



## La mission éducative de la maternelle vue par de futures enseignantes<sup>i</sup>

### Mots Clés

Formation initiale  
Éducation préscolaire  
Approche pédagogique  
Mission éducative

**Résumé** Quelle est la conception initiale de la mission éducative de la maternelle qu'ont des étudiantes inscrites au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP)? Une étude exploratoire a été menée auprès de 170 étudiantes de 3 universités québécoises. Leur conception se situe sur un continuum entre, d'une part, une conception axée sur les apprentissages formels dans laquelle le rôle de l'enseignante est associé à des approches plus organisées et structurées et, d'autre part, une conception axée sur les apprentissages par le jeu dans laquelle l'enfant occupe une place centrale. L'analyse qualitative des résultats met en lumière la nécessité de bonifier les programmes de formation afin de mieux outiller les futures enseignantes pour comprendre les fondements de l'éducation préscolaire et élaborer des activités pédagogiques qui vont dans le sens de ces fondements.

**Auteurs :**  
*Johanne April*,  
professeure  
à l'Université  
du Québec  
en Outaouais

*Hélène Larouche*,  
professeure  
à l'Université  
de Sherbrooke

*Monica Boudreau*,  
professeure  
à l'Université  
du Québec  
à Rimouski

Dans un avis publié à l'automne 2012, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) invite les facultés d'éducation à enrichir la formation spécifique dédiée à l'éducation préscolaire dans leur programme par la prise en compte des particularités du préscolaire, par l'ajout de cours portant sur l'éducation préscolaire et par un stage obligatoire à cet ordre d'enseignement. Le présent article apporte un éclairage sur la spécificité de l'éducation préscolaire, qui se distingue des autres ordres d'enseignement dans les programmes de formation. Une étude exploratoire, menée auprès d'étudiantes<sup>ii</sup> au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP), porte sur leur conception initiale de la mission éducative de la maternelle. La première partie de cet article pose la problématique sous l'angle de l'identité professionnelle des enseignantes pour repenser la formation initiale. La deuxième partie décrit la méthodologie de la recherche. La troisième partie s'attarde aux résultats et à leur

interprétation. Enfin, la dernière partie propose un cadre interprétatif pour alimenter la réflexion autour des défis qui nous attendent, comme formatrices dans des programmes de BEPEP.

À la lumière de ce cadre, nous constatons que le jeu occupe une place importante dans la conception initiale des étudiantes. Bien que rassurants, ces résultats laissent toutefois entrevoir la nécessité de bonifier les programmes de formation initiale afin de mieux outiller les futures enseignantes quant aux fondements d'une approche pédagogique basée sur le jeu.

### La formation initiale : quelle identité professionnelle pour les enseignantes du préscolaire?

Plusieurs auteurs s'entendent pour affirmer qu'une formation spécialisée en éducation préscolaire est un facteur déterminant pour la

mise en œuvre d'un programme adapté au développement global des jeunes enfants (Hyson, Tomlinson et Morris, 2009; Spodek et Saracho, 2006; Whitebook et Ryan, 2011).

Or, selon une étude menée au Québec par Lessard et Tardif (2003), les enseignantes de maternelle vivent une crise identitaire. Pour mieux comprendre ce qui définit la professionnalité spécifique qui distingue la maternelle des autres ordres d'enseignements, ces auteurs ont mené des entretiens auprès de 8 enseignantes de maternelle (dont 3 en classe d'accueil) et de 39 enseignantes du primaire. Parmi les raisons invoquées pour expliquer la remise en cause de la finalité éducative de la maternelle, on mentionne la fréquentation massive des garderies et la volonté d'obtenir de meilleurs rendements scolaires pour contrer le décrochage scolaire. Les enseignantes interrogées relatent également le peu de reconnaissance que leur témoignent leurs collègues et le public en général. L'orientation traditionnelle de la maternelle axée sur une approche développementale et sur la pédagogie du jeu serait à l'origine de la faible valorisation du rôle des enseignantes. Selon Brougère (2000), cette faible reconnaissance professionnelle pourrait s'expliquer par une association avec le rôle de la mère qui prend soin de jeunes enfants, cette tâche ne demandant aucune compétence professionnelle spécifique.

**La disparition d'un programme de formation spécifique pour enseigner au préscolaire contribue sans doute à la méconnaissance de la spécificité de la professionnalité pour intervenir en maternelle.**

En amont de l'identité professionnelle, l'auteur suggère de se pencher sur la conception de l'enfant. Qu'est-ce qu'un enfant? Qu'est-il capable de faire? Comment apprend-il? Les réponses à ces questions ont une incidence directe sur le rôle que l'adulte exercera. La disparition d'un programme de formation spécifique pour enseigner au préscolaire et la difficulté à définir un minimum de fondements qui devraient contenir les programmes de formation universitaires contribuent sans doute à la méconnaissance de la spécificité de la professionnalité pour intervenir en maternelle.

### Quelle formation pour se préparer à enseigner au préscolaire?

Les programmes de BEPEP offrent-ils une formation qui répond aux exigences actuelles de l'éducation préscolaire? Le contenu des programmes varie d'une université à l'autre, ceux-ci comportant généralement très peu de cours spécifiques axés sur le préscolaire : entre trois et neuf crédits (Miron, 2004). Les aspects préscolaires liés aux domaines d'apprentissage sont le plus souvent traités dans les cours de didactique. Cela a pour effet de noyer le volet réservé à l'éducation préscolaire et de diluer ses fondements et ses principes pédagogiques. En général, durant les quatre années de la formation initiale, un stage dans une classe de maternelle est demandé, mais la durée de ce stage varie d'une université à l'autre et certaines universités ne l'exigent pas.

Sans faire une étude exhaustive des différents programmes, nous nous attarderons ici à ceux des établissements d'attache des trois auteures pour donner un aperçu de la place de l'éducation préscolaire dans la formation initiale. À l'Université du Québec en Outaouais (UQO), deux cours de trois crédits chacun sont spécifiquement consacrés à l'éducation préscolaire et trois autres cours y sont reliés de près. Pendant les quatre années de formation, un stage en maternelle est obligatoire.



À l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), trois cours de trois crédits chacun sont exclusivement dédiés à l'éducation préscolaire et quatre autres cours y sont reliés de près. Pendant les quatre années de formation, un stage en maternelle est obligatoire. À l'Université de Sherbrooke (UdeS), deux cours de trois crédits chacun sont spécifiquement consacrés à l'éducation préscolaire; également, deux autres cours sont reliés aux jeunes enfants. Le stage en deuxième année de formation doit se faire en classe de maternelle ou au premier cycle du primaire.

