012).

La deuxième approche est centrée sur l'enfant dans une perspective développementale, selon laquelle le jeune enfant pense et apprend différemment de celui plus âgé. Elle est présente dans le Programme d'éducation préscolaire 4 ans (MESS, 2017a). Elle 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 » (MELS, 2001, p. 52) tout en respectant son rythme, ses intérêts et ses limites. Elle devrait donner lieu à des pratiques éducatives inclusives et relationnelles. Cette orientation s'inscrit également dans les fondements de l'éducation préscolaire, considérant que l'enfant doit être actif dans ses apprentissages et ne peut demeurer passif, en attente de grandir (Larouche, April et Boudreau, 2015).

Une école inclusive s'engage à ne pas vouloir « réparer » les personnes qui ont des différences.

L'inclusion ne représente pas seulement le respect et la considération des différences de chacun, mais bien la valorisation et « l'utilisation à bon escient des différences pour apprendre. »



### L'inclusion sociale et scolaire

L'inclusion sociale incarne une variété de principes tels que la valorisation de la diversité, l'équité, la reconnaissance et l'acceptation de la différence, et surtout la participation active à la société, y compris la possibilité et la capacité d'y participer selon le sens donné par les individus et leurs valeurs (Scott, 2010). L'inclusion scolaire consiste quant à elle en cette capacité des milieux scolaires de faire une place à tous les élèves en les considérant comme des individus à part entière pouvant contribuer au bien-être collectif. Selon Le Capitaine (2013), une école inclusive s'engage à ne pas vouloir « réparer » les personnes qui ont des différences et ne se préoccupe pas du concept de la normalité, telle que définie par la société. Toujours selon le même auteur, une approche inclusive est fondée sur la conviction que la classe ordinaire appartient à tous les élèves, peu importe leurs handicaps, leurs différences – et, pourrait-on ajouter, leur origine socioculturelle. Ainsi définie, l'inclusion peut être associée au paradigme de la dénormalisation<sup>1</sup>, car elle ne représente pas seulement le respect et la considération des différences de chacun, mais bien la valorisation et « l'utilisation à bon escient des différences pour apprendre » (AuCoin et Vienneau, 2015, p. 498).

Par conséquent, l'inclusion scolaire se différencie de manière importante de l'intégration scolaire. En fait, la première envisage un double effort d'adaptation, autant de la part de l'individu que du milieu qui l'accueille, alors que la seconde consiste principalement en une adaptation de l'individu à son milieu.

Dans une logique d'intégration, c'est l'élève qui doit fournir tous les efforts pour se conformer aux « normes » de l'école. Cette dernière n'a pas l'obligation de changer, seulement celle de fournir les moyens pour que l'élève puisse s'y intégrer. Être dans cette logique d'intégration signifie d'attribuer le problème à l'élève uniquement : c'est lui qui doit fournir tous les efforts pour se tailler une place dans son milieu d'accueil. La responsabilité du milieu est de lui offrir toutes les adaptations nécessaires pour le rendre « normal », sans plus. Le poids de l'accès à l'école repose ainsi sur les capacités de l'élève à accéder aux normes d'une école faite pour une population sans incapacités. À l'inverse, se placer dans une logique inclusive signifie que chaque élève, chaque adolescent, chaque personne ont leur place à l'école, quelles que soient leurs caractéristiques. De surcroît, pour qu'elle ait sa place, on n'exige plus que la personne soit comme les autres : c'est l'école qui doit aussi s'adapter à ses caractéristiques (Le Capitaine, 2013). En somme, l'intégration ne remet pas en question la norme établie, tandis que l'inclusion la modifie pour tenir compte des particularités des individus.

