



REVUE INTERNATIONALE DE  
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

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

Responsables : CHRISTIAN DUMAIS ET KRASIMIRA MARINOVA

Volume 7, numéro double 1 et 2

2020

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE-ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



## DES BESOINS DE FORMATION CONTINUE D'ENSEIGNANTES DE LA MATERNELLE 4 ANS ET 5 ANS AU QUÉBEC : CONSTATS ISSUS DE RECHERCHES\*\*

CHRISTIAN DUMAIS, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES, CANADA

EMMANUELLE SOUCY, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES, CANADA<sup>1</sup>

### Résumé

Cet article propose une réflexion quant à la formation continue des enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans au Québec. À la suite de trois recherches collaboratives menées avec des enseignantes, des conseillères pédagogiques et des chercheurs, des besoins de formation récurrents ont pu être identifiés. Également, la recherche collaborative est présentée et discutée comme moyen à privilégier pour la formation continue afin de favoriser le développement professionnel du personnel enseignant de la maternelle.

**Mots clés :** maternelle, formation continue, développement professionnel, recherche collaborative, besoins.

---

<sup>1</sup> Adresse de contact : [Christian.dumais@uqtr.ca](mailto:Christian.dumais@uqtr.ca) , [Emmanuelle.soucy@uqtr.ca](mailto:Emmanuelle.soucy@uqtr.ca)

\*\*Pour citer cet article :

Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des besoins de formation continue d'enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans au Québec : constats issus de recherches. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 106-127.

## 1. INTRODUCTION

Au Québec, il est attendu du « personnel enseignant en exercice qu'il s'inscrive dans une démarche de développement professionnel tout au long de sa vie active », ce qui inclut les enseignants de la maternelle 4 ans et 5 ans (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2014, p. 12). Dans un contexte où la formation initiale des enseignants de la maternelle concerne peu l'éducation préscolaire et est considérée comme insuffisante (Bigras *et al.*, 2019), où le développement professionnel des dernières années a été fortement influencé par les besoins organisationnels plutôt que par les besoins réels des enseignants (CSÉ, 2014), où le déploiement de la maternelle 4 ans à temps plein se fait dans tout le Québec sans qu'il y ait nécessairement de formation pour préparer les enseignants qui y interviennent (Dumais, 2019) et où la formation continue des enseignants est maintenant obligatoire (Assemblée nationale du Québec, 2020), qu'en est-il des besoins réels de formation des enseignants de la maternelle 4 ans et 5 ans? Quels moyens de formation continue peuvent favoriser le développement professionnel des enseignants? Cet article propose une réflexion quant à la formation continue des enseignants de la maternelle 4 ans et 5 ans au Québec en faisant ressortir des besoins de formation à la suite de trois recherches collaboratives menées avec des enseignantes, des conseillères pédagogiques et des chercheurs. Également, la recherche collaborative comme moyen à privilégier pour la formation continue et pour favoriser le développement professionnel du personnel enseignant de la maternelle est discutée.

## 2. Le développement professionnel

Le développement professionnel des enseignants est un élément important dans l'évolution des systèmes éducatifs et sa nécessité n'est plus à démontrer (Mukamurera, 2014). Il aurait entre autres des répercussions positives sur la qualité de l'enseignement, sur la motivation des enseignants et sur le développement du potentiel des élèves (Mukamurera, 2014). Le développement professionnel peut être analysé selon deux perspectives distinctes : la perspective développementale et la perspective professionnalisante (Lefevre, Garcia et Namolovan, 2011; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Selon Mukamurera (2014), les études se penchant sur la première perspective considèrent le développement professionnel comme la croissance personnelle et professionnelle ainsi que la modification des comportements et des attitudes au fil de l'expérience des enseignants selon des étapes chronologiques. Pour ce qui est de la perspective professionnalisante, elle peut être définie comme « l'acquisition, la consolidation et le renouvellement des connaissances et des compétences professionnelles particulières à travers divers mécanismes et dispositifs d'apprentissage formels et informels » (Mukamurera, 2014, p. 12). Dans le cadre de cette contribution, nous appuierons davantage notre réflexion en considérant la perspective professionnalisante pour mieux comprendre les besoins de formation des enseignants de l'éducation préscolaire.

Le développement professionnel revêt un caractère polysémique étant donné les différentes expressions et définitions utilisées dans les écrits francophones pour le caractériser (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005; Uwamariya et Mukamurera, 2005; Stumpf et Sonntag, 2009). À l'instar de Uwamariya et Mukamurera (2005, p. 148), dans cette contribution, nous considérons le

développement professionnel comme « un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique ». Ce concept n'est donc pas synonyme de « formation initiale<sup>2</sup> » ou de « formation continue ». Ces deux concepts, qui sont reconnus comme étant des phases, font plutôt partie d'un continuum du développement professionnel qui inclut en son centre la phase de l'« insertion professionnelle<sup>3</sup> ». Ce continuum, composé de ces trois phases, ne doit pas considérer chacune de celles-ci comme étant isolées, mais plutôt comme étant interreliées, s'inscrivant dans une progression logique et cohérente et pouvant parfois se chevaucher. Ce continuum de développement professionnel n'est cependant pas stabilisé puisque ses limites initiales et finales diffèrent d'un auteur à un autre (Vonk, 1988; Huberman, 1989; Nault, 1999; Zeichner et Gore, 1990; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Toutefois, selon Mukamurera (2014, p. 14), « il est aujourd'hui admis que le développement professionnel est un long processus qui débute essentiellement durant la formation initiale des enseignants et se poursuit en milieu de travail. » Dans le cadre de cette contribution, nous nous attarderons davantage à la phase de la formation continue.

### 3. La formation continue

La formation continue constitue une phase du développement professionnel importante qui soutient les enseignants en considérant leurs besoins réels associés à leur pratique quotidienne. Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES] (Gouvernement du Québec, 2020a, p. 1), la formation continue désigne l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle. La formation continue repose sur une variété de moyens, soit la formation par les collègues, la formation à l'université, la recherche-action, les colloques et les congrès, les stages en entreprise et le partage d'expériences pédagogiques.

Malgré qu'un consensus se dégage dans le milieu éducatif québécois sur l'importance de la formation continue des enseignants (CSÉ, 2014; Richard, Carignan, Gauthier et Bissonnette, 2017) et que plusieurs avantages sont relevés en ce qui la concerne, dont notamment le fait qu'elle favorise le développement professionnel en offrant à l'enseignant l'occasion d'apprendre, d'échanger et de partager ses expériences (Parent *et al.*, 1999), celle-ci ne semble pas toujours satisfaisante. En effet, selon Tardif (2018, p. 115), les activités de formation continue semblent par ailleurs aujourd'hui très morcelées et désordonnées : perfectionnement pour réformes, journées pédagogiques aux contenus incertains, petites formations universitaires, chantiers<sup>4</sup>, formations données par des associations

<sup>2</sup> Nous entendons par « formation initiale » un « premier programme de formation dans un domaine déterminé, qui prépare à accéder au marché du travail » (Office québécois de la langue française, 2009, p. 1).

<sup>3</sup> L'insertion professionnelle constitue les premières années d'entrée en fonction en enseignement (début de carrière). Elle est considérée comme une phase « qui nécessite un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant » (Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera, 2008, p. 2).

<sup>4</sup> Il s'agit d'un programme de financement du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec qui vise la formation continue du personnel scolaire et qui est mis en place par les universités.

pédagogiques ou des groupes d'enseignants, autoformation, sans parler des boîtes privées qui proposent leurs kits et des gourous pédagogiques [...].

Cette insatisfaction s'expliquerait également par le caractère « ponctuel de bon nombre d'activités de formation qui, trop souvent, ne sont pas fondées sur une analyse des besoins perçus par les enseignantes et les enseignants et [par le] peu d'attention portée au suivi et à l'évaluation des activités offertes » (Gouvernement du Québec, 1999, p. 8). Aussi, cela pourrait s'expliquer par le fait que les activités de formation rapportent peu aux enseignants sur le plan financier, symbolique et de la carrière, ce qui n'inciterait pas à suivre des activités de formation continue (Tardif, 2018).

