



Revue Internationale de
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

LA RELATION ENSEIGNANT-APPRENANTS
AU CANADA, EN FRANCE ET EN SUISSE :
PERSPECTIVE INTERNATIONALE ET BONNES
PRATIQUES SUR LA PROFESSION ENSEIGNANTE

DIRECTION : SÉVERINE HAÏAT ET ANNIE CHARRON

Volume 9 - Numéro double 2

2022

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE-ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



EXPLORATION DE LA QUALITÉ DES ORIENTATIONS PÉDAGOGIQUES D'ENSEIGNANTES DE MATERNELLE DE GRANDE SECTION EN FRANCE **

ALEXANDRA PAQUETTE, UNIVERSITE DU QUEBEC A MONTREAL, CANADA¹

NATHALIE BIGRAS, UNIVERSITE DU QUEBEC A MONTREAL, CANADA

LISE LEMAY, UNIVERSITE DU QUEBEC A MONTREAL, CANADA

JOANNE LEHRER, UNIVERSITE DU QUEBEC A MONTREAL, CANADA

Résumé

La qualité des orientations pédagogiques à l'éducation préscolaire concerne entre autres la perception des enseignantes de maternelle de leur rôle éducatif auprès des élèves. Cette qualité des orientations est susceptible d'être influencée par les composantes de la qualité structurelle (par ex., l'aménagement de la classe) et, en retour, d'avoir une incidence sur la qualité des interactions entre les enseignantes et les enfants (voir Ansari et Pianta, 2019). Dans cette perspective, la présente étude vise à explorer les perceptions de 15 enseignantes de maternelle de grande section en France au sujet de leur rôle. Des entretiens semi-dirigés ont été menés auprès de ces enseignantes au sujet de leur quotidien en classe. L'analyse a porté sur le rôle qu'elles privilégiaient explicitement et implicitement dans leur discours. Les résultats préliminaires suggèrent que les participantes perçoivent leur rôle éducatif en classe maternelle surtout en termes de relations centrées sur la transmission de savoirs. De plus, bien que l'établissement d'un climat positif avec les élèves soit parfois abordé, le soutien émotionnel est peu présent dans les propos des enseignantes lorsqu'elles discutent de leurs interactions avec les élèves. En outre, la discussion aborde l'influence du programme éducatif de maternelle de grande section centré sur les apprentissages scolaires, de même que de l'organisation de la classe, tous deux associés à des composantes de la qualité structurelle, sur les interactions perçues. Ainsi, il semble pertinent de concevoir la qualité des orientations pédagogiques en classe maternelle de grande section comme étant en partie affectée par le contexte culturel qui poserait d'une part les bases de caractéristiques de la qualité structurelle et, d'autre part, celles des interactions entre les enseignantes et les élèves.

Mots clés : Maternelle, France, Qualité des orientations pédagogiques, Qualité des interactions, Rôle éducatif.

¹ Adresse de contact : paquette.alexandra@courrier.uqam.ca

**Pour citer cet article :

Paquette, A., Bigras, N., Lemay, L. et Lehrer, J. (2022). Exploration de la qualité des orientations pédagogiques d'enseignantes de maternelle de grande section en France. *Revue internationale de communication et socialisation*, 9(2), 188-206.

INTRODUCTION

Depuis de nombreuses années, les chercheurs tentent de définir la notion de qualité des services éducatifs offerts à l'éducation préscolaire. Alors que les premiers travaux ont porté sur la qualité structurelle (taille des groupes, formation des enseignantes², etc.), ils se sont ensuite centrés sur la qualité des processus (p. ex. interactions, actions éducatives) (Bigras et al., 2010, 2019; Lemay et al., 2015; Pianta et al., 2008) s'intéressant alors davantage au développement global des enfants et leurs expériences quotidiennes en classe (Azzi-Lessing, 2009; Jeon et Buettner, 2015; Lemay et al., 2015). Or, les écrits récents suggèrent d'approfondir la qualité des orientations (valeurs, croyances, attitudes, etc.) (Duval et al., 2021; Peleman et al., 2020), puisqu'elle pourrait avoir une incidence sur les interactions qui s'établissent entre le personnel éducatif et les enfants (Ansari et Pianta, 2019). On retrouve toutefois peu d'études ayant permis de définir ou mesurer les composantes de cette qualité des orientations, en particulier en ce qui concerne la perception des enseignantes de maternelle de leur rôle éducatif auprès des élèves dans le cadre de leurs interactions avec eux. Les classes de grande section (GS) de l'école maternelle en France constituent un contexte particulièrement riche afin d'explorer cette question chez les enseignantes compte tenu de leur accès universel, ainsi que des récentes réformes du programme de ce niveau d'étude (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche [MÉNESR], 2015). Le présent article explore des composantes émergentes de la qualité des orientations d'enseignantes de maternelle de GS en France.

1. CONTEXTE FRANÇAIS DES ÉCOLES MATERNELLES

Le contexte éducatif dans lequel les enseignantes évoluent est susceptible d'influencer les perceptions qu'elles ont de leur rôle éducatif, il est pertinent de faire état des grandes lignes de l'organisation des services éducatifs en France et des composantes du programme de maternelle. Ces éléments propres au contexte français constituent des balises qui orientent les perceptions des divers rôles des enseignantes de maternelle faisant l'objet de cette étude.

1.1 Organisation de l'école maternelle en France

L'organisation des structures d'accueil à la petite enfance en France est partagée en deux systèmes : les crèches pour les enfants de 0-3 ans, puis les maternelles (petite, moyenne et grande section) dont la fréquentation est obligatoire aux enfants de 3 à 6 ans depuis septembre 2019 (Loi pour une école de la confiance, Loi n° 2019-791). Selon l'Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE], les classes de maternelle française reçoivent en moyenne 23 élèves (OCDE, 2019). Une agente territoriale spécialisée des écoles maternelles (ATSEM) détenant un certificat d'aptitude professionnelle accompagne la plupart des classes (97 %, Service presse de la ville de Grenoble, 2019).

L'évolution du titre d'enseignante française évoque une représentation sociétariaire de son rôle éducatif. En effet, « L'institutrice de maternelle est ainsi devenue un "professeur des écoles" en 1990, celui-ci étant défini comme un "spécialiste des apprentissages" en 2002 » (Garnier, 2018, p. 557). La formation des futures

² Afin de représenter la majorité du personnel enseignant français, le féminin est utilisé dans ce texte.

enseignantes, offerte en Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé) leur permet ensuite d'enseigner à tous les niveaux du primaire (des écoles maternelles et élémentaires).

Bien que le programme ne précise pas d'éléments d'organisation de la classe, une structure plutôt homogène de la séquence d'une journée, de l'environnement physique et du matériel est observée dans les classes françaises (Bouysse et al., 2011). En outre, la journée en classe maternelle débute par une période d'accueil suivie d'une série de rituels qui « contribue à l'apprentissage du métier d'élève à l'école maternelle » (Briquet-Duhazé, 2015, p. 3). Durant ce rassemblement matinal, l'enseignante placée devant le grand tableau, avec les enfants assis devant elle (Joigneaux, 2009), dénombre les élèves présents et absents, désigne la date du jour et la météo (Bouysse et al., 2011). Une diversité d'ateliers, encadrés par l'enseignante, en autonomie ou assistés par l'ATSEM est généralement organisée en rotation au cours de la matinée ainsi qu'une période de récréation à l'extérieur d'une durée de 30 minutes (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports [MÉNJS], 2020). En fin de matinée, les élèves quittent pour la pause méridienne, à la cantine ou à la maison. L'après-midi est généralement consacré à une période d'ateliers et de jeux extérieurs.