Du côté des politiques gouvernementales québécoises, nous constatons, comme le mentionnent AuCoin et Vienneau (2015), un passage progressif d'une logique d'intégration à une logique d'inclusion. Toutefois, malgré tous les efforts déployés pour favoriser l'une comme l'autre, le Conseil supérieur de l'éducation (2016, p. 82) souligne 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 élèves la même possibilité de développer leur potentiel ». Force est de constater alors que nous sommes loin d'une école inclusive, et le fait, maintes fois déploré, que ces inégalités sont parfois produites et reproduites par l'école (Barrère et Mairesse, 2015) semble toujours d'actualité. À cet effet, est-ce que l'implantation de la maternelle quatre ans TPMD constitue une voie privilégiée pour favoriser l'égalité des chances de réussite pour tous et faciliter l'inclusion, ou bien continue-t-elle à reproduire ces mêmes inégalités ? La recherche longitudinale portant sur les conditions d'implantation de la maternelle quatre ans TPMD nous a permis de réfléchir sur cette question. Dans la section qui suit, nous présentons la démarche et les résultats de cette recherche quant aux différentes postures d'inclusion.

## Démarche méthodologique et résultats de la recherche

Notre démarche méthodologique s'inscrivait davantage dans une logique de compréhension plutôt que dans une logique de mesure et de comparaison. Elle sera décrite dans la prochaine section, puis quelques résultats seront présentés.

### 1- Méthodologie

Bien que nous ayons utilisé une méthodologie mixte qui combinait des outils quantitatifs<sup>2</sup> et qualitatifs, nous ne retiendrons essentiellement pour cet article que certaines données qualitatives de la recherche. En fait, la visée première de la recherche était de tracer les trajectoires de l'implantation de la maternelle quatre ans TPMD dans cinq milieux différents tout en tenant compte des particularités des

acteurs qui s'y activaient. Cette logique s'est traduite par la mise en place d'un dispositif permettant de leur donner la parole, notamment lors d'entrevues. Ce choix méthodologique nous a menés vers un travail avec les participantes, d'une part pour valider et approfondir notre interprétation des résultats, surtout ceux qui nous paraissaient surprenants, et d'autre part, pour que ce travail d'analyse ait des retombées sur les pratiques de ces participantes.

Une des particularités de notre recherche est qu'elle prend la forme d'une étude de cas (Karsenti et Demers, 2011). Chaque année, et ce, pendant quatre ans, entre septembre 2012 et juin 2016, nous avons effectué une collecte de données dans cinq écoles à deux moments de l'année, soit au début et à la fin de l'année scolaire (automne et printemps). Pour chaque année du projet, la collecte des données s'est faite auprès des directions des écoles participantes, des enseignantes de maternelle et de leurs élèves.



L'analyse des entrevues a permis de décrire les conditions d'implantation de la maternelle 4 ans TPMD à partir des « dires » des acteurs sur leurs « faires » et de dégager quatre postures : exclusion, assimilation, intégration et inclusion.



L'étude de cas nous a permis de décrire le processus d'implantation dans chaque milieu afin de dégager une compréhension approfondie des conditions de cette implantation et du développement des enfants.

Le volet qualitatif présenté dans cet article est constitué des entrevues individuelles avec les directions d'école et les enseignantes. Les entrevues individuelles, d'une durée d'environ une heure, avaient comme visée de permettre aux participantes de se prononcer sur les conditions d'implantation de la maternelle quatre ans TPMD, sur les difficultés rencontrées, sur le développement global des élèves ainsi que sur leur appréciation générale de l'année scolaire. Le guide d'entrevue comportait deux parties : la première s'intéressait aux modalités d'implantation 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 se terminait 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.

**Les quatre postures traduisent le regard qu'on porte à « l'autre », la façon dont on va l'aborder, ainsi que les attitudes à son égard.**



L'analyse des entrevues a permis de décrire pour chaque milieu les conditions réelles d'implantation à partir des « dire » des acteurs sur leurs « faire » (Cifali et André, 2007) et de dégager

quatre postures au sujet de l'inclusion. Par la suite, nous avons mis en évidence les pratiques effectives qui sont les plus cohérentes avec une posture inclusive et, finalement, nous avons dégagé à partir de la singularité de chaque cas les conditions de ce qui serait idéal, mais aussi réalisable dans le cadre d'une implantation efficiente.

## 2- Résultats : les postures des pratiques d'implantation quant à l'inclusion

L'analyse des données issues des entrevues individuelles nous a permis de dégager quatre postures quant à l'inclusion : exclusion, assimilation, intégration et inclusion. Ces différentes postures traduisent le regard qu'on porte à « l'autre », la façon dont on va l'aborder, ainsi que les attitudes à son égard.