Au Québec, pendant de nombreuses années, il n'y a pas eu d'obligation pour les enseignants d'établir un projet personnel, un plan individuel de formation ou un plan collectif de formation (CSÉ, 2014). Cette situation est cependant révolue depuis le 8 février 2020, date à laquelle des modifications sur la Loi de l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaire ont été adoptées et sanctionnées dans le cadre du projet de loi 40 (Assemblée nationale du Québec, 2020). L'article 22.0.1 (p. 10) précise maintenant un nombre d'heures de formation continue et on y définit ce qu'est une « activité de formation continue ».

L'enseignant doit suivre au moins 30 heures d'activités de formation continue par période de deux années scolaires débutant le 1er juillet de chaque année impaire. Il choisit les activités de formation continue qui répondent le mieux à ses besoins en lien avec le développement de ses compétences.

On entend par « activité de formation continue » la participation à une activité structurée, notamment un cours, un séminaire, un colloque ou une conférence, organisée par le ministre, par un établissement d'enseignement universitaire, par un centre de services scolaires, par un établissement d'enseignement régi par la Loi sur l'enseignement privé (chapitre E-9.1), par un autre organisme, par un pair ou en application de l'article 96.21. La lecture d'ouvrages spécialisés est également reconnue comme une activité de formation continue. Est aussi visée toute participation à titre de formateur à une telle activité.

Ces nouvelles balises étant trop récentes, il n'est pas possible à ce jour de connaître leurs retombées. Il est toutefois possible de croire que cela pourrait avoir une incidence sur la quantité d'activités de formation continue qui sera offerte aux enseignants québécois. En attendant, lorsqu'il est question de formation continue et de développement professionnel, comme le mentionnent Uwamariya et Mukamurera (2005, p. 148-149), il est important de considérer que « la prise en compte des représentations ainsi que des problématiques et des besoins exprimés par [l'enseignant], ou définis en concertation avec lui, sont des voies prometteuses. » Pour cette raison, les recherches participatives, dont fait partie la recherche collaborative, sont à considérer pour permettre le développement professionnel (Uwamariya et Mukamurera, 2005; Mukamurera, 2014).

#### **4. La recherche collaborative**

La participation à une recherche universitaire est l'une des formes que peut prendre la formation continue des enseignants (Assemblée nationale du Québec, 2020; Gouvernement du Québec, 2020a).

Les recherches dites participatives font donc partie des activités de formation continue. Comme l'affirment Anadon et Couture (2007, p. 4), « la force de ce type de recherche se situe dans sa faculté d'influencer positivement la pratique, tout en recueillant systématiquement des données. » Parmi les approches de recherche dites participatives, nous retrouvons la recherche collaborative entendue comme « une démarche d'exploration d'un objet qui conduit à la coconstruction de savoirs autour d'une pratique professionnelle » (Morrissette, 2013, p. 37). Elle consiste donc à faire de la recherche « avec » les praticiens et non « sur » les praticiens (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture, 2001).

La recherche collaborative se divise en trois étapes: la cosituation, la coopération et la coproduction (Desgagné, 1998). La première étape, la cosituation, consiste pour les enseignants et les chercheurs à « identifier conjointement un objet d'investigation et une activité réflexive qui présente un intérêt pour la pratique et pour la recherche » (Couture, 2015, p. 184), permettant ainsi d'être en adéquation avec les besoins réels associés à la pratique des enseignants. La deuxième étape, la coopération, s'apparente à l'étape de la collecte des données (Morrissette, 2013). Elle s'effectue par des activités réflexives, par l'explicitation de ce qui se fait déjà, par le questionnement, par la planification conjointe, par la réalisation en classe et par le partage d'expériences (Couture, 2015). Cette étape permet de développer l'objet d'investigation. La troisième étape, la coproduction, est l'analyse et la mise en forme des résultats (Morrissette, 2013). Selon Couture (2015, p. 185), « sans que les enseignants participent formellement à la mise en forme et à l'analyse de cette production, ils en demeurent les coauteurs puisque cette production est bien issue de leur propre pratique ».

Considérant que ces trois étapes permettent aux enseignants d'être au cœur de la recherche collaborative, cette dernière s'avère tout indiquée pour favoriser le développement professionnel (Morrissette, 2013; Couture, 2015). En effet, comme le recommandent Uwamariya et Mukamurera (2005), elle favorise la coopération, la collaboration et une culture collective au sein d'un établissement scolaire ou, à plus grande échelle, au sein d'un centre des services scolaire<sup>5</sup>. Elle permet aussi une participation active, ce qui favorise le développement professionnel des participants (partage d'expériences, discussions, etc.) (CSÉ, 2014). Enfin, la recherche collaborative amène les enseignants « à explorer une situation nouvelle liée à leur pratique ou encore à s'arrêter à une situation qu'ils vivent déjà, mais sur laquelle ils souhaitent se donner un éclairage, c'est-à-dire une situation qu'ils cherchent à mieux comprendre » (Desgagné, 1997, p. 377). Autrement dit, par son organisation à la fois souple et structurée, la recherche collaborative permet de tenir compte des besoins et des problématiques du terrain qui concernent spécifiquement les enseignants qui participent à la recherche. Pour les chercheurs, en plus d'avoir accès de l'intérieur au « savoir enseignant », ce type de recherche est particulièrement pertinent lorsque peu de données de recherche sont disponibles. C'est notamment le cas au Québec en ce qui concerne la maternelle. En effet, comme l'indique Bédard (2010, p. 2), « on sait peu de choses de la réalité du travail enseignant

<sup>5</sup> Autrefois nommée « commission scolaire », le centre de services scolaire est une « personne morale de droit public gérée par un conseil d'administration, dont la mission est de soutenir et d'accompagner les établissements scolaires du réseau public dans une zone géographique donnée en lui fournissant des services administratifs, afin de favoriser l'éducation de sa population » (Office québécois de la langue française, 2020, p. 1).

au préscolaire au Québec ainsi que des effets de l'intervention éducative à cet ordre d'enseignement sur l'apprentissage enfantin ». Cette situation nous a amenés à réaliser des recherches collaboratives à cet ordre d'enseignement pour apporter un nouvel éclairage en recherche et pour permettre le développement professionnel d'enseignantes<sup>6</sup>. Avant de s'attarder à ces recherches, intéressons-nous à la maternelle au Québec.

## 5. La maternelle au Québec

Au Québec, les services offerts aux jeunes enfants se divisent en plusieurs réseaux parallèles : services de garde en milieu familial, centres de la petite enfance (CPE), maternelle 4 ans et 5 ans, etc. (Morin, 2002). Nous nous attarderons plus précisément à la maternelle 5 ans, puis à la maternelle 4 ans qui est plus récente au Québec.

### 5.1 La maternelle 5 ans

La maternelle est présente au Québec depuis les années 1910, mais son implantation a été lente (Morin, 2002). C'est seulement dans les années 1960 que la maternelle est devenue accessible à l'ensemble des enfants québécois et plus particulièrement à ceux de 5 ans (maternelle 5 ans). Avant 1997, la maternelle 5 ans était à temps partiel (demi-temps) à raison d'une demi-journée, cinq jours par semaine, pour la majorité des enfants. À partir de 1997, le temps de présence des enfants à la maternelle a doublé en passant à un régime à temps plein (Morin, Prévost et Bolduc, 2010). Encore aujourd'hui, bien que fréquentée par une majorité d'enfants de 5 ans, la maternelle 5 ans n'est pas obligatoire au Québec (c'est aussi le cas de la maternelle 4 ans).

