

THÈSE DE DOCTORAT
présentée devant la FACULTÉ DES LETTRES
de l'UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
(Suisse)

FONDEMENTS ET PERSPECTIVES DE
L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE AU QUÉBEC :
PÉDAGOGIE EN CONTEXTE LUDIQUE




Jo, 2002

Thèse présentée par
JOHANNE BÉDARD
(Montréal, Qc, Canada)

Approuvé par la Faculté des Lettres sur proposition
des professeurs Jean-Luc Gurtner et Jean Retschitzki
Prof. Dr Marcel Piérart, Doyen

Fribourg, le 23 mai 2002

*« ... nous ne savons ni toucher, ni voir, ni entendre
que comme nous avons appris. »*

(J.J. Rousseau, Émile, livre II)




Jo, 2002

Bonne lecture ...

Remerciements

Simplement quelques mots pour remercier certaines personnes qui ont contribué à l'évolution de cette recherche; mille gestes et encouragements qui furent des plus appréciés.

Tout d'abord, mes directeurs de recherche : le professeur Gurtner, qui m'a si bien appuyée, particulièrement à la fin de cette démarche, ainsi que le professeur Retschitzki pour la richesse des auteurs auxquels il m'a référée.

Un remerciement individualisé est adressé aux enseignantes de maternelle et aux éducatrices en milieu de garde, tant québécoises que suisses, pour avoir accepté de m'accorder leur temps précieux et ainsi compléter le questionnaire d'enquête qui nous a permis de mieux comprendre la réalité de ces praticiens qui oeuvrent auprès de la petite enfance.

À mesdames Sylvia Vonlanthen et Catherine Rochat, toutes deux secrétaires à l'Université de Fribourg, qui ont su assurer les interfaces de façon si efficace avec leur charmant accent helvétique.

Un merci tout spécial à monsieur Pierre-François Coen, du Département des sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg, qui a pu apporter des réponses satisfaisantes à mes multiples questions concernant le système d'éducation suisse.

À toi, Chantale, qui a investi plusieurs heures à rendre la lecture de ce rapport final agréable et tenter de me le remettre " daï pour vhu " d'erreurs orthographiques, malgré l'ampleur du travail et le peu de temps alloué pour réaliser le tout.

Au personnel de l'imprimerie Lettra-M Inc., " équipe choc " composée de Michel et Michel, Suson et Véro, pour la qualité de reprographie de ce document, malgré la demande tardive d'impression.

Enfermée dans mon univers à galoper derrière le mot "FIN " afin de mener à bien la rédaction de ma thèse n'a certes pas été chose facile pour les gens qui m'entourent et il est temps pour moi de "redevenir humaine" pour vous dire un énorme merci !

Merci à mes deux directrices départementales pour la confiance accordée du début (Madame Comeau) jusqu'à la fin (Madame Lévesque) de ce long processus.

Merci à mes collègues Serge, Sylvie, Rock et Claudie pour les "gentils coucous" assumés de vive voix ou par courriel, leur manière à eux de m'encourager.

Il y a de cela vingt-deux ans, mon fils, je te donnais la vie..., coïncidence ou destinée, pareille à une "périlleuse" gestation mise à terme par un accouchement, je dépose, également un 25 avril ma thèse doctorale... Merci à toi Jonathan, pour l'espace que tu occupes dans ma vie et les " coquines remarques " qui ont eu l'effet de me ramener sur terre ...

Merci Cédric, ange de ma vie et petit-fils adoré qui m'a permis, par ses jeux, de garder quotidiennement en mémoire l'importance que prend le ludique dans le développement infantin.

Merci à mes parents qui ont respecté mes distances dans les moments les plus longs.

Merci à toi, mon compagnon de vie (...), pour tout et plus.

SOMMAIRE

Centrée sur les représentations et les pratiques d'utilisation du jeu au préscolaire, cette thèse s'inscrit dans le processus de réforme de l'enseignement au préscolaire, tel qu'amorcé récemment par le ministère de l'Éducation du Québec (1997a, 1997b). Celle-ci fait également suite aux changements récents apportés par le ministère de la Famille et de l'Enfance au regard de la modélisation des services de garde. Tant les programmes que l'énoncé de politique fondant la réforme actuelle de l'éducation en milieu scolaire et de garde situent le jeu comme contexte clé permettant la réalisation d'apprentissages par le jeune enfant. Il nous est donc apparu nécessaire d'identifier les pratiques éducatives au préscolaire et, tout particulièrement, l'utilisation pédagogique des contextes ludiques. Nous avons adopté une perspective comparative qui nous a permis d'identifier les tendances générales qui distinguent les pratiques des diverses catégories de personnels oeuvrant au préscolaire, tout en tenant compte des différences culturelles pouvant exister entre l'Europe (Suisse) et l'Amérique du Nord (Québec).

Le tout nous a permis de déterminer s'il y avait correspondance entre les discours ministériels et la réalité des praticiens qui oeuvrent à la maternelle 4 et 5 ans et dans les centres de la petite enfance (CPE). Dans le but de promouvoir une meilleure articulation entre ces deux services éducatifs, nous avons identifié les dimensions complémentaires et divergentes des orientations pédagogiques encouragées que nous avons mises en relation avec les pratiques d'intervention éducative privilégiées. Nous avons donc analysé la perception des agents travaillant en petite enfance au regard de l'apprentissage et du développement de l'enfant par rapport aux divers modes de planification, d'intervention, d'animation et d'observation qu'ils favorisent en situation de jeu. Ainsi, nous avons établi le profil pédagogique et celui de l'intégration du jeu dans les différentes pratiques éducatives en fonction des formations initiales et continues reçues, des programmes et ouvrages de références utilisés, des conditions de soutien pédagogique, du type d'aménagement valorisé, du matériel mis à la disposition des enfants ainsi que des types d'activités ludiques offertes.¹

¹ Dans ce document, nous utiliserons le féminin en tant que forme générique lorsque nous traiterons de la population des intervenantes et des intervenants en éducation préscolaire ou encore lorsque nous ferons état des résultats obtenus auprès de notre échantillon. En effet, tant au Québec qu'en Suisse, la présence masculine au sein de ces catégories d'emploi demeure marginale et, d'autre part, dans notre échantillon nous ne disposions que d'un seul répondant de sexe masculin.

C'est grâce à des cueillettes de données successives et complémentaires faites par le biais de questionnaires réalisés auprès d'enseignantes à la maternelle ainsi que des éducatrices en CPE qui interviennent auprès de groupes d'enfants de 4-5 ans que l'actuelle recherche permettra des retombées de deux ordres. D'une part, sur le plan théorique, nous tenterons de poser les bases du rôle du jeu qui pourraient s'inscrire ultérieurement dans une théorie de la pédagogie au préscolaire. Nous référons ici à un corpus de savoirs scientifiques de nature disciplinaire, propre aux sciences de l'éducation, qui ne soit pas purement des résultats d'application des modèles théoriques issus des univers disciplinaires contributeurs, tels ceux de la psychologie ou de la sociologie. Dans ce sens, notre thèse s'inscrit dans la lignée des travaux de Gauthier qui démontrent le besoin d'une telle théorie (Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo et Simard, 1997; Martineau et Gauthier, 1999). Ceci, bien que les travaux de ces auteurs et d'autres chercheurs qui s'intéressent à la question de l'émergence d'un corpus de savoirs homologués propres aux sciences de l'éducation ne s'adressent pas particulièrement à l'intervention éducative au préscolaire. Si une telle modélisation théorique reste à faire, ceux qui désirent s'y atteler ne peuvent faire abstraction de son fondement : l'état de connaissance sur ce qui caractérise les pratiques, trop souvent aléatoires et disparates, des intervenants qui y oeuvrent actuellement. C'est à cette tâche que nous espérons apporter notre modeste contribution et, par ailleurs, au niveau pratique, nous fournirons au personnel en intervention précoce ainsi qu'aux décideurs de l'éducation préscolaire un portrait de la cohérence ou de la distance qui sépare les pratiques des finalités des programmes d'enseignement et d'éducation en petite enfance.

Les résultats présentés se basent sur l'administration concomitante d'un questionnaire d'enquête à un échantillon (Québec/Suisse) composé d'enseignantes de maternelle 4 et 5 ans et de classes enfantines ainsi que d'éducatrices oeuvrant dans les divers services de garde (CPE, garderies, crèches et jardins d'enfants). Ils se fondent aussi sur une enquête par questionnaire réalisée auprès d'étudiantes inscrites en année terminale du Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. Ceci, de manière à connaître les représentations qu'ont les futurs enseignants de maternelle au Québec des finalités de l'intervention éducative et en particulier du rôle accordé au jeu.