### 1. La posture d'exclusion

La première posture qui a émergé est celle de l'exclusion. Associée à l'origine précisément au monde du travail et à l'économie donc à la pauvreté, l'exclusion sociale se retrouve peu à peu dans les dimensions plus larges de la vie en société (Barrère et Mairesse, 2015). Ce cadre conceptuel ainsi que nos résultats nous amènent à définir l'exclusion comme le refus de s'adapter à l'autre. Dans cette posture, l'autre est perçu comme étant non éduicable, ce qui mène à un rejet à partir d'une idée qu'on se fait de lui, basée principalement sur les stéréotypes et les préjugés courants. L'exclusion peut être un réflexe « normal » face à l'inconnu, ou une première réaction spontanée. Elle pose problème toutefois lorsqu'elle devient le discours dominant des intervenants scolaires et qu'elle guide leurs actions.

L'analyse des données nous a permis de constater qu'une direction d'école et une

enseignante tiennent un discours qui s'apparente à l'exclusion. Pour elles, les élèves issus de milieux défavorisés ainsi que leurs familles sont dépourvus de ressources. Elles considèrent qu'un écart existe entre les élèves issus de milieux défavorisés et les élèves « normaux ». Toutes les deux croient au diagnostic précoce pour identifier rapidement les problèmes particuliers des élèves, ce qui permet de les diriger vers les services appropriés. Évidemment, elles jugent important que les élèves aient accès à des services appropriés qui répondent à leurs besoins. Cependant, certains élèves arrivent à leur école avec des problèmes particuliers et sont rapidement redirigés vers des services spécialisés. Or ne pas accepter un élève en maternelle quatre ans TPMD sur la base d'une évaluation informelle ou partielle ou encore en prétextant qu'il ne se conformera jamais aux exigences de l'école est selon nous un indicateur d'une posture d'exclusion.



IMAGE : ALFRED DOWNLOAD

« *Quand les parents viennent à l'inscription, la secrétaire pose des questions et on détecte vite ceux qui ont déjà des suivis en orthophonie, et j'envoie les dossiers à la commission scolaire. Il y en a plusieurs **que j'ai placés avant** qu'ils rentrent cette année. Ceux-là, **je les ai évités** [...] on a trouvé les services adéquats pour ces enfants-là. **Ils ont été placés dans des centres.** »*

« [...] *j'ai eu un [enfant avec un] très gros trouble, un élève vraiment trouble... ça n'a pas été une belle période. **Une fois qu'il a quitté, ça s'est mieux passé.** [...] **Il n'avait vraiment pas sa place dans ma classe.** »*

## 2. La posture d'assimilation

La deuxième posture qui se dégage de l'analyse des données est celle la plus fréquemment trouvée dans le discours de quatre directions et de quatre enseignantes, soit celle de l'assimilation. Elle se traduit par une volonté d'éduquer l'autre, de lui apprendre à reproduire les modèles d'une culture d'accueil (ou d'une culture dominante), de vouloir le réparer, et par le fait d'avoir pitié de lui à cause de ses nombreux manques. C'est une posture centrée sur les « failles » des familles issues de milieux défavorisés et qui attribue à l'école la responsabilité et le pouvoir de les éduquer. Deniger (2012), dans sa recension des politiques québécoises d'intervention en milieu défavorisé, indique qu'entre 1965 et 1974, elles sont issues d'une philosophie compensatoire qui attribue les déficiences aux individus provenant de ces milieux. Cette philosophie donne lieu à des mesures gouvernementales et scolaires compensatoires, ou encore à une guerre contre la pauvreté (Deniger, 2012).