Hyson *et al.* (2009) ont mené une vaste étude sur près de 1 200 programmes de formation offerts aux États-Unis. Leur but, sans faire une évaluation directe des programmes, était d'explorer les contextes universitaires qui permettent de rehausser la qualité d'une formation spécifique au préscolaire. Ils ont défini cinq standards qui devraient se retrouver dans les programmes :

- 1) **la connaissance de l'enfant et de son processus d'apprentissage;**
- 2) **la collaboration avec la famille;**
- 3) **les pratiques appropriées pour l'évaluation (basée sur l'observation);**
- 4) **les interventions favorables;**
- 5) **l'agir éthique et professionnel.**

Des auteurs s'entendent pour affirmer que la formation offerte au Québec ces dernières années est minimale (Beauséjour, Boily, Jacques et Thériault, 2004; Doyon et Fisher, 2010).

Pour mieux comprendre la spécificité de l'éducation préscolaire du point de vue de futures enseignantes, nous avons procédé à une étude exploratoire auprès de ces dernières. La question générale à l'origine de cette recherche se formule ainsi : comment la conception qu'ont les futures enseignantes de la mission éducative de la maternelle pourrait-elle nous éclairer sur des changements ou des améliorations à apporter à leur formation initiale? Deux objectifs spécifiques en découlent :

- 1) **explorer leur conception de la maternelle et**
- 2) **dégager quelques pistes d'interprétation pour bonifier les programmes de formation initiale.**

## Comment avons-nous procédé pour réaliser cette étude?

L'étude évoque l'idée d'exploration (Blais et Durand, 2009) et vise à recueillir des informations concernant un questionnaire de départ de la part des formatrices, auteures de l'article. La méthodologie est de nature exploratoire, car elle propose de documenter les différentes conceptions initiales avancées par les étudiantes afin de se donner des points de repère sur ce qu'il conviendrait d'améliorer ou de changer dans les programmes de formation à l'enseignement.

Les participantes sont 170 étudiantes inscrites dans les programmes d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de trois universités québécoises. Elles sont réparties ainsi : UQO-Gatineau et Saint-Jérôme (101 répondantes : premier trimestre); UQAR-Lévis (35 répondantes : troisième trimestre) et UdeS (34 répondantes : troisième trimestre). Le consentement écrit a été obtenu grâce à un formulaire leur expliquant les buts de la recherche, ainsi que les principes de confidentialité et d'anonymat<sup>iii</sup> que nous nous engageons à respecter. Les étudiantes ont été informées que les résultats de cette recherche seraient diffusés dans des communications et publications scientifiques.



L'étude a été menée à l'aide d'un questionnaire en format papier, composé de trois questions ouvertes et soumis dans les cours respectifs des auteures de cet article. Le questionnaire a été rempli par les étudiantes dès le début du premier cours portant sur l'éducation préscolaire dans le programme de chacune des auteures, cours dont elles avaient la charge. Il s'agissait ainsi

de recueillir les conceptions initiales des étudiantes avant d'aborder les contenus enseignés.

Les questions se formulent ainsi :

- 1) **Qu'est-ce qu'une classe de maternelle?**
- 2) **Comment l'enfant de cinq ans apprend-il?**
- 3) **Comment vois-tu ton rôle à l'éducation préscolaire?** Pour leur formulation, nous avons pris en compte les critères de Blais et Durand (2009) et nous nous sommes assurées de leur pertinence (renvoie à la capacité de répondre de la part des répondants), de la neutralité de la formulation (renvoie à des réponses authentiques) et de la précision des questions (assure la compréhension).

**La maternelle permet à l'enfant de s'initier à l'école où la socialisation et l'apprentissage par le jeu occupent une place importante.**

Dans la présente étude, les conditions de validité sont la disponibilité sur une base libre et volontaire des étudiantes, la pertinence de leur statut pour répondre (elles doivent être inscrites à un programme de BEPEP), et la transcription fidèle des réponses de l'ensemble des participantes.

### Quelle est la méthode d'analyse des données?

L'analyse des données recueillies à l'aide d'un questionnaire à questions ouvertes implique l'utilisation d'une méthode d'analyse de contenu. Pour chaque question ouverte, on procède à une première lecture qui permet d'extraire des « unités de sens », c'est-à-dire des mots, des expressions ou des énoncés émis par les répondants et ayant une signification. Ces unités de sens sont ensuite regroupées par synonymes ou par analogies de sens pour créer des catégories. Enfin, on effectue le calcul de la fréquence des unités de sens classées dans chaque catégorie. Ainsi, l'analyse de contenu comporte essentiellement trois opérations : faire l'inventaire des unités de sens, procéder à leur classement selon des catégories et établir la fréquence des unités de sens dans chaque catégorie. Cette première analyse a été effectuée selon une procédure de regroupement d'unités

de sens<sup>iv</sup> inspirée de Huberman et Miles (1991). Une deuxième analyse a servi à mettre en relation les catégories émergentes en les associant à un cadre d'interprétation. Cette démarche de mise en relation des catégories émergentes vise à nourrir notre réflexion sur les pistes possibles pour améliorer les programmes de formation.

### Résultats : une interprétation ancrée dans les fondements

Les prochaines parties présentent les résultats de l'analyse des réponses obtenues aux trois questions. Pour chacune, les catégories émergentes sont illustrées d'extraits de réponses et le pourcentage obtenu par catégorie est présenté. À la lumière de ces résultats, notre interprétation vise à savoir comment les étudiantes au

BEPEP dans trois universités conçoivent le rôle de la maternelle.

### Question 1 : à propos de la maternelle

La première question, « **Qu'est-ce qu'une classe de maternelle?** », explore la conception spontanée qu'ont les étudiantes de la maternelle. L'analyse a permis de dégager sept catégories émergentes quant aux représentations qu'elles en ont. La figure 1 présente ces catégories ainsi que la répartition des fréquences, qui varient de 22,6% à 5,1%.

La maternelle est un milieu de transition. En effet, 22,6% des unités de sens concernent la transition. Rappelons que dès le début de son histoire, la maternelle avait pour mission de favoriser le passage de la famille à l'école dans la perspective du développement global de l'enfant (Beauséjour *et al.*, 2004; Ministère de l'Éducation [MEQ], 1981). Pour les étudiantes, « *la maternelle est une période de transition entre la maison ou la garderie et le milieu scolaire*<sup>v</sup> ». Elles font référence à « *une classe de mise à niveau* ». La catégorie « transition » inclut également la préparation à l'école, comme l'indique cet extrait : « *Elle prépare les jeunes enfants à l'apprentissage scolaire et à la vie scolaire.* » Mais que signifie pour elles un lieu qui prépare à l'école ?