1.2 Le programme français de l'école maternelle

Les enseignantes ont la responsabilité d'appliquer le programme des écoles maternelles dicté par le MÉNESR : *L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous*, paru en 2015. Ce programme comporte cinq domaines d'apprentissage : 1) mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ; 2) agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique ; 3) agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ; 4) construire les premiers outils pour structurer sa pensée ; 5) explorer le monde. Chacun d'eux se déclinant en objectifs à atteindre à la fin du cycle des trois sections de maternelle. À partir de 2002, le programme officiel stipule que l'objectif de l'école maternelle est de « permettre à chaque enfant une première expérience scolaire » (Ministère de l'Éducation Nationale et Ministère de la Recherche, 2002, p. 16). Le programme de 2015 poursuit dans cette visée préscolaire de l'école maternelle en affirmant que « Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité » (MÉNESR, 2015, p. 2). Ainsi, il semble qu'au cours des années la manière de se représenter le rôle de l'école et l'élève dans le contexte de la maternelle ait évolué d'une structure qui valorisait une première transition famille-école vers une structure qui véhicule plutôt des exigences de préparation à la scolarisation, une évolution susceptible d'influencer la relation enseignante-élèves.

2. Qualité du contexte éducatif de la maternelle

La définition la plus établie dans le discours scientifique du concept de qualité en contexte éducatif de la petite enfance s'organise autour de deux grandes dimensions : la qualité structurelle et la qualité des processus (Anders, 2015; Bigras et al., 2010; Emploi et développement social, 2019). La qualité structurelle réfère à des variables mesurables mises en place dans les services et généralement soumises à des règles gouvernementales (nombre d'enfants par groupe, niveau de formation des adultes, espace disponible, etc.) (Dowsett et al., 2008; Goelman et al., 2006). La qualité des processus inclut des variables liées aux relations qui prennent forme dans ces lieux; types d'activités offertes, échanges entre les adultes et les enfants, etc. (Perlman et al., 2016; Ulferts et al., 2019). En outre, la qualité du soutien émotionnel offert aux jeunes enfants serait particulièrement déterminante de la qualité des processus (Pianta et al., 2008). Plusieurs études internationales (voir Drouin et al., 2004; Gingras et al., 2015; Hamre, 2014) relèvent que des caractéristiques structurelles sont

généralement associées à la qualité des processus (Bigras et al., 2020). Cependant, la méta-analyse de Slot (2018) révèle des inconstances dans les effets rapportés. Ainsi, des variables d'ordre plus personnelles ou culturelles pourraient combiner leur influence, ce qui contribuerait à expliquer certains des résultats divergents obtenus dans le cadre d'évaluation de la qualité dans les contextes éducatifs de la petite enfance.

C'est dans cette lignée qu'Anders (2015) ainsi que Bigras et ses collègues (2020) proposent une troisième dimension de la qualité, soit la qualité des orientations pédagogiques. Cette nouvelle dimension concerne les variables individuelles et culturelles (croyances, valeurs, perceptions et attitudes au sujet de l'éducation) des enseignantes de maternelle au sujet de leur approche pédagogique et de leur rôle éducatif auprès des élèves qui sont susceptibles d'affecter la qualité structurelle et des processus. Bien que le concept de qualité des orientations soit nouveau, ce qui le compose ne l'est pas. Les croyances, les valeurs et les perceptions d'enseignantes de maternelle ont été décrites par plusieurs comme médiatrices entre la présence ou l'absence des composantes de la qualité et leurs effets (p. ex., Ansari et Pianta, 2019). Par exemple, certaines études soutiennent que les enseignantes adhérant à des croyances pédagogiques constructivistes ou socioconstructivistes seraient plus susceptibles d'offrir un niveau de soutien à l'apprentissage élevé (Plöger-Werner, 2015), telles que des rétroactions efficaces. D'autres ont également trouvé des corrélations positives entre les croyances de type transmission de connaissances et une faible qualité des interactions (Pianta et al., 2005). L'ajout du concept de qualité des orientations pédagogiques à la définition de la qualité trouve écho chez les nombreux auteurs qui affirment que l'observation de la qualité structurelle et des processus limiterait la compréhension de la complexité de l'éducation à la petite enfance en la réduisant à des standards normalisés (Brougère, 2015; Dahlberg et al., 2012). Dahlberg et ses collègues (2012) proposent une interprétation de la qualité comme étant subjective et résultant d'une co-construction au sein de chaque structure. Ils suggèrent de s'engager dans un discours du « faire sens ». Cette réflexion s'inscrit dans un mouvement postmoderne qui valorise l'« approfondissement de la compréhension de l'institution de la petite enfance et de ses projets » (Dahlberg et al., 2012, p. 177) par la reconnaissance des propos des différents acteurs concernés. Ainsi, le discours du « faire sens » au sujet de la qualité des contextes éducatifs ne vise pas à générer un aperçu objectif des croyances, des valeurs et des attitudes des acteurs, mais en permet une explicitation, une prise en compte dans le regard que l'on porte sur la compréhension de la qualité véhiculée dans une situation contextualisée.

Plusieurs auteurs (Bigras et al., 2020; Doherty, 2015; Lemay et al., 2017) soulignent d'ailleurs l'importance que divers acteurs des services d'éducation préscolaire s'expriment afin de mieux conceptualiser ou contextualiser la notion de qualité des orientations pédagogiques. Ainsi, les interactions des enseignantes avec les enfants devraient faire l'objet d'une réflexion approfondie au regard des perceptions qu'elles ont de leur rôle éducatif, des croyances qu'elles manifestent envers le rôle de l'école, des valeurs qu'elles mobilisent et qui sous-tendent leurs choix et pratiques pédagogiques. Cette étude vise à explorer cette notion de qualité des orientations pédagogiques avec des enseignantes de maternelle GS en France, notamment en les interrogeant sur leurs perceptions de leur rôle éducatif en classe dans le contexte scolaire français.

3. Méthodologie et stratégies d'analyse

3.1 Participants et recrutement

Les participantes de cette étude ont été sollicitées par courriel parmi les 55 enseignantes de Grenoble participant à une plus vaste étude comparative sur la qualité des interactions avec les enfants de 3 à 5 ans au Québec et en France (Bigras et al., 2020). Il s'agit d'un échantillon de convenance, car il inclut toutes celles ayant

accepté de réaliser un entretien au sujet de leur rôle éducatif auprès d'enfants de maternelle GS (N = 15 dont 1 homme). Il est à noter qu'une ATSEM était présente dans chacune des classes, et ce, entre 8 et 40 heures par semaine. Le mode de regroupement des grades en classes³ variait : trois enseignantes étant titulaires d'une classe de GS uniquement, neuf étant dans une classe combinant les élèves de MS et GS, une classe accueillant des élèves de PS et GS, une autre classe ayant à la fois à des élèves de PS, MS et GS et une dernière accueillant dans sa classe des élèves de GS et de CP. Une seule école se situait en quartier prioritaire.