Le programme québécois de la maternelle 5 ans se situe dans une approche développementale. Il « est centré sur l'enfant et vise son développement global et harmonieux, dans le respect de son unicité » (Charron et Raby, 2016, p. 4). Le jeu et l'activité spontanée sont les moyens privilégiés pour l'apprentissage des enfants.

### 5.2 La maternelle 4 ans

Au Québec, la maternelle 4 ans est présente dans les milieux scolaires depuis plusieurs décennies (Dumais, 2019). C'est au cours des années 1970 que sont apparues les premières maternelles 4 ans à mi-temps. Ces dernières présentaient un programme de prévention ciblé en milieu défavorisé et étaient peu nombreuses (Japel *et al.*, 2017). C'est en 2013, par l'entremise de la Loi 23, que sont créées les premières classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé. Sur une base volontaire, les commissions scolaires (maintenant des centres de services scolaires) pouvaient implanter ces maternelles. Leur nombre pouvait donc varier considérablement d'une commission scolaire à une autre et elles concernaient seulement les milieux défavorisés. En 2019, un changement à la Loi sur l'instruction publique fait en sorte que depuis l'année scolaire 2020-2021, les enfants de 4 ans, sans égard au milieu économique, ont accès graduellement à la maternelle 4 ans à temps plein.

---

<sup>6</sup> À partir de maintenant, puisque cet ordre d'enseignement est composé en très grande majorité de femmes, nous utiliserons le féminin pour parler des personnes qui enseignent à la maternelle.

Pour la première fois au Québec, tous les enfants de 4 ans devraient donc avoir accès à la maternelle 4 ans à temps plein. Tout comme la maternelle 5 ans, mentionnons que la maternelle 4 ans s'inscrit dans une approche développementale et fait partie du cycle préscolaire de l'école québécoise (maternelle 4 ans et 5 ans).

### 5.3 La formation initiale des enseignantes de la maternelle

Au Québec, pour être enseignante à la maternelle 4 ans ou 5 ans, il faut habituellement avoir obtenu un baccalauréat d'une durée de quatre années (trois années avant les années 2000) qui traite à la fois de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire. Il s'agit donc d'une formation universitaire de premier cycle. Cependant, pendant leur formation, les futures enseignantes sont surtout formées pour l'enseignement primaire qui adopte une approche disciplinaire. Selon les universités, ces dernières se voient offrir seulement 1 à 3 cours de 45 heures chacun en lien spécifiquement avec l'éducation préscolaire (Bigras *et al.*, 2019; CSÉ, 2019). Ces cours, qui adoptent habituellement une approche développementale pour être en adéquation avec les programmes québécois de la maternelle, ne font pas le poids comparativement au reste de la formation qui se caractérise principalement par un enseignement explicite et formel dans une approche disciplinaire pour répondre aux besoins du primaire (Bigras *et al.*, 2019). Certains résultats de recherche tendent d'ailleurs à démontrer ce rapport de force sur le terrain. En effet, les pratiques enseignantes à la maternelle au Québec seraient plus souvent de nature « scolarisante<sup>7</sup> » que de nature développementale (Bédard, 2010; Marinova, Dumais, Moldoveanu, Dubé et Drainville, acceptée).

Quant aux stages qui sont au nombre de quatre (un minimum de 700 heures au total), ce ne sont pas toutes les universités qui offrent un stage obligatoire à la maternelle (CSÉ, 2012; Jacob, 2017). Cela fait en sorte que certaines enseignantes obtiennent un brevet d'enseignement au terme de leur baccalauréat sans avoir eu l'occasion d'intervenir à l'ordre préscolaire pendant leur formation. La formation initiale pour la maternelle 4 ans et 5 ans est donc considérée comme insuffisante (entre autres Bigras, 2019; Bigras *et al.*, 2019; CSÉ, 2019; Dumais, 2019).

### 5.4 La formation continue des enseignantes de la maternelle

Comme cela a été mentionné précédemment, malgré l'importance reconnue de la formation continue, celle-ci ne semble pas toujours satisfaisante au Québec aux différents ordres d'enseignement. La maternelle, où l'on constate un besoin de formation continue, ne fait pas exception (CSÉ, 2019; Dumais, 2019). Selon Japel *et al.*, (2017, p. 8), « la formation continue des enseignants doit être favorisée et elle devrait porter sur la qualité de l'environnement éducatif, les interventions reconnues efficaces pour favoriser le développement des enfants et les interventions jugées efficaces pour contrer les problèmes rencontrés par les enfants plus vulnérables du groupe. » De plus, selon Bigras *et al.* (2019), on retrouverait peu de formules d'accompagnement réflexif des

<sup>7</sup> « L'approche scolarisante vise la préparation des enfants à l'enseignement primaire en misant particulièrement sur l'acquisition de contenus scolaires (mathématiques, sciences, lecture et écriture). Pour ce faire, du matériel abstrait, comme des feuilles d'exercices et des étiquettes-mots, est fréquemment utilisé » (Marinova et Drainville, 2019, p. 607).



enseignantes de la maternelle une fois en poste dans le milieu scolaire. L'accompagnement réflexif serait à favoriser dans les activités de formation continue à la maternelle. Ce serait également le cas de la collaboration (CSÉ, 2014).

## **6. Des recherches sur la maternelle 4 ans et 5 ans**

Étant donné les avantages de la recherche collaborative, tant pour l'avancement des connaissances, pour la collaboration et la réflexion qu'elle engendre de la part de tous les participants, que pour le développement professionnel qu'elle permet aux enseignantes, ce type de recherche a été privilégié dans notre programme de recherche sur l'éducation préscolaire. De 2014 à 2020, nous avons mené trois recherches collaboratives à la maternelle 4 ans et 5 ans. Ces recherches ont été l'occasion de relever, à l'aide d'enseignantes et de conseillères pédagogiques, des besoins de formation qui sont devenus des objets de recherche. Spécifions que les enseignantes qui ont participé à chacune des recherches devaient avoir au départ un intérêt pour l'objet d'investigation anticipé par les chercheurs. Elles ont été sélectionnées par échantillonnage non probabiliste (échantillonnage de type balle de neige [Gaudreau, 2011]). Lors de chacune des recherches, divers moyens et outils de collectes de données ont été utilisés : entrevues individuelles et de groupe, questionnaires, vidéos et photos prises en classe, observations par les chercheurs, journaux de bord des chercheurs, des conseillères pédagogiques et des enseignantes, et les rencontres de groupes ont été enregistrées pour analyse (analyse de contenu). Voyons plus en détail chacune de ces recherches ainsi que les besoins qui ont émergé de ces dernières.

### **6.1 Une recherche collaborative dans la région de Montréal**

Dans le cadre de cette première recherche (Dumais et Plessis-Bélaïr, 2017), les chercheurs avaient anticipé que l'objet de recherche toucherait le langage oral. Ils souhaitaient savoir comment des enseignantes de la maternelle en milieu plurilingue et pluriethnique font pour favoriser le développement du langage oral d'enfants n'ayant pas le français comme langue première. Onze enseignantes (1 de la maternelle 4 ans et 10 de la maternelle 5 ans) d'écoles différentes qui enseignaient en milieu défavorisé (indice de défavorisation<sup>8</sup> moyen de 8 sur 10) auprès d'enfants en contexte pluriethnique et plurilingue de l'île de Montréal ont été sélectionnées en fonction de l'intérêt qu'elles avaient manifesté pour l'objet d'investigation auprès de conseillères pédagogiques ou à la suite de l'invitation à la recherche reçue. Ces enseignantes, qui avaient une moyenne de 19 années d'expérience en enseignement à la maternelle, souhaitaient toutes favoriser le développement de la langue française à l'oral des enfants de leur groupe. Dans le cadre de cette recherche, qui a duré huit mois en 2015 (financement d'une année seulement), elles ont participé à trois journées de réflexion sur leur pratique, de développement de connaissances et de choix de mises en pratique, et ce, en interaction avec deux chercheurs ainsi que deux conseillères pédagogiques spécialistes de l'éducation préscolaire.