Pour plusieurs répondantes, la maternelle est avant tout un lieu de socialisation. En effet, 19,8% des unités de sens concernent l'idée que l'enfant y apprend à s'adapter à la vie de groupe, qu'il y découvre un premier environnement social, qu'il y apprend à partager, à interagir et à créer des liens avec des enfants du même âge. Il s'agit d'« *une classe d'enfants qui apprennent à vivre en groupe, à socialiser et à interagir ensemble...* » et où l'enfant fait ses « *premiers apprentissages des règles à respecter en société* ». Cette mission de socialisation associée à la maternelle n'est pas surprenante, puisqu'elle rejoint une visée explicite du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (MEQ, 2001).

**Pour de futures enseignantes, certains apprentissages plus formels doivent se faire à la maternelle.**

La troisième catégorie (18,8%) porte sur le jeu, plus précisément sur l'idée de l'apprentissage par le jeu. Les étudiantes font ressortir que la maternelle est un lieu où l'enfant apprend en s'amusant, en étant actif et en ayant du plaisir. Certaines catégories de jeu sont même nommées (jeu symbolique). Les extraits suivants vont dans le même sens que les orientations du programme d'éducation préscolaire

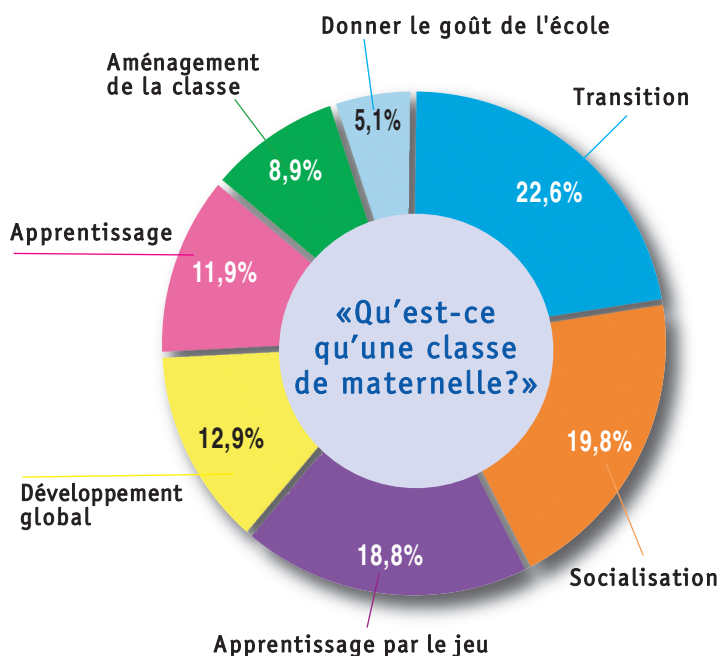
(MEQ, 2001), dont la pierre angulaire est l'apprentissage par le jeu. On le constate, la préoccupation des étudiantes est d'offrir un environnement ludique aux enfants : « *C'est un endroit où les enfants sont dans une atmosphère de jeu* » et « *le jeu est un intermédiaire à l'apprentissage* ». Pour plusieurs participantes, le jeu est synonyme d'apprentissage, mais de quels apprentissages parle-t-on ici?

Il est intéressant de souligner que les étudiantes accordent également une grande place au développement global de l'enfant. L'analyse indique que pour 12,9% d'entre elles, le développement est relatif à l'autonomie, au sens de l'initiative, à la curiosité, à certaines habiletés de

base dans différentes sphères (motricité, langage, socialisation). Les extraits suivants montrent bien le souci des étudiantes à cet égard : « *développer son côté social, créatif, etc.* », « *ils développent des habiletés au niveau physique, social et langagier* » et « *ils développent leur logique* ».

Une autre catégorie nommée « apprentissage » (11,9%) renvoie aux apprentissages plus formels, par exemple une « *initiation aux lettres et aux chiffres* ». Il semble donc que, pour les futures enseignantes, certains apprentissages plus formels doivent se faire à la maternelle.

**Figure 1**  
Répartition des mots-clés (fréquences) selon les sept catégories obtenues à la question « Qu'est-ce qu'une classe de maternelle? »



La figure 1 indique un plus faible pourcentage pour les catégories « aménagement de la classe » et « donner le goût de l'école ». Plusieurs réponses (8,9%) renvoient au lieu physique, la classe de maternelle étant décrite comme un lieu accueillant, plein de couleurs et où l'on retrouve des coins thématiques et des ateliers : la classe est « *une place chaleureuse, vivante, un endroit conçu spécialement pour les enfants* ». En raison de sa nature, la classe de maternelle se distingue des autres classes de l'école (son mobilier, ses coins thématiques et son lieu de rassemblement). L'aménagement de

**Quel équilibre établir entre les activités dirigées par l'enseignante et les activités initiées par l'enfant ?**

l'espace est considéré comme un moyen d'intervention indirecte. Cette conception d'un endroit coloré est-elle basée sur les souvenirs d'enfance des étudiantes, sur leur connaissance du milieu scolaire, sur leurs aspirations ou sur les trois à la fois?

Seulement 5,1% des réponses soulignent le souci de faire aimer l'école, d'offrir une expérience positive, un endroit où l'enfant s'épanouit et se sent à l'aise et en confiance. Cet aspect est peu ressorti de l'étude; pourtant, l'un des trois mandats de l'éducation préscolaire est de « faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école » (MEQ, 2001, p. 52).

Avec cette première question, il est réconfortant de constater que les étudiantes considèrent la maternelle comme une étape qui permet à l'enfant de s'initier à l'école (un milieu de transition, 22,6%) où la socialisation (19,8%) et l'apprentissage par le jeu (18,8%) occupent une place importante. Ce sont là des visées qui correspondent aux mandats confiés à l'éducation préscolaire. Poursuivons avec la deuxième question.