Enfin, nos résultats feront aussi état de l'analyse de contenu du discours d'un sous-échantillon de concepteurs du programme d'éducation au préscolaire québécois ayant participé à une entrevue centrée sur l'orientation et les valeurs de ce dernier.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	III
SOMMAIRE	IV
TABLE DES MATIÈRES	VII
INTRODUCTION	1
1. CHAPITRE PREMIER : PROBLÉMATIQUE	
1.1 CONTEXTE	3
1.1.A Les origines de l'éducation préscolaire : un survol des réalités européennes et nord-américaines	3
1.1.A.1 L'éducation préscolaire et la maternelle : d'ailleurs à ici	3
<i>1.1.A.1.1 En Europe</i>	4
<i>1.1.A.1.2 En Amérique du Nord</i>	8
1.1.A.2 L'éducation préscolaire : synthèse d'une trajectoire	10
1.1.B L'éducation préscolaire au Québec : bilan et perspective	11
1.1.B.1 L'éducation préscolaire : le rôle et la mission des milieux de garde	13
1.1.B.2 La spécificité de l'intervention éducative en maternelle (4 et 5 ans)	14
1.1.B.3 L'éducation en maternelle au Québec : perspective pédagogique	16
<i>1.1.B.3.1 La naissance d'un programme au préscolaire</i>	16
<i>1.1.B.3.2 L'abandon du spontanéisme : une caractéristique de l'évolution du programme au préscolaire</i>	17
1.1.B.4 Un rôle redéfini du jeu dans les programmes pédagogiques du préscolaire	20
1.1.B.5 La formation initiale et continue des enseignants : des enjeux stratégiques pour la réussite de la mission de l'éducation préscolaire	23
1.1.B.6 L'éducation préscolaire : des enjeux "ouverts"	24
1.1.C L'éducation préscolaire en Suisse : aperçu des réalités actuelles	25
1.1.C.1 L'existence de milieux de gardes : crèches, jardins d'enfants et garderies suisses	26
1.1.C.2 La rénovation des programmes dans la Confédération helvétique : mission des classes enfantines et ses orientations pédagogiques	27
1.1.C.3 L'éclatement de la formation initiale suisse pour le personnel intervenant en petite enfance	28
1.2 ÉTAT DES CONNAISSANCES	30
1.2.A L'intervention éducative finalisée au préscolaire et le rôle conféré aux contextes	

ludiques	30
1.2.B Une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage et du développement	36
1.2.B.1 Introduction au construit de représentation	38
1.2.B.2 Le construit de représentations en perspective dynamique: un point de vue constructiviste	40
1.2.B.3 Révision constructiviste du modèle piagétien du développement de l'intelligence	43
1.2.B.4 L'importance du contexte dans l'apprentissage	44
1.2.B.5 Apport du jeu dans une perspective socioconstructiviste	45
1.2.C Conceptualisation du jeu : revue de la littérature	47
1.2.C.1 L'évolution des positions théoriques au regard du jeu	48
<i>1.2.C.1.1 Le jeu perçu comme un phénomène biologique</i>	48
<i>1.2.C.1.2 Une conception humanisme du développement et du rôle du jeu</i>	49
<i>1.2.C.1.3 Impact des courants béhavioristes sur une définition du jeu</i>	49
<i>1.2.C.1.4 Une approche phénoménologique de l'activité ludique</i>	50
<i>1.2.C.1.5 Une conception constructiviste du jeu</i>	51
1.2.C.2 Une définition "réfléchie" du jeu	55
1.2.D Le jeu : un contexte privilégié en éducation préscolaire	58
1.2.D.1 La Genèse du jeu	58
1.2.D.2 L'activité ludique telle que perçue dans les programmes ministériels au Québec	60
1.3 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	65
2. CHAPITRE DEUX : MÉTHODOLOGIE	
2.1 MÉTHODE	69
2.2 INSTRUMENTS	69
2.2.A Un questionnaire destiné au personnel intervenant dans les milieux de la petite enfance	70
2.2.B Un questionnaire attribué aux futures enseignantes	72
2.3 TRAITEMENT DES DONNÉES	72
2.4 ÉCHANTILLONS	75
2.4.A Description des échantillons des sujets qui ont répondu au questionnaire d'enquête	77
2.4.A.1 Le premier sous-échantillon : les praticiennes	77
2.4.A.2 Les milieux d'intervention	80
2.4.A.3 Le second sous-échantillon : les étudiantes	83
2.4.B Description de l'échantillon des personnes ayant participé aux entrevues	83

3. CHAPITRE TROIS : RÉSULTATS

3.1 LES PRATICIENNES DES MILIEUX DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE	85
3.1.A L'environnement didactique ou curriculaire des personnels oeuvrant en petite enfance	85
3.1.A.1 Les programmes	85
3.1.A.2 Le matériel didactique	87
3.1.B Le rapport à l'apprentissage enfantin ainsi qu'au rôle que le jeu y assure	90
3.1.B.1 Le rapport de l'intervenante à l'apprentissage et au développement du jeune enfant	91
3.1.B.2 Le rapport de l'intervenante au développement et au jeu	94
3.1.C L'aménagement de l'espace et des activités pédagogiques	98
3.1.D Profils des pratiques éducatives en contexte ludique	106
3.1.E Les formes d'animation et les contenus des recours aux diverses pratiques éducatives en contexte ludique	115
3.1.E.1 Les périodes de jeux libres	116
3.1.E.2 Les ateliers non dirigés	117
3.1.E.3 Les ateliers dirigés	119
3.1.E.4 Les activités en petits groupes	120
3.1.E.5 Les activités en grands groupes animés	123
3.1.E.6 Les activités en périodes de jeux collectifs	124
3.1.E.7 Les activités en périodes de jeux à l'extérieur	125
3.1.E.8 Les activités de routine	128
3.1.F Le rapport à l'utilisation pédagogique de l'informatique chez les intervenantes du préscolaire	129
3.1.F.1 Le profil d'utilisation de l'informatique	129
3.1.F.2 L'existence d'une formation pour les enseignants québécois	131
3.1.F.3 L'utilisation pédagogique de l'informatique	132
3.1.F.4 Les types de supports logiciels utilisés	140
3.1.G La planification de l'intervention éducative et celle de l'usage des ateliers	141
3.1.G.1 La gestion de l'espace	141
3.1.G.2 Le matériel didactique	143
3.1.G.3 La gestion des apprentissages	145
3.1.G.4 L'intervention valorisée durant les ateliers	154
3.1.G.5 Les pratiques évaluatives	161

	X
3.1.H Les styles d'animation : raconter l'histoire	175
3.1.I Les styles d'animation : les jeux de blocs et le matériel de manipulation	182
3.1.J Les styles d'animation : les jeux symboliques	190
3.1.K Les styles d'animation : le développement socio-affectif	199
3.1.L Les styles d'animation : la communication orale et écrite	206
3.1.M Les styles d'animation : le développement intellectuel	212
3.1.N Les styles d'animation : le développement moteur	221
3.2 L'ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉTUDIANTS	228
3.2.A La planification de l'enseignement et des ateliers	228
3.2.B Les pratiques évaluatives	238
3.2.C La maîtrise des concepts	241
4. <u>CONCLUSION</u>	
4.1 LIMINAIRE	248
4.2 RAPPEL CRITIQUE DES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	248
4.3 SYNTHÈSE CRITIQUE DES PRINCIPAUX RÉSULTATS OBTENUS PAR OBJECTIF DE LA RECHERCHE	251
4.4 EN GUISE DE CONCLUSION	263
RÉFÉRENCES	268
LISTE DES FIGURES	
Figure 1 L'évolution du jeu selon Piaget	53
Figure 2 Stade dans le développement du jeu selon Weininger	54
Figure 3 Catégories et définitions	60
Figure 4 Les phases d'automatisation, le jeu, les stratégies	62
Figure 5 Exemple d'aménagement spatial	64

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Structure de partition de l'échantillon	76
Tableau 2	Partition de l'échantillon selon l'âge	78
Tableau 3	Partition de l'échantillon selon la provenance, le réseau d'intervention éducative et le milieu d'emploi	78
Tableau 4	Trajectoire professionnelle d'intervenantes ayant exercé un emploi antérieur	79
Tableau 5	Type de vocation particulière	80
Tableau 6	Répartition du nombre de groupes d'enfants accueillis quotidiennement selon le milieu d'intervention et le pays	82
Tableau 7	Répartition des programmes-cadres et des programmes de référence	85
Tableau 8	Structure d'énoncés précisant la nature des "programmes élaborés localement" ou de nature distincte par rapport aux programmes d'études officiels	87
Tableau 9	AFC des réponses d'intervenantes au regard des références utilisées lors de la planification des activités pédagogiques	88
Tableau 10	AFC des réponses des intervenantes au regard du matériel didactique utilisé lors de la réalisation des activités pédagogiques	89
Tableau 11	AFC des réponses d'intervenantes au regard de leur représentation du rôle de l'intervenante par rapport à l'apprentissage enfantin (2 premiers facteurs)	92
Tableau 12	AFC des réponses d'intervenantes au regard de leur représentation du rôle de l'intervenante par rapport à l'apprentissage enfantin (2 ^e et 3 ^e facteurs)	93
Tableau 13	AFC des réponses d'intervenantes au regard de leur représentation du rôle du jeu par rapport à l'apprentissage enfantin (2 premiers facteurs)	95
Tableau 14	AFC des réponses d'intervenantes au regard de leur profil de pratique d'utilisation du jeu au quotidien (2 premiers facteurs)	97
Tableau 15	Partition de l'échantillon selon le profil professionnel, le recours à des coins ateliers fixes ou mobiles ainsi que la présence de matériel didactique similaire	98
Tableau 16	Partition de l'échantillon selon la vocation des coins ateliers disponibles	99
Tableau 17	Structure d'association des variables "types d'intervenantes" et "vocation des coins ateliers disponibles"	101
Tableau 18	Analyse du tableau de distances (MDS) des différentes vocations attribuées par les répondantes aux coins ateliers	102
Tableau 19	Analyse des correspondances multiples (ACM) croisant le type d'emploi et l'attribution des coins ateliers à l'expression plastique, aux jeux de blocs ainsi qu'aux jeux de cuisine	103
Tableau 20	Analyse des correspondances multiples (ACM) croisant le type d'emploi et l'attribution des coins ateliers à la peinture, à la lecture, aux jeux de construction et aux jeux de table	104
Tableau 21	Analyse des correspondances multiples (ACM) croisant le type d'emploi et l'attribution des coins ateliers à la science, à la menuiserie, à l'écoute musicale et à la production musicale	105

