

CONDITIONS D'IMPLANTATION DE LA MATERNELLE QUATRE ANS À TEMPS PLEIN EN MILIEU DÉFAVORISÉ

SOMMAIRE DU RAPPORT DE RECHERCHE

Présenté au ministère de l'Éducation, de
l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Mars 2018



Un rapport de recherche contenant les résultats par cas a été déposé au MEES, en juin 2017. Le présent document est un sommaire du rapport de recherche préparé pour le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec en vertu d'une subvention accordée à l'Université du Québec en Outaouais pour réaliser la recherche *Conditions d'implantation de la maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé (TPMD)* (April, Lanaris, Sinclair et Bigras, 2013-2017). Les propos de ce sommaire expriment le point de vue des auteures.

ÉQUIPE DE RECHERCHE

Chercheuses :

Johanne April, Ph. D.
Chercheuse principale
Professeure titulaire, UQO
johanne.april@uqo.ca

Catherine Lanaris, Ph. D.
Professeure titulaire, UQO
catherine.lanaris@uqo.ca

Nathalie Bigras, Ph. D.
Professeure titulaire, UQAM
bigras.nathalie@uqam.ca

Soutien à l'analyse :

Michel Beaudoin, Ph. D.
Professeur honoraire, UQO

Coordonnatrices de recherche :

Frédérique Lévesque-Belley
Martine Nadon

Assistants de recherche :

Alexis Dakka
Marilyn Dupuis Brouillette
Émilie Faubert
Sandra Gesuale
Charlaine St-Jean

Assistants de recherche ponctuels :

Virginie Burns
Alexandre Desmarais Gagnon
Gila Foomani
Julie Maltais
Julie Paré
Mylène Pitre

REMERCIEMENTS

L'équipe de recherche remercie toutes les personnes qui ont rendu possible la réalisation de ce projet. D'abord, merci à la Direction de la formation générale des jeunes du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche qui a financé ce projet, et plus particulièrement mesdames Christiane Bourdages-Simpson, responsable du programme d'éducation préscolaire au Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR) et Catherine Dupont, directrice de la formation générale des jeunes au MEESR qui y ont cru et ont apporté leur soutien. Nous remercions chaleureusement les personnes qui ont participé à cette recherche : les enseignantes de maternelle, les directions d'école, les parents et les enfants qui ont fréquenté la maternelle quatre ans TPMD de 2012 à 2016.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1. PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1. Le contexte général de la recherche	2
1.1.1. Les politiques et les lois	2
1.1.2. Le programme en éducation préscolaire	3
1.2. Le contexte spécifique de la recherche	4
1.2.1. L'éducation préscolaire et la réussite éducative.....	4
1.2.2. Le processus d'implantation.....	5
1.3. Le mandat de la présente recherche	7
2. CADRE THÉORIQUE.....	8
2.1. Le développement global	8
2.2. La collaboration.....	9
2.3. L'inclusion	10
3. MÉTHODOLOGIE.....	13
3.1. La posture épistémologique	13
3.1.1. L'approche et les types de recherche	14
3.1.2. L'étude de cas.....	14
3.2. Les milieux et les participants.....	15
3.2.1. Les milieux	15
3.2.2. Les participants	15
3.3. Le déroulement de la recherche	16
3.4. Les modalités de collecte et d'analyse des données.....	16
3.4.1. Le volet quantitatif	16
3.4.2. Le volet qualitatif	22

3.5. Les considérations éthiques.....	23
4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	24
4.1. Les constats au regard des conditions d’implantation de la maternelle quatre ans TPMD (objectif 1).....	24
4.1.1. Les approches éducatives des pratiques d’implantation	25
4.1.2. Les formes de collaboration déployées dans les pratiques.....	27
4.1.3. Les postures des pratiques d’implantation quant à l’inclusion	29
4.2. L’évolution du développement de l’enfant (cognitif, langagier et socio-affectif) et les interactions enseignantes-élève (objectif 2).....	32
4.2.1. Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence™ (WPPSI-III) (Wechsler, 2002b).....	32
4.2.2. Profil socio-affectif (PSA-A) (LaFrenière et Dumas, 1996).....	33
4.2.3. Classroom Assessment Scoring System (CLASS PRE-K) (Pianta <i>et al.</i> , 2008) .	34
4.3. Les mises en relation des principales conditions d’implantation, des aspects développementaux et de la qualité des interactions	36
4.3.1. Les éléments facilitateurs et difficultés dans le processus d’implantation.....	36
5. RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION POUR UNE IMPLANTATION EFFICIENTE	39
LISTE DES RÉFÉRENCES	42

Liste des figures

- Figure 1.** Moyennes des échelles par domaine du développement langagier et cognitif (WPPSI-III) chez les élèves entre du T2 (printemps 2013) au T8 (printemps 2016).33
- Figure 2.** Moyennes par échelle du profil socio-affectif (PSA-A) chez les élèves entre le T2 (printemps 2013) et le T8 (printemps 2016).....34
- Figure 3.** Résultats par domaine de la qualité des interactions enseignante-élèves (CLASS) de la classe 12 entre le T2 (printemps 2013) et le T8 (printemps 2016).36

Liste des tableaux

Tableau 1. Portrait global des élèves par temps de passation.....	15
Tableau 2. Années de collecte de données et les temps de passation.....	16

INTRODUCTION

En septembre 2012, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)¹ a mis en place un projet pilote expérimental avec quelques groupes d'élèves d'éducation préscolaire quatre ans temps plein en milieu défavorisé (TPMD). Le MELS avait alors confié à l'équipe de chercheuses de l'UQO un mandat dont l'objectif principal était d'une part d'examiner et de dégager les conditions (éléments facilitateurs et difficultés) qui favorisent une implantation efficiente de la maternelle quatre ans TPMD; d'autre part, d'examiner l'évolution du développement (cognitif, langagier et socio-affectif) de l'élève dans un contexte de la maternelle quatre ans TPMD. Afin d'atteindre ces visées, une recherche longitudinale par étude de cas a été mise en œuvre. Elle visait à dégager les particularités de la dynamique d'implantation de chaque milieu, tout en mettant en évidence les singularités des acteurs qui y œuvrent. La démarche méthodologique qui a été déployée a fait appel à une multitude d'instruments de collecte de données, autant quantitatifs que qualitatifs. Le sommaire² du rapport de recherche présente globalement les résultats de cette recherche longitudinale, dont la collecte de données s'est terminée au printemps 2016. Nous débutons par la présentation de la problématique qui aborde le contexte général, ainsi que le contexte spécifique de la recherche en lien avec la continuité éducative et les conditions d'implantation efficiente de la maternelle quatre ans TPMD. Nous poursuivons par la présentation des fondements théoriques de la recherche qui sont en lien avec la réussite éducative des élèves issus des milieux défavorisés et abordent le développement global de l'enfant, la collaboration et l'inclusion. Le troisième chapitre présente la démarche méthodologique qui a été mise en place, en débutant par l'explicitation de la posture épistémologique des chercheuses, pour préciser ensuite l'approche méthodologique et l'instrumentation qui ont été mobilisées afin de dégager les particularités du processus d'implantation dans chacun des milieux. Le quatrième chapitre présente les résultats de la recherche au regard de chaque objectif. En guise de conclusion, nous présentons quelques recommandations qui nous paraissent indispensables pour une implantation efficiente de la maternelle quatre ans TPMD.

¹Même si le Ministère de l'Éducation a changé d'appellation, l'acronyme MELS sera utilisé dans ce document.

² Un rapport de recherche contenant les résultats par cas a été déposé au MEES en juin 2017.

1. PROBLÉMATIQUE

1.1. Le contexte général de la recherche

1.1.1. Les politiques et les lois

Dans la foulée du rapport Parent (1963), la société québécoise s'est engagée à rendre l'école un lieu d'inclusion sociale et culturelle 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* » (Gouvernement du Québec, 2015c, p.31). Depuis, l'école publique québécoise s'est orientée vers une logique d'intégration socio-culturelle des individus issus de milieu défavorisé.

Une question importante émerge cependant à la lecture des textes des politiques gouvernementales au regard de la défavorisation et de l'immigration: favorisent-elles une posture d'inclusion ou, au contraire, une posture d'assimilation? En effet, les populations issues des milieux défavorisés semblent avoir la responsabilité d'apprendre à se conformer aux normes sociales et aux valeurs de la société d'accueil, sans égard à la place que leurs propres valeurs trouveront dans la société québécoise : « *La pleine participation des personnes de toutes origines, en conformité avec les valeurs démocratiques, est un droit et une responsabilité. Toutes les personnes immigrantes ont à entreprendre un processus d'intégration qui requiert un engagement et une volonté d'acquérir les connaissances nécessaires pour participer pleinement à la vie collective. L'intégration se veut avant tout un moment transitoire qui commande un haut degré d'apprentissage et d'adaptation* » (Gouvernement du Québec, 2015a, p.9). Toutefois un double discours semble exister dans les textes officiels, puisque le processus d'intégration signifie essentiellement que les populations issues de l'immigration ont la responsabilité de s'approprier et d'adhérer aux valeurs de la société d'accueil et la responsabilité de cette dernière pour les accueillir n'est pas nécessairement explicite, passant d'une volonté d'assimilation à un effort d'intégration. Notre réflexion au regard des visées de la recherche est en lien avec ces deux positionnements concernant la place accordée aux élèves issus des milieux défavorisés, ainsi qu'à leur famille, dans le processus d'implantation vers une maternelle inclusive.

Le cadre légal québécois s'inscrit dans la même logique que les 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 élèves des chances égales pour la réussite éducative. Ainsi, en continuité avec les orientations de l'UNESCO, le gouvernement s'inscrit 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). Nous pouvons dès lors nous demander : est-ce que l'implantation de la maternelle quatre ans TPMD s'inscrit dans la même logique, c'est-à-dire vise-t-elle à offrir aux élèves issus de ces milieux un accès à une école inclusive dans une société équitable?

En principe, les orientations gouvernementales au regard de la maternelle quatre ans TPMD devraient se concrétiser dans le programme en éducation préscolaire, qui détermine les lignes directrices de leur mise en pratique. Avant d'aborder le contexte spécifique de la recherche, il nous paraît important de présenter les grandes lignes de ce programme.

1.1.2. Le programme en éducation préscolaire

Au Québec, la responsabilité d'offrir des services scolaires aux élèves d'âge préscolaire relève du MELS. Il élabore les programmes d'éducation préscolaire en s'appuyant sur une conception pédagogique centrée sur l'enfant dans une perspective de développement global. Une idée fondamentale dans l'approche centrée sur l'enfant est que les jeunes enfants pensent et apprennent différemment de ceux plus âgés. De ce fait, les pratiques éducatives doivent se distinguer de celles prônées dans les autres niveaux d'enseignement, notamment par la place réservée au jeu et au contexte d'apprentissage. L'approche développementale s'inscrit dans la mission éducative de la maternelle 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, 2001a, p.52).

Dans la même orientation, le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001a) spécifie que l'un des mandats de la maternelle est de *favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités* (Gouvernement du Québec, 2001b, p.52). Depuis le tout premier programme d'éducation préscolaire en 1981, l'approche développementale a toujours été dominante (Lessard et Tardif, 2003). La mission éducative de la maternelle était perçue, du moins à ses débuts, comme un lieu de transition entre la famille et l'école dans une perspective développementale qui englobe toutes les dimensions du développement de l'enfant (neurologique, motrice et psychomotrice, sociale, affective, cognitive et langagière. En lien

avec cette mission, les milieux scolaires sont invités à un changement de perspective soit de rendre l'école prête à accueillir les enfants et les familles dans leur diversité ainsi qu'à modifier leurs pratiques. Ce rapprochement avec les familles et la collaboration entre les milieux fréquentés par l'enfant s'inscrit dans une perspective développementale, et ce, de manière à favoriser la réussite éducative (Einarsdottir, 2007; Perry et Dockett, 2008; Pianta et Kraft-Sayre, 1999; Pianta et Walsh, 1996; Ruel, 2011).

Ainsi, 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, Moss et Pence, 2012). L'élève n'est plus le reproducteur d'un savoir que nous voulons à tout prix lui inculquer. Ceci implique qu'on le considère comme un interlocuteur valable doté de potentiel, un acteur compétent. La mission de l'éducation préscolaire n'est plus alors une étape préparatoire à l'école, elle est une structure sociale où l'élève se développe comme citoyen. Il participe à la communauté dans la prise de décision démocratique, il contribue à la culture, il a une capacité d'agir, il a ses propres moyens d'expression. Dans cette vision, on reconnaît que l'élève et sa famille ont leur propre identité; ils sont considérés comme des sujets uniques, complexes et singuliers qui ne peuvent se réduire à des catégories distinctes et mesurables de résultats académiques. Il n'est pas un être passif en attente de grandir, il participe par ses relations actives à la société (Larouche, April et Boudreau, 2015).

Toutefois, si les politiques gouvernementales convergent vers une école inclusive, qu'en est-il des milieux qui doivent les mettre en œuvre? Quelles sont les conditions qui leur permettraient de contrer les inégalités qui souvent, selon Barrère et Mairesse (2015), sont produites à même l'école?

1.2. Le contexte spécifique de la recherche

Si cette recherche s'inscrit dans une logique générale en lien avec la problématique de l'inclusion scolaire et l'intégration, elle porte spécifiquement sur deux éléments intimement liés au contexte général : le lien entre, d'une part, l'éducation préscolaire et la réussite éducative et, d'autre part, la continuité éducative et les conditions d'implantation efficiente de la maternelle quatre ans TPMD.