3.2 Mesure et déroulement

L'objectif était de comprendre les perceptions d'enseignantes au sujet de leur rôle éducatif dans un dialogue réflexif. L'entretien semi-dirigé, permettant un dialogue continu entre le terrain et la théorie (Chevalier, 2017) accompagné d'une approche inspirée des « récits de vie » (Desmarais et Grell, 1986), fut sélectionné pour mener ce projet. Ces récits renvoient « à une méthodologie de recueil de données où les personnes sollicitées pour produire leur récit alimentent une réflexion de type ethnosociologique menée par un chercheur » (Niewiadomski, 2019, p. 136). Une étudiante a conçu un guide d'entretien, qui a ensuite fait l'objet de deux entretiens pilotes auprès de deux enseignantes de maternelle 5 ans du Québec. Certaines questions ont ensuite été reformulées afin d'en accroître la compréhensibilité pour les participantes. Enfin, des chercheurs français ont validé les questions afin de s'assurer de leur limpidité pour le contexte culturel des écoles maternelles de France. L'entretien final est composé de 11 questions ouvertes (Tableau 1) favorisant un discours descriptif, spontané des enseignantes et permettant d'aborder leurs perceptions au regard de leur rôle éducatif dans leur travail d'enseignante de maternelle GS auprès d'enfants de 5 ans.

Tableau 1. Canevas d'entretien

1. Qu'est-ce que vous aimez, appréciez particulièrement en classe maternelle grande section?
2. Racontez-moi une journée type en classe maternelle grande section ?
3. Qu'est-ce qu'une bonne journée en classe maternelle grande section ?
4. Qu'est-ce qu'une moins bonne journée en classe maternelle grande section ?
5. Selon vous, de façon générale, à quoi correspond typiquement une bonne journée pour une enseignante en maternelle grande section ?
6. Qu'est-ce qui rend un atelier/une période de travail réussie/satisfaisante ?
7. Parlez-moi de votre façon de gérer les comportements difficiles ou inappropriés des enfants ?
8. De quoi êtes-vous le plus fière dans cette classe cette année ?
9. Qu'est-ce que vous avez trouvé le plus difficile dans cette classe cette année ?
10. En terminant, quelles seraient, selon vous, les compétences/connaissances et qualités requises pour une enseignante de maternelle grande section ?

Une fois le formulaire de consentement à participer à l'étude signé, le moment d'entretien par vidéoconférence (Zoom) était convenu. Les entretiens enregistrés (durée moyenne de 75 minutes) se sont déroulés entre le 2 mars et le 23 avril 2020.

³ « On parle de classe double lorsque les élèves appartiennent à deux grades différents (par exemple : [cours préparatoire] CP/CE1) et de classe multiple ou multigrades lorsque les élèves appartiennent à plus de deux grades (par exemple, une classe comprenant à la fois des élèves de petite section [PS], moyenne section [MS] et grande section [GS] d'école maternelle) » (Jarlégan et Tazouti, 2020, p. 41).

3.3 Traitement et analyses

Les transcriptions des fichiers audio ont été intégrées au logiciel NVivo aux fins des analyses. Une analyse thématique en lien avec l'exploration des perceptions des enseignantes a ensuite été réalisée selon les recommandations de Saldaña (2021). Deux cycles de codification ont été effectués. Une première lecture a permis l'identification de regroupements structuraux qui ont ensuite mené à l'élaboration de sous-catégories thématiques. Le présent article décrit les perceptions d'enseignantes se dégageant de leurs discours.

4. RESULTATS SUR LA PERCEPTION DU RÔLE DE L'ENSEIGNANTE

L'interprétation des analyses est présentée dans cette section. Le tableau 2 présente la synthèse thématique des perceptions des enseignantes sur les composantes de leur rôle. Afin d'accroître la lisibilité des propos rapportés, des pseudonymes⁴ ont été attribués aux participantes et certains verbatim ont été édités (Bucholtz, 2000). D'abord une définition de la thématique est présentée, suivie d'une présentation de chacune des sous-thématiques.

Tableau 2. Synthèse des perceptions des enseignantes des composantes de leur rôle éducatif auprès d'élèves de 5 ans

Thématiques	Sous-thématiques
1.Préparation au cours préparatoire (CP)	1.1 Transmission de connaissances 1.2 Perception de liberté pédagogique 1.3 Adaptation aux niveaux scolaires des élèves 1.4 Individualisation du soutien offert 1.5 Perception d'un travail significatif
2.Gestion de classe	2.1 Établissement d'un climat positif pour s'engager dans les apprentissages 2.2 Gestion des conflits et des comportements inappropriés
3.Adaptation aux besoins socio-émotionnel	3.1 Gestion des émotions 3.2 Favoriser l'autonomie
4.Établissement d'une relation enseignante-élève	4.1 Appréciation de cette relation 4.2 Maintien d'une distance affective nécessaire avec les élèves

4.1 Préparation au cours préparatoire (CP)

L'un des premiers constats émergents du discours des 15 enseignantes est la définition du rôle de l'école maternelle GS comme une étape charnière de préparation au cycle 2 du système français. Quatre enseignantes décrivent que les enfants découvrent leur métier d'élève durant cette année de maternelle. Emmener les enfants à être prêts pour le CP est perçu comme leur principale fonction.

⁴ Ne souhaitant pas placer en exergue les propos du seul homme de notre échantillon, plusieurs des pseudonymes attribués sont épicènes.

4.1.1 Transmission de connaissances

Le discours des 15 enseignantes sur leur travail à la maternelle suggère qu'elles perçoivent que la transmission de connaissances est centrale à leur rôle. Monique le formule explicitement : « je suis ta maîtresse, tu viens, c'est pas de la garderie, c'est pas la crèche, tu viens là pour apprendre des choses et c'est mon travail que de te transmettre et de faire en sorte que tu aies des connaissances chaque jour un peu plus ». Quatre enseignantes précisent qu'elles cherchent à développer le sentiment de confiance chez les élèves face à leurs habiletés, ainsi que leur autonomie en vue du passage au CP. Alexis explique à ce sujet : « je vais leur faire découvrir comment il peut apprendre, je vais lui faire découvrir qu'il a des capacités et mettre en route ces capacités pour apprendre ». D'ailleurs, sept enseignantes décrivent être satisfaites de leur journée ou période d'ateliers lorsqu'elles ont l'impression d'avoir atteint leurs objectifs d'apprentissage. À titre d'exemple, Aline décrit : « quand on a le sentiment que les élèves ont appris quelque chose, ou alors qu'ils réinvestissent des notions qu'on a vues précédemment [...] et c'est là où je me dis "ben c'est super" ». À l'inverse, par exemple, Camille est insatisfaite lorsque les élèves n'ont

« pas compris la notion que j'ai essayé de leur faire comprendre c'est-à-dire que j'ai pas eu les bons mots pour qu'ils comprennent, j'ai pas réussi à expliciter, à expliquer, à imaginer, je sens qu'ils ont pas compris. Là, vraiment je me dis, mais je les ai perdus. »

Les sept enseignantes, qui apprécient voir la progression des élèves de leur classe, laissent sous-entendre une perception de leur rôle comme agente de transfert de connaissances. Elles se voient comme « un sculpteur » (Elianne) et les enfants comme de la « pâte à modeler [...] de la matière brute » ou encore comme de petites choses fragiles dont il faut prendre soin (Monique). Gaby utilise la métaphore de « capitaine de bateau » dont le pouvoir est important, alors qu'Aline utilise celle du « jardinier » qui arrose les enfants comme de petites graines. Il ressort des images employées qu'elles se perçoivent comme détentrices de connaissances et de l'autorité.