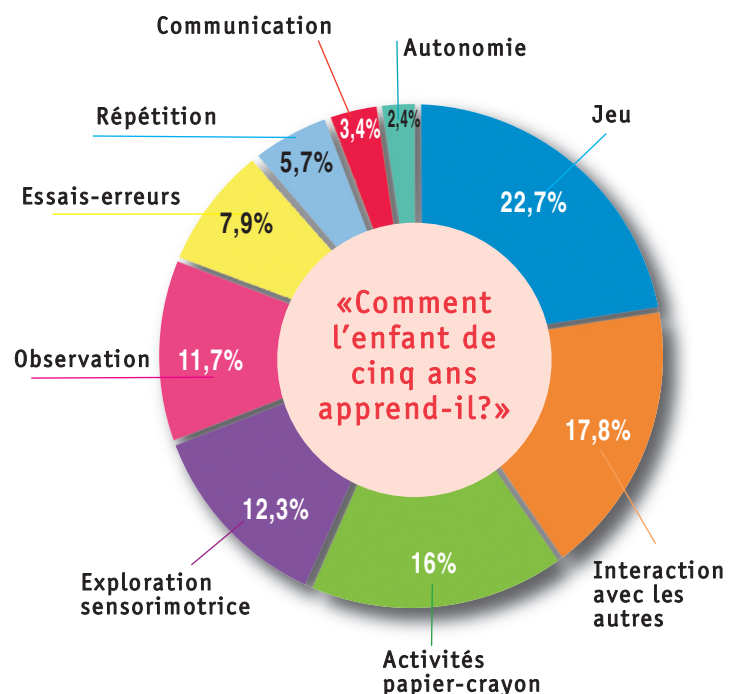
### Question 2 : à propos du processus d'apprentissage

La deuxième question explore la conception spontanée des étudiantes du processus d'apprentissage des jeunes enfants. L'analyse de la question « **Comment l'enfant de cinq ans apprend-il?** » a permis de dégager neuf catégories émergentes quant aux représentations qu'en ont les futures enseignantes. La figure 2 présente ces catégories ainsi que la répartition des fréquences pour chacune d'elles.

En ce qui a trait au processus d'apprentissage, nous constatons que les répondantes mentionnent plusieurs façons pour les enfants d'appréhender le réel et les connaissances. Elles font ressortir que les enfants apprennent par le jeu, en interagissant avec les autres, par exploration sensorimotrice, par l'observation, par des activités papier-crayon, par essais et erreurs, par répétition, en communiquant et de manière autonome.

En premier lieu, on constate que les étudiantes accordent une place prépondérante à l'enfant lui-même comme agent de son propre développement. Tout comme dans les résultats à la première question, la catégorie du jeu ressort comme médiation favorisant l'apprentissage (22,7%). Cette première catégorie renvoie à une conception où l'on reconnaît que le jeu est à la base de l'intervention éducative dans une approche humaniste de l'éducation (Bédard, 2002). Les extraits suivants illustrent la conception des répondantes : « *Il apprend en s'amusant et en utilisant des outils et des situations qui se produisent dans la vie de tous les jours* » et « *Par le jeu et différents moyens indirects, il apprend les éléments de base qui lui permettront de bien s'adapter à l'école.* » Les notions de plaisir et d'amusement sont très présentes dans les réponses. Si le jeu semble la voie privilégiée de l'apprentissage en maternelle selon les futures enseignantes (catégorie ayant le plus fort pourcentage : 22,7%), est-ce qu'il y a lieu de s'inquiéter quand des chercheurs dénoncent, tant au Canada (Thériault et Doucet, 2011) qu'aux États-Unis (Miller et Almon, 2009), une

Figure 2  
Répartition des mots-clés (fréquences)  
selon les neuf catégories obtenues à la question  
« Comment l'enfant de cinq ans apprend-il? »



diminution du temps et de l'espace réservés au jeu? Gronlund (2010) souligne que les enseignantes se questionnent sur l'équilibre à avoir entre les activités dirigées par l'enseignante et les activités initiées par l'enfant. Encore faut-il s'interroger sur les stratégies pédagogiques pour guider les enfants dans des expériences de jeu de haut niveau.

En deuxième lieu, on constate que les réponses de différentes catégories peuvent être regroupées et présentent deux conceptions d'apprentissage. D'une part, on remarque une conception qui se situe plus près du paradigme constructiviste, selon lequel l'apprentissage fait d'abord appel à une démarche autonome et personnelle. En effet, les différentes catégories (le jeu, 22,7% ; les interactions avec les autres, 17,8% ; l'exploration sensorimotrice, 12,3% ; l'observation, 11,7% ; les essais-erreurs, 7,9% ; la communication, 3,4% ; l'autonomie, 2,4%) font appel à des variétés d'activités où les occasions d'échanger, la liberté d'exploration, l'autonomie et les interactions sociales dans les jeux, selon les besoins et les intérêts de l'enfant, renvoient à des stratégies d'apprentissage mises en œuvre par l'enfant pour construire ses propres connaissances. Les extraits suivants illustrent cette tendance et permettent de dégager une première piste d'interprétation : « *il expérimente et trouve des solutions* », « *il apprend en écoutant, en sentant, en touchant et en goûtant* », « *il utilise ses sens pour découvrir le monde tout en s'amusant* », « *vivre avec d'autres enfants, créer des liens, partager, respecter les autres* », « *en regardant les autres autour de lui, en observant des images et des symboles* » et « *il apprend ainsi à se découvrir lui-même à travers son environnement dans lequel il évolue (le travail en équipe)* ».

On peut supposer que ces réponses traduisent une conception de l'apprentissage centrée sur les besoins et les intérêts des enfants où les capacités de création de ce dernier sont au centre des préoccupations éducatives.

D'autre part, deux catégories font appel à la mise en place d'activités dirigées ou de projets mis en œuvre par l'enseignante (catégories « *activités papier-crayon* », 16,0%, et « *répétition* », 5,7%). Voici les extraits en lien

avec ces catégories : « *On doit lui démontrer à l'aide de stratégies les leçons que l'on veut lui enseigner* », « *Compter les jours de la semaine* », « *Il apprend à reconnaître des lettres, des sons et de mots* », « *L'enfant fait l'association entre une figurine de chat et le mot chat inscrit* » et « *Il répète pour mémoriser.* » Cette conception nous plonge dans une approche d'enseignement où la source de connaissance est à l'extérieur de l'enfant. Ce type de pratiques diminue le potentiel d'action de l'élève dans son apprentissage, car celui-ci reçoit un savoir structuré par l'enseignante, souvent par étapes, du simple au complexe, et qui est centré sur l'enseignement systématique d'un contenu. Tout se passe comme si l'on considérait que le poids de l'apprentissage repose exclusivement sur l'enseignante. Cette conception de l'éducation renvoie à une approche interventionniste par le constat d'un problème plutôt qu'à une approche où l'enfant est le principal acteur de son développement global (Sinclair et Naud, 2005).