Tableau 22	Analyse des correspondances multiples (ACM) croisant le type d'emploi et l'attribution des coins ateliers à la motricité, à l'informatique, aux jeux d'eau et de sable et au théâtre de marionnettes	106
Tableau 23	Partition de l'échantillon selon le type d'animation pédagogique réalisée	107
Tableau 24	Partition de l'échantillon selon le type d'animation pédagogique réalisée (temps moyen accordé aux activités - hebdomadaire en minutes)	107
Tableau 25	ANOVA différences de temps accordé aux divers types d'activités selon le milieu d'intervention éducative (temps moyen accordé aux activités- hebdomadaire en minutes)	108
Tableau 26	ANOVA (sources des différences de temps accordé aux divers types d'activités) Test de Sheffé (seuil de signification $p < 0,05$)	109
Tableau 27	Analyse du tableau de distances (MDS) des activités à caractère ludique privilégiées par les intervenantes	111
Tableau 28	Analyse des correspondances multiples (ACM) croisant le type d'emploi et le recours aux jeux libres, aux activités en grands groupes, aux activités de routine et aux ateliers dirigés	112
Tableau 29	Analyse des correspondances multiples (ACM) croisant le type d'emploi et le recours aux jeux collectifs ainsi qu'aux activités non dirigées	113
Tableau 30	Analyse factorielle des correspondances (AFC) croisant le type d'emploi et le recours aux jeux extérieurs	114
Tableau 31	Analyse factorielle des correspondances (AFC) croisant le type d'emploi et le recours aux activités en petits groupes	115
Tableau 32	Activités et moments privilégiés pour le recours aux jeux libres	117
Tableau 33	Activités et moments privilégiés pour le recours aux ateliers non dirigés	118
Tableau 34	Activités et moments privilégiés pour le recours aux ateliers dirigés	120
Tableau 35	Activités et moments privilégiés pour le recours aux activités en petits groupes	122
Tableau 36	Activités et conditions privilégiées pour le recours aux activités en grands groupes animés	124
Tableau 37	Activités et conditions de recours aux activités de jeux collectifs	125
Tableau 38	Activités et conditions de recours aux activités de jeux extérieurs	127
Tableau 39	Activités et conditions de recours aux activités de routine	128
Tableau 40	Disponibilités d'ordinateurs à l'usage des enfants fréquentant les classes maternelles ainsi que les milieux de garde	130
Tableau 41	Pourcentage des répondantes du sous-échantillon des enseignantes québécoises de maternelle ayant bénéficié de formations portant sur des dimensions particulières de l'informatique pédagogique	131
Tableau 42	Pourcentage des répondantes du sous-échantillon des enseignantes québécoises de maternelle ayant participé à l'une ou l'autre forme de formation continue portant sur l'informatique pédagogique	132
Tableau 43	Fréquence de sélection des divers profils d'utilisation possibles de l'informatique pour des fins pédagogiques au préscolaire	133

Tableau 44	Analyse du tableau de distances (MDS) du classement des items relatifs aux usages pédagogiques potentiels de l'informatique et des technologies de réseaux	134
Tableau 45	Analyse des correspondances multiples (ACM) croisant le type d'emploi avec les variables "initiation aux sciences" et "télé-accès aux jeux éducatifs"	136
Tableau 46	Analyse des correspondances multiples (ACM) croisant le type d'emploi avec les variables "préparation de matériel didactique", "initiation à un langage de programmation" et "accessibilité à la possibilité de vivre des expériences technoscientifiques"	137
Tableau 47	Analyse des correspondances multiples (ACM) croisant le type d'emploi avec les variables "recours au clavardage – chat-" et "accès aux jeux collectifs"	138
Tableau 48	Analyse des correspondances multiples (ACM) croisant le type d'emploi avec les variables "soutien à l'apprentissage" et "environnements de jeux individuels"	139
Tableau 49	Fréquence de classement des items référant à l'aménagement de l'espace	141
Tableau 50	Gestion de l'espace en phase préactive: (ACM) croisant le type d'emploi avec les variables "planification individuelle" ou collective de la gestion de l'espace	143
Tableau 51	Fréquence de classement des items référant à l'origine du matériel didactique utilisé	144
Tableau 52	Gestion de l'espace en phase préactive: (ACM) croisant le type d'emploi avec les variables "planification individuelle" et "en concertation avec les enfants"	145
Tableau 53	Fréquence de classement des items référant à l'organisation pédagogique et didactique de l'intervention en ateliers	146
Tableau 54	Analyse du tableau de distances (MDS) des paramètres pris en considération par les intervenantes lors de la planification du travail en ateliers	147
Tableau 55	ACM des relations entre profils professionnels et le recours aux feuilles de contrôle, à la réalisation d'affiches par les enfants ainsi qu'à l'imposition d'une structure d'ateliers obligatoires	149
Tableau 56	ACM des relations entre profils professionnels et le recours au tableau de programmation ainsi qu'à la présentation orale des tâches à réaliser à l'intention des enfants	151
Tableau 57	ACM des relations entre profils professionnels et les items du troisième quadrant	152
Tableau 58	ACM des relations entre profils professionnels et les items du quatrième quadrant	153
Tableau 59	Fréquence de classement des items référant à l'animation en contexte d'intervention éducative	154
Tableau 60	Analyse du tableau de distances (MDS) des finalités des intervenantes lors des interactions avec les enfants en situation d'intervention éducative	156
Tableau 61	AFC des relations entre profils professionnels et l'item "aider l'enfant à modifier son plan"	157
Tableau 62	ACM des relations entre profils professionnels et les variables du deuxième quadrant	158

		XIV
Tableau 63	ACM des relations entre profils professionnels et les variables du troisième quadrant	160
Tableau 64	AFC des relations entre profils professionnels et l'item "participation aux jeux des enfants"	161
Tableau 65	Fréquence de classement des items référant à l'observation critériée ou non des conduites enfantines	162
Tableau 66	ACM des relations entre profils professionnels et l'observation critériée ou non	162
Tableau 67	ACM des relations entre profils professionnels et la source de transmission du bilan	164
Tableau 68	Fréquences annuelles des rencontres des intervenantes et des parents (en pourcentage)	165
Tableau 69	ANOVA (sources des différences de temps accordé aux divers types d'activités) Test de Sheffé (seuil de signification $p < 0,05$)	166
Tableau 70	Fréquence de classement des items référant aux méthodes et aux contextes de recueil de l'information	167
Tableau 71	Analyse du tableau de distances (MDS) des profils des pratiques évaluatives	168
Tableau 72	ACM des relations entre profils professionnels et le recours aux fiches d'évaluation ou à la coévaluation	169
Tableau 73	AFC des relations entre profils professionnels et le recours aux retours collectifs	170
Tableau 74	AFC des relations entre profils professionnels et la coévaluation entre pairs	171
Tableau 75	AFC des relations entre profils professionnels et l'évaluation directe de la part de l'intervenante	172
Tableau 76	AFC des réponses courtes des intervenantes au regard des finalités du recours à la lecture de contes ou d'histoires	173
Tableau 77	Fréquence de classement des items référant aux finalités éducatives poursuivies lors de l'animation d'un conte	175
Tableau 78	Analyse du tableau de distances (MDS) de classement des items décrivant diverses modalités d'animation et de récupération à des fins éducatives d'une période de conte	177
Tableau 79	ACM des relations entre profils professionnels et les items du premier quadrant	178
Tableau 80	AFC des relations entre profils professionnels et l'évaluation directe de la part de l'intervenant (deuxième quadrant)	179
Tableau 81	ACM des relations entre profils professionnels et les items du troisième quadrant	180
Tableau 82	ACM des relations entre profils professionnels et les items du quatrième quadrant	182
Tableau 83	Fréquence de classement des items référant aux profils et aux finalités d'utilisation des jeux de manipulation	183

Tableau 84	Analyse du tableau de distances (MDS) de classement des items décrivant diverses modalités aux profils et aux finalités d'utilisation des jeux de manipulation	185
Tableau 85	ACM des relations entre profils professionnels et les items du premier quadrant	186
Tableau 86	ACM des relations entre profils professionnels et les items du deuxième quadrant	187
Tableau 87	ACM des relations entre profils professionnels et les items du troisième quadrant	188
Tableau 88	ACM des relations entre profils professionnels et les items du quatrième quadrant	189
Tableau 89	AFC des réponses courtes des intervenantes au regard des formes que prend le recours au jeu symbolique	191
Tableau 90	Fréquence de classement des items référant aux profils et aux finalités d'utilisation des jeux symboliques	192
Tableau 91	Analyse du tableau de distances (MDS) de classement des items décrivant diverses modalités d'utilisation éducative de contextes de jeux symboliques	194
Tableau 92	AFC des relations entre profils professionnels et le recours aux marionnettes (premier quadrant)	195
Tableau 93	ACM des relations entre profils professionnels et les variables du second quadrant	196
Tableau 94	AFC des relations entre profils professionnels et l'usage du coin cuisine (troisième quadrant)	198
Tableau 95	ACM des relations entre profils professionnels et les variables du quatrième quadrant	199
Tableau 96	Fréquence de classement des items référant aux activités soutenant le développement socio-affectif	200
Tableau 97	Analyse du tableau de distances (MDS) de classement des items décrivant diverses modalités de soutien au développement socio-affectif	201
Tableau 98	ACM des relations entre profils professionnels et les variables du premier quadrant	202
Tableau 99	AFC de la relation entre le statut professionnel et le recours à l'ordinateur pour l'expression des affects des enfants	203
Tableau 100	ACM des relations entre profils professionnels et les variables du troisième quadrant	204
Tableau 101	AFC de la relation entre le statut professionnel et le recours aux jeux de table pour développer la coopération chez les enfants	206
Tableau 102	Fréquence de classement des items référant aux activités soutenant le développement du langage, de la lecture et de l'écriture	207
Tableau 103	Analyse du tableau de distances (MDS) de classement des items décrivant diverses modalités de soutien au développement du langage, de la lecture et de l'écriture	208