---

<sup>8</sup> Au Québec, chaque année, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) classe les écoles publiques selon un indice de défavorisation de 1 (école fortement favorisée) à 10 (école fortement défavorisée). Une école ayant un indice de défavorisation de 8, 9 ou 10 est considérée défavorisée (Gouvernement du Québec, 2020b). Cet indice sert principalement à répartir les ressources financières dans les centres de services scolaires.

Au départ, lors de la première rencontre, les chercheurs, enseignantes et conseillères pédagogiques ont confirmé que l'apprentissage de la langue française à l'oral des enfants serait l'objet d'investigation de la recherche étant donné que plusieurs enfants avaient le français comme deuxième, troisième ou même quatrième langue et que l'activité réflexive serait autour de ce thème. Puisque le programme de la maternelle au Québec (Gouvernement du Québec, 2001) est un programme développemental où le jeu occupe une place centrale, il a été convenu que l'apprentissage du français oral se ferait principalement par le jeu et plus précisément par le jeu symbolique. Cependant, les enseignantes ont exprimé un certain malaise concernant le jeu et le jeu symbolique. En effet, certaines s'interrogeaient sur la place du jeu à l'éducation préscolaire. Elles questionnaient la pertinence de faire jouer les enfants étant donné la gestion des comportements que le jeu pouvait engendrer : « Je ne fais pas jouer les enfants dans le coin maison, j'ai peur que ça tourne au n'importe quoi. » (Dumais et Plessis-Bélair, 2017, p. 189). De plus, certaines enseignantes se sont dites mal à l'aise de faire jouer les enfants de peur d'être jugées par les parents et les collègues : « Quand je fais jouer les enfants, je ferme ma porte de classe. J'ai peur qu'on me juge. » (Dumais et Plessis-Bélair, 2017, p. 189).

Chercheurs et praticiens ont convenu que l'objet d'investigation prévu au départ devait attendre. En effet, des éléments devaient être abordés au préalable avec les enseignantes avant de pouvoir traiter de l'apprentissage de la langue française à l'oral dans le jeu. La première rencontre a donc permis de revenir sur les fondements du jeu et du Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001). La symbolique a été abordée et des échanges ont eu lieu, ce qui a permis aux enseignantes d'observer la symbolique chez les enfants de leur groupe pour la rencontre suivante. Lors de cette deuxième rencontre, des besoins ont été émis par les enseignantes et constatés par les chercheurs en ce qui concerne l'observation des enfants dans le jeu, sur des façons d'intervenir pour développer la symbolique et quant aux caractéristiques des enfants de la maternelle (niveaux de développement). Entre autres, une enseignante a mentionné ceci : « J'ai de la misère à savoir où sont rendus les enfants dans leur développement de l'oral dans le jeu. Quels sont les repères à connaître? » (Dumais et Plessis-Bélair, 2017, p. 189). Conjointement, à la suite de la proposition d'une conseillère pédagogique, les enseignantes ont décidé de favoriser la substitution chez les enfants à l'aide de la littérature jeunesse et un référentiel de développement du jeu symbolique a été présenté aux enseignantes, ce qui leur a permis d'observer les enfants et d'utiliser la littérature jeunesse. Ces derniers éléments ont entre autres fait l'objet de la troisième rencontre. Mentionnons que l'apprentissage de la langue française à l'oral a été rapidement abordé lors de la deuxième rencontre puisque les enseignantes ont mentionné avoir observé que les enfants avaient de la difficulté à jouer en raison d'un manque de connaissances de « phrases clés », soit des actes de parole<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> « Un acte de parole est un énoncé réalisé par un locuteur dans une situation donnée qui permet d'agir sur autrui, d'entraîner une certaine modification de la situation interlocutive et de produire un certain effet » (Dumais et Nolin, 2018, p. 60). Par exemple : poser une question, s'excuser, faire part de son insatisfaction, etc. « En d'autres mots, un acte de parole contient un but, par exemple amener l'autre à faire quelque chose ou encore à prendre position. Il peut aussi s'agir de s'engager soi-même à faire quelque chose, à exprimer ses sentiments, ses besoins, etc. » (Dumais et Soucy, 2020c, p. 5). L'effet produit par un acte de parole varie en fonction de la formulation choisie (Soucy, 2019).

Ce n'est qu'à la troisième rencontre que l'objet d'investigation prévu au départ a été davantage abordé. Cependant, les chercheurs ont pu constater que le concept « oral » et le développement du langage des enfants, notamment des enfants en apprentissage d'une nouvelle langue, n'étaient pas bien compris des enseignantes en raison des nombreuses questions émises par celles-ci. Cette première recherche a permis d'apporter un premier éclairage sur les besoins des enseignantes, a été l'occasion de coconstruire avec les enseignantes des ressources (des façons d'utiliser la littérature jeunesse et des outils d'enregistrement par exemple [Leduc, Dumais et Plessis-Bélair, 2016; Plessis-Bélair et Dumais, 2016]) et a été l'occasion d'identifier les actes de parole comme une piste prometteuse d'investigation pour développer le langage oral des enfants à travers le jeu. De cette recherche, quatre principaux besoins de formation continue ont été identifiés, et ce, tant du côté des enseignantes, des conseillères pédagogiques que des chercheurs :

1. En savoir plus sur les fondements du jeu et sa place à l'éducation préscolaire, ce qui inclut le jeu symbolique.
2. Connaître le développement de l'enfant, notamment pour l'aider à développer son niveau de jeu symbolique.
3. Mieux observer les enfants pour mieux intervenir.
4. Savoir intervenir auprès des enfants, notamment ceux n'ayant pas le français comme langue première, pour les aider à développer leur langage oral (dans le jeu symbolique et en tout temps) (Dumais et Plessis-Bélair, 2017).

## **6.2 Une recherche collaborative dans la région de la Mauricie**

À la suite de la recherche menée dans la région de Montréal, les chercheurs ont souhaité aller plus loin en ce qui concerne les résultats obtenus, notamment en ce qui concerne les actes de parole, et ont souhaité travailler de nouveau auprès d'enseignantes qui œuvrent en milieu défavorisé et auprès d'enfants plurilingues. Une recherche a donc été menée dans la région de la Mauricie et les chercheurs ont anticipé que l'objet de recherche toucherait de nouveau le langage oral et plus précisément les actes de parole étant donné les résultats de la précédente recherche. De 2017 à 2019, soit pendant 2 années, à raison de 5 rencontres par année, une recherche collaborative a eu lieu auprès de 6 enseignantes (1 de la maternelle 4 ans et 5 de la maternelle 5 ans) d'écoles différentes en milieu défavorisé (indice de défavorisation moyen de 9 sur 10) en collaboration avec une conseillère pédagogique spécialiste de l'éducation préscolaire. Les enseignantes avaient en moyenne 11,5 années d'expérience en enseignement à la maternelle.