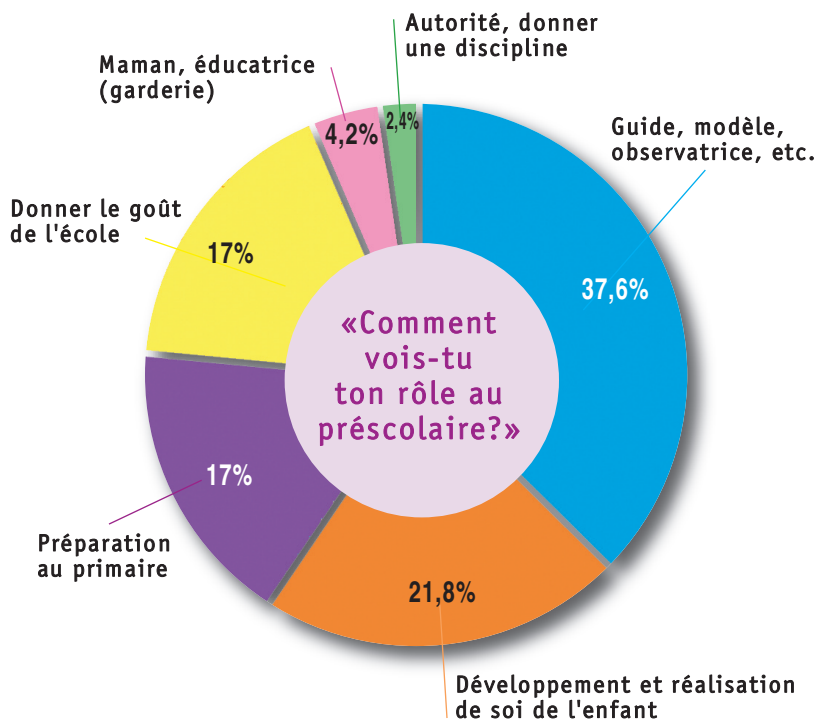


### Question 3 : à propos du rôle de l'enseignante

La dernière question, « **Comment vois-tu ton rôle au préscolaire?** », renvoie à la conception qu'ont les répondantes de leur identité professionnelle. Notre analyse vise à découvrir si les réponses indiqueraient un rôle que l'on pourrait associer de manière spécifique à la maternelle et à sa mission éducative. Les réponses regroupées en six catégories émergentes sont présentées dans la figure 3.

Figure 3

Répartition des mots-clés (fréquences) selon les six catégories obtenues à la question «**Comment vois-tu ton rôle au préscolaire?**»



Cette figure offre une vue d'ensemble de la répartition des résultats et montre que la catégorie de loin la plus importante (37,6%) concerne le rôle de l'enseignante : « agir comme guide, accompagnatrice, modèle, observatrice, animatrice, dépisteur ». C'est là une conception très proche du vocabulaire de la réforme et du changement de paradigme mis en place par le renouveau pédagogique en 2001. De transmetteur de connaissances, les étudiantes comprennent qu'elles sont conviées à exercer de nouveaux rôles d'accompagnatrice,

animatrice, guide, médiatrice, passeuse culturelle (MEQ, 2001). Les extraits suivants vont tout à fait dans cette conception renouvelée de l'acte d'apprendre : « *Je me vois comme un guide, comme une personne ressource qui est disponible et ouverte* », « *Je me vois comme étant : un soutien/aide/conseil. Un modèle. Une animatrice. Pas une maman ni une amie. Une confidente/écoute.* » Cette catégorie pourrait indiquer que, pour les répondantes, la relation à privilégier est celle en lien avec la confiance à créer avec les enfants. Ce rôle domine dans la perspective développementale au préscolaire (Lessard et Tardif, 2003).

Cette conception du rôle de guide et de modèle que nous interprétons dans une perspective développementale est alimentée par la deuxième catégorie la plus importante, qui porte sur favoriser les « développement et réalisation de soi de l'enfant » (21,8%). Les réponses dénotent un souci d'offrir aux enfants un cadre souple, centré sur leurs besoins : « *Mon rôle serait d'apprendre ou de confirmer à l'enfant qu'il vit dans un monde ouvert à lui et qu'il est en mesure de participer.* » Dans des entrevues menées auprès d'enseignantes de maternelle, Lessard et Tardif (2003, p. 43) font également état « d'une représentation idéale et très positive de l'Enfance, avec un grand E... », une vision que les auteurs qualifient de rousseauiste. Le plaidoyer de Jean-Jacques Rousseau pour laisser l'enfant vivre son enfance constitue certes un fondement partagé et une référence connue dans les milieux préscolaires (Chartier et Geneix, 2006).

Notons, dans la figure 3, le pourcentage dans les catégories « préparation au primaire » (17,0%) et « donner le goût de l'école » (17,0%). On peut en comprendre que les répondantes associent leur responsabilité à l'importance de la mission éducative de la maternelle en début de parcours scolaire. Bien que la préparation à la première année soit présente, on retrouve dans quelques extraits un souci de ne pas exercer de pression auprès des enfants pour une scolarisation précoce : « *Je dois trouver des stratégies qui leur permettront d'apprendre tout en s'amusant* » et « *Je désire apprendre des choses aux jeunes dans un*



*contexte amusant et sans pression.* » Toutefois, plusieurs réponses insistent sur le rôle de préparation à l'école<sup>vi</sup>. En voici quelques exemples : « *fournir à mes élèves un contexte dans lequel ils seront amenés à construire leurs connaissances* » et « *démarrer leur chemin au primaire* ». Par ailleurs, dans la catégorie « donner le goût de l'école », on voit émerger davantage un rôle de motiver les enfants, de leur faire aimer l'école, comme l'illustre l'extrait suivant : « *Ce rôle est très important parce que je dois être en mesure de faire aimer l'école aux enfants. Le premier contact à la maternelle est crucial.* »

Le rôle de maman, souvent associé à la maternelle, a été très peu abordé (4,2%). L'extrait suivant présente une affirmation que l'on retrouve dans le discours étudiant : « *L'enseignante au préscolaire doit faire du maternage. C'est une seconde maman. Une maman pour rassurer les petits.* » Différents auteurs se sont penchés sur le peu de reconnaissance professionnelle du rôle des éducatrices au préscolaire, notamment quand ce rôle est associé à celui d'une mère qui prend soin de jeunes enfants (Lessard et Tardif, 2003; Brougère, 2000).

La catégorie concernant l'autorité obtient le plus faible pourcentage (2,4%). Ce résultat, bien que faible, mérite de s'y attarder, puisqu'il concerne le rôle que les futures enseignantes souhaitent exercer. Qu'entendent-elles par « autorité et donner une discipline »? Les énoncés suivants en livrent un aperçu : « *Je suis une figure d'autorité douce, réconfortante, une forme d'autorité gentille* », « *J'amène de la discipline tout en étant patiente* », « *Un rôle d'autorité pour sécuriser les enfants* » et « *Une figure d'autorité comme papa et maman.* » Cette conception illustre leur désir de prendre soin des enfants et de se centrer sur leurs besoins.