1.2.1. L'éducation préscolaire et la réussite éducative

La réussite éducative est un élément central de la société québécoise et au cœur des préoccupations gouvernementales, puisqu'au Québec, un élève sur cinq est vulnérable dans au moins un domaine de son développement avant l'entrée à l'école; cette fréquence est

d'un élève sur trois pour les milieux défavorisés (Simard, Tremblay, Lavoie et Audet, 2013). Par ailleurs, plusieurs enquêtes et études effectuées au Québec, au Canada et ailleurs dans le monde, rapportent des niveaux inégaux de réussite éducative en maternelle selon les enfants et leurs caractéristiques (CERI, 2007; Schneider, Keesler et Morlock, 2010; Starkey et Klein, 2008). Cet écart a des conséquences majeures pour les élèves issus de milieu défavorisé qui seraient plus vulnérables au décrochage scolaire (Potvin, Audet et Bilodeau, 2013) et connaîtraient plus de difficultés à s'adapter au milieu scolaire dès l'éducation préscolaire (Hamre et Pianta, 2016; Sabol, Hong, Pianta et Burchinal, 2012; Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant et Howes, 2008; Palacios, 2017). On comprend alors l'importance d'agir dès la petite enfance, dans une perspective développementale et inclusive, afin de permettre à tous les élèves de développer leur plein potentiel, espérant ainsi réduire un jour les écarts qu'on observe aujourd'hui. Il faut toutefois s'assurer que les milieux scolaires offrent une éducation de qualité permettant effectivement à tous les élèves de développer leur plein potentiel, sans égard à leur appartenance socio-culturelle. C'est pourquoi, l'école québécoise a le mandat d'offrir des services éducatifs à tous les élèves, de prendre en considération leurs caractéristiques personnelles et les éléments diversifiés de leur milieu de vie, tout en les outillant et ainsi, stimuler leur développement.

1.2.2. Le processus d'implantation

L'implantation de la maternelle quatre ans TPMD devrait en principe respecter les orientations des politiques gouvernementales au regard de l'inclusion et de la réussite pour tous, ainsi que celles du programme ministériel à l'éducation préscolaire (Gouvernement du Québec, 2001b; Gouvernement du Québec, 2013). Comme précisé dans les sections précédentes, deux principes directeurs s'y trouvent : l'approche développementale, qui implique la collaboration entre les acteurs scolaires, et la prise en compte des différences socioculturelles dans une perspective inclusive. Lorsqu'on s'intéresse aux conditions d'implantation d'un programme ou d'une stratégie ministérielle, il y a plusieurs aspects dont il faut tenir compte. En outre, l'analyse du processus d'implantation implique la prise en compte de la quantité et de la qualité des pratiques, ainsi que des stratégies et des actions mises en place dans les milieux. De plus, cette analyse approfondie doit permettre de dégager les ajustements qui seront nécessaires au regard des milieux évalués, ainsi que les obstacles et les éléments facilitateurs présents lors de la mise en œuvre de l'implantation (Patton, 2008). Plusieurs regards peuvent être portés sur le processus d'implantation d'un programme, toutefois, pour les besoins de la présente recherche, qui s'inscrit dans une approche développementale et inclusive, nous avons retenu deux principaux axes d'analyse du processus d'implantation de la maternelle quatre ans TPMD : les formes de collaboration et les postures quant à l'inclusion.

Le rôle de la collaboration dans un contexte d'implantation de la maternelle quatre ans TPMD

La période d'entrée à l'école semble être un moment sensible pour les enfants où les pratiques transitionnelles collaboratives des milieux s'avèrent déterminantes pour l'adaptation socio-scolaire de celui-ci. Autant les auteurs (Driscoll, Wang, Mashburn, et Pianta, 2011; Justice *et coll.*, 2008; Pianta et Stuhlman, 2004) que les acteurs impliqués dans la transition s'accordent pour dire que ce passage est déterminant pour la réussite éducative ultérieure de l'enfant. Une collaboration entre la famille et l'école ainsi qu'entre les différents acteurs du milieu est nécessaire pour augmenter les chances de réussite éducative de l'élève à long terme.

Même le MELS (2013), dans les orientations du programme de maternelle quatre ans, affirme que l'école doit adopter des façons de faire qui favorisent une collaboration optimale entre tous ses acteurs, particulièrement pour assurer un va-et-vient essentiel entre la culture familiale et la culture scolaire.

Le rôle de l'inclusion dans un contexte d'implantation de la maternelle quatre ans TPMD

Comme nous l'avons mis en évidence dans la présentation du contexte général (au point 1.1), actuellement au Québec, les politiques d'éducation sont centrées sur l'inclusion et la réussite éducative pour tous. Ces principes inclusifs devraient normalement s'opérationnaliser dans le processus d'implantation de la maternelle TPMD, qui constitue par ailleurs, une mesure visant à favoriser l'inclusion. De ce fait, ce processus devrait théoriquement prendre en considération la diversité sociale et culturelle des élèves et favoriser leur inclusion par le développement de compétences interculturelles et civiques du personnel scolaire (Potvin, Leroux, Vinuesa, McAndrew, Laroche-Audet, Borri-Anadon et Hirsch, 2016). Quelles sont les conditions qui permettraient le développement de ces compétences et rendraient possible la mise en place des lieux d'inclusion et d'éducation? Peut-on espérer qu'un jour, comme le suggèrent Barrère et Mairesse (2015), les milieux scolaires seront en mesure de contrer les exclusions produites par le système scolaire lui-même?

L'approfondissement de chaque cas nous a permis de développer une compréhension plus globale des visées de la recherche et de comparer les trajectoires d'implantation entre les écoles, afin de dégager les conditions favorisant une implantation efficiente avec une visée

inclusive qui « offre à l'individu la possibilité de n'être plus exclusivement l'homme de son terroir, mais de devenir, tout en demeurant lui-même, un homme de l'ailleurs » (Blas de Roblès, 2015; p.21).

1.3. Le mandat de la présente recherche

Notre recherche se situe dans le contexte général des politiques et lois québécoises favorisant l'inclusion. Elle concerne spécifiquement l'implantation de la maternelle quatre ans TPMD et vise l'atteinte des objectifs suivants :

- a) Examiner et dégager les conditions (éléments facilitateurs et difficultés) qui favorisent une implantation efficiente de la maternelle quatre ans temps plein en milieu défavorisé:
 - Décrire l'opérationnalisation de l'implantation dans chaque milieu scolaire concerné;
 - Identifier les caractéristiques spécifiques de chaque milieu concerné : la continuité éducative, la communication avec les parents, les modalités de transition, l'adaptation de l'école aux élèves de quatre ans et aux familles, les ressources matérielles et humaines, le climat, le sentiment d'autoefficacité des enseignantes.
- b) Examiner l'évolution du développement (cognitif, langagier et socio-affectif) de l'élève dans un contexte de maternelle quatre ans temps plein en milieu défavorisé :
 - Décrire l'évolution du développement cognitif, langagier et socio-affectif de l'élève de quatre ans;
 - Identifier les caractéristiques de la qualité des interactions enseignante-élèves, (soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien à l'apprentissage).

Ces objectifs émergent des préoccupations centrales et des questionnements contemporains au regard du rôle de la maternelle quatre ans sur le développement global de l'enfant. Afin de les atteindre, nous avons déployé une démarche méthodologique mixte, par étude de cas, permettant de tracer le profil de cinq écoles ayant implanté la maternelle quatre ans TPMD. Avant de présenter le déroulement de la recherche et les résultats pour l'ensemble des milieux, le prochain chapitre aborde les fondements conceptuels reliés au contexte de la recherche.

2. CADRE THÉORIQUE

Nous avons présenté dans le chapitre précédent, les éléments contextuels au regard du présent projet de recherche. Il se situe à l'intersection des problématiques en lien avec la réussite éducative, l'inclusion scolaire et sociale et le développement global de l'enfant de quatre ans. À cet égard, nous rappelons que la maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé (TPMD) s'inscrit dans une perspective développementale et constitue un levier important pour l'inclusion des élèves issus des milieux défavorisés. Ce chapitre aborde les fondements théoriques de la présente recherche : le développement global, la collaboration et l'inclusion.

2.1. Le développement global

Le concept de développement global est central dans le projet de Programme de la maternelle quatre ans TPMD (Gouvernement du Québec, 2013), dans le Programme de formation à l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001a) et plus spécifiquement dans le programme d'éducation préscolaire. Ce concept peut être défini 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 (Bouchard, 2012; Masten, 2014). Le programme quatre ans TPMD, dans sa définition du concept, ajoute que chaque enfant 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 situation de l'enfant et miser sur ses forces au regard de chacun des domaines de son développement.

Ramey et Ramey (1999) ainsi que Britto, Engleet Super (2013) mettent en évidence l'importance de cette perspective développementale dans la préparation à l'école et à la vie et soutiennent que la réussite éducative repose sur un ensemble de facteurs; les différentes dimensions du développement de l'enfant, mais également celles de sa famille, du milieu éducatif ainsi que de la communauté (Alatalo, Meier et Frank, 2017). Ainsi, 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. Selon cette perspective, l'ensemble des systèmes dans lesquels l'enfant évolue, devrait donc être pris en considération. Cela renvoie notamment à l'approche écologique de Bronfenbrenner (1979). 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 (*schoolreadiness*). Il importe également de se demander si l'école, et même si la communauté, sont prêtes à l'accueillir (*readiness of school*), et ce, en considérant les

caractéristiques personnelles, familiales et sociales de l'enfant (Alatalo, Meier et Frank, 2017; De Coster, Garau et Kahn, 2014).

Dans le même ordre d'idées, dans le programme de formation de maternelle quatre ans (2013), 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 logique développementale et écologique, elle doit prendre en considération l'enfant dans sa globalité mais également dans sa culture familiale. Par conséquent, l'approche développementale ne peut se concrétiser que dans une dynamique de collaboration et avec une posture inclusive.

2.2. La collaboration

Comme nous venons de le voir, l'approche développementale nécessite la mise en œuvre d'un réseau d'acteurs qui se mobilise autour de l'élève, le préparant à son entrée à l'école et soutenant son parcours scolaire. Ceci implique la mise en place de diverses modalités de collaboration entre les acteurs concernés : direction d'école, enseignantes, intervenants scolaires, parents. Ces liens entre les différents acteurs qui gravitent autour de l'élève agissent à la fois comme des éléments facilitateurs et comme un indicateur de réussite éducative. Dans le milieu scolaire, la collaboration fait partie des impératifs. Selon Maubant (2008), la notion de partenariat est présente depuis plusieurs années dans toutes les sphères de la société, dans la plupart des textes officiels. Il paraît de plus en plus évident, que la collaboration, puisqu'elle implique des valeurs nobles, comme la responsabilité collective, la prise de décision, l'entraide et la solidarité est toujours souhaitable et incite fortement les acteurs du monde de l'éducation à travailler ensemble.

Avant d'aller plus loin, il faudrait préciser ici que le terme « collaboration » est investi de plusieurs sens. En effet, plusieurs appellations qui sont utilisées pour désigner le « travailler avec/ensemble » : coopération, partenariat, travail d'équipe, collaboration, collaboration interprofessionnelle ou communauté de pratique (Marcel, 2005). Certains auteurs, comme Larivée (2008), organisent ces formes de collaboration en quatre niveaux/degrés d'engagement. Les travaux de Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008), dans une étude réalisée auprès de parents en 2008, mettent en évidence six modèles de collaboration; alors que Borges (2011) parle de deux formes typiques de collaboration. Par conséquent, on peut comprendre que la collaboration peut désigner différentes façons de travailler avec, qui vont du simple échange d'informations, avec des interactions sociales faibles, à une démarche collective de construction de sens où les acteurs s'influencent mutuellement (Landry 2013; Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier et Couture, 2001).

Compte tenu de cette multitude de sens du terme de collaboration, le cadre conceptuel dont nous nous inspirons pour la présente recherche est celui de Landry (2013) qui propose huit formes de collaboration en fonction du niveau d'intensité de relation qui s'établit entre les acteurs. D'abord, on retrouve **l'information mutuelle** où les parties échangent des renseignements sur des questions d'intérêts communs, font valoir leurs besoins et positions, mais sans engagement et responsabilités. En second lieu, se trouve **la consultation** et **la concertation**, où les échanges sont davantage formalisés et institutionnalisés. Ensuite, on passe à des niveaux plus élevés d'intensité de relation, impliquant un engagement de plus en plus formel des partenaires (contrat), un investissement de ressources et de temps. On retrouve alors, la **coordination**, **la coopération**, **le partenariat** pour aboutir à la **cogestion**, où les acteurs négocient et partagent des rôles, des tâches et des objectifs communs en vue d'une démarche de coconstruction des connaissances, sans toutefois partager des valeurs communes. Cette forme de collaboration comporte des responsabilités et des obligations formelles et partagées impliquant un fort degré de rapprochement, de relations et d'intensité entre les acteurs. Une dernière forme de collaboration abordée par Landry est la **fusion**, qui constitue une forme ultime de collaboration, amenant les acteurs à redéfinir leur identité respective pour se fondre dans une nouvelle entité. Selon Landry (2013), cette dernière forme de collaboration s'observe très rarement. Ce cadre conceptuel sera repris dans la présentation des résultats, ainsi que dans les recommandations et permettra de dégager les différentes postures quant aux formes de collaboration entre la famille et l'école et entre les différents acteurs scolaires.