Cette transmission de connaissances s'actualise dans une diversité de domaines d'apprentissages. Cinq enseignantes précisent être responsables de l'enseignement de l'ensemble des matières scolaires, ce qui diffère de l'école élémentaire. Au regard des défis en lien avec ce rôle perçu, cinq enseignantes indiquent se sentir moins bien préparées par leur formation. Gaby suggère qu'une formation plus longue permettrait d'acquérir un plus grand nombre de stratégies pédagogiques pour l'enseignement spécifique des « différents domaines d'apprentissages en maternelle, sur comment le construire; le nombre, le geste graphique, le langage, la phonologie. D'avoir beaucoup plus de connaissances sur les différentes méthodes pour enseigner ça, pour qu'on transmette ça ».

4.1.2 Perception de liberté pédagogique

Dix des enseignantes abordent leur rôle en spécifiant un sentiment de liberté pédagogique qu'elles associent à un environnement ludique de la maternelle favorisant une diversité de façons de faire apprendre les élèves. Cinq d'entre elles affirment apprécier la flexibilité dans l'atteinte des objectifs; la multiplicité des disciplines perçue comme favorisant la transversalité des apprentissages. Nicole affirme, en outre, « c'est vrai qu'en maternelle on peut, je trouve, faire plus de pluridisciplinarité et, moi, c'est ce qui me plaît ». Cinq enseignantes précisent apprécier cette liberté leur permettant de varier les activités offertes d'une année à l'autre.

4.1.3 Adaptation aux niveaux scolaires des élèves

Les enseignantes décrivent devoir ajuster leur rôle, ainsi que leurs tâches en fonction de la constitution de leur classe. Douze des enseignantes abordent la notion d'adaptation au regard de ces différents niveaux des élèves (PS, MS, GS, CP) lorsqu'elles décrivent une journée type. Monique, par exemple, utilise l'expression « jongler avec les deux niveaux ». Sasha, qui vit une première expérience de classe combinant maternelle GS et CP, exprime un sentiment de fierté de son rôle d'enseignante dans une classe dont le regroupement est assez rare et lui semblait complexe.

4.1.4 Individualisation du soutien offert

Neuf des enseignantes perçoivent que leur rôle est d'accorder une attention individualisée aux élèves. Cependant, elles ont parfois l'impression que ce rôle est affecté par le nombre d'élèves présents dans leurs classes. Maxime exprime qu'elle se sent « oppressée de cet effectif énorme ». Elle ajoute que cela place les élèves dans des « conditions qui vont vraiment à l'encontre [de leur] bien-être et rythme ». Des enseignantes expliquent avoir l'impression de « laisser des enfants sur le bord du chemin » ou de « perdre un élève ». Trois des enseignantes expriment une impression de ne pas être en mesure de soutenir tous les élèves ou de manquer de temps pour s'investir auprès de chacun. Par exemple, Simone explique « ce qui nous met en difficulté, c'est quand on sent la difficulté, puisque l'on sait qu'on ne pourra peut-être pas y concentrer tout le temps qu'il faut pour y remédier. » Afin de pallier ce défi de l'effectif important, douze enseignantes disent profiter des moments où le groupe peut être scindé.

4.1.5 Perception d'un travail significatif

L'observation des progrès individuels chez les élèves est source de fierté chez la plupart des enseignantes. Éliane précise qu'elle apprécie constater les premiers pas des apprentissages des élèves. Camille annonce : « voir les progrès que font les élèves, c'est toujours ça qui m'impressionne entre septembre et juin ». Six des enseignantes soulignent qu'en maternelle l'évolution des compétences des élèves est plus apparente qu'à l'élémentaire. Elles expriment aussi l'impression d'avoir un impact positif dans la vie des enfants et croire en l'importance de ce rôle. Deux enseignantes abordent les retours qu'elles ont des institutrices de CP pour appuyer leur propos autour de la préparation à l'école. Gaby affirme considérer « avoir un métier qui a un rôle, qui a un sens un peu, qui soit utile ». Aline, quant à elle, déclare « j'ai l'intime conviction que je sers à quelque chose et que j'aurais envie que mes enfants réussissent. Et je me donne les moyens, et je fais tout pour que ça marche ».

4.2 Gestion de la classe

Le second thème émergent du corpus des entretiens concerne la gestion de la classe, que les enseignantes perçoivent comme une composante soutenant la transmission des connaissances.

4.2.1 Établissement d'un climat positif pour s'engager dans les apprentissages

Cinq enseignantes abordent la gestion de la classe en insistant sur l'importance de développer un climat positif. Maxime déclare qu'une fois parvenue à « créer un rapport de confiance avec un groupe d'enfants petits, on peut leur faire passer énormément de choses [...], je pense que ça passe mieux quand y'a une belle interaction humaine ». Aline souligne que la relation qu'elle a développée avec les enfants favorise leurs

apprentissages parce qu'« ils ont envie de [lui] faire plaisir ». Pour Nicole, ce climat de classe qui s'établit progressivement favorise la disposition des enfants envers les apprentissages

« au début on apprend à se connaître, à voir comment on fonctionne, les binômes entre les élèves qui fonctionnent ou pas, etc. et là, depuis janvier, c'est vraiment bien parce qu'ils savent comment fonctionne la classe et, du coup, ça met un climat serein quand même pour travailler et du coup, favorable à leurs apprentissages ».

À l'inverse, les propos de huit participantes suggèrent que la présence de nombreux conflits ou comportements inappropriés brime l'investissement des enfants dans les apprentissages.

4.2.2 Gestion des conflits et les comportements inappropriés

La gestion des conflits et des comportements fait partie intégrante d'une journée en maternelle GS. Hélène décrit comment cette gestion influence sa perception de son rôle :

« Faire la maîtresse, pour moi, c'est bien sûr donner des limites, les cadres scolaires, les règles de vie de l'école [...]. À ce moment-là, je me sens vraiment faire la maîtresse. Mais faire la police, voilà, c'était passer plus que le cran au-dessus, passer 15 crans au-dessus et ne faire vraiment que verbaliser les enfants, c'est-à-dire ne plus enseigner, ne plus apprendre de choses ».

Eliane affirme qu'une moins bonne journée « c'est quand il y a énormément de conflits ». Monique explique que la gestion des comportements est « pénible, parce que ça prend du temps et pendant ce temps-là, on perd la dynamique de groupe parce qu'on interrompt ce qu'on était en train de faire ».

Huit enseignantes indiquent utiliser le retrait de l'enfant comme principale stratégie de gestion des comportements. Hélène décrit « on va l'isoler sur une chaise, parce qu'on n'a pas beaucoup de possibilités de faire autre chose ». D'ailleurs, cinq enseignantes expriment un sentiment d'impuissance vis-à-vis des situations où les enfants démontrent des besoins particuliers. Aline décrit les crises violentes et soudaines d'une fillette comme un type de comportements « complètement déstabilisants parce qu'on n'a pas de réponse, on est complètement démuni ». Gaby identifie une absence du développement de compétences « en gestion de groupe, en gestion des comportements [et] en communication non-violente » au cours de sa formation. Maxime et Monique déplorent une centration de la formation sur les notions à faire apprendre plutôt que sur la relation humaine sous-jacente à leur rôle.