Dans cette deuxième recherche, au départ, les enseignantes et la conseillère pédagogique souhaitaient trouver des façons d'améliorer le français oral des enfants plurilingues, mais aussi de plusieurs enfants francophones pour qui communiquer à l'oral était difficile. L'objet d'investigation était donc le même pour tous les participants de la recherche. Cependant, c'est avec étonnement, lors de la première rencontre, qu'une situation similaire à la première recherche a été constatée. En cherchant à circonscrire les besoins des enseignantes, les mêmes questionnements ont été observés : la place du jeu à l'éducation préscolaire, ce qu'est la symbolique, le développement des enfants de la

maternelle, etc. Certaines enseignantes ont manifesté leur besoin concernant l'oral : « Tout ce qui concerne l'oral là je trouve que je sais plus trop où j'en suis dans mes attentes vu mon milieu défavorisé, multiethnique. » Cependant, ce sont les questionnements et des demandes explicites autour du jeu qui ont été majoritaires : « Je veux essayer des nouvelles choses [...] des façons de faire, puis des façons peut-être d'alimenter des fois le jeu symbolique si on parle du coin cuisine, j'aime bien ça la pizza, leur café qu'ils me servent, mais comment les amener plus loin là-dedans. » et « Ma question est dans les jeux là, parce que c'est pas ma force le jeu symbolique. » Les enseignantes se sont aussi questionnées sur la façon la plus efficace d'aborder la lecture et l'écriture avec les enfants (par un enseignement explicite ou par le jeu). Une enseignante, qui se voyait imposer un changement de pratique par son école, mentionnait ceci :

Je suis convaincue dans ma pratique de longue haleine que le jeu favorise les bases de la scolarisation, mais que ce mot-là [(la scolarisation)] ça a tellement pris le dessus pour nous guider tranquillement vers des activités très dirigées, très didactiques, très 1<sup>re</sup> année. Puis moi, là cette année c'est la première année qu'on me force un peu à utiliser un matériel avec lequel je ne me sens pas bien là [nom d'un programme de prévention]. C'est pourtant intéressant, mais si on me pousse vers ça, c'est pour répondre à une demande de rentabilité, ou de progression de mes élèves dans l'activité, [...], alors moi mes élèves ne performant pas autant.

Encore une fois, il était impossible pour les chercheurs d'aborder la question du langage oral des enfants au début de la recherche, car des éléments théoriques et pratiques importants devaient être compris des enseignantes. La recherche a donc été adaptée pour répondre aux besoins réels des enseignantes, ce qui a permis une coconstruction d'outils, de modèles et de ressources qui répondaient réellement à leur besoin en plus de permettre l'avancement des connaissances (entre autres l'élaboration du modèle de la boîte pour jouer [Dumais et Soucy, 2020a], de stratégies pour développer la symbolique [Soucy et Dumais, 2020], d'un répertoire d'albums pour favoriser la substitution [Dumais et Soucy, 2020b], etc.). Ce n'est qu'à partir de la 7<sup>e</sup> rencontre sur 10 qu'il a été question de l'oral et du langage oral. Naturellement, la question des actes de parole a été abordée puisque les enseignantes ont observé qu'il était difficile de jouer certains personnages dans le jeu symbolique si certains actes de parole de base n'étaient pas connus : saluer, remercier, poser une question, etc. Les actes de parole ont pu être l'objet d'investigation de la recherche et sont devenus des outils du quotidien dans les différentes situations de la classe (remercier lorsqu'on reçoit sa collation, demander pour aller à la toilette, etc.). Une démarche pour aborder les actes de parole avec les enfants a pu être coconstruite (Dumais et Soucy, 2020c) ainsi qu'un répertoire d'actes de parole les plus utiles à la maternelle accompagné d'une liste d'albums pour les aborder (Soucy et Dumais, accepté).

De cette recherche, six principaux besoins de formation continue ont été identifiés, et ce, tant du côté des enseignantes, de la conseillère pédagogique que des chercheurs :

1. En savoir plus sur la place du jeu au préscolaire, sur ses fondements, sur la différence entre le jeu et l'activité ludique ainsi que sur ses retombées positives pour les enfants.
2. Connaître le développement de l'enfant de 3 à 6 ans.

3. Mieux comprendre la symbolique et connaître des manières d'intervenir afin d'aider l'enfant à développer son niveau de jeu symbolique.
4. Savoir quoi observer pour mieux intervenir auprès des enfants dans les situations de jeux.
5. Connaître les interventions à favoriser pour soutenir le processus d'apprentissage du langage écrit, les fondements de ce dernier et l'émergence de l'écrit ainsi que les liens possibles à faire en situation de jeu symbolique.
6. Savoir intervenir auprès des enfants, notamment ceux n'ayant pas le français comme langue première, pour les aider à développer leur langage oral (dans le jeu symbolique et en tout temps).

Mentionnons que pendant les deux années de la recherche, les enseignantes ont souhaité concevoir des outils concrets à partager pour travailler en collaboration avec d'autres enseignantes de la maternelle de leur école respective et auprès des différentes ressources qui interviennent en classe (enseignante de francisation, orthopédagogue, etc.).

### **6.3 Une recherche collaborative dans la région de Lanaudière**

À la suite de cette deuxième recherche, une conseillère pédagogique d'un centre de services scolaire de la région de Lanaudière a contacté les auteurs de cet article. La conseillère pédagogique et des enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans avaient pris connaissance des résultats des recherches précédentes et ont souhaité collaborer avec des chercheurs dans un but de développement professionnel. Elles ont émis des besoins concernant des façons de favoriser le développement du langage oral et écrit des enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans en étant en adéquation avec le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001). Du côté des chercheurs, il s'agissait d'une opportunité pour développer davantage les connaissances issues de recherches précédentes étant donné la similitude des besoins relevés par les participantes. Dans le cadre d'une offre de financement pour la formation continue du centre de services scolaire, une recherche collaborative a donc pu débuter. Cette fois, ce sont six enseignantes (trois de la maternelle 4 ans et trois de la maternelle 5 ans) provenant de trois écoles (un duo par école) en milieu défavorisé (indice de défavorisation moyen de 9 sur 10) qui participent à la recherche présentement en cours. Ces enseignantes n'enseignent pas en milieu plurilingue et pluriethnique. Elles ont une moyenne de 9 années d'expérience en enseignement à la maternelle. Une conseillère pédagogique spécialiste de l'éducation préscolaire fait partie de la recherche en plus de deux chercheurs. Six rencontres sont prévues pour cette recherche collaborative. Au moment de rédiger cet article, mentionnons qu'une situation hors de notre contrôle (pandémie de COVID-19) a fait en sorte que la recherche a dû être suspendue en mars 2020. Elle devrait se poursuivre en 2021. Seules deux rencontres sur six ont eu lieu.

Malgré le désir des participantes de traiter du langage écrit et oral des enfants de la maternelle en fonction des orientations ministérielles, dès la première rencontre, de nombreuses questions ont émergé de la part des enseignantes sur les fondements mêmes de l'éducation préscolaire, sur la place du jeu à l'éducation préscolaire et sur les enjeux reliés au développement du langage écrit. Parmi les

questions posées par les enseignantes, nous retrouvons celles-ci : « Comment observer les enfants dans le jeu et quoi observer? », « Qu'est-ce qui est le plus efficace avec la substitution? », « Comment amener le jeu des enfants plus loin? » et « Comment stimuler le langage dans le jeu? » Il a été aussi question de l'émergence de l'écrit et des façons de la favoriser : « Comment favoriser l'émergence de l'écrit à 4 ans? Dois-je les exposer à des mots écrits? ». À la deuxième rencontre, un besoin important de la part des enseignantes a été clairement exprimé. Elles ont manifesté le désir de mieux comprendre les enjeux et les recherches concernant les interventions à favoriser pour soutenir le processus d'apprentissage du langage écrit, car les propos émis lors de la première rencontre allaient en partie à l'encontre de ce qui est véhiculé par les enseignants du primaire de leur école. Elles ont constaté que les attentes des enseignants du 1<sup>er</sup> cycle du primaire ne concordent pas toujours avec ce qui est prévu à la maternelle : « J'aimerais que les enseignantes de 1<sup>re</sup> année viennent voir le jeu, qu'elles comprennent. ». Elles ont indiqué que cela pouvait être un frein à une transition harmonieuse entre la maternelle et la 1<sup>re</sup> année : « La maternelle n'est pas une préparation à la 1<sup>re</sup> année ». Elles ont manifesté le besoin de mieux comprendre les recherches sur les interventions à mettre en place pour favoriser le développement du langage écrit et ont souhaité coconstruire des ressources pour conscientiser les enseignants du primaire et les parents à ce qui est réellement attendu à la maternelle concernant le langage écrit :

Je parle du jeu à mes [collègues] de 1<sup>re</sup> année, mais ça marche pas. Il manque l'appui de la recherche pour que mes collègues [de 1<sup>re</sup> année] embarquent dans un changement. Ça prend un atelier, un document [...]. Les enseignantes de 1<sup>re</sup> année sont pris dans leur logistique et voient pas l'importance du jeu. Elles sont inquiètes du temps consacré au jeu [à la maternelle].