2.3. L'inclusion

Le terme d'inclusion scolaire est présent dans les plus récents documents ministériels (Gouvernement du Québec, 2015a et 2015b) et également dans le Programme de formation à l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001a). Or, selon Lafortune (2015, p.29), « *on recense au Québec maints dispositifs culturels érigés autour des dynamiques d'exclusion/inclusion, soulevant les questions de l'accès aux ressources institutionnelles et des conditions d'exercice de la citoyenneté* ». Dans cette section, nous définissons le concept d'inclusion, plus spécifiquement celui d'inclusion scolaire. Pour ce faire, nous établissons d'abord la distinction entre inclusion et intégration et terminons en nous demandant si la mise en œuvre de l'école inclusive au Québec d'aujourd'hui relève de l'idéal utopique ou du réel possible.

À son origine, le concept d'inclusion était lié aux mouvements des droits humains concernant principalement les personnes handicapées et visait à souligner la place qui revient de plein droit dans la société à toutes les personnes, indépendamment de leurs caractéristiques ou de leur appartenance socio-culturelle (Le Capitaine, 2013). L'inclusion

sociale incarne par conséquent 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 suit les mêmes principes et consiste 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 et on pourrait ajouter, leur origine socio-culturelle. Ainsi définie, l'inclusion peut être associée au paradigme de la dénormalisation, 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 deuxième consiste en une adaptation de l'individu à son milieu. L'intégration est un modèle devenu progressivement dominant entre les années 1975 et 2005 qui, selon Le Capitaine (2013), a consisté à accueillir les élèves handicapés avec la réserve : « quand cela était possible ». La notion de possibilité met en évidence le fait que ce ne sont pas tous les élèves qui ont la capacité de s'adapter au milieu. En fait, 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'ayant 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 alors attribuer le problème à l'élève uniquement, c'est lui qui doit alors fournir tous les efforts pour se tailler une place dans son milieu d'accueil. La responsabilité du milieu est de lui offrir toutes les réadaptations 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 a sa place à l'école, quelles que soient ses caractéristiques. De surcroît, pour avoir 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).

Quant aux politiques gouvernementales québécoises nous pouvons constater, comme le mentionnent Aucoin et Vienneau (2015), un passage progressif d'une logique d'intégration à une logique d'inclusion. Toutefois, comme le soulignent Aucoin et Vienneau (2015) et

Le Capitaine (2013), une logique d'intégration favoriserait plutôt la normalisation, tolérant ainsi l'exclusion de ceux qui ne parviennent pas à accéder à la « normalité », et ce, malgré tous les moyens de compensation qui leur sont dévolus et l'aide de tous les services appropriés. En somme, là où l'intégration n'interroge pas la norme établie, l'inclusion fait varier la norme pour y inclure toutes les singularités.

Au Québec, les politiques gouvernementales démontrent un réel désir de lutter contre la pauvreté et l'exclusion (CSÉ, 2010; Gouvernement du Québec, 1999; Gouvernement du Québec, 2011). Toutefois, le Conseil Supérieur de l'Éducation, dans son dernier rapport (2016, p.82), constate 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 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. Il semble encore difficile de faire co-exister, dès le début de la scolarité, différentes cultures en respectant l'esprit et les valeurs de chacune. Ce qui nous laisse croire qu'une vieille question soulevée par Haraïn, Hutmacher et Perrenoud (1979, p.237) demeure toujours d'actualité : « *[...]s'il est facile de suggérer et parfois de démontrer que les objectifs et les contenus de l'éducation sont arbitrairement et inutilement générateurs d'inégalités, du moins dans certaines de leurs composantes, il devient très difficile de proposer des objectifs ou des contenus qui seraient à l'abri de telles critiques; est-ce que le pluralisme culturel est une rupture utopique, ou un changement réaliste?* ».

Ces éléments théoriques, notamment les concepts d'inclusion, d'exclusion, d'assimilation et d'intégration seront repris dans la présentation des résultats, ainsi que dans les recommandations et permettront de dégager les différentes postures quant à l'inclusion dans un processus d'implantation.

3. MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la démarche méthodologique déployée pour atteindre les visées de la recherche tel que présentées au premier chapitre. Dans un premier temps, nous présentons notre posture épistémologique, les milieux et les participantes à la recherche, le déroulement de la recherche ainsi que les modalités de collecte et d'analyse des données. Nous terminons par les considérations éthiques reliées à ce projet de recherche.

3.1. La posture épistémologique

Afin d'atteindre les visées de la recherche, nous avons adopté une démarche méthodologique spécifique. Il nous paraît donc important de préciser les fondements théoriques de notre posture qui ont guidé nos choix méthodologiques avant de présenter le type de recherche ainsi que les modalités de collecte et d'analyse des données. Compte tenu de notre positionnement et de notre expertise, notre recherche s'inscrit davantage dans une logique de compréhension plutôt que dans une logique de mesure et de comparaison, même si nous avons utilisé des outils quantitatifs dans le cadre d'une approche mixte. Par conséquent, les résultats issus des données quantitatives présentés dans la description de chaque cas, ne doivent pas être considérés indépendamment des résultats issus des données qualitatives et ne devraient pas être utilisés pour généraliser les constats.

En fait, la visée première de cette recherche est de tracer les trajectoires de l'implantation de la maternelle quatre ans temps plein en milieu défavorisé (TPMD) dans cinq milieux différents. Notre démarche méthodologique se veut respectueuse de la dynamique d'implantation de chaque milieu afin d'en dégager un portrait général, tout en tenant compte des singularités des acteurs qui y œuvrent. Cette logique se traduit par la mise en place d'un dispositif méthodologique permettant de leur donner la parole, afin de rapporter le plus fidèlement possible la réalité de chaque milieu en évitant les jugements. Pour nous, faire de la recherche signifie, comme le dit Cifali et André (2007), chercher le vivant des situations professionnelles avec ceux qui l'ont vécu, sans bien évidemment se limiter à un enregistrement « passif » du vécu puisque nous visons à modéliser ce vivant. Ce parti pris méthodologique nous impose 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.

Il s'agit donc d'une démarche méthodologique qui permet de mettre en évidence les conditions nécessaires pour effectuer une implantation efficiente de la maternelle quatre ans TPMD. Nous nous plaçons dans une posture de reconnaissance, puisque nous avons

identifié à partir des pratiques mises réellement en place dans chaque milieu, les conditions qui selon les acteurs seraient idéales dans un processus d'implantation réussi. Il s'agit en quelque sorte de mettre en évidence « l'idéal du réel » ou encore, ce que les acteurs considèrent « l'idéal réaliste et réalisable ». Nous proposons ainsi des conditions qui pourraient être mises en place si un milieu de maternelle quatre ans TPMD désire devenir inclusif, se nourrissant de la collaboration entre les acteurs, mettant en place un environnement éducatif susceptible de fournir à chaque élève l'occasion et la possibilité de développer l'ensemble de son plein potentiel, tout en développant son sentiment d'appartenance à un groupe.

3.1.1. L'approche et les types de recherche

En cohérence avec notre posture épistémologique et afin de mieux répondre à la question générale de recherche ainsi qu'atteindre les objectifs de recherche, nous avons privilégié une approche méthodologique mixte qui permet la prise en compte de divers niveaux d'analyse d'un même phénomène afin d'obtenir une compréhension plus riche (Creswell et Plano-Clark, 2006) qui combine les démarches quantitative et qualitative. La recherche intègre donc une dimension quantitative, qui est notamment caractérisée par l'usage de données numériques, où la statistique sert à trouver des liens entre les variables, et une dimension qualitative, pour mieux décrire et comprendre les conditions qui favorisent une implantation efficiente de la maternelle quatre ans TPMD. La mise en relation de ces deux dimensions tire avantage des forces de chacune permettant la diversification, la complémentarité et la triangulation des modalités de collectes de données.

Cette recherche est de type descriptive puisqu'elle vise à comprendre et décrire le processus d'implantation de la maternelle quatre ans TPMD, ainsi que décrire l'évolution du développement cognitif, langagier et socio-affectif de l'élève de quatre ans (objectifs 1 et 2). Cette recherche implique également une dimension exploratoire puisqu'elle se propose de dégager les caractéristiques d'implantation dans cinq milieux différents et de dégager les conditions d'une implantation efficiente.

3.1.2. L'étude de cas

La deuxième particularité de la recherche est qu'il s'agit d'une étude de cas (Karsenti et Demers, 2011; Merriam, 1988). Chaque année, et ce, pendant quatre ans, entre septembre 2012 et juin 2016, nous avons effectué une collecte de données sur cinq sites (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'étude de cas nous a permis d'approfondir la description du processus d'implantation dans chaque milieu afin de dégager une compréhension approfondie des conditions d'implantation et du développement des enfants. Cet approfondissement de chaque cas nous a permis de développer une compréhension approfondie des visées de la recherche et des trajectoires d'implantation entre les écoles, afin de dégager les conditions favorisant une implantation efficiente et leur rôle sur le développement global de l'élève.

3.2. Les milieux et les participants

3.2.1. Les milieux

Rappelons qu'en septembre 2012, le MELS a mis en place un projet pilote expérimental avec quelques groupes d'élèves d'éducation préscolaire quatre ans TPMD. Ainsi, le recrutement de cette recherche a été réalisé par le MELS qui a identifié les six écoles participantes. Toutefois la sixième école s'est désistée après la première année de collecte de données. Deux écoles se situent dans des commissions scolaires de la région de Montréal (Commission scolaire de Montréal et Commission scolaire Marguerite-Bourgeois) et trois écoles dans des commissions scolaires de la région de l'Outaouais (Commission scolaire des Draveurs, Commission scolaire des Portages de l'Outaouais et Commission scolaire Cœur des Vallées).

3.2.2. Les participants

Au total pour les quatre années de collecte de donnée (2012-2016), l'échantillon est composé de 415 élèves (215 filles et 200 garçons) âgés en moyenne de 58.29 mois (à la première mesure) avec un écart type (ET) de 4.93 mois. La langue maternelle de ces élèves est le français dans une proportion de 50.8%. Le tableau suivant présente un portrait global des élèves (sans égard à l'école d'appartenance) par temps de passation.

Tableau 1. Portrait global des élèves par temps de passation.

Temps	Sexe		Âge		Langue maternelle		
	Nombre	Filles	Garçons	Mois	Écart type	Français %	Autres %
T2 (printemps 2013)	59	31	28	61.85	3.62	42.40	57.60
T3 (automne 2013)	58	26	32	54.45	3.67	50.00	50.00

T4 (printemps 2014)	55	23	32	60.96	3.64	47.30	52.70
T5 (automne 2014)	62	30	32	55.15	3.27	48.40	51.60
T6 (printemps 2015)	58	29	29	61.71	3.70	56.90	43.10
T7 (automne 2015)	63	39	24	54.02	3.55	55.60	44.40
T8 (printemps 2016)	60	37	23	60.52	3.83	58.30	41.70
Total	415	215	200	58.29	3.60	50.80	48.20

3.3. Le déroulement de la recherche

Il s'agit d'une recherche longitudinale qui a débuté à l'automne 2012 et qui s'est terminée en juin 2016. Il y a eu huit temps de passation de T1 (automne 2012) à T8 (printemps 2016). Pour chaque année, la collecte s'est déroulée en deux temps de passation : un à l'automne et un au printemps.

Tableau 2. Années de collecte de données et les temps de passation

Années de collecte de données	Automne	Printemps
An 1 (2012-2013)	T1	T2
An 2 (2013-2014)	T3	T4
An 3 (2014-2015)	T5	T6
An 4 (2015-2016)	T7	T8

Il est à noter qu'au T1 (automne 2012), pour des raisons indépendantes de notre volonté, aucune mesure du WPPSI-III, du PSA-A et du CLASS PRE-K n'a été collectées. Toutefois, les autres outils ont été administrés auprès des directions d'école et des enseignantes; les modalités spécifiques de passation et du déroulement par outil, sont présentées dans la section suivante.

3.4. Les modalités de collecte et d'analyse des données

3.4.1. Le volet quantitatif

Le volet quantitatif contenait des instruments de mesure portant sur le développement cognitif, langagier, social et affectif des élèves (WPPSI-III, Wechsler, 2002a) sur les modalités de transition (Ruel, Moreau, Bérubé et April, 2013), sur le sentiment d'autoefficacité des enseignantes (Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001) et de la qualité des interactions enseignante-élèves (CASS PRE-K de Pianta, La Paro et Hamre, 2008).

Le questionnaire - Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence™ (WPPSI-III)

Le Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, 3^e édition (WPPSI-III, Wechsler, 2002a) évalue le développement cognitif et langagier des enfants de deux ans et sept mois à sept ans et trois mois (Clifford *et coll.*, 2010; Keith *et coll.*, 2006). Le WPPSI-III procure des scores composites qui mesurent le fonctionnement intellectuel de l'enfant dans des domaines cognitifs spécifiques. Il comporte une échelle globale ainsi que quatre sous-échelles: verbale, de performance, vitesse de traitement de l'information et langage global. Il est administré individuellement. L'échelle de vitesse de traitement de l'information n'a pas été utilisée dans cette présente recherche puisqu'elle constitue une sous échelle facultative au test (Bigras, Lemay, Bouchard et Eryasa, 2014).

L'échelle verbale mesure les connaissances générales et langagières ainsi que les capacités de l'enfant à créer et comprendre des concepts verbaux. Cette échelle comprend trois sous-tests obligatoires : Connaissances, Vocabulaire et Raisonnement de mots (Wechsler, 2002b). Le sous-test *Connaissances* sert à évaluer la capacité de l'élève d'acquérir, emmagasiner et récupérer les connaissances générales factuelles en mémoire. Le sous-test *Vocabulaire* évalue les connaissances langagières et les concepts verbaux acquis par l'élève. Le sous-test *Raisonnement de mots* mesure le raisonnement générale et analogique, la capacité d'abstraction verbale et la capacité d'intégration et de synthèse de l'information.