« Notre formation, elle nous préparait plus à des enseignements académiques entre guillemets, comment on apprend des maths, comment on apprend, face à des petits on se dit « ben là, c'est un autre monde », on n'est pas dans un apprentissage académique, [...] on était plus avec de l'humain entre guillemets » (Monique).

4.3 Adaptation aux besoins socio-émotionnels

La troisième composante du rôle que les enseignantes décrivent concerne leurs efforts d'adaptation aux besoins socio-émotionnels de leurs élèves.

4.3.1 Gestion des émotions

Dix enseignantes décrivent adapter leurs séquences d'activités en fonction des émotions des élèves. Nicole explique, par exemple, que « y'a des jours, ils sont moins disponibles, du coup, on fait moins que prévu ». Elles nomment que les émotions des élèves peuvent contribuer à ce qu'elles considèrent une bonne ou moins bonne journée. Enfin, deux enseignantes décrivent des ajustements physiques de leur classe (intégrer un coin doux) ou matériels (affiches ou livres) afin de soutenir les émotions des élèves. Somme toute, les propos des enseignantes témoignent d'une sensibilité à la légitimité des émotions des élèves. Cependant, ce soutien émotionnel vise majoritairement à rendre les élèves disposés à l'apprentissage. Par exemple, Gaby décrit l'usage d'un tableau de renforcement soutenant l'autorégulation des élèves qui vise une meilleure application dans leur « travail ».

4.3.2 Favoriser l'autonomie

Lorsqu'elles abordent leur travail auprès des élèves, quatre enseignantes appuient davantage sur le soutien au développement de leur autonomie. Elles expliquent, par exemple, que les élèves de maternelles ont besoin d'être rassurés (Camille) ou qu'ils « attendent beaucoup une félicitation » (Béatrice). Ainsi, Maxime et Aline discutent de l'importance de la valorisation des réalisations des élèves. La dernière raconte leur dire « allez vas-y, c'est pas encore ça, mais tu vas continuer et tu retravailles ». Magalie traite aussi d'autonomie lorsqu'elle affirme « À cet âge-là, ils demandent plus, ils demandent beaucoup à l'adulte, plus de présence, enfin plus, d'être là ». Nicole affirme qu'il y a une progression vers l'autonomie en cours d'année, mais qu'en début d'année « ils ont besoin de beaucoup d'être cocoonés ». Enfin pour Maxime, le sentiment de sécurité permet aux élèves d'avoir « suffisamment de confiance pour exécuter des choses ».

4.4 Établissement d'une relation enseignante-élèves

La dernière composante abordée par les enseignantes au sujet de leur rôle éducatif auprès des élèves de maternelle GS concerne la relation qu'elles établissent avec eux.

4.4.1 Appréciation de cette relation

La relation qui se développe avec les élèves de la maternelle constitue l'un des éléments qu'elles apprécient particulièrement. À ce sujet, en comparant avec l'école élémentaire, Gaby décrit :

« Je pense qu'on a plus de temps, on peut plus accompagner les élèves, vraiment sur toute une année où on a vraiment un rôle. On peut faire des projets, on connaît mieux les élèves et on se consacre vraiment à une seule classe donc je trouve ça intéressant ».

Lorsqu'on leur demande quelles sont les compétences, connaissances et qualités requises pour une enseignante de maternelle GS, elles sont nombreuses (12/15) à identifier qu'il faut aimer cette relation avec les petits ainsi que savoir adopter une attitude bienveillante.

4.4.2 Maintien d'une distance affective nécessaire avec les élèves

La relation particulière entre l'enseignante et ses élèves est toutefois soumise à une conception hiérarchique. En effet, trois enseignantes abordent l'équilibre entre les manifestations d'affection envers les

élèves et le détachement associé à l'enseignement. À ce sujet, Hélène explique qu'il y a l'« affect envers la maîtresse à prendre en considération et trouver la bonne distance, pas trop, pas trop peu ». Alexis affirme être plus à l'aise avec les élèves de GS puisque la relation avec les plus jeunes, à son avis, se situe davantage « dans le maternage ».

5. Discussion

Cette étude visait à explorer la notion de qualité des orientations avec des enseignantes de maternelle GS en France, notamment en les interrogeant sur leurs perceptions de leur rôle dans le contexte éducatif français. L'analyse des propos suggère que les éléments contextuels, prescrits ou implicites, des écoles maternelles françaises semblent étroitement associés à leurs perceptions de leurs rôles (Ruiz Undurraga, 2013). Cette analyse du discours des enseignantes doit être interprétée avec nuances en tenant compte du contexte spécifique des classes maternelles GS françaises. Ce contexte sera brièvement discuté au regard de certaines composantes de qualité structurelle qui semblent orienter les perceptions des enseignantes de leur rôle éducatif.

5.1 La qualité des orientations déterminée par le programme d'enseignement de l'école maternelle qui conditionne le rôle éducatif de transmission de connaissance

Les écrits soulignent qu'une progression d'une structure de plus en plus scolarisante avec les années est observée dans les objectifs de maternelle française (Brogère et al., 2016; Garnier, 2018; Ruiz Undurraga, 2013). Cette évolution du rôle de la maternelle découlerait de deux constats : les inégalités sociales visant l'accessibilité à l'éducation de tous les enfants français et les faibles performances nationales des élèves de l'école élémentaire en lecture et écriture (Garnier, 2009). Ainsi, les objectifs scolarisants viseraient une meilleure préparation aux cycles suivants. Les enseignantes interrogées dans le cadre de cette étude témoignent de l'orientation de leurs pratiques en fonction des objectifs académiques ciblés par le programme. Bigras et ses collègues (2020) avaient d'ailleurs suggéré que la scolarisation précoce semblait être l'approche pédagogique prédominante dans les écoles maternelles de France, une hypothèse que les propos des participantes tendent à corroborer. Ainsi, les objectifs de scolarisation sont liés à des approches transmissives telles que s'adresser à tout le groupe à la fois ou se centrer sur les résultats académiques.

La conception scolarisante prenant une place centrale dans la qualité des orientations documentée dans cette étude, le rôle éducatif de transmission des connaissances prédomine. On note que les métaphores employées par les participantes suggèrent que « les pratiques pédagogiques sont intimement liées [aux] conceptions de l'enfant et du rôle de l'enseignante » (Paquette et al., 2021, p. 53). En effet, ces dernières se perçoivent comme détentrices de connaissances et placent l'élève dans une posture de réception passive. Cette posture de l'enseignante oriente également ses interactions avec les élèves en fonction d'objectifs d'apprentissages. En somme, bien que d'autres rôles ressortent de l'analyse du discours des enseignantes (gestion de classe, soutien émotionnel et relation), ceux-ci paraissent se subordonner à ce rôle principal d'enseigner et de faire apprendre. Ces résultats ne sont pas surprenants lorsque mis en parallèle avec le programme d'enseignement.

En effet, bien que le contenu du programme d'enseignement de l'école maternelle (MÉNESR, 2015) précise certaines composantes d'une relation affective, le programme, selon Garnier (2018), centre surtout le

discours sur l'atteinte d'objectifs scolaires. En outre, Pommier de Santi (2018) souligne que « la nécessité d'établir avec l'enfant une relation affective et chaleureuse n'est pas évoquée [dans le programme] » (p. 45). Cet auteur ajoute également qu'« il est possible de noter qu'il y a une réelle absence d'une formulation claire et nette à propos de la relation affective avec l'élève dans les directives fixant les compétences générales dans la formation des maîtres » (2018, p. 44).