Tableau 104	ACM des relations entre profils professionnels et les variables du premier quadrant	209
Tableau 105	ACM des relations entre profils professionnels et les variables du deuxième quadrant	210
Tableau 106	AFC de la relation entre le statut professionnel et l'invitation faite aux enfants de faire état de leurs expériences, verbalement ou par le truchement du mime ou des marionnettes	211
Tableau 107	ACM des relations entre profils professionnels et les variables du quatrième quadrant	212
Tableau 108	Fréquence de classement des items référant aux activités soutenant le développement intellectuel chez l'enfant d'âge préscolaire	213
Tableau 109	Analyse du tableau de distances (MDS) de classement des items décrivant diverses modalités de soutien au développement des habiletés cognitives (intellectuelles)	215
Tableau 110	ACM des relations entre profils professionnels et les variables du premier quadrant	216
Tableau 111	ACM des relations entre profils professionnels et les variables du second quadrant	217
Tableau 112	ACM des relations entre profils professionnels et les variables du troisième quadrant	219
Tableau 113	ACM des relations entre profils professionnels et les variables du quatrième quadrant	220
Tableau 114	Fréquence de classement des items référant aux activités soutenant le développement moteur chez l'enfant d'âge préscolaire	221
Tableau 115	Analyse du tableau de distances (MDS) de classement des items décrivant diverses modalités de soutien au développement psychomoteur	222
Tableau 116	ACM des relations entre profils professionnels et les variables du premier quadrant	223
Tableau 117	ACM des relations entre profils professionnels et les variables du deuxième quadrant	224
Tableau 118	ACM des relations entre profils professionnels et les variables du troisième quadrant	226
Tableau 119	ACM des relations entre profils professionnels et les variables du quatrième quadrant	227
Tableau 120	ACM des relations entre profils professionnels et les variables relatives à la planification de l'intervention éducative	229
Tableau 121	ACM des relations entre profils professionnels et les variables relatives aux critères de sélection des thèmes et des situations ludiques	231
Tableau 122	ACM des relations entre profils professionnels et les variables relatives aux critères de sélection des thèmes et des situations ludiques	232
Tableau 123	ACM des relations entre profils professionnels et les variables relatives aux critères de sélection des thèmes et des situations ludiques	233

Tableau 124	ACM des relations entre profils professionnels et la forme des équipes de travail ainsi que le lieu d'exercice de la décision	234
Tableau 125	ACM des relations entre profils professionnels et la nature de la tâche à réaliser ainsi que le lieu d'exercice de la décision	236
Tableau 126	ACM des relations entre profils professionnels et les stratégies mises de l'avant pour favoriser la participation de l'élève	237
Tableau 127	ACM des relations entre profils professionnels et les pratiques d'observation ou d'évaluation des élèves	239
Tableau 128	ACM des relations entre profils professionnels et les pratiques de recueil d'informations auprès des élèves	240
Tableau 129	Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1) Structures de réponse modale, sujet 1	241
Tableau 130	Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1) Structures de réponse spécifique, F1, sujet 11	242
Tableau 131	Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1) Structures de réponse spécifique, F1, sujet 8	242
Tableau 132	Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1) Structures de réponse spécifique, F2, sujet 22	242
Tableau 133	Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1) Structures de réponse spécifique, F2, sujet 29	242
Tableau 134	Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1) Structures de réponse spécifique, F2, sujet 29	243
Tableau 135	Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1) Structures de réponse spécifique, F2, sujet 29	243
Tableau 136	Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1) Structures de réponse spécifique, F1, sujet 27	243
Tableau 137	Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1) Structures de réponse spécifique, F2, sujet 43	244
Tableau 138	Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1) Structures de réponse spécifique, F2, sujet 20	244
Tableau 139	Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1) Structures de réponse modale, sujet 30	244
Tableau 140	Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1) Structures de réponse spécifique, F1, sujet 21	245
Tableau 141	Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1) Structures de réponse spécifique, F1, sujet 21	245
Tableau 142	Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1) Structures de réponse spécifique, F2, sujet 39	245
Tableau 143	Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1) Structures de réponse spécifique, F2, sujet 12	245
Tableau 144	Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1) Structures de réponse modale, sujet 21	246

Tableau 145	Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1) Structures de réponse spécifique, F1, sujet 8	246
Tableau 146	Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1) Structures de réponse spécifique, F1, sujet 4	246
Tableau 147	Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1) Structures de réponse spécifique, F2, sujet 35	247
Tableau 148	Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1) Structures de réponse spécifique, F2, sujet 37	247

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1	Les objectifs du programme d'éducation au préscolaire (MEQ, 1981)	277
Annexe 2	Valeurs, orientations et finalités de l'actuel programme d'éducation au préscolaire	279
Annexe 3	Questionnaire d'enquête destiné aux praticiens oeuvrant en petite enfance	282
Annexe 4	Questionnaire d'enquête complété par les futurs enseignants	297
Annexe 5	Documents personnels : Coordonnées de l'auteure	304
	Déclaration sur l'honneur	305

INTRODUCTION

Au départ de cette thèse, deux questions nous intéressaient. D'une part, une rapide consultation de la documentation scientifique et surtout de la production gouvernementale et professionnelle laisse voir l'omniprésence d'un discours apologétique portant sur l'importance du jeu dans l'apprentissage et le développement de l'enfant d'âge préscolaire. Est-ce là un effet de l'importance que le discours piagétien a pu prendre au sein des programmes de formation initiale, tant à l'enseignement qu'à la pratique en milieu de garde dans les divers pays industrialisés francophones d'Europe et d'Amérique du Nord à la fin des années 1960 ? Ce n'est pas notre propos d'y répondre ici, mais le caractère relativement universel de la référence au jeu, à la fois en tant que moyen d'intervention, de contexte d'apprentissage, de caractéristique normale et universelle des conduites enfantines chez ceux qui s'intéressent à l'éducation préscolaire peut surprendre. D'autant que le discours "porteur" est rarement nuancé, fondé sur un état de la documentation scientifique et encore plus occasionnellement finalisé ou, si on préfère, identifié à une finalité précise de l'intervention éducative.

D'autre part, cette référence universelle au jeu en contexte d'intervention éducative précoce se maintient alors qu'on voit se développer un mouvement général de restructuration des programmes ou des curriculums au sens nord-américain du terme, de façon synchronisée sur le plan temporel, soit depuis la seconde moitié des années 1990 dans l'ensemble des pays industrialisés. Dans les pays francophones d'Europe, les réformes s'articulent autour du recours à des justificatifs ainsi qu'à des référentiels épistémologiques similaires. Les systèmes scolaires sont jugés improductifs, tant en France, en Belgique et en Suisse qu'au Québec. Ils engendrent l'échec scolaire, l'abandon précoce, la mésadaptation sociale et économique et un ensemble de problèmes sociétaux dont il est inutile de faire mention ici de façon exhaustive.


Dans l'ensemble de ces pays, la réponse à ces problèmes passe par la consolidation des réseaux d'éducation préscolaire ainsi que par une volonté de meilleur arrimage de ces derniers au monde de l'éducation scolaire ou, si on préfère, à celui de l'enseignement. La réforme des curriculums d'éducation renvoie à des construits théoriques qui sont aussi similaires et qui sont adoptés d'un pays à l'autre. La modification des contenus d'apprentissage au bénéfice des matières dites essentielles, qu'elle prenne la forme des "socles de compétence" dans la communauté belge francophone ou celle de la modification de la grille-matière au Québec, résulte d'une même

logique. La focalisation des finalités de l'éducation, d'un paradigme centré sur l'enseignement vers son répondant, le paradigme de l'apprentissage se fait en recourant aux mêmes modifications de terminologie qui dépassent l'univers sémantique pour questionner l'épistémologie qui fonde les logiques d'enseignement. On ne remplace pas simplement en Suisse, en France ou au Québec le terme objectif d'apprentissage par celui de compétence; on rejette une logique de formation basée sur les prémisses du béhaviorisme pour s'approprier un regard qui se veut, d'une manière ou d'une autre, constructiviste.

Quel arrimage peut-il exister entre une lecture constructiviste du développement enfantin et le rôle qu'on peut attribuer au ludique dans un contexte d'ordre pédagogique ? Si les produits de la psychologie ne se transposent pas de façon pure et simple à l'univers de l'enseignement, après tout, une théorie du développement n'est ni une théorie de l'apprentissage ni à plus forte raison de l'intervention en contexte éducatif. Peut-on utiliser une grille de lecture qui en est issue pour éclairer l'analyse descriptive de ce que sont les pratiques éducatives d'intervenants qui, malgré des contextes socioculturels distincts, disent tous privilégier le ludique en tant qu'outil de soutien à l'apprentissage ?

CHAPITRE PREMIER



Jo, 2002 

1. PROBLÉMATIQUE

1.1 CONTEXTE

1.1.A LES ORIGINES DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE : UN SURVOL DES RÉALITÉS EUROPÉENNES ET NORD-AMÉRICAINES

L'éducation préscolaire constitue une zone encore assez mal délimitée dans les divers systèmes éducatifs, car dans certains pays, en particulier en Europe, elle s'est construite sur le modèle de l'école et relève exclusivement des ministères de l'Éducation alors que dans d'autres pays, notamment en Amérique du Nord, elle s'est constituée aussi sur un modèle de service de garde et relève de différents ministères (Éducation, Famille et Enfance, Santé et Affaires sociales, voire Condition féminine). Cette ambivalence est liée à son histoire, somme toute assez récente, et à l'évolution des besoins sociaux divergents auxquels elle a tenté de répondre dès les débuts de son développement; essentiellement au 19^e siècle dans les pays industrialisés oscillant continuellement entre une mission de garde et une mission d'éducation. Un bref aperçu de l'histoire de l'éducation préscolaire semble donc indispensable pour comprendre les problématiques actuelles.

1.1.A.1 L'éducation préscolaire et la maternelle : d'ailleurs à ici

Dans toutes les sociétés, l'éducation des jeunes enfants est restée très longtemps l'apanage exclusif de la famille et essentiellement de la femme. L'apparition d'une forme structurée d'éducation préscolaire externe à la famille est indissociable du développement des sociétés industrielles impliquant le travail des deux parents à l'extérieur du foyer.

1.1.A.1.1 En Europe

Les premières formes d'éducation préscolaire sont d'abord apparues en Europe dans les pays industrialisés. Selon un ordre chronologique, l'émergence de l'éducation au préscolaire a vu le jour.