Voyons maintenant, à la lumière de l'ensemble des résultats, ce que l'on peut dégager de la conception des futures enseignantes de la

mission de la maternelle, du processus d'apprentissage des élèves et de leur rôle d'enseignante.

**Les étudiantes comprennent qu'elles sont conviées à exercer de nouveaux rôles d'accompagnatrice, animatrice, guide, médiatrice, passeuse culturelle.**

### Quel sens donner aux résultats : proposition d'un cadre interprétatif

Que faut-il comprendre et retenir de ces résultats? Rappelons les deux objectifs poursuivis :

- 1) décrire la conception qu'ont les étudiantes de la maternelle;
- 2) dégager quelques pistes d'interprétation pour bonifier les programmes de formation initiale en enseignement.

Qu'est-ce que cette étude nous apprend sur la conception qu'ont les étudiantes de la mission éducative de la maternelle et sur la bonification de la formation initiale? Dans la présentation des résultats, nous avons soulevé quelques pistes d'interprétation qui pourraient se situer sur un continuum entre deux tendances opposées : d'une part, une conception axée sur les apprentissages formels dans laquelle le rôle de l'enseignante est associé à des approches plus fermées, organisées, structurées en séquences et de manière procédurale (Bordes, 2013) et d'autre part, une conception axée sur les apprentissages par le jeu dans laquelle le rôle de l'enseignante est associé à la médiation. De notre point de vue, le but ultime de l'éducation préscolaire est d'accompagner l'enfant dans la maîtrise de son environnement afin qu'il développe une perception réaliste du monde et de lui-même. Dewey (cité dans Westbrook, 2000) affirmait dans son credo que la véritable éducation est un processus qui offre à l'enfant la stimulation de son potentiel et des situations sociales qui lui permettent de se trouver lui-même. En apprenant à se connaître, à s'accepter et en s'orientant vers l'extérieur par la reconnaissance de sa culture, de ses valeurs et le partage d'un caractère collectif, l'enfant

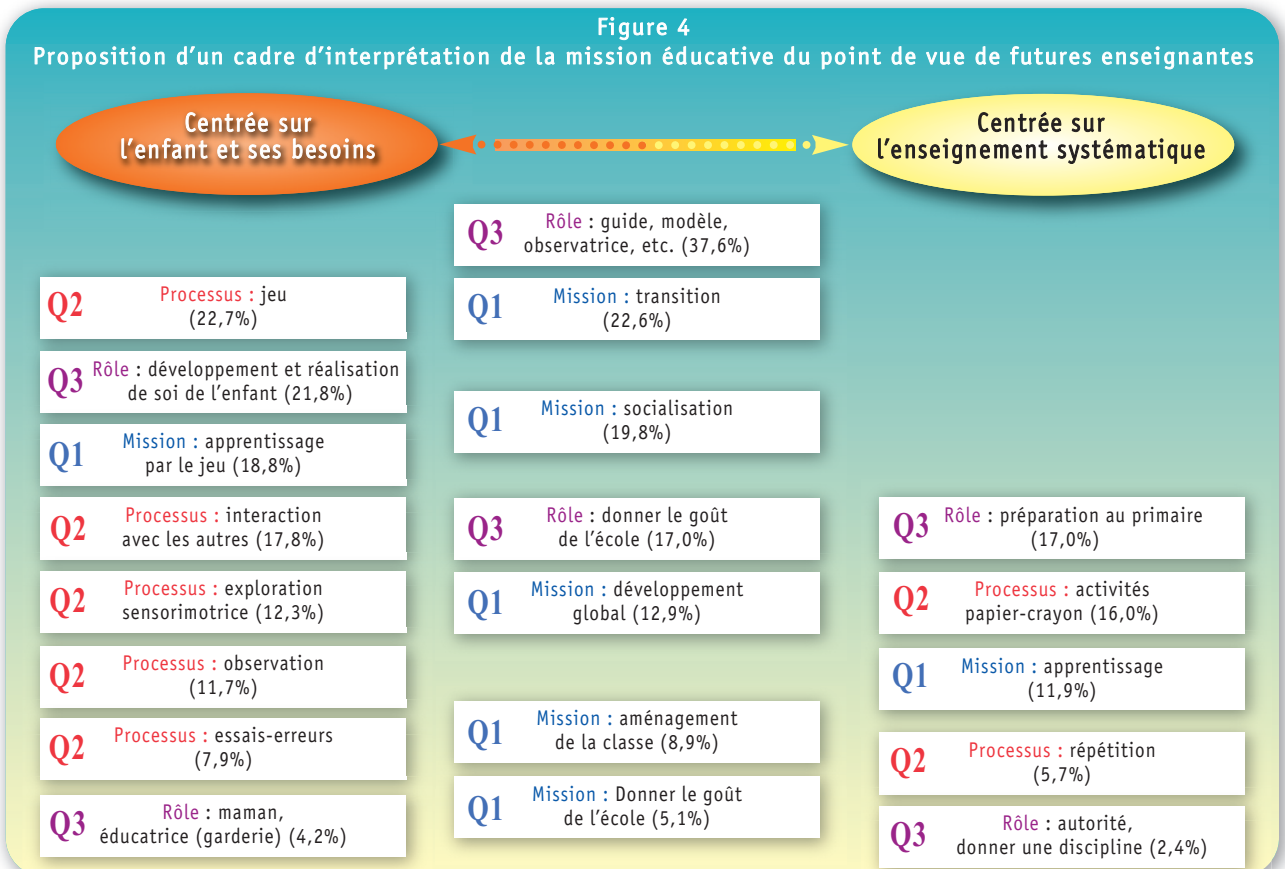
**Pour de futures enseignantes, certains apprentissages plus formels doivent se faire à la maternelle.**

construit sa propre identité d'apprenant. Ce renforcement identitaire rejoint l'approche d'intervention préventive multidimensionnelle de Guitouni à laquelle Normand-Guérrette (2013) se réfère pour insister sur le rôle préventif que jouent les enseignantes de maternelle.

La figure 4 propose un cadre d'interprétation qui place sur un continuum les catégories émergentes selon les deux types d'approches. On y retrouve une approche centrée sur l'enfant et ses besoins, que nous opposerons à une approche centrée sur l'enseignement systématique. Il s'agit d'opposer ici deux types de regards, deux visions pour interpréter les catégories qui ont émergé de l'analyse des résultats. Entre une pédagogie ouverte, centrée sur l'enfant et ses besoins, et une pédagogie fermée, contrôlée par l'adulte, il y a bien sûr place à une conception intermédiaire dans laquelle l'adulte, tout en tenant compte des besoins de l'enfant, offre un cadre structurant pour organiser des situations pédagogiques et pour soutenir les stratégies déployées par l'enfant dans sa démarche d'actualisation de son plein potentiel.