La revue de littérature (p. ex. Garnier, 2018; Leroy, 2017) suggère que le programme éducatif de maternelle GS promulgué en France représente un élément pivot de ce contexte qui serait susceptible d'affecter la qualité des relations avec les élèves de GS. En effet, puisque le rôle de transmission des connaissances académiques est central aux propos recueillis, nous émettons l'hypothèse que la nature scolarisante du contenu du programme éducatif module la qualité des orientations pédagogiques des enseignantes de maternelle au regard des perceptions de leur rôle auprès de leurs élèves. Cela se traduit par la présence de quatre sous-thématiques pour la préparation au CP comparativement à deux sous-thématiques pour les trois autres. En outre, les participantes abordent beaucoup moins leur rôle en fonction du soutien émotionnel.

5.2 L'apport de la qualité structurelle à la qualité des orientations

D'autres éléments de la qualité structurelle, comme le nombre d'élèves par classe, semblent aussi orienter les perceptions des enseignantes de leur rôle auprès d'eux. En effet, elles soulignent à de nombreuses reprises que le nombre d'élèves limite leur possibilité d'exercer leur rôle et de répondre aux besoins individuels. Ces éléments semblent appuyer les constats de Bigras et ses collègues (2020) qui ont observé que le plus petit nombre d'enfants par classe en PS de maternelle était l'une des principales variables associées à un niveau de qualité des interactions adulte-enfants plus élevé. Il s'avère aussi que les enseignantes apprécieraient, si cela leur était possible, avoir moins d'élèves sous leur responsabilité afin de mieux répondre, particulièrement, à leurs besoins socio-émotionnels. Leur grande appréciation de la présence d'une ATSEM dans leur classe est d'ailleurs en cohérence avec ce souhait de mieux répondre à chacun.

En parallèle, l'usage explicite du retrait comme principal moyen de gestion des comportements inappropriés témoigne de perceptions réactives au regard du rôle éducatif de l'enseignante face à certains comportements inappropriés des élèves. Or, lorsqu'il est question de l'organisation du groupe, les écrits récents soulignent plutôt l'importance des interventions proactives de l'enseignante, la maximisation du temps d'apprentissage, l'accompagnement qui suscite l'intérêt et l'engagement actifs des enfants (voir, entre autres, Pianta et al., 2020). Il serait donc souhaité que la formation initiale et continue puisse intégrer ces connaissances issues de la recherche (Hamre et al., 2012). Certaines enseignantes soulignent d'ailleurs souhaiter avoir accès à plus de formation afin de mieux répondre aux besoins des élèves. D'ailleurs, à ce sujet, Garnier (2020) souligne que :

« depuis longtemps, la formation des enseignants en France manque singulièrement de préparation pédagogique générale et notamment d'une formation spécifique pour les jeunes enfants. Centrée sur la didactique des disciplines scolaires (français et mathématiques, massivement), cette formation laisse très peu de place à l'école maternelle » (p. 6)

Malgré le fait que la loi n° 2019-1461 définisse « la formation professionnelle tout au long de la vie constitue une obligation nationale », Sasha déplore le manque de « temps de réflexion pédagogique et didactique [...] et] si on veut les avoir c'est à notre initiative et sur un temps plus personnel ». Les enseignantes

françaises disposent de 108 heures rémunérées annuelles pour leurs tâches hors classe (p. ex. travaux en équipe pédagogique, relations avec les parents, suivis des élèves handicapés), 18 de ces heures sont consacrées à des actions de formation continue (MÉNJ, 2013).

5.3 La formation continue pour les aider à se sentir mieux outillées

Dans ce contexte de manque de préparation initiale soulevé par plusieurs écrits, mais aussi par les enseignantes de cette étude, une offre accrue de formation continue pourrait contribuer à modifier le regard porté sur leur rôle et leurs relations avec leurs élèves. En outre, des auteurs soulignent que la formation continue peut aider à développer des interactions positives avec les élèves dans certaines conditions (Buøen et al., 2021; Early et al., 2017). En particulier, des dispositifs d'accompagnement réflexifs souples et de nature participative pourraient soutenir des réflexions collectives au sujet du rôle éducatif et des relations positives que les enseignantes expriment vouloir vivre avec les élèves de GS (Birman et al., 2000; Darling-Hammond et McLaughlin, 1995). Ces activités réflexives ont l'avantage de regrouper plusieurs personnes qui rencontrent les mêmes défis afin de leur permettre une mise à distance de leurs pratiques et de partager leurs réalités communes. Les écrits soulignent que l'utilisation de la pratique réflexive serait un moyen efficace pour examiner et modifier les croyances et les pratiques éducatives (Peeters et al., 2014; Peleman et al., 2018). En cohérence avec ce besoin de réflexion, il est intéressant de noter que quatre participantes de cette étude ont perçu l'entretien comme un moyen d'échanger autour de leur pratique. Par exemple, Aline déclare « vous nous permettez de faire une pause sur notre pratique et puis de réfléchir un peu sur tout comment on fait, comment on vit les choses ».

De surcroît, une offre accrue de formation continue misant sur la pratique réflexive pourrait soutenir l'identité professionnelle des enseignantes de maternelle GS, soit le sentiment de ce que l'on est et souhaite devenir en tant que professionnel (Kielhofner, 2008). Plusieurs études indiquent d'ailleurs que l'identité professionnelle soutiendrait la valorisation au travail (Fenech et al., 2022; McCormick et al., 2022), dont la volonté de faire une différence pour leurs élèves, évoquée par la plupart des participantes de cette étude. D'ailleurs, les personnes qui considèrent leur profession d'enseignante de maternelle comme une profession à part entière nécessitant des connaissances particulières et complexes seraient plus susceptibles de demeurer dans la profession que celles qui n'ont pas développé cette identité professionnelle (McKinlay et al., 2018). Dans le contexte pandémique mondial actuel, affectant dramatiquement la rétention de personnel éducatif en éducation à la petite enfance (Bigras et al., 2022), ces aspects sont à considérer.

5.4 Forces et limites de l'étude

Comme toute recherche, cette étude présente des forces et des limites. Sur le plan des forces, elle constitue l'une des premières études faisant état des perceptions du rôle éducatif d'enseignantes françaises, documentant ainsi une composante essentielle de la qualité des orientations pédagogiques en contexte éducatif français. Les entretiens semi-dirigés de ces enseignantes ont ainsi permis une rare incursion dans leurs perceptions de leur rôle éducatif en permettant de mieux comprendre le regard que posent ces professionnelles sur leur travail avec les élèves ainsi que sur les défis et les facteurs de soutien pour mieux assumer leurs rôles auprès d'eux. Au regard des limites de cette recherche, il importe de souligner que le guide d'entretien est teinté de nos représentations nord-américaines de la qualité des contextes éducatifs de la petite enfance. Nos perspectives théoriques sont en effet le reflet de nos attentes au regard des besoins des enfants et du soutien émotionnel qui y est associé. De plus, le canevas d'entretien n'abordant pas directement les interactions, le

discours des enseignantes à ce sujet pourrait encore être approfondi. Ces participantes provenant d'une seule agglomération française (Grenoble) et limitant la généralisation de nos interprétations à d'autres régions de la République française est une autre limite de l'étude.