Ainsi, en **France**, le travail des femmes dans les manufactures a nécessité la création dès 1770 de classes pour les jeunes enfants âgés de 2 à 6 ans, qui furent appelées "salles d'asile". Ceux-ci y étaient réunis par centaines et apprenaient les premières notions d'ordre, de discipline et d'instruction. Des matières scolaires telles que le calcul, la lecture, le chant et le dessin y étaient déjà enseignées (Pougatch-Zelcman, 1980). En 1848, l'appellation "salle d'asile" a été remplacée par celle d'école maternelle. Ces établissements préscolaires, qui auparavant offraient surtout la sécurité et la protection, ont perdu peu à peu leur caractère d'assistance à la famille par le biais de la garde de l'enfant pour favoriser une éducation accessible à tous les jeunes enfants, quel que soit leur milieu d'origine et offrir ainsi une égalité des chances en éducation à toute la population. En 1881, les classes maternelles sont devenues gratuites et ont été intégrées aux écoles primaires. L'éducation de la petite enfance fait donc partie intégrante de l'enseignement public. L'État y préconise le regroupement des jeunes enfants dans les écoles maternelles ou dans les jardins d'enfants dès l'âge de 2 ans. Ces écoles disposent de leur propre programme éducatif leur permettant d'acquérir un champ pédagogique autonome. Elles dépendent étroitement du ministère de l'Éducation nationale mais se sont libérées graduellement des enseignements traditionnels pour s'orienter vers une école plus centrée sur l'enfant et ses besoins.

En **Grande Bretagne**, des établissements scolaires semblables ont été ouverts dès 1816 sous le nom d' "infants schools". Ils accueillaient les enfants des ouvriers et s'inspiraient de la discipline militaire. Cependant, les services à la petite enfance se sont surtout développés dans les années 70. Les écoles maternelles publiques ou "nursery schools" sont administrées par le département de l'Éducation et des Sciences et les garderies ou "day nurseries" par le département de la Santé et des Services sociaux (Lall et Lall, 1983). Les écoles maternelles sont financées à 65% seulement par l'État et restent peu nombreuses, bien que leur rôle dans l'intégration sociale et l'épanouissement de l'enfant soient reconnus comme très importants. Actuellement, environ 10% des enfants âgés de 2 à 4 ans fréquentent des écoles maternelles et la moitié d'entre eux à mi-temps seulement (Lelaidier, 1992). Il n'y a pas de programme commun et obligatoire.

Cependant, la plupart d'entre elles offrent des programmes d'activités éducatives qui diffèrent d'une école à l'autre (Lall et Lall, 1983).

En **Belgique**, il existe des services à la petite enfance depuis 1830. Conçues sur un modèle similaire à celui qui existait en France, les "salles d'asile" recevaient à l'époque des enfants de 3 à 6 ans provenant de la classe ouvrière. Par contre, à la différence de ce qui se faisait en France, ces institutions étaient pour la plupart administrées par des communautés religieuses ou par les autorités municipales locales. Dès 1850, les écoles maternelles inspirées par le modèle de Froebel s'y sont massivement développées. En 1880, l'État publie le premier projet de loi sur les institutions préscolaires fréquentées par les enfants âgés de 3 à 6 ans. Dans un premier temps, ils ont intégré les "écoles gardiennes" (écoles maternelles) aux écoles primaires et une courte formation fut offerte aux éducateurs travaillant dans ces établissements. Dans un deuxième temps, l'État soumit un premier programme d'éducation au préscolaire, toujours inspiré du modèle pédagogique de Froebel (Olmstead et Weikart, 1989). Aujourd'hui, les jeunes enfants sont pris en charge dès l'âge de 2 ans et demi, dans le but, entre autres, d'alléger les charges éducatives de la famille durant la petite enfance et favoriser le dépistage des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation chez l'enfant ainsi que l'intervention précoce. Près de 98% des enfants âgés de 2 ans et demi à 6 ans fréquentent l'école maternelle.

En 1837, en **Allemagne**, Froebel a fondé la première école maternelle appelée "jardin d'enfants" (Kindergarten) pour les enfants de moins de 6 ans. Il favorisait le développement de l'enfant par le jeu et par diverses activités suscitant la découverte (pédagogie active). Des écoles de ce type ont ensuite ouvert leurs portes dans toute l'Allemagne puis à travers l'Europe (Brewer, 1992). Depuis 1945, les enfants de moins de 3 ans peuvent gratuitement fréquenter des crèches à temps complet. Ces dernières furent intégrées dans l'ensemble du système éducatif et sont devenues des établissements préscolaires dans les années 60. En 1985, le ministère de la Santé publique a proposé un programme éducatif élaboré sur des bases scientifiques qui permet de prendre en charge l'éducation des jeunes enfants. À partir de 3 ans, les enfants sont admis à l'école maternelle mais ils commencent habituellement à la fréquenter à l'âge de 4 ans. En 1986, 38% des enfants âgés de 3 ans et plus de 71% des enfants âgés de 4 ans fréquentaient une école maternelle (Olmstead et Weikart, 1989).

En **Italie**, l'éducation préscolaire et les services de garde se sont surtout développés à partir de la création de la "casa dei bambini" (maison des enfants) par Montessori. Établie dans un quartier

pauvre de Rome, cette école visait à promouvoir une bonne santé et une bonne hygiène chez l'enfant ainsi que son entraînement sensoriel et ses apprentissages par la manipulation d'objets (Hendrick, 1993). Vers 1900, déjà près de 320 000 jeunes enfants fréquentaient un établissement préscolaire, et ce nombre passait à 501 000 en 1920, soit 25% des enfants âgés de 3 à 5 ans (Olmstead et Weikart, 1989). En 1960, l'État publie un projet de loi permettant l'ouverture des premières écoles maternelles publiques et, par la suite, tout un réseau de services éducatifs à la petite enfance relevant du secteur public et du secteur privé fut mis en place. Les enfants de la naissance à 3 ans bénéficient de garderies (asilo nido) alors que de 3 à 5 ans ils ont accès à des écoles maternelles. En 1989, plus de 1 633 000 enfants âgés de 3 à 5 ans fréquentaient une école maternelle, soit 90% des enfants de cet âge (Olmstead et Weikart, 1989). Parallèlement, la municipalité de Reggio Emilia commença à gérer son réseau de services éducatifs en créant, à partir de 1963, les premières écoles de l'enfance (réservées aux enfants de 3 à 6 ans) auxquelles s'ajoutèrent les crèches à partir de 1970 (destinées aux enfants de 0 à 3 ans). En 1994, est né le *Reggio Children*, Centre international pour la défense et le développement des droits et des potentialités des enfants. Depuis lors, ils y a d'autres institutions et systèmes scolaires à travers le monde qui suivent la philosophie éducative du *Reggio Approach* tels que les crèches et écoles de l'enfance de Stockholm en Suède, l'école de Tirane à Albanie, quelques écoles de l'enfance de St-Louis, de l'Ohio et de la Californie (USA) et enfin un certain nombre d'écoles privées situées à Bangkok en Thaïlande (Commune de Reggio Emilia, 1998).

Au **Luxembourg**, les premières "*écoles gardiennes*" qui étaient à l'origine l'œuvre d'initiatives généreuses mais isolées, remonteraient à 1860. Celles-ci étaient le plus souvent dirigées par des religieuses qui n'avaient pas encore de formation spécifique. Il faudra attendre aux années 1860 et 1861 pour que s'ajoutent peu à peu des *écoles gardiennes* publiques. Toutefois, la généralisation de l'éducation préscolaire au Luxembourg n'aura lieu qu'à partir de la Loi de 1963 qui saura imposer aux communes l'obligation d'établir des écoles dites jardins d'enfants (ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle et des Sports du Luxembourg, 1997). L'orientation éducative des jardins d'enfants luxembourgeois a été fortement influencée, surtout à partir du 19^e siècle, par l'œuvre de quelques grands pédagogues comme Pestalozzi, Froebel et Montessori, qui, très tôt avaient reconnu la valeur de l'action éducative auprès des jeunes enfants. Actuellement, le jardin d'enfants constitue une partie intégrante du système scolaire du Luxembourg. Le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle et des Sports (2000) affirme que la mission du jardin d'enfants se

distingue néanmoins de l'école primaire, notamment par : le climat d'accueil qui est plus proche du climat familial; la primauté qu'il accorde au développement global de l'enfant; les procédés pédagogiques utilisés qui sont basés sur l'expérience concrète et sur le jeu et l'absence d'un enseignement systématique et par disciplines. Depuis 1992, une nouvelle réglementation ministérielle rend obligatoire la fréquentation d'un jardin d'enfants pour tout jeune enfant âgé de quatre ans révolus avant le premier septembre de l'année en cours. L'éducation précoce élargit l'offre de l'école publique et permet ainsi de mieux répondre aux besoins des enfants âgés de plus de quatre ans. L'application de la Loi de 1963 et des règlements qui en découlent eut pour effet un développement considérable des jardins d'enfants. Leur nombre allait tripler dans l'intervalle de vingt ans, soit 147 classes pour l'année 1964-65 et 457 classes pour l'année 1988-1989 (Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle et des Sports du Luxembourg, 1997). Par ailleurs, la publication en 1997 d'un plan-cadre pour l'éducation préscolaire a constitué une nouveauté dans ce pays. Il s'agit en effet du premier document officiel qui a fixé de manière cohérente les objectifs, les contenus et la méthodologie des activités valorisées au préscolaire.

Sur le plan éducatif, la **Suisse** est fortement décentralisée en fonction des cantons. L'éducation est du ressort à peu près exclusif des cantons; il n'y a pas de ministère fédéral de l'Éducation ni de politique "nationale" d'éducation, quoiqu'une certaine coordination fédérale par le biais de la Conférence suisse des directions cantonales d'éducation assure une relative harmonisation des politiques et des pratiques (Lessard, 1999).

Toutefois, déjà dans les années 70, la communauté suisse parlait d'une réforme de l'éducation qui valorisait une école dite "globale et intégrée". On proposait à l'époque un système scolaire qui s'amorçait avec la section réservée à l'éducation préscolaire; soit deux années réservées pour les tout-petits âgés de quatre à six ans (De Siebenthal, 1973). En 1978, un rapport de synthèse des journées de réflexion de la Commission de la recherche du Département de l'instruction publique du Canton de Genève publiait que l'une des mesures recommandées qui vise à améliorer les conditions dans lesquelles s'opèrent les passages à travers le système éducatif est de favoriser le développement quantitatif des classes de scolarité préobligatoire, c'est-à-dire les classes enfantines. Dans le Canton de Genève, pour l'année 1978, près de 90% des enfants de 4 ans fréquentaient une école publique (80%) ou privée (10%), comparativement à l'année 1964 où cette fraction ne s'élevait encore qu'à 40% (Commission Égalisation des chances, 1978).