La figure 4 reprend les catégories émergentes selon une gradation décroissante des pourcentages et les situe sur un continuum entre deux approches opposées. Ce cadre interprétatif permet de dresser un portrait global des résultats obtenus.

Cette figure présente une vue d'ensemble de la conception qu'ont les futures enseignantes de l'orientation pédagogique (méthode/approche) qu'elles semblent privilégier en maternelle. Nous nous sommes basées sur les descriptions des catégories pour les situer sur le continuum. Plusieurs catégories, dont la plus importante (37,6%), se situent dans une posture que nous pourrions qualifier d'intermédiaire. En effet, cette catégorie définit le rôle de l'enseignante de maternelle en termes de guide, modèle, observatrice, accompagnatrice. La mission de socialisation occupe également une place prépondérante dans la posture intermédiaire. Les opinions se partagent entre l'idée que l'enfant apprend à s'adapter à la vie en groupe et celle que la maternelle est un lieu pour créer des liens. La maternelle comme lieu de développement global et lieu de transition n'est pas sans rappeler la mission éducative telle que



définie lors de l'implantation même des maternelles (MEQ, 1981). Cette tendance que nous dégageons des résultats vient confirmer les besoins de formation ciblés dans l'avis publié par le CSE (2012) pour s'assurer que nos futures enseignantes puissent s'approprier une approche pédagogique adaptée aux enfants d'âge préscolaire.

Dans le pôle d'une approche centrée sur l'enfant et ses besoins se retrouvent d'autres catégories émergentes dont les pourcentages sont importants. L'apprentissage par le jeu, du point de vue tant du processus que de la mission, y occupe une place prépondérante. Cette conception ne surprend pas, puisque le jeu est étroitement associé au développement de l'enfant; il serait à la fois un moyen et une fin en soi (Bédard, 2010). Bien que réjouissants, ces résultats nous interpellent vivement comme formatrices, sachant que nos programmes offrent très peu d'espace pour des cours entièrement consacrés aux jeux (le pluriel renvoie ici aux différents types de jeux moteurs, symboliques, libres, de construction, extérieurs, etc.) et à leurs effets positifs sur le développement.

Dans le pôle d'une approche plus directive se retrouve un nombre moindre de catégories, dont celle qui définit la maternelle comme un lieu de préparation au primaire. Cette tendance marque un souci d'amener les enfants à réussir dans le monde scolaire. Toutefois, et c'est là l'essentiel de notre réflexion face à ces résultats, est-ce que les futures enseignantes comprennent bien ce qu'est un enfant de cinq ans et comment il apprend? L'enseignement explicite et tous ses dérivés représenteraient, dit-on, de meilleures chances de réussite éducative et scolaire (Castonguay et Gauthier, 2012). Devant cette montée fulgurante de méthodes didactiques, voire interventionnistes, une approche centrée sur l'enfant apparaît comme un idéal difficile à incarner dans les programmes de formation. En mettant l'accent sur les contenus disciplinaires et la trans-

mission de savoirs essentiels, on oublie que l'apprentissage chez le jeune enfant est avant tout un acte social. Pour Dewey (cité dans Westbrook, 2000), l'enfant évolue et progresse quand il doit affronter des problèmes qui mobilisent son intérêt :

**La véritable éducation est un processus qui offre à l'enfant la stimulation de son potentiel et des situations sociales qui lui permettent de se trouver lui-même.**

« Pour pouvoir enseigner de cette façon, c'est-à-dire orienter le développement de l'enfant de façon non directive, il faut de l'aveu même de Dewey que le maître soit un professionnel hautement qualifié [...] Comme le faisaient observer deux éducatrices ayant travaillé avec Dewey, ce maître doit être capable de voir le monde à la fois dans les yeux de l'enfant et avec ceux de l'adulte. »

(Westbrook, 2000, p. 4)

## Conclusion

En interpellant des étudiantes en début de formation, nous souhaitons explorer la conception initiale qu'elles ont de la mission éducative de la maternelle. Pour répondre à cette visée, la collecte de données s'est déroulée en début de trimestre dans chacun des programmes BEPEP des trois universités dans lesquelles nous enseignons. Il convient de mentionner les limites de cette étude, qui repose sur un questionnaire contenant trois questions très générales adressées à des étudiantes en début de formation. La visée exploratoire de cette recherche ne saurait être de l'ordre d'une généralisation ni d'une validation scientifique dans la méthodologie adoptée. Les résultats trouvent toutefois une pertinence sociale dans une épineuse question d'actualité afin d'apporter un éclairage sur la mission éducative de la maternelle dans une perspective de développement global et sur la place du jeu, qui semble menacée dans l'horaire quotidien. Dans les questions 1 et 2, de forts pourcentages portant sur le jeu ont été relevés. Ces résultats nous réjouissent, mais ce qui semble moins clair, c'est la compréhension de ce que l'enfant apprend en jouant. Est-il possible de séparer les apprentissages du jeu? Peut-on parler d'appren-

tissage sans l'intervention de l'enseignante? Pour que le jeu devienne apprentissage, est-ce que l'enseignante doit être partie prenante de la démarche? Et alors s'agit-il encore de jeu? La question se pose sur le rôle pour soutenir et rehausser le jeu au bénéfice de l'apprentissage.

Comme formatrices, nous constatons l'urgence de bonifier les programmes de formation initiale afin de favoriser une meilleure compréhension des fondements de l'éducation préscolaire et du rôle que les futures enseignantes seront appelées à exercer en maternelle. C'est là un rôle subtil qui nécessite une grande sensibilité et des connaissances approfondies du développement de l'enfant, pour mettre au cœur de sa pédagogie le jeu et l'activité spontanée de l'enfant. À la lumière du cadre interprétatif que nous avons proposé, il nous faut insister sur la nécessité de mieux comprendre pourquoi le jeu est le mode d'apprentissage des enfants et pourquoi ceux-ci sont les premiers agents de leurs apprentissages. À trop vouloir préparer l'enfant à l'école, on oublie que la maternelle est un lieu d'intervention pédagogique basée sur l'observation de chacun des enfants pour apprendre à les connaître et stimuler la mise en action de leur plein potentiel. Le plus grand défi en formation initiale est d'outiller les futures enseignantes pour une compréhension d'un programme préscolaire qui maintient un difficile équilibre entre l'initiative laissée à l'enfant et la présence structurante d'un adulte qui exerce un rôle d'étayage. Pour Miller et

Almon (2009), l'enseignement au préscolaire exige des compétences professionnelles complexes pour savoir observer attentivement et intervenir aux moments opportuns, enrichir le jeu, apporter du matériel, établir des règles et des limites, offrir un horaire et un aménagement adaptés, questionner et interagir en faisant en sorte que l'enfant développe une pensée complexe.