Les huit participantes à la recherche qui adoptent la posture d'assimilation partagent cette même philosophie. Selon elles, le premier rôle de la maternelle quatre ans TPMD est de combler les manques du milieu familial. Ainsi, on retrouve dans leur discours 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 ces participantes, ces familles ne font 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. Selon elles, face à des familles si dépourvues, la seule attitude à adopter est de leur dire quoi faire et comment le faire pour que les élèves deviennent comme « nous ». Rien d'étonnant alors à ce que pour elles, la principale interaction avec les familles soit la transmission de l'information. L'attitude envers les élèves en classe prend aussi la forme d'une directivité et d'une transmission ; une enseignante indique qu'elle doit même « modeler » avec les élèves les bons comportements, pour leur montrer comment on doit être en classe. Cette posture amène les directions d'école et les enseignantes à attribuer des réalités 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 l'appartenance socioculturelle de l'élève et aux manques auxquels cette culture est associée.

« [...] **il y a un cadre qui existe dans la vie et heureusement que c'est l'école qui a montré qu'il y avait un cadre.** »

« [...] **on avait les parents avec nous pour environ 1 h-1 h 30 pour leur expliquer de long en large l'école, ce que c'était, un peu le mandat de la classe, qu'est-ce qu'ils doivent apporter ou ne pas apporter, comme un élève qui rentre au préscolaire 5.** »



IMAGE : PIXA BAY

### 3. La posture d'intégration

La troisième posture qui a émergé de l'analyse est celle de l'intégration. Elle se retrouve dans le discours de deux directions d'école et de deux enseignantes. L'intégration consiste en une reconnaissance de l'autre, une volonté de le découvrir et d'apprendre qui il est, sans toutefois que les pratiques éducatives soient modifiées. L'intégration se fait dans une volonté d'éduquer l'autre pour qu'il trouve sa place dans le milieu d'accueil en apprenant ses normes, en s'y conformant et en adoptant des comportements appropriés. On retrouve une volonté de connaître l'autre chez les participantes de la recherche :

« *J'ai une réunion avec les parents avant de rencontrer les enfants, je leur ai demandé de me parler de leur enfant. **Ils ont été les meilleurs pour m'expliquer qui sont leurs enfants** [...] j'associais facilement l'enfant à ce qui avait été dit parce que tout est par écrit donc ma façon de les accueillir a été personnalisée selon ce que le parent m'avait annoncé. »*

Une direction d'établissement souligne que l'école doit aussi tenir compte des besoins des élèves issus de milieux défavorisés, puisque son rôle est d'accueillir les élèves et leurs parents. Une autre direction évoque la nécessité de comprendre leur réalité. Deux enseignantes expliquent qu'elles prennent le temps de connaître les élèves, de cerner leurs besoins et de voir de quelles façons elles peuvent y répondre. On constate alors que ces participantes sont en accord sur plusieurs éléments, notamment sur le fait que l'école devrait accueillir les enfants dans leur spécificité :

« *Il me semble que le but c'est d'**accueillir les enfants dans leur future classe**, pas [de] les catégoriser. »*

Dans une posture d'intégration, le moteur du processus d'implantation est la préoccupation

que les élèves soient bien accueillis à l'école : le rôle de cette dernière est donc de déployer des efforts pour que tous les intervenants s'investissent et que les élèves y trouvent leur place.



IMAGES : PIMABAY

#### 4. La posture d'inclusion

La dernière posture est la posture inclusive. Lorsqu'on l'adopte, 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 élèves sont reconnus et acceptés avec leurs différences. Même si un flou existe toujours entre l'intégration et l'inclusion dans les politiques gouvernementales, après les années 2000, on s'inscrit dans une posture égalitaire et inclusive (Deniger, 2012). Parmi nos participantes, une direction et une enseignante adoptent une posture de toute évidence inclusive. Toutes les deux s'inscrivent, selon nous, dans une vision systémique, qui est la plus propice à l'inclusion. La transmission de savoirs ne se fait pas au détriment des besoins des enfants :

*« Je pars de l'enfant et de ses besoins. Alors tout part d'eux. Je n'utilise pas mes cartables. Je pars d'eux, de leurs besoins, de leurs intérêts [...] »*

On voit dans leur discours une ressemblance importante, celle d'affirmer que c'est toute l'école qui doit modifier ses façons de faire pour accueillir les élèves. L'exemple des règlements adaptés, auquel les deux participantes font référence, est un indicateur de la nécessité de différencier et d'individualiser les pratiques :

*« [...] Dans la classe, ce qui est important c'est l'accueil. Chaque enfant est accueilli comme il est avec ses différences et ressemblances, on part de là. Il n'y a pas en rentrant de restriction. Ça dépend des matins, on part du climat qui est présent pour décider ce qu'on va faire. Le souci de chacun est très important. Ça rassure les autres, ça les sécurise. »*

Comme nous l'avons déjà mentionné, une posture inclusive permet à l'élève 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.