Actuellement, chez les Helvètes, le primaire comprend deux années de maternelle. Les classes enfantines non obligatoires sont suivies par la majorité des enfants, puisque 98% des enfants de quatre ans sont scolarisés (Lessard,1999). Spécifiquement à Fribourg, le Canton est divisé en deux parties; soit les parties francophone et alémanique. Globalement, à la rentrée scolaire 2001, quelque 3 650 enfants étaient inscrits pour 218 classes enfantines (Direction de l'instruction publique et des affaires culturelles, 2000).

1.1.A.1.2 En Amérique du Nord

Aux **États-Unis**, la première école maternelle (Kindergarten) inspirée du modèle de Froebel, fut fondée au Wisconsin en 1856. Par la suite, les écoles maternelles ont connu un essor considérable et la première école maternelle publique ouvrit ses portes en 1873 (Seefeldt et Barbour, 1994). Toutefois, des garderies (day care centers) avaient été créées dès 1850 pour les enfants de 2 à 6 ans des milieux socio-économiquement faibles dont les mères travaillaient dans les manufactures. Ces services de garde furent intégrés dans les "child care centers" et complétés par les "family child care".

En 1892, il y avait déjà près de 90 "child care centers" et plus de 200 au début du 20^e siècle (Gensberg, 1978, cité par Seefeldt et Barbour, 1994). Les "nursery schools" ont été ouvertes vers 1920. Comme les "Kindergarten", elles assurent des services éducatifs aux enfants mais dans un cadre plus souple et plus flexible. Elles préconisent une atmosphère chaleureuse afin de remplacer la présence de la mère, d'où l'utilisation du terme "nursery" (Seefeldt et Barbour, 1994).

Enfin, une structure parallèle s'est développée au début des années 1960 dans le cadre d'un vaste programme d'éducation compensatoire pour les enfants d'âge préscolaire des milieux socio-économiquement faibles. Ce programme, implanté au niveau fédéral sur tout le territoire américain et dans chaque comté, a pour but de réduire les conséquences de la pauvreté et de prévenir l'échec scolaire chez les enfants des milieux socio-économiquement faibles, en particulier chez les enfants des minorités ethniques. Une multitude de projets d'intervention précoce sont ainsi apparus, relevant de diverses instances (Éducation, Affaires sociales, Santé, etc.), en particulier dans le cadre de "*Head Start*" (Bissel, p. 171).

Au **Canada**, les premières écoles maternelles (Kindergarten) furent créées en 1883 par le "Toronto Public School Board". Toronto devient alors la deuxième ville au monde à intégrer

l'éducation préscolaire dans une structure scolaire publique (Boily, Gauthier, Tardif, 1994). Vers 1920, l'Ontario disposait déjà de 1 500 classes maternelles pour les enfants de 2 à 5 ans alors que le Québec n'en avait aucune (Larivée et Terrisse, 1994).

Les "salles d'asile" ouvertes à la fin du 19^e siècle sont considérées comme les premiers services d'éducation préscolaire au Québec (Baillargeon, 1989, citée par Boily, Gauthier et Tardif, 1994). Elles furent mises en place par l'ordre religieux des Sœurs grises pour venir en aide aux mères des milieux défavorisés travaillant à l'extérieur de la maison (Dumont-Johnson, 1980, cité par Boily, Gauthier et Tardif, 1994). Certaines familles pauvres y abandonnèrent même leurs enfants, donnant à ces institutions un caractère d'orphelinat.

Les premières maternelles publiques furent fondées à Montréal dans le réseau des écoles protestantes² un en 1892, mais la première maternelle privée francophone n'a ouvert ses portes qu'en 1931 à Québec et les deux premières classes maternelles publiques n'ont vu le jour qu'en 1950 dans des écoles catholiques francophones de la Commission scolaire de Lachine (Boily, Gauthier et Tardif, 1994). La disparité en matière de services d'éducation préscolaire et de services de garde entre le Québec, les autres provinces canadiennes et les autres pays n'a fait que s'accroître jusqu'aux années 60. Si au moins les deux tiers des enfants âgés de 3 à 5 ans fréquentaient une école maternelle en France, en Grande Bretagne et en Amérique du Nord anglo-saxonne, ce sont à peine 10% des enfants catholiques francophones âgés de 5 ans qui fréquentaient une école maternelle au Québec avant cette période (CSE, 1989). L'une des raisons de cet écart repose sur le mode de vie encore très rural et une mentalité propre au Québec. Alors que certains pays assuraient des services éducatifs à la petite enfance dès l'âge de 2 ans, les parents québécois francophones sous l'influence de l'Église catholique considéraient que l'éducation des jeunes enfants relevait plutôt de la responsabilité exclusive de la famille et plus particulièrement de la mère.

Il faudra donc attendre au début des années 60 pour que l'évolution de la société québécoise et, par le fait même de la famille, engendre de nouveaux besoins et encourage l'État à intervenir

2. Nous devons préciser qu'historiquement, le système d'éducation a été divisé en deux réseaux confessionnels dans la province de Québec, soit des écoles pour les catholiques (majoritairement francophones) et des écoles réservées aux protestants (pour la plupart anglophones et non catholiques). La chute de légitimité de l'Église catholique et l'émergence au grand jour de multiples religions, obédiences religieuses et croyances particulières ont forcé l'institution scolaire québécoise à revoir le bien-fondé d'une organisation appuyée sur ces deux grandes confessions (Robert, M. et Trondeau J., 1997). Par ailleurs, depuis 1997, les réseaux scolaires ont été déconfessionnalisés et réorganisés sur une base linguistique.

pour les soutenir. La prise de conscience des besoins éducatifs de la petite enfance et la publication du *Rapport Parent* (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964) ont fortement incité l'État à mettre en place un réseau de maternelles publiques à mi-temps pour les enfants de 5 ans. À partir des années 70, les changements d'ordres économique et social au Québec ont progressivement favorisé le développement des services d'éducation préscolaire. *L'année de l'Enfant* (1979) a également suscité un regain d'intérêt envers les besoins éducatifs de la petite enfance. L'éducation préscolaire auparavant presque exclusivement du ressort de l'enseignement privé est devenue graduellement une responsabilité des pouvoirs publics.

1.1.A.2 L'éducation préscolaire : synthèse d'une trajectoire

Ce bref aperçu "historique" de l'évolution de l'éducation préscolaire dans divers pays permet de dégager certains points communs (et aussi certaines divergences...) susceptibles d'expliquer les problématiques actuelles qu'elle rencontre. Il faut d'abord noter que dans la plupart des pays industrialisés, les services d'éducation préscolaire, même s'ils ont proposé dès leur création des activités d'enseignement, se sont développés initialement en tant que services de garde pour les familles des milieux socio-économiquement faibles dont la mère travaillait à l'extérieur du foyer. Ce n'est qu'ultérieurement (en général au 20^e siècle) qu'est apparue une distinction entre les services de garde s'adressant aux plus jeunes enfants (de la naissance à 2, 3, voire 4 ans) et les services éducatifs destinés aux enfants plus âgés (de 3 à 6 ans).

L'âge des enfants concernés par l'un ou l'autre de ces deux types de service est très variable selon les pays. Ainsi, en Europe, l'intervention éducative qui relève des ministères de l'Éducation, donc d'enseignants, s'adresse aux enfants dès l'âge de 2 ans, le plus souvent à 3 ans, alors qu'en Amérique du Nord et en particulier au Canada, elle ne débute qu'à 4 ans. Avant cet âge, les services offerts sont avant tout des services de garde relevant d'autres ministères (Famille, Affaires sociales, Santé, etc.). Ils impliquent des intervenants dont le statut professionnel est distinct de celui des enseignants, en l'occurrence, des éducateurs détenant une formation technique préuniversitaire ou encore des paraprofessionnels (services de garde à la maison) dont les qualifications peuvent être très variables.

Cependant, de plus en plus, les garderies "installation" adoptent ou développent des programmes d'activités éducatives pour les enfants âgés de 2 à 4 ans dans la plupart des provinces canadiennes.

Dans plusieurs pays, l'éducation préscolaire s'achève lorsque les enfants sont âgés de 5 ans. Au-delà de cet âge, ils sont admis à l'école primaire. Dans certains pays, elle prend fin lorsqu'ils sont âgés de 6 ans, comme c'est le cas au Canada et particulièrement au Québec. Néanmoins, comme les divers ministères de l'Éducation canadiens reconnaissent une vocation particulière à l'enseignement préscolaire et surtout une vocation compensatoire face aux effets de la défavorisation socio-économique (maternelle 4 ans), il existe une hybridation des finalités de l'intervention éducative qui y est réalisée, ce qui n'est pas sans affecter la tâche des enseignants qui y oeuvrent. Pour les fins de cette thèse, nous centrerons notre attention sur la situation québécoise telle que présentée dans la section qui suit.

1.1.B L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE AU QUÉBEC : BILAN ET PERSPECTIVES

Le Québec a amorcé tout récemment un virage important dans la conceptualisation et l'implantation des structures et des services éducatifs offerts à la petite enfance. L'évolution socio-économique et démographique de la société québécoise a, entre autres conséquences, amené une forte demande en terme de services d'éducation préscolaire. Celle-ci est généralement définie comme étant une intervention éducative se situant en amont de la scolarisation proprement dite avant l'entrée à l'école primaire, donc en théorie, concernant les enfants de la naissance à 6 ans. Dans les faits, les termes "d'éducation préscolaire" sont généralement plus utilisés pour qualifier cette intervention durant la période de 2 à 6 ans dans plusieurs pays. De façon plus limitative, au Québec, l'expression "intervention éducative au préscolaire" s'applique aux milieux de garde (2-4 ans) et celle "d'éducation préscolaire" aux classes maternelles (4 et 5 ans). L'éducation préscolaire constitue une zone encore assez mal délimitée dans les divers systèmes éducatifs, car si dans certains pays, particulièrement en Europe, elle s'est construite sur le modèle de l'école et relève exclusivement des ministères de l'Éducation, en Amérique du Nord et plus particulièrement au Québec, elle s'est également constituée sur un modèle de service de garde. Elle dépend donc de différents ministères (ministère de l'Éducation du Québec – MEQ; ministère de la Famille et de l'Enfance du Québec – MFEQ; ministère de la Santé et Services sociaux - MSSS). Cette ambivalence est liée à son histoire, somme toute assez récente,

et à l'évolution des besoins sociaux divergents auxquels elle a tenté de répondre dès les débuts de son développement, oscillant continuellement entre une mission de garde et une mission d'éducation.