L'échelle de performance mesure la capacité de raisonnement abstrait et conceptuel de l'enfant. Elle comprend trois sous-tests obligatoires : Blocs, Matrices et Concepts en images (Clifford, Reszka et Rossbach, 2010; Keith, Fine, Taub, Reynolds et Kranzler, 2006 ; Wechsler, 2002b). Le sous-test *Blocs* sert à évaluer la capacité d'analyse et de synthèse des stimuli visuels abstraits de l'enfant ainsi que sa capacité à former des concepts non verbaux (Clifford *et coll.*, 2010; Wechsler, 2002b). Le sous-test *Matrices* évalue le traitement de l'information visuelle et les habiletés de raisonnement abstrait de l'enfant (Clifford *et coll.*, 2010; Wechsler, 2002b). Le sous-test *Concepts en images* évalue la capacité de raisonnement abstrait et catégoriel de l'enfant (Clifford *et coll.*, 2010).

L'échelle du langage global vise à mesurer les capacités d'expression et de compréhension verbales de l'enfant. Elle est composée de deux sous-tests obligatoires : Vocabulaire réceptif et Identification d'images. Le sous-test *Vocabulaire réceptif* évalue la mémoire auditive, l'habileté de l'enfant à comprendre les directives verbales et à intégrer la perception visuelle avec l'entrée auditive. Le sous-test *Identification d'images* mesure les habiletés langagières expressives, l'extraction des mots de la mémoire à long terme et l'association de stimuli visuels au langage.

L'échelle de la vitesse de traitement de l'information vise à évaluer ladite vitesse de traitement de l'information ainsi que la coordination visuomotrice. Elle comprend deux sous-tests obligatoires : Code et Repérage de symboles. Cette échelle n'a pas été utilisée dans le cadre de la présente recherche.

L'échelle globale est composée de l'ensemble des sous-tests obligatoires associés aux quatre sous-échelles décrites ci-haut. Elle permet d'obtenir un score représentant l'habileté intellectuelle générale de l'enfant: nettement inférieure à la moyenne (69 et moins), inférieure à la moyenne (70-79), se situant dans la moyenne inférieure (80-89), se situant dans la moyenne (90-109), se situant dans la moyenne supérieure (110-119), supérieure à la moyenne (120-129) et nettement supérieure à la moyenne (130 et plus). Le quotient intellectuel moyen dans la population générale est de 100 (ET=15). Pour obtenir les scores de l'enfant à chacune des échelles et son rang centile dans la population canadienne d'enfants de quatre ans, sa performance est comparée à des pairs du même groupe d'âge que lui, permettant de situer l'enfant par rapport à l'échantillon de référence.

Cet outil d'évaluation possède de bonnes qualités psychométriques (Wechsler, 2002b; 2004). Sa cohérence interne varie de .81 à .94. Il obtient un $\alpha = .94$ à l'échelle verbale, un $\alpha = .92$ à l'échelle performance, un $\alpha = .96$ à l'échelle globale et un $\alpha = .91$ à l'échelle du langage global. Dans la présente recherche, la cohérence interne des sous-tests varie entre .72 et .87; ces résultats sont comparables à ceux de la population générale canadienne d'enfants francophones de quatre ans. Sa stabilité temporelle test-retest varie entre .83 et .90.

La standardisation du WPPSI-III a été obtenue en administrant l'outil à 700 enfants canadiens anglophones. L'échantillon était représentatif de la proportion d'enfants canadienne en regard des caractéristiques démographiques suivantes: l'âge, le sexe, l'ethnie, le niveau d'éducation parentale et la région géographique habitée. La validation des normes canadiennes a été effectuée par tranches d'âge. Les huit premiers groupes d'âge de deux ans, six mois à sept ans sont composés de 100 garçons et 100 filles (Wechsler, 2002b).

L'analyse des données

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). Elles permettent de présenter le portrait du développement cognitivo-langagier des enfants de l'échantillon à l'étude.

Des tests T pairés ont par la suite permis de vérifier s'il y a une différence significative entre la performance des élèves des classes de maternelle quatre ans TPMD entre l'automne et le printemps d'une même année de collecte de données sur chacune des échelles du WPPSI-III : QI verbal, QI de performance, QI global, langage global.

Le questionnaire - Profil socio-affectif (PSA-A)

Le Profil socio-affectif (PSA-A) de l'élève (LaFrenière et Dumas, 1996) est un test standardisé, version abrégée, développé au Québec. Il vise à évaluer le développement socio-affectif (compétences et difficultés d'adaptation sociale) des enfants d'âge préscolaire. Le PSA-A est composé de trois échelles : **agressivité-irritabilité, compétence sociale et anxiété-retrait**. Il comprend 30 énoncés portant sur l'expression affective et les interactions sociales de l'enfant. L'enseignante indique sur une échelle de 1 (jamais) à 6 (toujours) à quelle fréquence elle observe, pour chacun des élèves de sa classe, les caractéristiques comportementales et affectives évaluées. Dans la présente recherche, l'outil a été complété par les enseignantes à tous les temps de passation, sauf au T1 (automne 2012).

Le PSA-A possède de bonnes qualités psychométriques. Sa cohérence interne varie de .80 à .92. Sa fidélité test-retest (stabilité) varie de .78 à .86 (LaFrenière et Dumas, 1996). Sa stabilité temporelle varie entre .63 à .86 (LaFrenière et Dumas, 1996, p.127).

L'analyse des données

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 sont réalisées pour décrire la distribution des variables (moyenne, écart-type, minimum et maximum) afin de dresser le portrait du développement socio-affectif des élèves de l'échantillon à l'étude.

Des tests T pairés ont par la suite permis d'évaluer s'il y a une différence significative entre le profil socio-affectif des élèves des classes de maternelle quatre ans TPMD entre l'automne et le printemps d'une même année de collecte de données sur chacune des échelles du PSA-A : agressivité-irritabilité, anxiété-retrait et compétence sociale.

L'instrument d'observation - Classroom Assessment Scoring System (CLASS), version PRE-K

La qualité des interactions enseignante-élèves dans les cinq classes de maternelle quatre ans TPMD a été mesurée à l'aide du *Classroom Assessment Scoring System, version PRE-*

K [CLASS PRE-K]. Il s'agit d'un instrument d'observation qui mesure la qualité des interactions entre l'enseignante et son groupe d'élèves selon trois domaines de qualité : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage (Pianta *et coll.*, 2008).

Le soutien émotionnel se rapporte aux comportements de l'enseignante qui encouragent l'élève à développer des relations positives avec ses pairs, un intérêt envers l'apprentissage et un sentiment de bien-être dans la classe. Ce domaine est évalué à l'aide de quatre dimensions : Climat positif, Climat négatif, Sensibilité de l'enseignant et Prise en considération du point de vue de l'élève.

L'organisation de la classe renvoie principalement à la manière dont l'enseignante gère la classe, en aidant les élèves à s'autoréguler, à s'intéresser et à profiter des activités offertes. Ce domaine est évalué à l'aide de trois dimensions : Gestion des comportements, Productivité et Modalités d'apprentissage.

Le soutien à l'apprentissage renvoie aux stratégies cognitives qui sont mises en place dans la classe et qui permettent de soutenir le développement cognitif et langagier de l'élève (Pianta *et coll.*, 2008). Ce domaine est évalué à l'aide de trois dimensions : Développement de concepts, Qualité de la rétroaction et Modelage langagier.

Quatre cycles de 20 minutes permettent à un observateur certifié d'examiner la qualité des interactions enseignante-élèves. Ces cycles sont suivis de dix minutes de cotation, pendant lesquelles les scores de qualité sont attribués à chacune des dix dimensions qui composent le CLASS PRE-K. On utilise une échelle de type Likert en sept points permettant de mesurer la qualité des interactions enseignante-élèves selon trois niveaux : faible (1 et 2), moyen (3, 4 et 5) et élevé (6 et 7).

En 2008, le CLASS PRE-K a été validé dans plus de 3000 classes allant de la maternelle quatre ans à des groupes de cinquième année du primaire (Pianta *et coll.*, 2008) et a démontré de bonnes propriétés psychométriques. Le CLASS PRE-K possède une cohérence interne très satisfaisante à chacun des trois domaines : $\alpha = .89$ pour le soutien émotionnel, $.76$ pour l'organisation de la classe et $.83$ pour le soutien à l'apprentissage (Pianta *et coll.*, 2008).

La qualité des interactions enseignante-élèves a été mesurée au T2 (printemps 2013) et en pré et post-test pour les années suivantes de la collecte de données. La passation du CLASS PRE-K se faisait à l'école, en avant-midi, par des auxiliaires de recherche formées et certifiées. Des accords interjuges sur 11 % de l'échantillon ont été réalisés à partir du T5. Le taux d'accord interjuges varient entre 82% et 91%.

L'analyse des données

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 (moyenne, écart-type, minimum et maximum) afin de tracer le portrait de la qualité éducative offerte dans chacune des classes de maternelle quatre ans TPMD à l'étude.

Par la suite, des tests T pairés ont permis de détecter la présence de différences significatives entre la qualité éducative offerte par chaque enseignante entre l'automne et le printemps d'une même année de collecte et ce, pour chacun des domaines du CLASS PRE-K: soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien à l'apprentissage.

Le questionnaire - Sentiment d'auto-efficacité (SAÉ)

Afin de décrire le sentiment d'auto-efficacité des cinq enseignantes, le questionnaire du sentiment d'auto-efficacité (SAÉ) de Dussault *et coll.* (2001), soit la validation canadienne-française du Teacher Efficacy Scale de Gibson et Dembo (1984), a été administré à tous les temps de passation. Le SAÉ utilise une échelle de type Likert (1 = fortement en désaccord à 6 =fortement d'accord) qui comprend 2 échelles et 15 items. Six items mesurent **le sentiment d'efficacité générale (SEG)** qui représente la croyance de l'enseignante en ses capacités d'influencer l'apprentissage des élèves malgré les contraintes extérieures au milieu scolaire (items 2-3-4-8-11-15). Neuf items mesurent **le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)** qui consiste en l'évaluation personnelle de l'enseignante de sa capacité d'influencer les apprentissages des élèves (items 1-5-6-7-9-10-12-13-14).

Le SAÉ présente des qualités psychométriques adéquates. Sa cohérence interne est de $\alpha = .66$ pour l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle et de $\alpha = .52$ pour l'échelle du sentiment d'efficacité générale (Dussault *et coll.*, 2001 : cités par Deaudelin, Dussault et Brodeur, 2002). Les scores de cohérence interne du SAÉ dans l'étude de Dussault et ses collaborateurs (2001) et dans la présente étude sont comparables.

L'analyse des données

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 (moyenne, écart-type, minimum et maximum) afin de tracer le portrait de la qualité éducative offerte dans chacune des classes de maternelle quatre ans TPMD à l'étude.

Le questionnaire - Les pratiques de transition vers l'éducation préscolaire

Le questionnaire développé par Ruel, Moreau, Bérubé et April (2013) sur les pratiques de transition vers l'éducation préscolaire visant à examiner les pratiques transitionnelles dans les milieux scolaires a été adapté aux besoins de la présente recherche. Il a été complété par les directions d'école et les enseignantes à l'automne de chaque année scolaire pendant les quatre années de collecte. Le questionnaire comprend dix questions fermées et deux questions ouvertes concernant les pratiques transitionnelles. Les énoncés retenus ont permis de documenter les croyances des directions d'école et des enseignantes sur l'implication des différents acteurs afin de favoriser la transition, les pratiques d'accueil déployées lors de la transition à la maternelle quatre ans et les pratiques de collaboration avec la famille et les divers partenaires scolaires.

L'analyse des données

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 (moyenne, écart-type, minimum et maximum) afin de tracer le portrait de la qualité éducative offerte dans chacune des classes de maternelle quatre ans TPMD à l'étude.

3.4.2. Le volet qualitatif

Le volet qualitatif était constitué d'entrevues individuelles avec les directions d'école et les enseignantes, ainsi que d'entrevues de groupe. 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 des élèves ainsi que sur leur appréciation générale de l'année scolaire. Une entrevue d'autoconfrontation, s'est tenue sous la forme d'une entrevue individuelle et a été réalisée à la fin de la troisième année de collecte, soit au T6 (printemps 2015). Les entrevues de groupe ont eu lieu au T3 (automne 2013) et au T8 (printemps 2016). Nous avons alterné les entrevues individuelles et les entrevues de groupe à partir de la fin du T3 (automne 2013).

Les entrevues individuelles

Les entrevues individuelles ont été réalisées à la fin de l'année scolaire au T2 (printemps 2013), au T3 (automne 2013), au T4 (printemps 2014) ainsi qu'au T6 (printemps 2015) et elles étaient d'une durée d'environ une heure.

L'entrevue individuelle qui s'est déroulée au T2 (printemps 2013) a combiné des visées différentes. En effet, comme nous n'avons pas eu l'occasion de mener des entrevues individuelles en pré-test au début de l'année scolaire du T1 (automne 2012), nous avons conçu un guide d'entrevue qui 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 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 efficace de la maternelle quatre ans TPMD. Ce dernier avait pour but d'amener les enseignantes à se prononcer sur les écarts observés entre leurs scores aux trois domaines du CLASS PRE-K ou encore sur les écarts observés entre leurs scores aux différents temps de passation.