Nous constatons que ces quatre postures sont intimement liées et ne sont pas toutes mutuellement exclusives. En fait, on peut trouver dans les « dires » d'une même personne une posture d'assimilation et une posture d'intégration. Seule la posture d'exclusion se manifeste de façon récurrente dans le discours de deux participantes, sans qu'une autre posture soit présente.

Les données de notre recherche nous permettent de constater que l'idéologie de la déficience est toujours dominante dans le processus d'implantation de la maternelle quatre ans TPMD et que celle du respect de la différence et de l'adaptation de l'école demeure faiblement opérationnalisée. Ces résultats sont dans la lignée des conclusions de Deniger (2012), qui se place dans une perspective historique des

politiques québécoises d'intervention en milieu défavorisés. Selon cet auteur, les orientations des politiques et les moyens d'action déployés dans les écoles doivent être cohérents : « on constate [...] une difficulté persistante à définir de façon opérationnelle les orientations politiques favorisant une ouverture de l'école à son milieu » (Deniger, 2012, p. 76). Par conséquent, une implantation réussie dépend beaucoup de l'instauration d'un équilibre entre la centralisation et la décentralisation des services, entre les responsabilités gouvernementales et les responsabilités locales comme celles des écoles qui doivent mettre en œuvre les politiques gouvernementales. Deniger (2012) rappelle que toute démarche d'intervention doit mettre en place des dispositifs non seulement législatifs, mais aussi humains, contextuels, organisationnels, sociaux, relationnels et culturels.

Une implantation réussie dépend beaucoup de l'instauration d'un équilibre entre la centralisation et la décentralisation des services, entre les responsabilités gouvernementales et les responsabilités locales.

### Une maternelle inclusive pour soutenir le développement

Nous tenons à souligner l'importance de mettre en place dans les écoles québécoises, dès la maternelle, une réelle culture inclusive, comme le mentionne le Conseil supérieur de l'éducation (2017, p. 113) dans son plus récent rapport : « L'éducation inclusive est un moyen privilégié de lutter contre l'exclusion sociale et toutes ses conséquences. L'inclusion précoce permet d'agir tôt et contribue à l'acceptation de la différence dès la petite enfance. C'est pourquoi une vision positive, claire et partagée à l'échelle des

systèmes s'impose. » Nous considérons que le dépistage précoce est inutile, puisqu'il va à l'encontre de tous les principes de la posture inclusive et de l'approche développementale. Une fois que l'enfant est ciblé comme étant « problématique » ou en manque, on risque de ne pas voir qu'il peut progresser, ce qui peut constituer une entrave à son développement. Un milieu inclusif ne peut être construit à partir d'une intervention centrée sur les manques ou d'un encadrement très rigide, qui ont davantage un effet d'exclusion.

Dans le même sens, une recherche longitudinale effectuée en Belgique (Desmet, Dupriez et Galant, 2017) portant sur les écoles qui accueillent des élèves issus des milieux défavorisés arrive à des conclusions similaires : même si les politiques gouvernementales sont inclusives, le peu de soutien apporté aux écoles en matière d'outils de travail, d'évaluation et d'accompagnement des enseignants rend leur opérationnalisation bien difficile. Ces chercheurs recommandent d'offrir aux équipes éducatives un soutien extérieur ainsi qu'un accompagnement leur permettant d'orienter leur travail pédagogique de façon à favoriser la construction de nouvelles pratiques et de soutenir un travail en équipe.