6. Conclusion

En somme, en plus de prendre en compte la qualité structurelle et la qualité des processus en contexte de maternelle GS, il paraît essentiel de considérer la qualité des orientations en cherchant à cerner ce que les enseignantes perçoivent de leur rôle dans la relation adulte-enfants de leur quotidien. Bouysse et ses collègues (2011) s'interrogent : « s'il existe, au-delà de la diversité géographique, économique, sociale et culturelle, des convergences entre les stratégies déployées pour améliorer la qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, peut-on pour autant imposer à tous la même conception de la qualité? » (p. 158). En outre, cette étude souligne la pertinence d'envisager la qualité des orientations dans une approche de « faire sens ». L'analyse du discours de ces enseignantes permet d'identifier comment celles-ci « font sens » de leur profession. Les perceptions qui émergent explicitement et implicitement du dialogue réflexif des participantes semblent fortement teintées du contexte éducatif français. Les constats quant aux rôles éducatifs perçus par ces enseignantes de maternelle GS pointent vers des composantes à réinvestir en formation initiale et continue dans ce contexte particulier, de même que des recherches à mener pour approfondir la compréhension de la qualité des orientations pédagogiques, par exemple ce qui fait sens pour elles et qui affecte leurs relations avec leurs élèves.

RÉFÉRENCES

- Anders, Y. (2015, 9 octobre). *Literature review on pedagogy for a review of pedagogy in early childhood education and care (ECEC) in England (United Kingdom)* [Communication orale]. 17th Meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care, Paris. [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC\(2015\)7&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC(2015)7&doclanguage=en)
- Ansari, A. et Pianta, R. C. (2019). Teacher-child interaction quality as a function of classroom age diversity and teachers' beliefs and qualifications. *Applied Developmental Science*, 23(3), 294-304. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1439749>
- Azzi-Lessing, L. (2009). Quality support infrastructure in early childhood: Still (mostly) missing. *Early Childhood Research and Practice*, 11(1), 1-7. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ848840.pdf>
- Bigras, N., Fortin, G., Lemay, L., Robert-Mazaye, C., Charron, A. et Duval, S. (2022). Work Well-Being during COVID-19: A Survey of Canadian Early Childhood Education and Care Managers. Dans J. Pattnaik et M. Renck Jalongo (dir.), *The Impact of COVID-19 on Early Childhood Education and Care: International Perspectives, Challenges, and Responses* (p. 149-170). Springer Nature.
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., Tremblay, M. et Japel, C. (2010). A Comparative Study of Structural and Process Quality in Centre-Based and Family-Based Child Care Services. *Child and Youth Care Forum*, 39(3), 129-150. <https://doi.org/10.1007/s10566-009-9088-4>

- Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C. et Lequette, C. (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centres de la petite enfance au Québec et en maternelles en France. *Enfances-Familles-Génération*, 35, en ligne. <https://journals.openedition.org/efg/10581>
- Bigras, N., Dion, J., Gagnon, C., Malenfant-Robichaud, G., Hanan, P. et Paquette, A. (2019, juillet). *Évaluation des effets sur les apprentissages d'étudiantes réalisant leur stage à la HGC au cours de l'année scolaire 2016-2017*. Rapport présenté à Avenir d'enfants. Document inédit.
- Bigras, N. et Japel, C. (2007). Vers un modèle écosystémique de la qualité des services de garde éducatifs à la petite enfance. Dans N. Bigras et C. Japel (dir.), *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance. La définir, la comprendre et la soutenir* (p. 3-20). Presses de l'Université du Québec.
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C. et Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational leadership*, 57(8), 28-33.
- Bouysse, V., Claus, P. et Szymankiewicz, C. (2011). *L'école maternelle*. Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, (2011-108). <https://www.gisti.org/IMG/pdf/2011-108-igen-igaenr2155451.pdf>
- Briquet-Duhazé, S. (2015). Définir les rituels à l'école maternelle : un paradoxe institutionnel, pédagogique et scientifique. *Recherches en Éducation, Hors Série numéro 8*, 27-38. <https://doi.org/10.4000/ree.9770>
- Brougère, G. (2015). Les enfants sont-ils là pour faire ce qu'ils veulent? La diversité de l'accueil des deux-trois ans au regard des cultures et valeurs professionnelles. *Revue française de pédagogie*, 190, 63-74. <https://rfp.revues.org/4701>
- Brougère, G., Guénif-Souilamas, N. et Rayna, S. (2016). Cultural and Political Influences on Preschool Pedagogy: The Case of the French école maternelle. Dans J. Tobin (dir.), *Preschool and Immigrants in Five Countries : England, France, Germany, Italy and United States of America* (p. 87-96). Peter lang.
- Bucholtz, M. (2000). The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1439-1465. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00094-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00094-6)
- Buøen, E. S., Lekhal, R., Lydersen, S., Berg-Nielsen, T. S. et Drugli, M. B. (2021). Promoting the Quality of Teacher-Toddler Interactions: A Randomized Controlled Trial of " Thrive by Three" In-Service Professional Development in 187 Norwegian Toddler Classrooms. *Frontiers in psychology*, 12, article 778777. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.778777/full>
- Chevalier, F. (2017). La théorisation dans une perspective terrain : le décorticage d'une démarche de recherche. Dans P. Beaulieu et M. Kalika (dir.), *Le projet de thèse de DBA* (p. 165-176). Éditions EMS.
- 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* (H. Maury, trad.). Édition Érès.
- Darling-Hammond, L. et McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 76(8), 597-604.

- Desmarais, D. et Grell, P. (1986). *Les récits de vie théorie : méthode et trajectoires types*. Saint-Martin.
- Doherty, G. (2015). Quality in family child care: A focus group study with Canadian providers. *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 157-167. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0645-6>
- Dowsett, C. J., Huston, A. C. et Imes, A. E. (2008). Structural and Process Features in Three Types of Child Care for Children from High and Low Income Families. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 69-93. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.06.003>
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers H. et Bernard S. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête sur la qualité des services de garde éducatifs*. Institut de la statistique du Québec. <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/milieu-garde/qualite-services-educatifs.pdf>
- Duval, S., Bouchard, C. et Charron, A. (2021). La qualité éducative à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques* (p. 223-239). Presses de l'Université du Québec.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. D. et Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: a randomized controlled trial of making the most of classroom interactions and my teaching partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 57-70. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.08.005>
- Emploi et développement social. (2019). *Définir et mesurer la qualité des services d'Apprentissage et de Garde des Jeunes Enfants : Une revue de la littérature*. Sa Majesté la Reine du Chef du Canada. <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/apprentissage-garde-jeunes-enfants/rapports/2019-definir-mesurer-qualite.html>
- Fenech, M., Wong, S., Boyd, W., Gibson, M., Watt, H. et Richardson, P. (2022). Attracting, retaining and sustaining early childhood teachers: an ecological conceptualisation of workforce issues and future research directions. *The Australian Educational Researcher*, 49(1), 1-19. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00424-6>
- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 22-36. <https://doi.org/10.4000/rfp.1278>
- Garnier, P. (2018). Accueillir, éduquer, scolariser les jeunes enfants: des finalités sous tensions. Éléments d'analyse à partir de l'école maternelle en France. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40(3), 555-570. <https://doi.org/10.25656/01:18088>
- Garnier, P. (2020). L'éducation préscolaire : avancées, états des lieux et débats actuels dans la francophonie. *Revue internationale de communication et socialisation*, 7(1-2), 1-16.
- Gingras, L., Lavoie, A. et Audet, N. (2015). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs. Grandir en qualité 2014 : Qualité des services de garde éducatifs dans les centres de la petite enfance (Tome 2)*. Institut de la statistique du Québec. <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/milieu-garde/grandir2014-tome2.pdf>