Les entrevues de groupe

Les entrevues de groupe constituent une modalité de collecte de données souvent utilisée en recherche qualitative lorsqu'on veut saisir le point de vue d'un groupe d'individus qui partagent certaines caractéristiques sur un objet de recherche donné. Pour notre recherche, deux groupes ont été constitués : les directions d'école et les enseignantes. Deux entrevues de groupe ont été réalisées : la première au T3 (automne 2013) pour les directions d'école et ensuite les enseignantes, et finalement la deuxième entrevue de groupe au T8 (printemps 2016) également pour les directions d'école et les enseignantes.

L'analyse des données issues des entrevues

L'analyse a permis de décrire pour chaque milieu les conditions réelles d'implantation à partir des dires des acteurs sur leurs faiblesses (Cifali et André, 2007). Par la suite, nous avons mis en évidence les pratiques effectives qui sont les plus cohérentes avec une posture collaborative et inclusive et finalement, nous dégagons à partir de la singularité de chaque cas, les conditions de ce qui serait idéal, mais aussi réalisable dans le cadre d'une implantation qui se veut efficace.

3.5. Les considérations éthiques

La présente recherche a été réalisée selon la politique institutionnelle de l'UQO pour mener des recherches avec les sujets humains. Tous les participantes ont signé des formulaires de consentement (pour les élèves mineurs, la signature parentale a été obtenue). Les chercheuses se sont engagées à respecter les principes éthiques conformément à cette politique. Un certificat éthique a été obtenu pour chaque année de collecte de données.

4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans le rapport de recherche, nous avons fait état des résultats de l'étude de cas en abordant les aspects suivants reliés à l'objectif 1: les conditions d'implantation de la maternelle quatre ans temps plein en milieu défavorisé (TPMD); les pratiques que l'école a mises en place pour accueillir les élèves de quatre ans; les pratiques de l'enseignante; les pratiques des familles et des partenaires; le regard des acteurs (croyances, appréciations et souhaits) sur le processus d'implantation; tous ces éléments sont présentés du point de vue de la direction d'école et de celui de l'enseignante. Pour l'objectif 2, nous avons présenté par école les résultats pour tous les instruments de mesure portant sur le développement cognitif, langagier, social et affectif des élèves (WPPSI-III, Wechsler, 2002a et (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 (Classroom Assessment Scoring System PRE-K de Pianta, La Paro et Hamre, 2008).

Dans ce sommaire, afin de respecter l'anonymat et la confidentialité des milieux, les résultats de la recherche sont présentés globalement et traitent d'une part des conditions d'implantation des classes de maternelle à temps plein pour des élèves de quatre ans situées en milieu défavorisé (objectif 1), et d'autre part, de l'évolution du développement cognitif, langagier et socio-affectif des élèves de quatre ans (objectif 2). Plus précisément, pour l'objectif 1, nous dégageons des constats au regard de l'ensemble des pratiques d'implantation de la maternelle quatre ans TPMD, en mettant en évidence les conditions d'implantation telles qu'elles ont été mises en place. Des mises en relation entre les cinq trajectoires d'implantation ont été élaborées au regard de l'approche éducative, des formes de collaboration et des postures quant à l'inclusion. Pour l'objectif 2, nous décrivons l'évolution du développement cognitif, langagier et socio-affectif de tous les élèves sans égard à leur milieu en présentant les moyennes par échelle et par instrument de mesure, ainsi que les résultats portant sur la qualité des interactions enseignante-élèves.

4.1. Les constats au regard des conditions d'implantation de la maternelle quatre ans TPMD (objectif 1)

Dans ce chapitre, nous présentons une synthèse des pratiques d'implantation telles qu'elles ont été identifiées par la direction d'école et l'enseignante de chaque milieu. De surcroît, l'analyse des données nous permet de constater que dans toutes les écoles participant à la recherche, des pratiques d'implantation ont été mises en place pour les élèves de quatre ans issus des milieux défavorisés. De plus, nous constatons que ces pratiques sont très diversifiées au regard de trois principales conditions d'implantation : les approches éducatives (celle centrée sur les problèmes de l'enfant versus celle centrée sur le

développement global de l'enfant), les formes de collaboration (faible vs fort degré d'échanges et de relation) ainsi que les postures quant à l'inclusion (exclusion versus inclusion). Par ailleurs, cette diversité de pratiques peut se manifester à l'intérieur d'une même école. Autrement dit, une direction d'école peut avoir une vision des pratiques et des conditions d'implantation qui diffère de celle de l'enseignante. En fait, c'est le cas pour la majorité des écoles participant à la recherche, ce n'est que dans une seule école que la direction et l'enseignante partagent la même vision du processus d'implantation.

4.1.1. Les approches éducatives des pratiques d'implantation

Notre regard sur le processus d'implantation de la maternelle quatre ans TPMD s'inscrit dans une perspective de soutien au développement humain où les interactions sociales sont au cœur du devenir de l'enfant comme citoyen responsable; c'est ce qui lui permet de construire sa vision du monde, sans lui imposer un trajet développemental prédéfini à partir d'une norme ou de ce qui est perçu comme étant un « problème » ou un manque à combler.

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. La première approche s'inscrit dans une conception centrée sur les manques. Elle est préventive et curative. Elle se concrétise par l'identification d'un problème dans le but d'intervenir pour combler un déficit constaté ou appréhendé. Elle donne lieu à des politiques gouvernementales compensatoires qui attribuent des déficiences aux individus qui proviennent des milieux défavorisés (Bouchard, 1989; Deniger, 2012; p.68). La deuxième approche est centrée sur l'enfant dans une perspective de développement global, selon laquelle le jeune enfant pense et apprend différemment de celui plus âgé. Elle est présente dans le programme de maternelle quatre ans TPMD (Gouvernement du Québec, 2013a). Elle considère que les expériences sociales permettent au jeune enfant de se découvrir comme personne, de prendre conscience de ses possibilités, de structurer sa personnalité et d'acquérir progressivement son autonomie tout en respectant son rythme, ses intérêts et ses limites (Gouvernement du Québec, 2001a; p.52). Cette orientation s'inscrit également 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, April et Boudreau, 2015). 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 capable de penser par et pour lui-même par ses propres moyens.

Ces deux approches se retrouvent dans l'analyse du discours des participantes à la recherche sans que chacun adhère explicitement à une approche en particulier. Ainsi, quatre directions d'école et deux enseignantes souscrivent à la première approche, soit l'approche préventive et curative, puisqu'elles pensent que les élèves qui arrivent à la maternelle quatre ans TPMD sont dépourvus de ressources et que le rôle de l'école, à leur égard, est d'identifier rapidement les problèmes spécifiques. Il s'agit d'une approche qui se traduit par des pratiques de dépistage précoce afin de diriger les élèves 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. Ce jugement est basé 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). Ces participantes considèrent que pour réussir, l'élève doit reproduire un modèle en fonction d'un savoir qui lui est transmis par l'école.

La deuxième approche, soit l'approche développementale, se retrouve dans l'analyse du discours d'une direction d'école et de deux enseignantes, 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'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. 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 où bien vivre ensemble, où l'élève a l'occasion de développer son plein potentiel et de s'épanouir.

Ces deux approches donnent lieu à des pratiques d'implantation fort différentes. Les pratiques qui se situent dans une approche préventive et curative 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'implantation, qui est cohérent avec la philosophie de compensation selon laquelle il suffit de disposer de tous les outils pour combler les manques des élèves (Deniger, 2012). À l'opposé, les pratiques qui émanent d'une approche centrée sur l'enfant, dans une perspective de développement global, ont des préoccupations fondées sur les besoins des élèves et leurs spécificités, sur les visées de la maternelle et la particularité des milieux défavorisés. Ces pratiques d'implantation sont de nature éducative et relationnelle. Elles amènent une vision évolutive du processus d'implantation.

4.1.2. Les formes de collaboration déployées dans les pratiques

Il apparaît opportun ici de rappeler que la maternelle quatre ans TPMD est un lieu de transition entre la famille et l'école. Le programme de maternelle quatre ans TPMD (Gouvernement du Québec, 2013) met en premier plan cette complicité entre la famille et l'école afin de ne pas accueillir seulement l'enfant, mais également sa famille. Pour qu'une école s'inscrive dans une réelle approche développementale et écologique, elle doit prendre en considération l'enfant dans sa globalité, mais également dans sa culture familiale. Ainsi, cela ne peut se concrétiser que dans une dynamique de collaboration. À cet égard, il apparaît évident que la collaboration, puisqu'elle assure la continuité éducative, crée le pont entre la famille et l'école. Elle est toujours souhaitable dans une démarche d'implantation et incite fortement les acteurs du monde de l'éducation à travailler ensemble.

Pour la présente recherche, nous nous inspirons du modèle de collaboration de Landry (2013), qui propose huit formes de collaboration en fonction de l'intensité de relation entre les acteurs. Nous avons regroupé ces formes de collaboration en quatre types de rapport entre les acteurs en fonction de leur degré d'interactions. Ces rapports de collaboration se situent sur un continuum variant d'un faible degré de relation et d'intensité sans formalisation, obligations et responsabilités de la part des partenaires à un degré plus élevé de relation et d'intensité entre les acteurs et comporte des nombreuses responsabilités et des obligations formelles et partagées de la part des partenaires.

Chaque type de rapport se manifeste par différents types d'échanges entre les partenaires. Le type de rapport à plus faible degré se traduit par des **échanges des renseignements, d'informations mutuelles** sur des questions d'intérêts communs où elles font valoir leurs besoins et leurs positions, sans engagement et responsabilités. Le deuxième type de rapport, **la consultation/concertation**, se caractérise par des échanges qui peuvent être plus formalisés/institutionnalisés. Ces échanges sont mutuels et servent davantage à s'informer, à former ou bien à valider des situations problématiques. Ainsi, les enseignantes font appel à l'expertise et aux conseils des spécialistes, et cela ponctuellement. Le troisième type de rapport, **la coordination, la coopération et le partenariat** se caractérise par des niveaux plus élevés d'intensité de relation, impliquant un engagement de plus en plus formel des partenaires (contrat) et des actions conjointes avec un niveau de responsabilité plus élevé. Dans ce type de rapport, on retrouve des règles communes, élaborées par les partenaires pour assurer une forme d'interdépendance entre les étapes d'une activité. Il peut aussi exister une forme de négociation entre les acteurs ayant un but précis de coréaliser l'implantation. Le dernier type, celui de la **cogestion**, implique un fort degré de rapprochement et d'intensité entre les partenaires qui négocient et partagent des rôles et

des tâches/objectifs communs en vue d'une démarche de coconstruction des connaissances, sans toutefois partager des valeurs communes. Ce quatrième type de rapport entre les acteurs comporte des responsabilités et des obligations formelles et partagées.

L'analyse des données a mis en évidence une diversité de pratiques quant aux types de rapport entre les participantes. Les quatre formes de collaboration se retrouvent dans le discours des participantes, mais pas nécessairement dans la même école. Ainsi, toutes les directions d'école et quatre enseignantes se situent à un faible degré de relation entre les partenaires, qui se traduit par des échanges d'informations, par l'explication des règles de fonctionnement aux parents, et bien souvent par le biais de documents ou des questionnaires et par une présence physique minimale des parents à l'école.

De plus, nous constatons que deux directions d'école et quatre enseignantes s'inscrivent davantage dans le deuxième type de collaboration (consultation et consultation), ayant des échanges plus formalisés/institutionnalisés avec les partenaires scolaires. Les enseignantes disent avoir besoin d'aide, de soutien, de conseils d'une ressource afin de s'informer, de se former, de valider leurs pratiques. Ainsi, certaines font ponctuellement appel à l'expertise et aux conseils des spécialistes en vue de répondre à un problème qui n'est pas nécessairement commun aux deux parties. D'autres disent avoir besoin de se rapprocher des parents, de parler avec eux afin de mieux comprendre l'enfant dans son développement.

Une direction et deux enseignantes se situent dans le troisième type de rapport (coordination, coopération et partenariat), ayant un niveau plus élevé d'intensité dans les relations, impliquant un engagement de plus en plus formel au fil des ans, autant avec les partenaires scolaires que les parents. Ces enseignantes ont su s'adapter aux nouvelles réalités. Dans certains milieux, elles se sont organisées elles-mêmes et ont déployé de l'énergie malgré le manque d'appui et de soutien de la direction d'école. Dans d'autres milieux, la direction déploie plus de ressources et de temps afin de permettre aux acteurs scolaires de mettre en place des initiatives concertées et négociées pour assurer la continuité éducative. De plus, elle met en place une structure et des conditions qui favorisent un engagement de plus en plus formel entre les acteurs en rappelant la nécessité de créer des liens avec la famille.

Une seule enseignante se situe dans le quatrième type de rapport (la cogestion). Elle met en place une démarche de collaboration structurée et évolutive. D'une année à l'autre, elle intensifie les modalités de collaboration, crée des réseaux autour de l'enfant, où les divers intervenants partagent les rôles et les responsabilités pour le soutenir dans son développement et dans une démarche de coconstruction des connaissances. Elle assume un leadership dans le processus d'implantation. Elle évoque la nécessité d'une continuité dans les pratiques par des échanges et obligations formelles et partagées; pour elle, créer des

liens avec les familles demeure un élément indispensable à la réussite du processus d'implantation.