De plus, l'analyse des données de notre recherche sur l'implantation de la maternelle quatre ans TPMD (April, Lanaris et Bigras, 2018) nous permet, d'une part, d'établir certains liens entre les principales approches éducatives et les postures au sujet de l'inclusion et, d'autre part, de mesurer les différents aspects du développement<sup>3</sup> (cognitif, langagier, socioaffectif) des enfants. À cet égard, nous remarquons que les enseignantes qui se situent dans une approche éducative centrée sur les manques ont une posture d'assimilation, voire d'exclusion, alors que celles qui sont dans une approche développementale se retrouvent dans une posture

inclusive. Dans cette même étude, nous remarquons que la performance (la capacité de raisonnement abstrait et conceptuel, le vocabulaire réceptif, les capacités d'expression et de compréhension, les connaissances générales et langagières, etc.) des élèves participant à la recherche, provenant de milieux défavorisés, est comparable à la moyenne de la population générale canadienne d'enfants de quatre ans.

Par ailleurs, nous remarquons que les enseignantes qui obtiennent un score de qualité moins élevé d'interactions enseignante-élèves<sup>4</sup> avec un plus grand écart avec la moyenne de la population générale américaine se situent dans une approche éducative centrée sur les problèmes, ainsi que dans une posture d'assimilation, voire d'exclusion. Par contre, les enseignantes qui obtiennent un score de qualité d'interactions enseignantes-élèves plus élevé ou près de la moyenne de la population générale américaine se situent dans une approche éducative centrée sur l'enfant, ainsi que dans une posture d'intégration ou d'inclusion.

En terminant, nous pensons que les pratiques de dépistage précoce qui dirigent les élèves vers des services appropriés et apportent des solutions ponctuelles pour combler leurs manques s'inscrivent dans une logique compensatoire et non pas dans une logique inclusive. Cette approche interventionniste à très bas âge se fonde exclusivement sur l'écart à la norme selon des critères qui nous paraissent arbitraires (par exemple, dire que l'enfant ne maîtrise pas les apprentissages de base) et ne tient pas nécessairement compte du développement de l'enfant. Au lieu de privilégier une logique centrée sur les manques qui veut amener l'enfant à se conformer aux normes, modifier le regard qu'on porte sur les élèves nous apparaît plus porteur pour la réussite éducative. En effet, il faudrait aller au-delà de la posture d'exclusion,

peut-être déjà présente dans l'école, afin d'y développer une culture d'inclusion, notamment en posant des gestes concrets pour mieux s'adapter aux élèves et à leurs familles. Les acteurs du milieu scolaire doivent reconstruire l'image qu'ils se font de ces derniers ainsi que celle du rôle qu'ils peuvent jouer dans le cadre de l'implantation de la maternelle quatre ans temps plein en milieu défavorisé. ■



IMAGE : PIXABAY

## 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 de recherche*. Saint-Jérôme : Université du Québec en Outaouais. Repéré à <[https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/upload/files/MELS4ansTPMD\\_sommaire\\_vfinale.pdf](https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/upload/files/MELS4ansTPMD_sommaire_vfinale.pdf)>, consulté le 27 juin 2018.
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3<sup>e</sup> éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec, 65-88.
- Barrère, A. et Mairesse, F. (dir.) (2015). *L'inclusion sociale. Les enjeux de la culture et de l'éducation*. Paris : L'Harmattan, coll. « Les cahiers de la médiation culturelle ».
- Bouchard, C. (1989). Lutter contre la pauvreté ou ses effets ? Les programmes d'intervention précoce. *Santé mentale au Québec*, 142, 138-149.
- Britto, P.R., Engle, P.L. et Super, C.M. (2013). *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy*. New York, NY : Oxford University Press.
- Cifali, M. et André, A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers une reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : Presses universitaires de France.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1963-1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation au Québec 2008-2010*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <<https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf>>, consulté le 27 juin 2018.

Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>>, consulté le 27 juin 2018.

Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <<http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>>, consulté le 27 juin 2018.

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.

Desmet, L., Dupriez, V. et Galant, B. (2017). Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ? Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié. *Les cahiers de recherche du Girsef*, 108, 1-92.

Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin, C. (2001). L'Échelle d'autoefficacité des enseignants (ÉAEE) : validation canadienne-française du Teacher Efficacy Scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 181-194.