Bien que cette recherche ne soit pas terminée et qu'elle en soit à ses balbutiements, il est déjà possible de ressortir certains besoins de formation continue identifiés par les enseignantes, la conseillère pédagogique et les chercheurs :

1. Mieux comprendre les fondements de l'éducation préscolaire, dont l'approche développementale à la base du Programme de formation de l'école québécoise.
2. Savoir comment soutenir le jeu symbolique et connaître le rôle de l'enseignante dans le jeu symbolique.
3. Avoir une meilleure connaissance de l'émergence de l'écrit.
4. Connaître les interventions à favoriser pour soutenir le processus d'apprentissage du langage écrit.
5. Identifier des façons de conscientiser les enseignantes du 1<sup>er</sup> cycle du primaire sur ce qu'est l'approche développementale afin de favoriser la transition entre la maternelle et la 1<sup>re</sup> année.
6. Avoir des outils pour être en mesure d'expliquer aux parents et aux enseignants du primaire ce qui est attendu de la maternelle 4 ans et 5 ans, notamment en ce qui concerne l'apprentissage du langage écrit.

Même si le langage oral faisait partie des besoins à la base de cette recherche, celui-ci n'est plus relevé comme prioritaire après deux rencontres étant donné les enjeux reliés à l'apprentissage du langage écrit. Il demeure toujours pertinent pour les participantes, mais les besoins se situeraient davantage au niveau du langage écrit. La suite de la recherche nous permettra de connaître la place qu'occupera le langage oral.

## 7. Une synthèse des besoins de formation continue

Les trois recherches mentionnées précédemment mettent en lumière des besoins semblables de la part d'enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans de trois régions différentes du Québec, et ce, sur une période de six ans. Il est possible de regrouper ces besoins en trois grandes catégories :

- *Les fondements de l'éducation préscolaire*, ce qui inclut l'approche développementale et la place du jeu à la maternelle, dont notamment le jeu symbolique, ainsi que les interventions de l'enseignante dans le jeu.
- *Le développement de l'enfant de 3 à 6 ans*, ce qui inclut le développement du langage et les particularités des enfants en apprentissage d'une nouvelle langue.
- *L'apprentissage du langage écrit et oral des enfants*, ce qui inclut les interventions à favoriser pour développer le langage écrit et oral.

En plus de ces trois grandes catégories de besoins, il appert important de mentionner le besoin pour les enseignantes de mieux faire connaître aux parents et au personnel scolaire l'approche développementale, c'est-à-dire l'approche qui met de l'avant l'apprentissage par le jeu. Même si ce besoin a été explicitement mentionné seulement dans l'une des recherches (région de Lanaudière), des questionnements sur ce sujet ont été présents dans chacune des recherches. Il nous apparaît donc essentiel que soit éventuellement exploré ce besoin, surtout à la suite des résultats de la recherche de Marinova et Drainville (2019) qui font état que les enseignantes de l'éducation préscolaire ressentent une pression, principalement du milieu scolaire, pour qu'elles adoptent des pratiques scolarisantes, notamment pour l'apprentissage du français écrit.

Le portrait dégagé par ces trois grandes catégories de besoins constitue un apport à la recherche à l'éducation préscolaire. Tout d'abord, il vient appuyer différentes recherches québécoises qui mettent de l'avant des besoins de formation continue semblables d'enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans. C'est le cas entre autres des travaux de Landry (2014) ainsi que de Bouchard *et al.* (2020) qui soulèvent que les enseignantes de la maternelle au Québec s'interrogent sur les interventions à privilégier auprès des enfants et pour qui le concept de jeu est souvent confondu avec d'autres formes d'activités. Marinova (2015) parle même d'un malaise chez les enseignantes de la maternelle en ce qui concerne le jeu d'où l'importance de mieux le comprendre. Bouchard *et al.* (2020, p. 3) mentionnent de leur côté que les enseignants « ne peuvent expliciter en quoi [le jeu] est bénéfique pour l'enfant ni de quelle(s) manière(s) ils et elles peuvent y intervenir », ce qui est semblable aux besoins exprimés dans les trois recherches dont il a été question précédemment. Quant aux besoins relevés des enseignantes de la maternelle en ce qui a trait au développement de l'enfant, ils sont en

adéquation avec les propos de Bigras *et al.* (2015), de April et Lanaris (2015) ainsi qu'avec les résultats de la recherche de Dumais (2019). Dans cette dernière recherche, des enseignantes de la maternelle 4 ans mentionnent manquer de connaissances sur le développement des enfants pour intervenir adéquatement auprès d'eux et souhaitent une meilleure formation à ce sujet. Pour ce qui est des besoins relevés en ce qui a trait à l'apprentissage du langage écrit et oral, ils sont également soulevés par d'autres chercheurs québécois dont Thériault (2010), Boudreau et Charron (2015), Drainville (2017) et Bouchard *et al.* (2020) pour qui les pratiques visant à enrichir le langage des enfants et celles concernant l'émergence de l'écrit doivent faire l'objet d'un accompagnement chez les enseignantes de la maternelle.

De plus, les besoins de formation continue des enseignantes identifiés s'avèrent une information importante à connaître pour les chercheurs qui souhaitent réaliser des recherches collaboratives auprès d'enseignantes de la maternelle. Puisque ce type de recherche demande de partir des besoins des enseignantes, connaître des besoins qui se sont avérés récurrents dans trois milieux différents au Québec peut aider les chercheurs à se préparer à la recherche, notamment lors de l'étape de la cosituation. Notre expérience a démontré que les enseignantes ont parfois des besoins spécifiques qui ne peuvent être abordés sans que les fondements de l'éducation préscolaire et du programme de formation soient bien compris. Sans pouvoir généraliser les constats, ceux-ci peuvent tout de même amener les chercheurs et même les formateurs (conseiller pédagogique par exemple) à être plus conscients des connaissances des enseignantes de la maternelle au Québec. Quant aux formateurs universitaires, le fait de connaître ces constats peut amener à revoir ou à ajuster la formation initiale afin de mieux répondre aux besoins des milieux scolaires. Il s'agit également d'informations essentielles à connaître lors de la refonte des programmes universitaires en éducation préscolaire et en enseignement primaire.

Enfin, en plus de faire état de besoins quant à la formation continue des enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans, les constats qui émanent de ces trois recherches semblent appuyer les nombreux écrits quant au fait que la formation initiale à l'enseignement au Québec concernant la maternelle est insuffisante (entre autres Jacob, 2017; Bigras *et al.*, 2019, Dumais, 2019). Plusieurs des enseignantes qui ont participé à l'une des trois recherches précédemment présentées ont maintes fois constaté et mentionné que leur formation initiale était incomplète et ne les préparait pas adéquatement à intervenir auprès des enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans. Pour elles, en l'absence d'une formation initiale suffisante et afin de favoriser leur développement professionnel, la recherche collaborative s'est avérée un moyen de formation continue efficace. C'est entre autres ce qu'a mentionné une enseignante de la maternelle 5 ans de la région de la Mauricie :

Bien je trouve que c'est engageant hum parce que tu te mets en scène, tu vas sur le terrain pratiquer, tu reviens tu rediscutes, tu réentends les propos du chercheur et on discute. Les participants construisent avec le chercheur puis après ça on retourne pratiquer on revient. Je trouve que ça pas été trop 10 rencontres. On dirait que ça a passé quand même vite. Puis c'est ce que je trouve que les recherches collaboratives là permettent. Puis je trouve qu'elles sont plus collées sur notre pratique donc plus hum intéressantes peut-être dans le pratico-pratique, puis dans le quotidien pour nous améliorer pis être plus collé sur justement la recherche.