Tous les intervenants des cinq écoles sont en accord avec le fait que l'école ne détient pas toute la responsabilité de l'accueil des élèves pour la maternelle quatre ans TPMD : il s'agit d'une responsabilité partagée. Plusieurs directions d'école et enseignantes croient que pour un processus d'implantation idéal et efficace, il doit y avoir de la collaboration entre les différents intervenants afin de créer un réseau de soutien autour de l'élève. Plusieurs enseignantes affirment également que l'ajout du volet parent dans le programme de la maternelle quatre ans a contribué à faciliter la communication entre eux. Ainsi une collaboration bonifiée avec les parents apparaît comme faisant partie d'un processus d'implantation efficient, tout comme une collaboration avec un éventail de spécialistes en éducation tels que des techniciens en éducation spécialisée, des orthopédagogues, des orthophonistes, etc. Ces collaborations s'inscrivent dans une logique systémique et viennent offrir du soutien autant aux enseignantes qu'aux élèves. De plus, certaines directions d'école et enseignantes perçoivent la collaboration avec d'autres organismes communautaires ou encore les centres de la petite enfance comme étant des pratiques idéales et ainsi souhaitables dans le processus d'implantation. Bref, toutes ces collaborations peuvent jouer un rôle important dans le niveau de préparation de l'école, dans la mesure où les renseignements fournis à propos des élèves lui permettent de se préparer plus adéquatement. Donc, l'implantation est considérée comme un processus complexe qui nécessite des changements systémiques qui ont un impact non seulement pour la classe de maternelle quatre ans TPMD, mais également pour l'ensemble de l'école et de ses partenaires.

4.1.3. Les postures des pratiques d'implantation quant à l'inclusion

Nous avons mis en évidence que le concept de l'inclusion est central dans toute démarche d'implantation de nouveaux dispositifs, particulièrement au Québec, puisque les politiques et les lois font de la réussite scolaire une priorité pour tous et celle-ci ne peut être atteinte que dans une école inclusive. Il faut toutefois rappeler que le rapport du Conseil Supérieur de l'Éducation (2016) met en évidence le fait qu'au Québec, malgré les efforts substantiels des différents gouvernements, l'école demeure encore inégalitaire et que nous sommes loin d'une école inclusive (Barrère et Mairesse, 2015; Deniger, 2012). La mise en relation de nos résultats avec les éléments de la problématique et les éléments théoriques en lien avec l'analyse transversale du processus d'implantation de la maternelle quatre ans TPMD, nous permet de dégager quatre postures au regard de l'inclusion. Elles ont émergé à la suite de l'analyse des dimensions reliées et consistent à la posture d'exclusion, d'assimilation,

d'intégration et d'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.

Spécifiquement associée au départ 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). Dans cette perspective, exclure c'est refuser de s'adapter à l'autre, le percevoir comme étant « non éduicable », le rejeter à partir d'une idée qu'on se fait de lui, basée principalement sur les stéréotypes et les préjugés courants. Nous considérons que l'exclusion peut être un réflexe « normal » face à l'inconnu, une première réaction légitime. Elle pose problème toutefois lorsqu'elle devient le discours dominant des intervenants scolaires et guide leurs actions. L'analyse des données nous permet de constater qu'une direction d'école et une enseignante ont un discours qui s'apparente parfois à l'exclusion. Pour elles, les élèves issus des milieux défavorisés ainsi que leurs familles sont dépourvus de ressources. Elles considèrent qu'il existe un écart entre les élèves issus de milieux défavorisés et les élèves « normaux ». Toutes les deux croient au diagnostic précoce qui permet d'identifier rapidement les problèmes spécifiques des élèves afin de les diriger vers les services appropriés. Évidemment, il est important que les élèves aient des services appropriés permettant de répondre à leurs besoins. Certains élèves arrivent à l'école avec des problèmes spécifiques. Toutefois, 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.

Une deuxième posture se dégage de l'analyse des données ; c'est la posture 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), d'avoir pitié de lui à cause de ses nombreux manques, de vouloir le réparer, de l'inviter à se défaire de « ses habitudes de sauvage » (Lévi-Strauss, 1961). C'est une posture centrée sur les « failles » des familles issues des milieux défavorisés qui attribue à l'école la responsabilité et le pouvoir de les éduquer. Deniger (2012; p.68), en recensant les 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 dernière donne lieu à des mesures gouvernementales et scolaires compensatoires, ou encore à une guerre contre la pauvreté; ces mesures ne parviennent pas à influencer favorablement le développement des enfants (Deniger, 2012, P.69). Les huit participantes à la recherche qui adoptent la posture d'assimilation ont cette même philosophie. Selon eux, 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 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. Conséquemment, plutôt que de stimuler son autonomie, ces participantes tendent à créer un lien de dépendance à l'égard de l'enfant. Selon ces participantes, face à des familles si dépourvues, la seule attitude à adopter est de leur dire quoi faire et comment le faire pour qu'ils deviennent comme « nous ». Ce n'est pas étonnant alors 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'il faut 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 socio-culturelle de l'élève et aux manques auxquels cette culture est associée.

La troisième posture 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. L'intégration se fait dans une logique d'adaptation réciproque entre le milieu d'accueil et celui qui va s'y intégrer. Ces derniers devraient apprendre les normes du milieu, s'y conformer et adopter des comportements appropriés. Selon Deniger (2012) et Lafortune (2015), les politiques québécoises d'immigration et d'intervention en milieu défavorisé après les années 1980 visent principalement l'intégration. Parmi les participantes à la présente recherche, on retrouve ce discours d'acceptation de l'autre. Une direction d'établissement souligne que l'école doit aussi s'adapter aux besoins des élèves issus des milieux défavorisés, puisque son rôle est d'accueillir les élèves et leurs parents. Une autre direction évoque le fait que l'environnement scolaire doit être adapté aux élèves, donc qu'il est nécessaire de comprendre leur réalité. Deux enseignantes expliquent qu'elles prennent le temps de connaître les élèves, d'identifier 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 à part entière. 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 trouvent leur place.

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 l'accepte dans son intégralité et sa singularité. En milieu scolaire on peut parler d'une logique de coconstruire le 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 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 ressemblance importante, celle d'affirmer que c'est toute l'école qui doit modifier ses façons de faire pour accueillir ses 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. Comme nous l'avons mentionné à quelques reprises, 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 aux 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'il n'y ait manifestation d'une autre posture.

4.2. L'évolution du développement de l'enfant (cognitif, langagier et socio-affectif) et les interactions enseignantes-élève (objectif 2)

Dans cette section, nous présentons les résultats portant sur le développement cognitif, langagier et socio-affectif des élèves, ainsi que ceux portant sur la qualité des interactions enseignante-élèves.

4.2.1. Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence™ (WPPSI-III) (Wechsler, 2002b)

Les résultats présentés dans cette section-ci se réfèrent au Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence™ (WPPSI-III) (Wechsler, 2002b) qui mesure le développement cognitif et langagier de l'enfant.

Le score moyen des élèves à l'échelle du QI verbal (VQI) se situe au niveau moyen-inférieur (80-89) aux temps de passation suivants : T2 (printemps 2013), T3 (automne 2013), T5 (automne 2014) et au T7 (automne 2015) et au niveau moyen (90-109) aux temps de passation suivants : T4 (printemps 2014), T6 (printemps 2015) et T8 (printemps 2016) et est comparable à la moyenne de la population générale canadienne d'enfants

francophones de quatre ans. Pour l'échelle du QI de performance (PQI), le score moyen des élèves se situe au niveau moyen (90-109) à tous les temps de passation, soit du T2 (printemps 2013) au T8 (printemps 2016) et est comparable à la moyenne de la population générale canadienne d'enfants francophones de quatre ans. Le score moyen des élèves à l'échelle du langage global (GLC) se situe au niveau moyen inférieur (80-89) au T2 (printemps 2013), au T3 (automne 2013), au T5 (automne 2014) et au T7 (automne 2015), puis au niveau moyen (90-109) au T4 (printemps 2014), au T6 (printemps 2015) et au T8 (printemps 2016) et est comparable à la moyenne de la population générale canadienne d'enfants francophones de quatre ans. Finalement, à l'échelle du QI global (EGQI), le score moyen des élèves se situe au niveau moyen inférieur (80-89) à tous les temps de passation, soit du T2 (printemps 2013) au T8 (printemps 2016). Ainsi, à chacune des échelles du WPPSI-III, le score moyen des élèves est comparable à la moyenne ou à la moyenne inférieure dans la population générale canadienne d'enfants de quatre ans. Somme toute, l'échelle du QI de performance (PQI) est celle dont le score moyen des élèves est le plus élevé à tous les temps de passation, soit du T2 (printemps 2013) au T8 (printemps 2016), alors que l'échelle du QI global (EGQI) est celle dont le score moyen est le plus faible à tous les temps de passation, soit du T2 (printemps 2013) au T8 (printemps 2016). Globalement, nous remarquons que les scores pour les temps de passation au printemps (T4, T6 et T8) sont toujours plus élevés que les scores pour les temps de passation à l'automne (T3, T5 et T7).

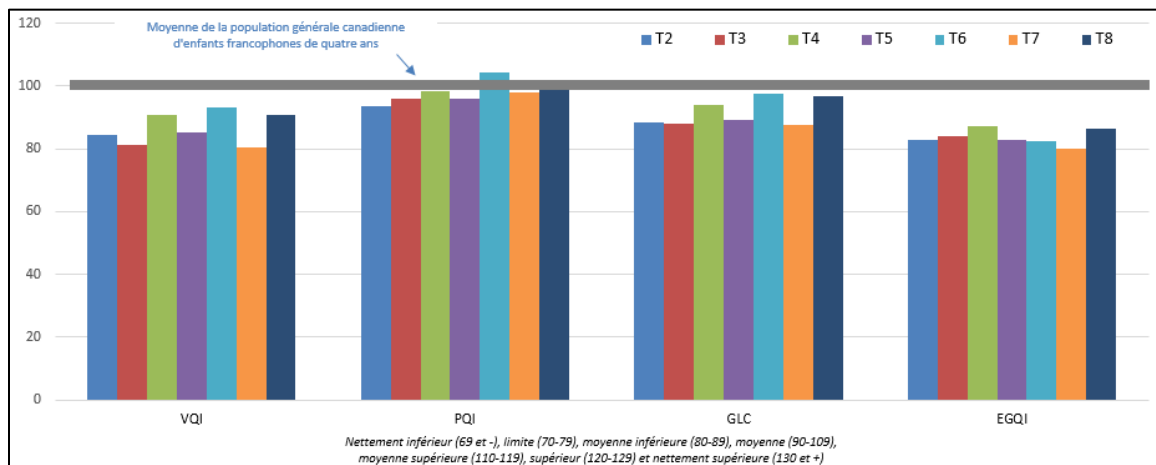


Figure 1. Moyennes des échelles par domaine du développement langagier et cognitif (WPPSI-III) chez les élèves entre du T2 (printemps 2013) au T8 (printemps 2016).

4.2.2. Profil socio-affectif (PSA-A) (LaFrenière et Dumas, 1996)

Les résultats présentés dans la prochaine section se réfèrent à un questionnaire sur le profil socio-affectif (PSA-A) (LaFrenière et Dumas, 1996) de l'enfant d'âge préscolaire.

La moyenne à l'échelle d'agressivité-irritabilité est la plus faible aux temps de passation suivants : au T2 (printemps 2013) et au T7 (automne 2015). Les enseignantes rapportent que les élèves présentaient en moyenne rarement (M=2.00 à 2.99) des comportements d'agressivité-irritabilité à tous les temps de mesure (T2 printemps 2013 au T8 printemps 2016). La moyenne à l'échelle d'anxiété-retrait est la plus faible aux temps de passation suivants : au T2 (printemps 2013) et au T4 (printemps 2014). Les enseignantes rapportent que les élèves présentaient en moyenne rarement (M=2.00 à 2.99) de comportements d'anxiété-retrait à tous les temps de mesure (T2 printemps 2013 au T8 printemps 2016). Finalement, la moyenne à l'échelle de compétence sociale est la plus élevée à tous les temps de passation. Les enseignantes rapportent que les élèves présentaient, en moyenne, occasionnellement (M=3.00 à 3.99) des comportements prosociaux à tous les temps de mesure (T2 printemps 2013 au T8 printemps 2016). Dans l'ensemble, les résultats sont comparables aux scores moyens dans la population générale québécoise d'enfants de quatre ans. Rappelons que ces scores sont de niveau 2 (rarement) pour l'agressivité-irritabilité et l'anxiété-retrait puis de niveau 4 (régulièrement) pour la compétence sociale (Venet, Bigras et Normandeau, 2002).

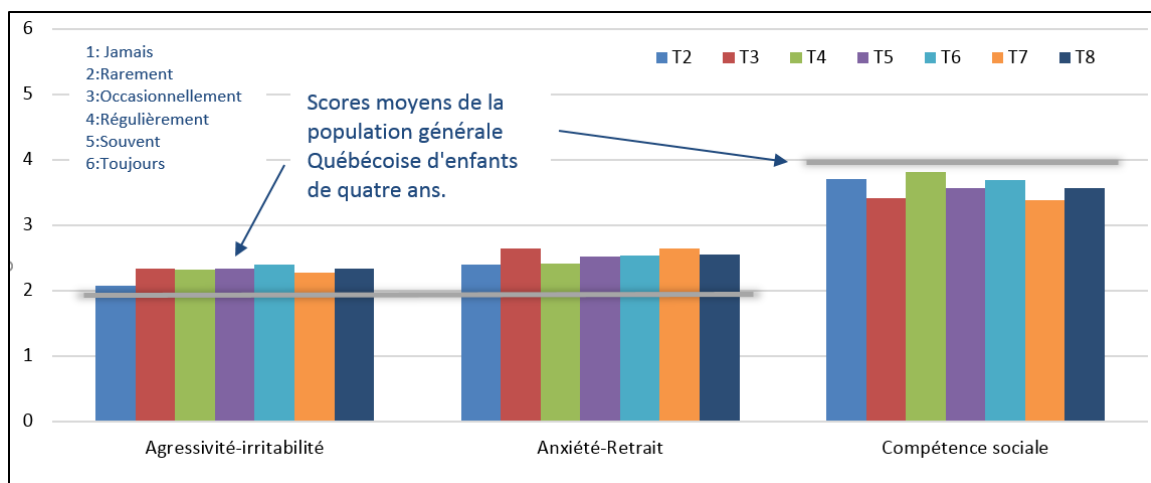


Figure 2. Moyennes par échelle du profil socio-affectif (PSA-A) chez les élèves entre le T2 (printemps 2013) et le T8 (printemps 2016).