Gouvernement du Québec (2015a). *Ensemble nous sommes le Québec. Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion*. Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (2015b). *Ensemble nous sommes le Québec. Stratégie d'action en matière d'immigration, de participation et d'inclusion 2016-2021*. Québec : Gouvernement du Québec.

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 : Gouvernement du Québec.

Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

LaFrenière, P.J. et Dumas, J.E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children aged 3 to 6 years : The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369-377.

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.

Le Capitaine, J.-Y. (2013). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds. *Empan*, 1(89), 125-131.

Lévine, J. (dir.) (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH)*. Paris : ESF éditeur.

Masten, A.S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. <<https://doi.org/10.1111/cdev.12205>>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur – MEES (2017a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Éducation préscolaire 4 ans*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/Prescolaire\\_4ans.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/Prescolaire_4ans.pdf)>, consulté le 27 juin 2018.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur – MEES (2017b). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)>, consulté le 27 juin 2018.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur – MEES (2018). *Tout pour nos enfants. Pour la réussite éducative. Stratégie 0-8 ans*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/Strate\\_gie\\_0-8\\_ans.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Strate_gie_0-8_ans.pdf)>, consulté le 27 juin 2018.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2011). *Agir autrement : la stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA). Contre les écarts de réussite entre les milieux défavorisés et ceux qui sont plus favorisés*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/AgirAutrement\\_ContrEcartReussite\\_Feuillet\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/AgirAutrement_ContrEcartReussite_Feuillet_f.pdf)>, consulté le 27 juin 2018.

Ministère de l'Éducation du Québec – MÉQ (1999). *Une école adaptée à tous les élèves. Politique de l'adaptation scolaire. Prendre le virage du succès*. Québec : Gouvernement du Québec.

Pianta, R.C., La Paro, K.M. et Hamre, B.K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System – Manual Pre-K CLASS*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing Co.

Ruel, J., Moreau, A.C., Bérubé, A. et April, J. (2013). Les pratiques de transition lors de la rentrée des enfants au préscolaire : Évaluation du Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité – Rapport préliminaire. Gatineau : Université du Québec en Outaouais.

Scott, K. (2010). *Community Vitality: A Report of the Institute of Wellbeing*. Waterloo : Canadian Council on Social Development. Repéré à <[https://uwaterloo.ca/canadian-index-wellbeing/sites/ca.canadian-index-wellbeing/files/uploads/files/communityvitality-a\\_report\\_of\\_the\\_canadian\\_index\\_of\\_wellbeing.pdf](https://uwaterloo.ca/canadian-index-wellbeing/sites/ca.canadian-index-wellbeing/files/uploads/files/communityvitality-a_report_of_the_canadian_index_of_wellbeing.pdf)>, consulté le 27 juin 2018.

Simard, M., Tremblay, M.-È., Lavoie, A. et Audet, N. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012*. Québec : Institut de la statistique du Québec.

Wechsler, D. (2002). *WPPSI-III: Technical and Interpretative Manual*. San Antonio, TX : The Psychological Corporation.

## NOTES

<sup>1</sup> Le terme *dénormalisation* fait référence aux caractéristiques des milieux qui considèrent que les différences individuelles font partie de la norme.

<sup>2</sup> Le volet quantitatif contenait des instruments de mesure portant sur le développement cognitif, langagier, social et affectif des élèves (WPPSI-III : Wechsler, 2002 ; profil socioaffectif – PSA-A : LaFrenière et Dumas, 1996), sur les modalités de transition (Ruel, Moreau, Bérubé et April, 2013), sur le sentiment d'autoefficacité des enseignantes (Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001) et sur la qualité des interactions enseignante-élèves (CLASS PRE-K : Pianta, La Paro et Hamre, 2008).

<sup>3</sup> La performance cognitive et langagière des élèves a été mesurée à l'aide du WPPSI-III (Wechsler, 2002), alors que les dimensions socioaffectives ont été mesurées à l'aide du PSA-A (LaFrenière et Dumas, 1996).

<sup>4</sup> Les interactions enseignantes-élèves ont été mesurées à l'aide du Classroom Assessment Scoring System, version PRE-K (CLASS PRE-K : Pianta, La Paro et Hamre, 2008).