- Goelman, H., Forer, B. Kershaw, P. Doherty, G., Lero, D. et LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 280-295. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.005>
- Hamre, B. (2014). Teachers' Daily Interactions With Children: An Essential Ingredient in Effective Early Childhood Programs. *Child Development Perspective*, 8(4), 223-230. <https://doi.org/10.1111/cdep.12090>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K. et Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88-123. <https://doi.org/10.3102/0002831211434596>
- Jarlégan, A. et Tazouti, Y. (2020). Les inégalités scolaires à l'école maternelle française : regard pluridisciplinaire. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1), 34-52.
- Jeon, L. et Buettner, C.K. (2015). Quality Rating and Improvement Systems and Children's Cognitive Development. *Child Youth Care Forum* 44, 191-207. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9277-7>
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès la maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 17-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.1301>
- Kielhofner, G. (2002). *A model of human occupation: Theory and application* (3^e éd.). Lippincott Williams & Wilkins.
- Lemay, L., Bigras, N. et Bouchard, C. (2015). Quebec's childcare services: What are the mechanisms influencing children's behaviors across quantity, type, and quality of care experienced? *Journal of Research in Childhood Education*, 29(2), 147-172. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1009201>
- Lemay, L., Lehrer, J. et Naud, M. (2017). Le CLASS pour mesurer la qualité des interactions en contextes culturels variés. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 37, 15-30. <https://doi.org/10.4000/dse.1663>
- Leroy, G. (2017). La question du bien-être de l'enfant dans les textes officiels récents de l'école maternelle. *Recherches & éducations*, 17, en ligne. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3487>
- Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de confiance (France). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038829065/>
- Loi n° 2019-1461 du 27 décembre 2019 relative à l'engagement dans la vie locale et à la proximité de l'action publique (France). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000039681877/>
- McCormick, K. I., McMullen, M. B. et Lee, M. S. (2022). Early Childhood Professional Well-being as a Predictor of the Risk of Turnover in Early Head Start & Head Start Settings. *Early Education and Development*, 33(4), 567-588. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1909915>
- McKinlay, S., Irvine, S. et Farrell, A. (2018). What keeps early childhood teachers working in long day care? Tackling the crisis for Australia's reform agenda in early childhood education and care. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(2), 32-42.

- Ministère de l'Éducation Nationale et Ministère de la Recherche. (2002). Horaires et Programmes d'enseignement de l'école primaire. *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de la recherche*, 1. <https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche [MÉNESR]. (2015). *Programme d'enseignement de l'École maternelle*. Bulletin officiel spécial, 2. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse [MÉNJ]. (2013). *Personnels enseignants du premier degré*. *Bulletin officiel n° 8 du 21 février 2013*. <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo8/MENH1303000C.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports [MÉNJS]. (2020). *Programmes et horaires à l'école maternelle*. <https://www.education.gouv.fr/programmes-et-horaires-l-ecole-maternelle-4193>
- Niewiadomski, C. (2019). Récit de vie. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 136-139). Érès.
- Organisation de Coopération et de Développement (OCDE). (2019). *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*. Publication de l'OCDE. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/6bcf6dc9-fr/index.html?itemId=/content/publication/6bcf6dc9-fr>
- Paquette, A., Lehrer, J. et Lebeouf, M. (2021). Les fondements pédagogiques et la diversité des approches en éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob, (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : Fondements théoriques et pédagogiques* (p. 35-55). Presses de l'Université du Québec.
- Peeters, J., Cameron, C., Lazzari, A., Peleman, B., Budginaitė, I., Hauari, H. et Siarova, H. (2014). *Impact of continuous professional development and working conditions of early childhood education and care practitioners on quality, staff-child interactions and children's outcomes: A systematic synthesis of research evidence*. VBJK.
- Peleman, B., Vandebroek, M. et Van Avermaet, P. (2020). Early learning opportunities for children at risk of social exclusion. Opening the black box of preschool practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 21-42. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707360>
- Peleman, B., Lazzari, A., Budginaitė, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters, J. et Cameron, C. (2018). Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. *European Journal of Education*, 53(1), 9-22. <https://doi.org/10.1111/ejed.12257>
- Perlman, M., Falenchuk, O., Fletcher, B., McMullen, E., Beyene, J. et Shah, P. S. (2016). A systematic review and meta-analysis of a measure of staff/child interaction quality (the classroom assessment scoring system) in early childhood education and care settings and child outcomes. *PloS one*, 11(12), 1-33. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0167660>
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. et Barbarin, O. (2005). Features of pre-

- kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied developmental science*, 9(3), 144-159. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2
- Pianta, R. C., La Paro, R. C. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system [CLASS] Manual: Pre-K*. Paul H Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., Whittaker, J. E., Vitiello, V., Ruzek, E., Ansari, A., Hofkens, T. et DeCoster, J. (2020). Children's school readiness skills across the pre-K year: Associations with teacher-student interactions, teacher practices, and exposure to academic content. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66, article 101084. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101084>
- Plöger-Werner, M. (2015). *Epistemologische Überzeugungen von erzieherinnen und erziehern: Die bedeutung für das pädagogische handeln in kindertageseinrichtungen* [EPISTEMOLOGICAL BELIEFS OF EDUCATORS: THE SIGNIFICANCE FOR PEDAGOGICAL ACTION IN DAY CARE CENTERS FOR CHILDREN]. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09749-3>
- Pommier de Santi, A. (2018). *Pour une relation affective de qualité à l'école maternelle: approche psycho-éducative de la relation maître-élève à l'éclairage de la théorie de l'attachement* [Thèse de doctorat, Normandie]. Theses.fr. <https://www.theses.fr/2018NORMR150>
- Ruiz Undurraga, C. (2013). *Les systèmes préscolaires et leur représentation de l'enfant: entre enfant et élève, le cas du Chili et de la France* [Thèse de doctorat, Bordeaux 2]. Thèse.fr. <https://www.theses.fr/2013BOR22107>
- Saldaña, J. (2021). Coding Techniques for Quantitative and Mixed Data. Dans A. J. Onwuegbuzie et R. B. Johnson (dir.), *The Routledge Reviewer's Guide to Mixed Methods Analysis* (p. 151-160). Routledge.
- Service presse de la ville de Grenoble. (2019). Rentré scolaire 2019. *Grenoble.fr*. https://www.grenoble.fr/uploads/Externe/f9/963_730_Rentree-scolaire-2019-vf.pdf
- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Ulferts, H., Wolf, K. M. et Anders, Y. (2019). Impact of Process Quality in Early Childhood Education and Care on Academic Outcomes: Longitudinal Meta-Analysis. *Child Development*, 90(5), 1474-1489. <https://doi.org/10.1111/cdev.13296>
- Virat, M. (2019). *Quand les profs aiment les élèves: Psychologie de la relation éducative*. Odile Jacob.