4.2.3. Classroom Assessment Scoring System (CLASS PRE-K) (Pianta *et al.*, 2008)

Dans cette section seront présentés, dans un premier temps, les résultats de l'instrument d'observation Classroom Assessment Scoring System (CLASS PRE-K) (Pianta *et coll.*, 2008) qui portent sur la qualité des interactions enseignante-élèves.

Les scores de la qualité des interactions enseignante-élèves du domaine du soutien émotionnel se situent au niveau moyen à élevé (de 5.4 à 6.5) à tous les temps de passation. Seulement deux scores sont de niveau moyen (5.4 et 5.8), soit ceux au T3 (automne 2013) et au T4 (printemps 2014). La moyenne des scores de tous les temps de passation (T2 à T8) du soutien émotionnel se situe à un niveau élevé (6.0) de la qualité des interactions enseignante-élèves.

Pour ce qui est de la qualité de l'organisation de la classe, les résultats indiquent des scores de niveau moyen à élevé (de 5.1 à 6.1) à tous les temps de passation. On retrouve un score élevé (6.0 à 6.1) au T7 (printemps 2016) et au T8 (printemps 2016) tandis que les résultats du T2 (printemps 2013) au T6 (printemps 2015) indiquent un niveau de qualité moyen (de 5.1 à 5.9). En faisant la moyenne des scores à tous les temps de passation (T2 à T8) pour ce domaine, le résultat démontre un niveau moyen (5.74) de qualité des interactions enseignante-élèves.

Enfin, les scores de la qualité des interactions enseignante-élèves en lien avec le soutien à l'apprentissage sont de niveau moyen (de 3.1 à 4.8) à tous les temps de passation (T2 printemps 2013 au T8 printemps 2016). En faisant la moyenne des scores à tous les temps de passation (T2 à T8) pour ce domaine, le résultat démontre un niveau moyen (3.77) de la qualité des interactions enseignante-élèves.

En résumé, il apparaît que, le score moyen de la qualité des interactions enseignante-élèves au regard du soutien émotionnel est le plus élevé (6.0), tandis que le soutien à l'apprentissage est le plus faible (3.77). Ces résultats sont similaires à ceux observés par Mashburn et ses collaborateurs (2008) qui suggèrent qu'il est difficile de trouver un soutien à l'apprentissage de qualité élevée. Or, les résultats des enseignantes sont plus élevés que ceux de la population générale américaine (États-Unis), dont les scores sont de niveau faible à moyen (2.8). Aussi, le soutien émotionnel est généralement de meilleure qualité (5.2) que les autres domaines dans la plupart des études recensées jusqu'à maintenant (Hamre et Pianta, 2016 ; Justice, Cottone, Mashburn et Rimm-Kaufman, 2008; Pianta, La Paro et Hamre, 2008). En ce qui concerne le score moyen de la qualité des interactions en lien avec l'organisation de la classe, il est aussi supérieur (5.74) à celui de la population générale américaine (États-Unis) qui est de 5.0.

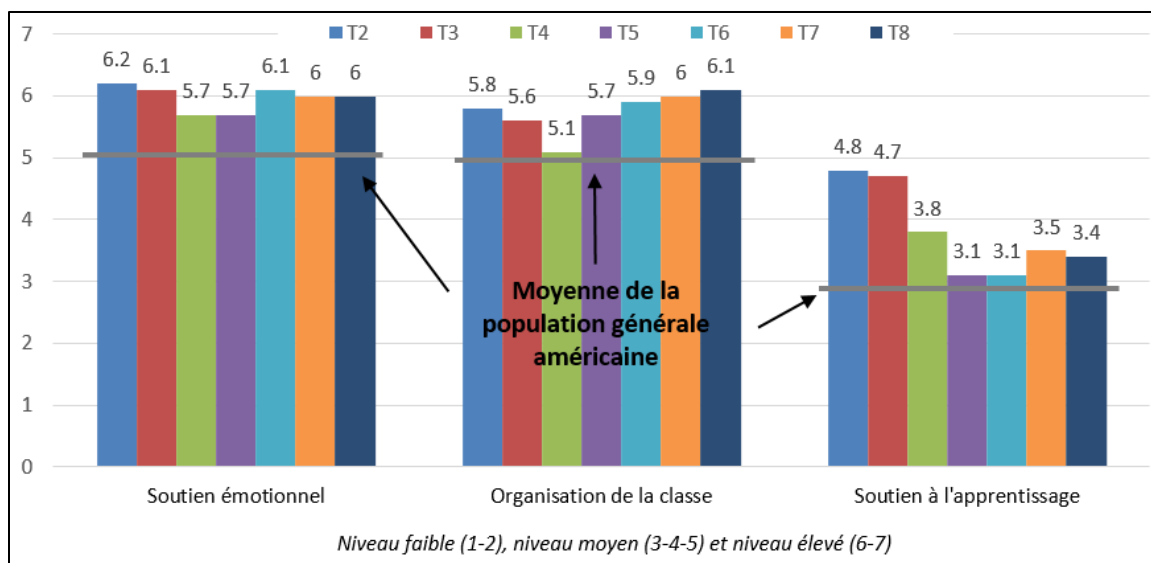


Figure 3. Résultats par domaine de la qualité des interactions enseignante-élèves (CLASS PRE-K) de la classe 12 entre le T2 (printemps 2013) et le T8 (printemps 2016).

4.3. Les mises en relation des principales conditions d'implantation, des aspects développementaux et de la qualité des interactions

Cette section présente des mises en relation d'un point de vue global et systémique entre les cas afin de dégager les éléments facilitateurs et des difficultés dans le processus d'implantation.

4.3.1. Les éléments facilitateurs et difficultés dans le processus d'implantation

En analysant les trajectoires d'implantation des cinq milieux participant à la recherche, nous constatons que le processus a été vécu de façon différente pour chacun d'eux. Une mise en relation ne peut être faite entre les milieux, puisqu'à une exception près, le positionnement de la direction et de l'enseignante d'une même école au regard de l'implantation n'est pas le même. Chaque milieu a des forces et des défis, mais certains milieux semblent s'être donnés des conditions plus facilitateurs pour une implantation efficiente. En fait, l'approche éducative, les formes de collaboration ainsi que la posture quant à l'inclusion semblent être des éléments déterminants du processus d'implantation. À cet égard, nous remarquons que les participantes qui se situent dans une approche développementale, favorisant une continuité éducative en reconnaissant l'élève dans son entité et unicité d'être humain, ainsi que les apports de sa culture familiale sur son développement, se retrouvent également dans une forme de collaboration avec un fort degré de relations avec les parents et les intervenants de l'école (cogestion) ainsi que dans

une posture inclusive. Ces participantes deviennent des moteurs d'une implantation efficiente et nous laissent croire que l'implantation « idéale » est de l'ordre du réalisable, donc réaliste.

Le processus d'implantation a été vécu différemment par d'autres participantes, qui se positionnent plutôt dans une approche centrée sur les problèmes ne permettant pas de reconnaître les dimensions sociales, contextuelles et culturelles de l'enfant et de sa famille et ainsi se butent à une impossibilité de valoriser et favoriser le développement du potentiel d'action de l'enfant (Hurtubise et VatzLaaroussi, 1996). Ces participantes ont également recours à des formes de collaboration de faible degré de relation, relation seulement centrée sur la transmission des informations. Leur rapport à l'autre les place principalement dans une posture d'assimilation.

Affirmer qu'il n'existe que deux profils au regard du processus d'implantation efficiente serait réducteur puisque des éléments facilitateurs et des obstacles se retrouvent dans chaque milieu à des degrés variables. Nous devons tout de même souligner que dans une école participante, il semble exister une cohérence dans le positionnement de la direction et de l'enseignante, qui se situent toutes les deux principalement dans une approche éducative développementale, une forme de collaboration qui se rapproche du partenariat ainsi qu'une posture qui se situe entre l'intégration et l'inclusion. Dans cette école, la direction a joué un rôle déterminant comme élément facilitateur du processus d'implantation.

De plus, l'analyse des données nous permet d'établir un certain lien entre d'une part, les principales conditions d'implantation (approches éducatives, types de collaboration et postures au regard de l'inclusion) et, d'autre part, les différents aspects du développement de l'enfant (cognitif, langagier, socio-affectif) ainsi que la qualité des interactions enseignante-élèves. À cet égard, nous remarquons que les enseignantes qui obtiennent un score de qualité élevé d'interactions enseignante-élèves (CLASS PRE-K) avec un plus grand écart avec la moyenne de la population générale américaine, se situent dans une approche éducative centrée sur les problèmes, dans la forme de collaboration avec un degré faible d'échanges et de relation ainsi que dans une posture d'assimilation, voire même d'exclusion. Dans le même ordre d'idées, nous observons que les élèves des classes de ces enseignantes obtiennent des scores à l'échelle du QI global du WPPSI-III se situant dans la moyenne inférieure et dans l'étendue inférieure à la moyenne de la population générale canadienne d'enfants francophone de quatre ans. Dans le même sens, pour les compétences socio-affectives (PSA-A), ces mêmes élèves se situent légèrement sous les scores moyens pour l'échelle de la compétence sociale du PSA-A.

Par contre, les enseignantes qui obtiennent un score de qualité d'interactions enseignantes-élèves (CLASS PRE-K) plus élevé ou près de la moyenne de la population générale américaine, se situent dans une approche éducative centrée sur l'enfant, dans une forme de collaboration qui se rapproche du partenariat, ainsi que dans une posture d'intégration ou d'inclusion. Dans le même ordre d'idées, nous observons que les élèves des classes de ces enseignantes obtiennent des scores à l'échelle du QI global du WPPSI-III (échelle du QI global EGQI) se situant dans la moyenne et la moyenne supérieure de la population générale canadienne d'enfants francophones de quatre ans. Pour les compétences socio-affectives (PSA-A), les scores de ces mêmes élèves sont comparables aux scores moyens de la population générale québécoise d'enfants de quatre ans.

Même si nous établissons un lien entre les trois principales conditions d'implantation et les scores aux instruments standardisés (WPPSI-III, PSA-A, CLASS PRE-K), nous demeurons prudentes dans l'interprétation de ces relations. D'ailleurs, toutes les enseignantes obtiennent des écarts plus élevés dans les trois domaines du CLASS PRE-K (soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien à l'apprentissage) que la moyenne de la population générale américaine. De plus, globalement, nous remarquons que pour le WPPSI-III, à quelques exceptions près, les scores aux temps de passation du printemps sont toujours plus élevés que les scores aux temps de passation de l'automne. Il faut également souligner que dans l'ensemble, les scores de la majorité des élèves au WPPSI-III sont comparables à la moyenne de la population générale canadienne d'enfants francophones de quatre ans. En ce qui concerne le PSA-A, il faut noter qu'il s'agit d'un instrument complété par l'enseignante, donc par ce fait même, il peut refléter la perception de cette dernière au sujet de l'élève. Il faut également noter que la dernière année de collecte a été particulière au regard des conditions et des modalités d'implantation. Les milieux ont connu des coupures au niveau du personnel de soutien et une absence de formation continue des enseignantes. Elles nous ont fait part d'un essoufflement nous portant à croire que le soutien au développement professionnel ne devrait jamais cesser.

L'analyse des pratiques effectives dans chaque milieu nous amène à tracer le portrait de ce qui pourrait être un processus d'implantation idéal. Ce dernier est composé de pratiques réelles qui sont efficaces, mais qui sont disjointes et ne font pas partie d'une démarche systémique et systématique mise en place dans un milieu en particulier. Dans le chapitre qui suit, nous émettons des recommandations sur ce qui pourrait devenir un processus d'implantation efficace à partir des « bonnes » pratiques effectives.

5. RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION POUR UNE IMPLANTATION EFFICIENTE

Cinq ans après le début de l'implantation de la maternelle quatre ans TPMD, on aurait tendance à penser que le processus est bien maîtrisé par les écoles qui y participent dès le début. Or, si des avancées importantes ont été faites et que les écoles ont pu tirer des leçons d'une année à la suivante, force est de constater que les enseignantes ont toujours besoin de soutien.

Les résultats de notre recherche indiquent que pour certaines écoles, l'implantation efficiente repose en grande partie sur les épaules des enseignantes, car la structure organisationnelle n'est pas toujours mise en place ou n'est pas spécifiquement adaptée aux besoins de l'enfant de quatre ans sans compter que le soutien pédagogique qui concerne l'accompagnement des enseignantes diminue progressivement et que les pratiques d'implantation demeurent parfois inégales, selon les milieux. Aussi longtemps qu'il n'y aura pas de changements structurels pour apporter des dispositifs adaptés à la réalité de l'enfant de quatre ans, ces situations précaires se maintiendront avec un risque d'essoufflement chez les enseignantes. Cette situation apparaît problématique puisqu'elle risque d'avoir des incidences négatives sur l'évolution du développement des élèves.