Du côté francophone, l'intérêt pour les maternelles se manifeste concrètement à compter de 1910, alors que la Commission des Écoles catholiques de Montréal (CECM) projette d'instaurer des écoles maternelles sur son territoire. C'est ainsi qu'en 1911, le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique proposait à l'Assemblée législative l'adoption d'une modification de la Loi sur l'instruction, de sorte que soit légalement reconnu l'établissement de classes maternelles dans les écoles (Morin, 2002). Même si l'on connaissait le bien-fondé de l'éducation préscolaire, il a fallu attendre que plusieurs années se soient écoulées (jusqu'en 1931) avant l'ouverture de la première école maternelle francophone dans la ville de Québec. À Montréal, ce fut qu'en 1938 dans le sous-sol d'une résidence privée qu'une maternelle vit le jour.

L'apparition des premières maternelles soulève de nombreuses questions quant aux méthodes pédagogiques à privilégier. En l'absence d'une tradition bien établie comme en Europe, les pionniers ont dû faire preuve de détermination et de courage pour créer leurs propres maternelles privées. Ils se sont inspirés des maternelles ou des jardins d'enfants existant dans d'autres pays. Toutefois, étant donné leur caractère privé et les frais d'inscription élevés, ces premières maternelles profitaient presque exclusivement aux enfants des familles nanties. La création en 1948 de l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEF) a eu pour résultat de souligner l'intérêt de l'éducation préscolaire de façon internationale. Au Québec, on assiste en 1953 à la naissance de l'Association canadienne des jardinières d'enfants (ACJE) qui devient en 1968 l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AEPQ), dont l'objectif premier est de promouvoir l'éducation préscolaire et d'en assurer la qualité (Morin, 2002).

La prise de conscience des besoins éducatifs de la petite enfance (Gouvernement du Québec, 1964) a fortement incité l'État à mettre en place un réseau de maternelles publiques³ à mi-temps pour les enfants de 5 ans (Gauthier, 1996). À partir des années 1970, les changements d'ordres économique et social au Québec ont progressivement favorisé le développement des services d'éducation préscolaire. Ce n'est qu'ultérieurement qu'est apparue une distinction concernant les services de garde s'adressant aux plus jeunes enfants (de la naissance à 2, 3, voire 4 ans) et les

³ Il faut cependant tenir compte du fait que seule la fréquentation scolaire (6 à 16 ans) est obligatoire au Québec. Cela explique le fait que si environ 92 % des enfants de 5 ans fréquentent les classes maternelles, seulement le tiers des enfants de 4 ans fréquentent ces classes provenant majoritairement de milieux vulnérables.

services éducatifs destinés aux enfants plus âgés (de 4 à 6 ans). En ce qui concerne les milieux de garde, l'éducation préscolaire était auparavant presque exclusivement du ressort du secteur privé. Elle est devenue graduellement une responsabilité des pouvoirs publics. Par contre, l'enseignement en maternelle relève depuis toujours de la juridiction de l'État.

1.1.B.1 L'éducation préscolaire : le rôle et la mission des milieux de garde

Il faut d'abord noter que les services d'éducation préscolaire offerts actuellement dans les écoles québécoises se sont développés initialement en tant que services d'aide et de garde aux familles des milieux socio-économiquement faibles (mséf) dont la mère travaillait à l'extérieur du foyer. L'âge des enfants concernés par l'un ou l'autre des deux types de services peut présenter d'importantes zones d'interface. Ainsi, l'éducation préscolaire qui relève du MEQ et qui est donc assumée par des enseignants, ne débute qu'à 4 ans. Avant cet âge, les services offerts sont avant tout des services de garde relevant du MFEQ. Par ailleurs, les enfants de 4 et 5 ans peuvent bénéficier de façon concomitante, tant des services éducatifs dispensés en milieu scolaire que des services de garde, selon les besoins particuliers des parents et le contexte spécifique à chaque unité familiale. Bien que la vocation d'éducation ait été traditionnellement identifiée aux classes maternelles, les garderies québécoises adoptent ou développent de plus en plus des programmes d'activités éducatives pour les enfants âgés de 2 à 4 ans. Cette tendance se constate avec l'implantation du programme *Jouer c'est magique* (Gariépy, 1998) dans le cadre de la politique à vocation éducative du MFEQ et, plus particulièrement, dans celui des orientations imposées aux centres de la petite enfance (CPE). Ce chevauchement provient en grande partie de la reconnaissance de l'importance de l'intervention précoce auprès de l'enfant provenant notamment, mais non exclusivement de mséf, dans un but de prévention des risques ultérieurs de mésadaptations sociale et scolaire (Terrisse, Larose et Lefebvre, 2001). À défaut de pouvoir attribuer à l'école cette vocation compensatoire précoce, la société devait déléguer à des structures parascolaires la réalisation de cette mission. C'est la logique qui a sous-tendu le développement des multiples programmes de type "*Head-Start*" dès le début des années 1960 aux États-Unis, puis de leurs variantes canadiennes et québécoises dans les années 1970. Ainsi, l'adoption par les milieux de garde d'un programme éducatif directement dérivé des mesures "*Head Start*" peu après la création en 1996 d'un ministère distinct, le MFEQ, dont la mission était centrée sur le soutien au développement de dynamiques familiales harmonieuses, n'a rien pour surprendre. Il ne s'agit là que de l'extension de la mission d'éducation compensatoire de

l'État québécois; mission qui ne peut être assurée par le milieu scolaire avant que l'enfant n'ait atteint l'âge de 4 ans, pour des motifs tant politiques que juridiques.

1.1.B.2 La spécificité de l'intervention éducative en maternelle (4 et 5 ans)

Comme c'est le cas dans plusieurs pays, l'éducation préscolaire s'achève lorsque les enfants sont âgés de 6 ans. À partir de cet âge, ils sont admis à l'école primaire. Néanmoins, le ministère de l'Éducation reconnaît une vocation particulière à l'enseignement maternel et, là encore, surtout une vocation compensatoire face aux effets de la défavorisation socio-économique ou socioculturelle (maternelle 4 ans). On assiste à une hybridation des finalités de l'intervention éducative qui y est réalisée, mais à la différence de celles qui sont propres aux milieux de garde, cette finalité conserve une forte connotation de préparation à la transition vers la scolarité obligatoire.

Ainsi, contrairement à l'école primaire qui a pour mission de socialiser, d'instruire et de qualifier le futur citoyen, l'école maternelle a certes une mission éducative mais elle a surtout, historiquement, une mission de socialisation⁴. La maternelle est généralement conçue pour tous les enfants comme une transition entre l'éducation dans la famille et l'éducation dans la collectivité (Terrisse, 1998). Elle doit préparer l'enfant à se socialiser et à s'épanouir avant d'intégrer l'école primaire ainsi que ses exigences reliées à l'exploration des matières scolaires tout en le stimulant dans son développement cognitif, conatif, socio-affectif et psychomoteur. Cette double mission se reflète d'ailleurs de plus en plus dans les attentes des parents. Si tous privilégient durant la période préscolaire de la socialisation et de l'épanouissement affectif de leurs enfants, d'après une enquête réalisée par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1993), 48,2% des parents souhaitent que leurs enfants bénéficient d'un programme d'activités éducatives et de préparation à l'école dès l'âge de 3 ans, alors que 56,6% d'entre eux formulent la même attente pour leurs enfants âgés de 4 ans. À ce mandat qui concerne tous les jeunes enfants s'ajoutent des mandats particuliers.

Il en va ainsi du mandat d'éducation compensatoire qui s'est de plus en plus affirmé depuis les années 1970. Il s'est d'abord concrétisé par la création de maternelles à mi-temps pour les enfants de 4 ans et de maternelles à temps plein pour les enfants de 5 ans des milieux socio-

⁴ Concernant la "mission de socialisation" de la maternelle, le lecteur trouvera les objectifs du programme initial d'éducation préscolaire en vigueur au Québec à l'époque (Annexe 1).

économiquement faibles (CECM, 1973). Depuis la modification apportée à la Loi sur l'instruction publique⁵ (Gouvernement du Québec, 1997), les maternelles pour les enfants de 5 ans sont passées du mi-temps au temps plein pour les enfants de tous les milieux. La fréquentation des garderies est accessible de façon complémentaire aux enfants des milieux socio-économiquement faibles.

Tout comme celle qui est depuis peu confiée aux centres de la petite enfance pour ce qui concerne les milieux de garde et qui s'adresse aux enfants de la naissance à 4 ans, cette mission spécifique de l'éducation préscolaire s'inscrit dans le cadre de mesures d'intervention éducative précoce destinées à prévenir l'échec scolaire massif et le décrochage des enfants de ces milieux ainsi que les troubles de comportement et les difficultés d'adaptation sociale ultérieures. L'éducation préscolaire vise donc dans cette optique à compenser d'éventuels déficits de stimulation éducative chez des enfants considérés comme "à risques" (Terrisse, Larose, Lefebvre et Martinet 2000; Terrisse, Larose et Lefebvre 2001).

La société confie aussi un second mandat à l'éducation préscolaire. Il s'agit de la fonction définie dans les années 1980 en application des principes découlant de la philosophie d'intégration et de normalisation des rôles sociaux (Wolfensberger, 1972). L'éducation préscolaire doit développer de façon optimale les capacités des enfants ayant des besoins spéciaux afin de pouvoir les intégrer ultérieurement dans l'enseignement primaire au niveau le plus normal possible. Ainsi, dès la "maternelle 4 ans" les enfants déficients et handicapés sont intégrés dans les classes maternelles ordinaires.