## 8. La recherche collaborative et le développement professionnel

La recherche collaborative apparaît comme une forme de formation continue qui répond réellement aux besoins des enseignantes de la maternelle en plus de favoriser leur développement professionnel. En effet, dans le cadre des trois recherches qui ont été menées et qui sont à l'origine de ce constat, des éléments en adéquation avec des principes favorisant le développement professionnel ont pu être identifiés. Tout d'abord, comme le mentionne Bigras *et al.* (2019), les compétences professionnelles qui se développent dans un contexte d'apprentissage réflexif, actif, collaboratif et axé sur la pratique, ce qui est le cas de la recherche collaborative, favorisent un meilleur transfert des apprentissages en plus de mener à des pratiques de qualités. Par sa structure même, la recherche collaborative prévoit une démarche d'accompagnement reposant sur le travail collaboratif. Le fait d'avoir un temps d'échange et un retour sur la pratique lors de chacune des rencontres permet une réflexion de la part des enseignantes quant à leurs pratiques et un ajustement de celles-ci, ce qui est considéré comme un facteur important favorisant le développement professionnel (Richard *et al.*, 2017). De plus, par ses fondements, la recherche collaborative assure que les besoins des enseignantes soient entendus et pris en compte sans être imposés, ce qui est considéré comme un élément essentiel pour assurer l'efficacité du développement professionnel (Mukamurera, 2014). Cela est sans compter que la recherche collaborative favorise un changement durable des pratiques puisqu'elle est habituellement échelonnée dans le temps (sur plusieurs mois et sur plus d'une année scolaire), permettant ainsi aux enseignantes de s'approprier à leur rythme et avec le soutien des autres participants les changements mis en place. Il s'agit d'un élément important à considérer selon Richard *et al.* (2017) pour favoriser le développement professionnel. Enfin, selon ces mêmes chercheurs, le développement professionnel serait plus efficace lorsqu'il est soutenu par des personnes faisant preuve de leadership pédagogique. Ceci est possible avec la recherche collaborative. Dans le cadre des trois recherches menées, les conseillères pédagogiques de chacune des recherches avaient ce rôle de leader pédagogique. Puisque les enseignantes provenaient d'écoles différentes, les conseillères pédagogiques pouvaient facilement tisser des liens entre les enseignantes, étaient disponibles rapidement pour soutenir ces dernières et ont permis d'assurer la pérennité des apprentissages faits par les enseignantes en restant présentes dans le milieu lorsque la recherche a pris fin.

À la lumière de ces constats qui s'appuient sur des principes favorisant le développement professionnel, la recherche collaborative s'avère un moyen de formation continue efficace pour les enseignantes de la maternelle, en plus de favoriser leur développement professionnel.

## 9. Conclusion

Par cet écrit, il a été possible d'exposer des besoins de formation similaires de la part d'enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans au Québec. Malgré le fait que ces constats concernent un nombre restreint de participantes, la récurrence de ceux-ci amène à réfléchir tant au niveau des contenus de la formation initiale que de la formation continue des enseignantes de la maternelle. Tout chercheur ou formateur souhaitant intervenir auprès des enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans au Québec pour offrir de la formation continue ne peut faire fi des constats observés. Sans pouvoir généraliser

les besoins soulevés à toutes les enseignantes de la maternelle du Québec, les chercheurs et formateurs pourront considérer ces besoins avant d'entamer des recherches collaboratives ou des activités de formation continue. De plus, cette contribution a été l'occasion d'exposer en quoi la recherche collaborative s'avère une forme de formation continue efficace auprès des enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans au Québec et une solution pour pallier les manques actuels de la formation initiale. Nous sommes conscients que faire de la recherche « avec » des enseignants a certaines limites, que ce soit en ce qui concerne le financement nécessaire (entre autres pour le paiement des suppléances des enseignantes), le temps à investir de la part de tous les participants ou encore le nombre limité de chercheurs spécialistes de l'éducation préscolaire pour mener ces recherches. Malgré cela, la recherche collaborative, comme activité de formation continue, se doit d'être considérée pour favoriser le développement professionnel des enseignantes de la maternelle au Québec.

## Références

- Anadon, M. et Couture, C. (2007). Présentation. La recherche participative, une préoccupation toujours vivace. Dans M. Anadon (Dir.), *La recherche participative* (p. 1 à 7). Multiples regards. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- April, J. et Lanaris, C. (2015). Une démarche d'accompagnement novatrice pour soutenir le développement psychomoteur en classe de maternelle par le jeu. Dans C. Bouchard, A. Charron et N. Bigras (Dir.). *Actes du colloque « Le Jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance »*. Colloque présenté au 81<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS (p. 122-138). Québec : Livres en ligne du CRIRES. [https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/bouchard\\_charron\\_bigras\\_2015.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/bouchard_charron_bigras_2015.pdf)
- Assemblée nationale du Québec (2020). *Projet de loi no 40 (2020, chapitre 1). Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*. Québec : Éditeur officiel du Québec. <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2020C1F.PDF>
- Bédard, J. (2010). Scolariser ou non la petite enfance : qu'en est-il de l'intervention éducative dans les maternelles québécoises? *L'intervention éducative, Lettre de la Chaire de recherche du Canada et du Centre de recherche sur l'intervention éducative*, 8(2), 1-7.
- Bigras, N. (2019). Maternelle 4 ans. Enjeux et recommandations. *Fractures* 1(5), 10-11.
- Bigras, N., Lemay, L, Bouchard, C. et Eryasa, J. (2015). Soutenir la qualité de la valorisation du jeu d'enfants de 4 ans en services de garde afin de favoriser leur développement cognitif et langagier. Dans C. Bouchard, A. Charron et N. Bigras (Dir.). *Actes du colloque « Le Jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance »*. Colloque présenté au 81<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS (p. 54-80). Québec : Livres en ligne du CRIRES. [https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/bouchard\\_charron\\_bigras\\_2015.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/bouchard_charron_bigras_2015.pdf)

- Bigras, N., Gagné, A., Lemay, L., Bouchard, C., Charron, A., April, J., ... et Robert-Mazaye, C. (2019). *Offrir des services éducatifs de qualité tôt pendant la petite enfance... et les maintenir*. Mémoire portant sur le projet de loi 5 loi modifiant la loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves de 4 ans déposé à la Commission de la culture et de l'éducation, Assemblée Nationale du Québec. [https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/upload/files/MemoirePL5\\_NathalieBigras\\_3\\_juin\\_Final.pdf](https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/upload/files/MemoirePL5_NathalieBigras_3_juin_Final.pdf)
- Bissonnette, S. et Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue. *Vivre le primaire*, 23(3), 34-37.
- Bouchard, C., Bergeron-Morin, L., Parent, A.-S., Charron, A. et C. Julien (2020). Soutien du langage oral et de l'émergence de l'écrit des enfants en situation de jeu de faire semblant : un contexte propice, mais peu exploité en maternelle 5 ans. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (A.N.A.É.)*, 165, 1-11.
- Boudreau, M. et Charron, A. (2015). Aménagement d'une aire de jeu symbolique et émergence de l'écrit. Dans C. Bouchard, A. Charron et N. Bigras (Dir.). *Actes du colloque « Le Jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance »*. Colloque présenté au 81<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS (p. 107-121). Québec : Livres en ligne du CRIRES. [https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/bouchard\\_charron\\_bigras\\_2015.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/bouchard_charron_bigras_2015.pdf)
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 5–14. <https://doi.org/10.7202/012355ar>
- Charron, A. et Raby, C. (2016). Les programmes d'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (Dir.). *Intervenir à l'éducation préscolaire. Pour favoriser le développement global de l'enfant* (p. 3 à 9). Anjou : Les éditions CEC.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (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. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2012/10/50-0477-AV-accueillir-eduquer-prescolaire.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2019). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi no 5 : projet de loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans*. Québec : Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/05/50-0516-ME-maternelles-4-ans-pl5.pdf>