Ces résultats sont dans la lignée des conclusions de Deniger (2012), qui se place dans une perspective historique des politiques québécoises d'intervention en milieux défavorisés. Nous constatons 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. Selon cet auteur, il faut s'assurer d'une cohérence entre les orientations des politiques et les moyens d'action déployés dans les écoles : « *on constate [...] une difficulté persistante à définir de façon opérationnelle les orientations politiques favorisant une ouverture de l'école à son milieu* » (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 telles celles des écoles qui doivent mettre en œuvre les politiques gouvernementales. Il nous rappelle que toute démarche d'intervention doit mettre en place des dispositifs non seulement législatifs, mais aussi humains, contextuels, organisationnels, sociaux, relationnels et culturels (Deniger, 2012).

Une recherche longitudinale effectuée en Belgique (Desmet, Dupriez et Galant, 2017) portant sur les écoles qui accueillent des élèves issus des milieux défavorisés, en arrive à des conclusions similaires : même si les politiques gouvernementales sont inclusives, le

peu de soutien apporté aux écoles en termes 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 le travail pédagogique et de soutenir un travail en équipe favorisant la construction de nouvelles pratiques.

Dans le même ordre d'idées, nous terminons ce rapport avec quelques recommandations qui relèvent davantage des responsabilités locales et touchent les approches éducatives, les formes de collaboration et les postures quant à l'inclusion. Ainsi, pour une implantation efficiente de la maternelle quatre ans TPMD, il nous paraît important de :

- Modifier le regard qu'on porte sur les élèves issus de milieux scolaires défavorisés. En effet, un mouvement d'exclusion peut être normal et compréhensible, toutefois on peut développer dans une école une culture d'inclusion, notamment en posant des gestes concrets pour mieux connaître les élèves et leurs familles. Plusieurs pratiques ont été recensées dans l'analyse de chaque cas, elles sont tout à fait transférables d'un milieu à l'autre. Ainsi, comme le souligne Deniger (2012), les écoles ne peuvent plus se situer dans une logique compensatoire dans l'intervention auprès d'élèves issus de milieux défavorisés. Il est donc primordial de reconstruire l'image que les acteurs du milieu scolaire se font de ces derniers.
- Les pratiques d'accueil mises en place pour la maternelle cinq ans ne peuvent être reproduites pour l'implantation de la maternelle quatre ans, encore moins dans des milieux défavorisés. Ces pratiques devraient être en continuité avec les orientations du programme (Gouvernement du Québec, 2001a) et s'inspirer d'une approche éducative centrée sur l'enfant dans une perspective de développement global. Les résultats de cette recherche ont permis de constater que les milieux scolaires font de leur mieux, mais que peu de pratiques ont été implantées avec une intention spécifique au regard des besoins des élèves de quatre ans et des particularités de leurs familles.
- Une évaluation périodique et systématique du processus d'implantation et des pratiques de transition et d'accueil devrait être mise en place. Une implantation efficiente ne peut être réussie dès la première année. À l'instar de Deniger (2012) et de Desmet, Dupriez et Galant (2017), nous croyons que les expériences antérieures peuvent apporter des éclairages significatifs pour les actions présentes et futures.
- Il est urgent de reconnaître le rôle central et primordial des directions d'école dans le processus visant à mettre en place des conditions gagnantes pour l'implantation de la maternelle quatre ans TPMD. Nos résultats indiquent que l'implantation de la maternelle quatre ans TPMD est facilitée lorsque la direction d'école la traite comme

un dossier prioritaire. Par conséquent, une formation conçue pour les directions afin qu'elles assument une responsabilité accrue dans la planification, le processus d'implantation ainsi que son évaluation d'une année à la suivante apparaît essentielle.

- Encourager une culture de collaboration. C'est cet apport de la collaboration que Senge (1990) met en évidence en soulignant que dans des organisations qui encouragent une culture de collaboration et le développement d'une vision partagée, les partenaires ont tendance à être satisfaits dans leur travail et atteindre leurs buts professionnels, tout en prenant des décisions, en gérant les conflits et en mettant en place des projets collectifs qu'ils entreprennent. Plusieurs exemples de collaboration se trouvent dans les cas qui ont été présentés. Nous soulignons la nécessité et la pertinence de communiquer avec les parents avant la rentrée de leur enfant à l'école et d'aller au-delà de l'échange d'informations, par exemple en les invitant à l'école et en s'intéressant à ce qu'ils peuvent y apporter.

Ces recommandations, même si elles sont de nature générale, peuvent guider des pratiques d'implantation efficaces de la maternelle quatre ans TPMD dans les différents milieux. Elles s'appuient sur les résultats de notre recherche, mais également sur les orientations des politiques gouvernementales et sur les écrits scientifiques. En terminant, nous soulignons l'importance de mettre en place dans les écoles québécoises, dès la maternelle, une réelle culture inclusive, comme le souligne le Conseil Supérieur de l'Éducation dans son plus récent rapport (CSÉ, 2017) : « L'éducation inclusive est un moyen privilégié de lutter contre l'exclusion sociale et toutes les 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 (CSÉ, 2017, p.113). »

LISTE DES 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. (2017). Conditions d'implantation de la maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé. Rapport de recherche. Saint-Jérôme : Université du Québec en Outaouais, juin 2017, 286 pages.
- April, J., Larouche, H. et Boudreau, M. (2015). La mission éducative de la maternelle vue par de futures enseignantes. *Psychologie Préventive*, 48, 11-23.
- 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 (3e ed.)*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Barrère, A. et Mairesse, F. (2015). L'inclusion sociale. Les enjeux de la culture et de l'éducation. *Les cahiers de la médiation culturelle*. Paris, L'Harmattan.
- Belsky, J. et MacKinnon, C. (1994). Transition to school: Development trajectories and school experiences. *Early Education and Development*, 5, 106-119.
- Bigras, N., Lemay, L., Bouchard, C. et Eryasa, J. (2014). Soutenir la valorisation du jeu en services de garde éducatif auprès d'enfant de 4 ans. Actes de colloque sur le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance. *Revue pour la recherche en éducation*, 1-27.
- Blas de Roblès, J. M. (2016). Qu'est-ce qu'un romain? *Apulée*, 1(1), 19-21.
- Borges, C. (2011). La collaboration enseignante en éducation physique et à la santé. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.). *La collaboration dans le milieu de l'éducation: dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (1989). Lutter contre la pauvreté ou ses effets? Les programmes d'intervention précoce. *Santé mentale au Québec*, 142, 138-149.
- 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*. New York, NY: Oxford University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Cambridge : Harvard University Press.

- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (2007). *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.
- 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*. University of North Carolina at Chapel Hill, USA: FPG Institute on Child Development.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2017). Pour une école de tous ses élèves. *S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à 5^e secondaire*, octobre 2017. Récupéré de <http://www.cse.gouv.qc.ca>
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2016). Remettre le cap sur l'équité. *Rapport sur l'état et les besoins en éducation 2014-2016*, septembre 2016. Récupéré de <http://www.cse.gouv.qc.ca>
- Conseil supérieur de l'éducation (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 : Le Conseil.
- Creswell, J. W et Plano-Clark, V.L. (2006). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications, Inc.
- 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 : Erès.
- Deaudelin, C., Dussault, M., Brodeur, M. (2002). Impact d'une stratégie d'intégration des TICS sur le sentiment d'autoefficacité d'enseignants du primaire et leur processus d'adoption d'une innovation. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 395-397.
- 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). Université de Bruxelles, Belgique. <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.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.

- 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.
- 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.
- Driscoll, K. C., Wang, L., Mashburn, A.J. et Pianta, R.C. (2011). Fostering Supportive Teacher-Child Relationships: Intervention Implementation in a State-Funded Preschool Program. *Early Education and Development*, 22(4), 593-619.
- 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.
- Einarsdottir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197-211.
- Gibson, S. et Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 3, 19-41.
- Gouvernement du Québec: Marcelle Bergeron. (1963-1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.
- Gouvernement du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous les élèves : politique de l'adaptation scolaire, Prendre le virage du succès*. Ministère de l'Éducation du Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement. Prendre le virage du succès*. Ministère de l'éducation du Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- 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*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du

Sport. Québec : Bibliothèque nationale du Québec. Le Ministère, 4 p., ref. du 22 juillet 2016.

Gouvernement du Québec. (2013). *Projet de programme d'éducation préscolaire - Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

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

Hamre, B. K., et Pianta, R. C. (2016). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure ? Dans K. Bridget, B.K. Hamre et R. C. Pianta (dir.). *Child Development*, 76(5), 949-967.

Haramain, A., Hutmaster, W. et Perrenoud, P. (1979). Vers une action pédagogique égalitaire : pluralisme des contenus et différenciation des interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, V, 2.

Hurtubise, R. et Vatz Larroussi, M. (1996). Famille et intervention : de l'idéologie de problème. Dans J. Alary et L.S. Éthier. *Actes du 3^e symposium québécois de recherche sur la famille*. Édition Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Justice, L. M., Cottone, E. A., Mashburn, A. et Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Relationships between Teachers and Preschoolers Who Are at Risk: Contribution of Children's Language Skills, Temperamentally Based Attributes, and Gender. *Early Education and Development*, 19(4), 600-621.

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

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.

- Laaroussi, M.V., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *La Revue des sciences de l'éducation*. 34(2), 291–311.
- Laflamme, S. et Zhou, R. M. (2014). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Sudbury. Institut franco-ontarien collection « universitaire »: Éditions Prise de parole.
- Lafortune, J.M. (2015). Dispositifs culturels et exclusion/inclusion au Québec : Éducation, immigration et médiation. Dans A. Barrère et F. Mairesse (Dir.). *L'inclusion sociale : les enjeux de la culture et de l'éducation*. Paris : Harmattan.
- 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.
- Landry, C. (2013). Le partenariat en éducation et en formation : des formes de collaboration à l'espace partenarial. Dans C. Landry et C. Garant (dir.). *Formation continue, recherche et partenariat. Pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire*. Québec : PUQ.
- Larivée, S. J. (2008). « Collaborer avec les parents. Portraits, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire ». Dans E. Correa Likuba et C. Gervais (dir.). *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- 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.
- Lessard, C. et Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois, 1960-1990*. Sherbrooke : CRP.
- Lévine, J. (2008). *L'enfant philosophe*. Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH). Paris, France : ESF éditeur.
- Lévis-Strauss, C. (1961). *Race et Histoire* (UNESCO). Gonthier.
- Marcel, J.-f. (2005). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-606.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17, 151–176.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's

Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>

- 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>
- Maubant, P. (2008). Quand la formation des adultes s'invite au débat sur la professionnalisation des enseignants : fondements, doctrines, modèles théoriques et références conceptuelles, entre convergence épistémologique et regards croisés sur le double processus apprendre-former. Dans Y. Lenoir, Y. et P. Pastré, P. (dir.) *Didactiques des disciplines, didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels : quels enjeux pour la professionnalisation des enseignants ?* Toulouse: Octarès.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study in education: A qualitative approach*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Palacios, N. (2017). Why all teachers matter: The relationship between long-term teacher and classroom quality and children's reading achievement. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 178-198.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (4e Ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- Perry, B. et Dockett, S. (2008). *Voices of children in starting school*. Wollongong: Wollongong. Transition to School Network.
- Pianta, R. et D. Walsh. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Pianta, R. C. et Kraft-Sayre, M. (1999). Parent's observations about their children's transitions to kindergarten. *Young Children*, 54(3), 47-52.
- Pianta, R. C. et Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System - Manual Pre-K CLASS*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Potvin, M., Audet, G. et Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515-545.
- Potvin, M., Leroux, G., Vinuesa, V., McAndrew, M., Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. et Hirsch, S. (2016). S'attaquer aux « zones de vulnérabilité ». Pour une nouvelle politique d'éducation centrée sur l'inclusion et les compétences de tous. *Journal Le Devoir*.

- Ramey, S. L. et Ramey, C. T. (1999). *Going to school: How to help your child succeed*. New York: Goddard Press.
- Ruel, J. (2011). *Travail en réseau, savoirs en partage et processus en jeu en contexte d'innovation : Une transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec en Outaouais, Québec.
- 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.
- Sabol, T. J., Hong, S. L. S., Pianta, R. C. et Burchinal, M. R. (2012). Can Rating Pre-K Programs Predict. *Science*, 341, 845–846. <https://doi.org/10.1126/science.1233517>
- Schneider, Keesler et Morlock. (2010). The effect of family on children's learning and socialisation. Dans H. Dumont, D. Instance et F. Benavides. (dir.). *The Nature of Learning: using research to inspire practice*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development Publishing.
- Scott, K. (2010). Community vitality: a report of the Institute of Wellbeing. *Canadian Council on Social Development*.
- Senge, P. (1990). *La cinquième discipline, L'art et la manière des organisations qui apprennent*. First Editions.
- 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.
- Starkey, P. et Klein, A. (2008). Sociocultural influences on young children's mathematical knowledge. Dans O. Saracho et B. Spodek (dir.) *Contemporary perspectives on mathematics in early childhood education*. Information Age Publishing.
- Venet, M., Bigras, M. et Normandeau, S. (2002). Les qualités psychométriques du PSA-A. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 34, 163-167.
- Wechsler, D. (2002a). *The Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* (3e Ed.). San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (2002b). *WPPSI-III: Technical and interpretative manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (2004). *WISC-IV Canadian manual*. Toronto: Harcourt Assessment.