Assigner à l'enfant un rôle actif dans l'apprentissage plutôt qu'un rôle passif implique qu'il devienne chercheur, observateur, acteur, participant à des jeux, etc. Une telle approche lui permet de choisir des sujets qui l'intéressent, de trouver des ressources à employer ou des façons de concrétiser des idées après avoir exploré un éventail de possibilités. En terminant, nous souhaitons rappeler une ligne de conduite qui prévaut toujours dans la mission éducative de la maternelle :

« 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 »

(MEQ, 2001, p. 52). ■



**Le plus grand défi en formation initiale est d'outiller les futures enseignantes pour une compréhension d'un programme préscolaire qui maintient un difficile équilibre entre l'initiative laissée à l'enfant et la présence structurante d'un adulte.**

## RÉFÉRENCES

- Beauséjour, G., Boily, F., Jacques, M. et Thériault, J. (2004). *L'évolution de la profession enseignante à l'éducation préscolaire*. Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation. Montréal : Association d'éducation préscolaire du Québec.
- Bédard, J. (2010). Des définitions de sens commun de jeunes qui caractérisent le jeu et sa relation avec l'apprentissage. Dans J. Bédard et G. Brougère (dir.), *Jeu et apprentissage : quelles relations?* (p. 19-42). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Bédard, J. (2002). *Fondements et perspectives de l'éducation préscolaire au Québec : pédagogie en contexte ludique* (thèse de doctorat non publiée). Université de Fribourg, Suisse.
- Blais, A. et Durand, C. (2009). Le sondage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 445-487). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bordes, V. (2013). L'éducation non formelle. Dans V. Bordes (dir.), *Éducation non formelle* (p. 7-11). Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Brougère, G. (2000). Culture et métiers de la petite enfance. Dans S. Rayna et G. Brougère (dir.), *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire. Perspectives internationales* (p. 15-40). Paris : INRP.
- Castonguay, M. et Gauthier, C. (2012). *La formation à l'enseignement : atout ou frein à la réussite scolaire?* Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Chartier, A.-M. et Geneix, N. (2006). Les pédagogies de la petite enfance. Rapport de l'UNESCO préparé pour *Education for All Global Monitoring Report 2007. Strong Foundations : Early Childhood Care and Education* : <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147448f.pdf>>, consulté le 8 juin 2015.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Coutu, S., Provost, M.A. et Bowen, F. (2005). *L'observation systématique des comportements*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Doyon, D. et Fisher, C. (2010). *Langage et pensée à la maternelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gronlund, G. (2010). *Developmentally Appropriate Play. Guiding Young Children to a Higher Level*. St-Paul, MN : Redleaf.
- Hess, U., Senécal, S. et Vallerand, R.J. (2000). *Les méthodes quantitative et qualitative de recherche en psychologie*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Huberman, A.M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Hyson, M., Tomlinson, H.B. et Morris, C.A.S. (2009). Quality improvement in early childhood teacher education : Faculty perspectives and recommendations for the future. *Early Childhood Research and Practice*, 11(1), 1-19.
- Lessard, C. et Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes : analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois, 1960-1990*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Miller, E. et Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten. Why Children Need to Play in School*. College Park, MD : Alliance for Childhood.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1981). *Programme d'éducation préscolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire – Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Miron, J.-M. (2004). L'organisation québécoise des services éducatifs au préscolaire : défis et enjeux. Dans N. Royer (dir.), *Le monde du préscolaire* (p. 3-21). Montréal : Gaëtan Morin.
- Normand-Guérrette, D. (2013). Parents et enseignants, des acteurs privilégiés de la prévention primaire. *Psychologie préventive*, 46, 3-11.
- Sinclair, F. et Naud, J. (2005). L'intervention en petite enfance : pour une éducation développementale. *Éducation et francophonie*, 33(2), 237-252.
- Spodek, B. et Saracho, O. (2006). *Preschool teachers' professional development* (2nd ed). Dans B. Spodek et O. Saracho (dir.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (p. 423-439). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Thériault, J. et Doucet, M. (2011). *En jouant avec les blocs de construction... l'enfant construit son monde*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Westbrook, R.B. (2000). John Dewey. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIII(1-2), 277-293.
- Whitebook, M. et Ryan, S. (2011). *Degrees in Context : Asking the Right Questions about Preparing Skilled and Effective Teachers of Young Children*. New Brunswick, NJ : National Institute for Early Education Research : <<http://nieer.org/resources/policybriefs/23.pdf>>, consulté le 8 juin 2015.

## NOTES

<sup>i</sup> Cet article est une suite à celui sur la mission éducative à l'éducation préscolaire dans le présent numéro de *Psychologie préventive*. Le lecteur y retrouvera les appuis théoriques qui fondent l'étude entreprise par les auteures.

<sup>ii</sup> Le genre féminin est utilisé sans discrimination dans le but d'alléger le texte, car il reflète la très grande majorité des personnes inscrites dans les programmes de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire.

<sup>iii</sup> La collecte des données a été effectuée en 2009 dans le cadre de cours offerts dans les trois universités. Aussi, les données ont été analysées collectivement, ce qui garantit l'anonymat des répondantes quant à leur université d'attache.

<sup>iv</sup> Voici des précisions plus techniques sur la procédure utilisée. Une première personne a fait l'analyse de contenu par annotation manuelle selon un code de couleurs distinguant les extraits de réponses qui avaient le même sens. Par la suite, deux personnes indépendantes ont vérifié le codage. La fidélité interjuges a permis de démontrer la similitude des résultats (Coutu, Provost et Bowen, 2005). En effet, un bon accord interjuges indique que le codage est fiable, c'est-à-dire que le jugement pour un même extrait intégral (*verbatim*) est similaire (Hess, Senécal et Vallerand, 2000). À la suite de ce premier codage, une validation a été effectuée par les trois chercheuses pour s'assurer que les extraits reflétaient bien la catégorie à laquelle ils étaient associés. Cette étape a servi à faire quelques ajustements en confrontant l'étalement des catégories et leurs propriétés. Le comptage des unités de sens a été effectué dans chacune des catégories validées. Le pourcentage de chacune des catégories a été calculé par une règle de trois.

<sup>v</sup> Le caractère italique indique que les propos sont repris tels quels.

<sup>vi</sup> Certaines réponses pourraient même être associées au courant de « *readiness* » (des programmes de préécriture et de prélecture) qui a prévalu pendant quelques années à l'éducation préscolaire.