- Couture, C. (2015). Collaborer pour ajuster les pratiques d'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire : vers une didactique plus intégrative. Dans G. Samson, N. Sylla et C. Couture (Dir.), *Recherche participative & didactique pour les enseignants. Perspectives croisées en Science & Technologie* (p. 177-203). Nice : Les éditions Ovadia.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), 371-393.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire, *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus P., Poirier L. et Couture C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation, *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33- 64.
- Drainville, R. (2017). *L'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique : étude de cas sur les pratiques d'enseignantes au préscolaire*. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/717/1/Drainville%2C%20Roxane.pdf>
- Dumais, C. avec la coll. de Soucy, E. (2019). *Projet pilote dans quatre classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé, majoritairement composées d'enfants issus de l'immigration, dans une perspective d'intégration linguistique, sociale et scolaire. Rapport de recherche*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de: [www.christiandumais.info/publications](http://www.christiandumais.info/publications)
- Dumais, C. et Nolin, R. (2018). Apprendre à s'excuser au primaire. *Vivre le primaire*, 31(3), 60-62.
- Dumais, C. et Plessis-Bélaïr, G. (2017). Le jeu symbolique : contexte de développement du langage oral d'enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans en milieu plurilingue et pluriethnique. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (Dir.) *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 175-200). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj. [http://www.peisaj.ca/Loral\\_et\\_son\\_enseignement.php?nosessionkill=1](http://www.peisaj.ca/Loral_et_son_enseignement.php?nosessionkill=1)
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020a). La boîte pour jouer. *Revue préscolaire*, 58(3), 25-30.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020b). *La littérature jeunesse pour stimuler la substitution. Présentation de 17 albums*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières. <https://www.dropbox.com/sh/5versfk9aa1qhjt/AADfM0vLsTwujNU2gwoHh7CRa?dl=0>
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020c). Comment aborder les actes de parole avec les enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans? *Revue préscolaire*, 58(2), 5-8.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.

- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 80, 5-16.
- Jacob, É. (2017). *Les rôles d'enseignantes atikamekws à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit : une recherche collaborative en milieu autochtone*. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/11399/1/D3373.pdf>
- Japel, C., Capuano, F., Bigras, M., Brodeur, M., Giroux, J., Gosselin, C., ... et Ste-Marie, A. (2017). *Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés. Rapport de recherche programme actions concertées*. Québec : Fonds de recherche Société et culture. [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS\\_JapelC\\_rapport\\_maternelle-4ans.pdf/8d7f7c4e-13b6-43bb-9804-b204ed8d032f](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS_JapelC_rapport_maternelle-4ans.pdf/8d7f7c4e-13b6-43bb-9804-b204ed8d032f)
- Landry, S. (2014). *Favoriser le développement de la pensée sociale par l'étayage du jeu symbolique chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans*. Thèse de doctorat inédite. Université Laval. Québec. <http://www.theses.ulaval.ca/2014/30267/30267.pdf>
- Leduc, M.-É., Dumais, C. et Plessis-Bélair, G. (2016). Des livres pour jouer! Comment stimuler le développement du jeu symbolique chez les enfants du préscolaire. *Revue Préscolaire*, 54(3), 22-25.
- Lefevre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel, *Questions vives*, 5(11), 277-314. <https://journals.openedition.org/questionsvives/627>
- Marinova, K. (2015). Situation d'apprentissage issue du jeu : forme scolaire et/ou forme ludique? Dans C. Bouchard, A. Charron et N. Bigras (Dir.). *Actes du colloque « Le Jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance »*. Colloque présenté au 81<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS (p. 93-106). Québec : Livres en ligne du CRIRES. [https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/bouchard\\_charron\\_bigras\\_2015.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/bouchard_charron_bigras_2015.pdf)
- Marinova, K. et Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 605-634. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3490/2757>
- Marinova, K., Dumais, C., Moldoveanu, M., Dubé, F. et Drainville, R. (acceptée). Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire : entre l'approche développementale et l'approche scolarisante. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*.
- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L. et Mukamurera, J. (2008). Introduction. L'insertion professionnelle des enseignants : une problématique complexe qui requiert un regard multiple. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.). *L'insertion dans*

*le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 1-8). Québec : Presses de l'Université Laval.

Gouvernement du Québec (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/ChoisiPlutotQueSubirChangementOrienFormContinuePersEns\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/ChoisiPlutotQueSubirChangementOrienFormContinuePersEns_f.pdf)

Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>

Gouvernement du Québec (2020a). *Formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/formation-des-enseignants/formation-continue/>

Gouvernement du Québec (2020b). *Indices de défavorisation*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/>

Morin, J. (2002). *La maternelle. Histoire, fondements, pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

Morin, M.-F., Prévost, N. et Bolduc, G. (2010). Une transition maternelle – 1<sup>er</sup> cycle du primaire réussi! *Vivre le primaire*, 23(3), 39-40.

Morissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.

Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (Dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui mais comment?* (p. 9-33). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Nault, T. (1999). Les forces d'incubation pour un moi professionnel personnalisé en enseignement. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie, S. Baillauquès (Dir.). *Jeunes enseignants en insertion professionnelle* (p. 139-159). Bruxelles : de Boeck.

Office québécois de la langue française (2009). *Formation initiale*. Québec : Office de la langue française. [http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=1199681](http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=1199681)

Office québécois de la langue française (2020). *Centre de services scolaire*. Québec : Office de la langue française. [http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=26557683](http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26557683)

Parent, G., Corriveau, L., Savoie-Zajc, L., Dolbec, A., Cartier, P.T., Toussaint, P., Laurin, P. et Bonneau, G.A. (1999). Formation continue du personnel enseignant : vers une culture de développement professionnel. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (Dir.). *L'enseignant : un professionnel* (p. 139-143). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Plessis-Bélaïr, G. et Dumais, C. (2016). S'écouter pour parler? *Revue Préscolaire*, 54(3), 26-28.
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances. *Rapport de recherche. Programme actions concertées*. Québec : Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC). [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/AP\\_2014-2015\\_Richard.M\\_rapport\\_lecture-ecriture.pdf/pdf/70d9d12a-d844-4c6f-9239-5e3e3b4bb787](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/AP_2014-2015_Richard.M_rapport_lecture-ecriture.pdf/pdf/70d9d12a-d844-4c6f-9239-5e3e3b4bb787)
- Soucy, E. (2019). Pour des apprentissages de l'oral qui traversent le temps : l'oral pragmatique, une approche didactique à utiliser! *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 10(1), 49-60. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/61871>
- Soucy, E. et Dumais, C. (accepté). L'album jeunesse, une ressource incontournable pour aborder les actes de parole. *Revue préscolaire*, 58(4).
- Soucy, E. et Dumais, C. (2020). Quatre façons concrètes de favoriser la substitution. *Revue préscolaire*, 58(3), 22-24.
- Stumpf, A. et Sonntag, M. (2009). Les indicateurs temporels du développement professionnel des professeurs des écoles néo-titulaires : entre temporalité institutionnelle et temporalité personnelle ? *Questions Vives*, 5(11), 177-191. <http://journals.openedition.org/questionsvives/574>
- Tardif, M. (2018). La formation à l'enseignement au Québec : bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir (Partie 2). *Formation et profession*, 26(2), 110-121. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a148>
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit : interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 371-392. <https://doi.org/10.7202/1003568ar>
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Vonk, J.C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et formation*, 3(3), 47-60.
- Zeichner, K. M. et Gore, J. (1990). Teacher socialization. Dans R. W. Houston (Dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 329-348). New York: Macmillan. <https://pdfs.semanticscholar.org/113f/3c1f190e94e97aa9c181ef7f2e12224540ac.pdf>