Enfin, dans les centres urbains, les classes maternelles accueillent de plus en plus d'enfants immigrants provenant d'autres pays et d'autres cultures, parlant d'autres langues que les langues officielles du Canada. Ainsi, dans certaines écoles de Montréal, plus de 50% des clientèles ne sont pas issues du Canada ou sont issues d'une famille récemment immigrée. Les classes maternelles constituent le lieu privilégié et forment la première ligne d'intervention pour favoriser l'intégration sociale, surtout dans la mesure où, contrairement à la fréquentation des milieux de garde, celle des écoles maternelles est gratuite.

⁵ On doit cependant tenir compte du fait que seule la fréquentation scolaire (7 à 16 ans) est obligatoire au Québec. Cela explique le fait que si environ 92% des enfants de cinq ans fréquentent les classes maternelles, seulement le tiers des enfants de 4 ans fréquentent ces classes. Il s'agit majoritairement d'enfants provenant de milieux vulnérables.

1.1.B.3 L'éducation en maternelle au Québec : perspective pédagogique

1.1.B.3.1 La naissance d'un programme au préscolaire

C'est en 1979 que le ministère de l'Éducation (MEQ) a publié un premier document-cadre et mis en chantier la production de programmes d'enseignement propres à l'ensemble des matières scolaires enseignées au primaire et au secondaire. Dans son énoncé de politique portant sur la mission et la structure curriculaire de l'école québécoise, le Ministère soulignait encore une fois le caractère distinct et quelque peu parallèle à celles de l'enseignement primaire des finalités de l'éducation préscolaire (MEQ, 1979). Les objectifs de l'éducation à la maternelle y étaient clairement de l'ordre de la socialisation.

«L'éducation préscolaire se préoccupe avant tout de la croissance personnelle de l'enfant. Elle veut lui apprendre à vivre des expériences d'intégration à la société restreinte qui l'entoure à cet âge. Pour y parvenir, elle propose de l'amener progressivement à : développer sa capacité d'utiliser un mode de fonctionnement qui lui permette de mieux intégrer ce qu'il vit; -avoir des relations plus riches et plus variées avec son environnement.»

(MEQ, 1979; p. 30)

Le premier programme d'éducation au préscolaire (MEQ, 1981a) met peu d'emphase sur les apprentissages du domaine cognitif. Certes, cinq guides pédagogiques à caractère "disciplinaire" viendront soutenir l'élaboration de pratiques éducatives tenant compte des apprentissages "préalables" à l'exploration des matières scolaires. Cependant, ces documents sont plus ou moins articulés par rapport aux objectifs pédagogiques du programme. D'une part, deux d'entre eux lui sont antérieurs. Il s'agit des guides pédagogiques d'éveil à la religion (MEQ, 1976) et d'apprentissage de la mathématique (MEQ, 1977). Un seul document s'avère contemporain au programme et c'est le guide d'éveil aux compétences d'expression à l'oral (MEQ 1982a). D'autre part, les deux derniers guides pédagogiques qui sont mis à la disposition des enseignants de maternelle le sont au moment où les concepts d'interdisciplinarité pédagogique et d'intégration des matières deviennent le leitmotiv des discours du Ministère. Ces deux documents, le guide d'éveil aux langages artistiques (MEQ, 1986) et le guide d'éveil aux sciences de la nature (MEQ, 1992), renvoient à l'éveil à des matières scolaires jugées certes "secondaires" mais qui sont aussi perçues en tant que matières idéales pour la mise en application des apprentissages réalisés dans certaines matières dites essentielles (Larose et Lenoir, 1998; Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000).

L'absence de centration sur les dimensions "didactiques" ou, si on préfère, sur les apprentissages du domaine cognitif et l'importance accordée au soutien au développement des compétences sociales de l'enfant d'âge préscolaire, justifient l'emphase mise sur les pratiques d'observation comportementale à cette époque (MEQ, 1982*b*). Il y a là le reflet direct, à la fois des nouvelles réalités que vit la société québécoise et, encore une fois, celui de l'influence des courants nord-américains qu'on y retrouve sur les politiques éducatives et les pratiques sociales.

Outre l'influence de la tendance à confier une vocation compensatoire à l'éducation préscolaire, à cette époque la structure curriculaire du système scolaire québécois est calquée sur une logique propre au système scolaire des États-Unis. Il s'agit d'une transposition scolaire des théories de l'apprentissage behavioriste, telles que formulées par Bloom durant la décennie précédente (Bloom, 1956, 1979). Tout enfant qui ne souffre pas d'une déficience intellectuelle peut apprendre un contenu à caractère scolaire ou non, à condition que celui-ci lui soit présenté de façon progressive, séquentielle et qu'il soit accompagné d'une "condition de renforcement" suffisamment contingente à la réussite de l'apprentissage pour que sa motivation soit soutenue.

Dans cette logique, confier essentiellement à l'éducation préscolaire un rôle permettant l'intégration sociale harmonieuse de l'enfant lors de sa transition à l'enseignement primaire, respecte, encore une fois, un mandat essentiellement compensatoire. L'identification des déficits relatifs aux connaissances générales préalables à l'exploration des matières scolaires ainsi que de retards développementaux reliés à la motricité notamment par le biais de l'observation systématique des conduites enfantines va aussi dans ce sens.

1.1.B.3.2 L'abandon du spontanéisme : une caractéristique de l'évolution du programme au préscolaire

Dès les années 1980, la représentation du rôle du contexte ludique dans l'apprentissage basée sur une lecture quelque peu restrictive du discours piagétien en la matière (Piaget, 1963; Piaget et Inhelder, 1966) marque l'éducation en maternelle. Il y a identification entre la valorisation d'un environnement où l'activité ludique crée en soi les conditions optimales du développement cognitif, social et moteur de l'enfant et, en même temps, les conditions idéales de l'observation des conduites enfantines, potentiellement dans une perspective diagnostique. Certes, le jeu occupait une place prépondérante dans le programme d'éducation au préscolaire de 1981, mais que dire des "intentions magiques" qu'on lui prêtait ? Les objectifs du programme d'éducation au préscolaire étaient essentiellement axés sur le développement de l'enfant dans sa relation avec

lui-même, avec les autres et avec l'environnement (MEQ, 1985). Ils n'étaient absolument pas orientés vers des contenus de connaissances et de techniques. Bien entendu, on constatera qu'au cours des expériences vécues à la maternelle, les enfants auront naturellement maîtrisé et consolidé des connaissances et une certaine méthode de travail. Par contre, rien ne laissait présager de la teneur des nouveaux acquis et, effectivement, les bagages de connaissances et d'apprentissages variaient beaucoup d'un enfant à l'autre. La reconnaissance du jeu comme partie intégrante du processus d'apprentissage du tout-petit est à la base de l'intervention éducative mais dans une approche très humaniste⁶ de l'éducation.

Même dans le programme d'éducation au préscolaire de 1997 qui fut conçu dans le but de soutenir les milieux scolaires au cours de la mise en œuvre de l'actuelle réforme du curriculum de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, le discours de Piaget concernant l'apport du jeu dans le développement du jeune enfant se résumait à ceci : «C'est seulement par l'activité spontanée que s'accomplit, lentement, l'évolution cognitive de l'enfant». Le jeu serait donc un élément strictement affectif qui interviendrait probablement dans le fonctionnement intellectuel. Porteur d'une vertu quelque peu mitigée, le jeu à lui seul serait un intérêt qui amènerait invariablement l'effort et la motivation nécessaires à la construction de connaissances et au développement d'habiletés variées chez l'enfant de 4-5 ans. Résultat de cette conception plus qu'amoindrie du jeu : les contextes ludiques d'apprentissage se limitent rapidement au jeu comme matériel dit "pédagogique". Dans le but de favoriser un mode d'apprentissage particulier suscité par l'activité ludique, le matériel mis à contribution en maternelle sera attrayant et varié sans pour autant servir les finalités propres aux objectifs prônés par le programme en vigueur à cette époque. Le jeu demeure un objet, un moyen qui permet de développer des habiletés sociales.

Si en plus l'objet qui supporte le jeu ou le contexte dans lequel l'apprentissage se déroule est à la fois ludique et centré sur une opération s'apparentant de près ou de loin au domaine propre à une matière scolaire, alors il y aura apprentissage préalable à l'intégration à l'univers scolaire. Par ailleurs, les fondements théoriques du programme constituaient pour leur part un amalgame somme toute relativement "disparate" de modèles psychologiques parallèles ou contradictoires. Les auteurs du programme, tout au moins dans sa première version, réussissaient néanmoins à

⁶ Au sens que lui donne la psychologie rogérienne à la base de la refonte des premiers programmes d'enseignement développés dans une perspective curriculaire par le ministère de l'Éducation du Québec entre 1979 et 1986, du moins pour ce qui concerne le traitement des dimensions affectives de la relation enseignement-apprentissage (Lenoir, Larose, et Geoffroy, 2000).

trouver à Montessori, Decroly, Dewey, Gesell, Erickson, Rogers, Vygotsky et Piaget, un dénominateur commun... le jeu (MEQ, 1997).

La nouvelle réforme curriculaire rejette toute référence à une épistémologie béhavioriste et proclame une orientation résolument "constructiviste"⁷. La situation des finalités de l'apprentissage au préscolaire y fait un "bond qualitatif". Dans le cadre de cette réforme amorcée en 1997, l'éducation préscolaire se distingue toujours de l'enseignement primaire et conserve une centration sur la socialisation, en bonne partie dans une logique compensatoire (MEQ, 1997). Cependant, la vocation de préparation à la transition à l'école primaire y est beaucoup plus clairement affirmée qu'antérieurement. Cela répond de la même logique que celle qui justifie l'ensemble du processus de réforme. Au Québec, au début des années 1990, plus du tiers (36%) de l'effectif scolaire abandonnaient les études avant l'obtention d'une diplomation de fin d'études secondaires. Le retard d'apprentissage et les troubles du comportement y affectaient précocement près du quart de l'effectif scolaire, et ce phénomène déjà présent lors de l'intégration des enfants en scolarité primaire ne faisait que s'aggraver avec les transitions entre cycles d'enseignement (Fortin et Strayer, 2000; Conseil supérieur de l'éducation, 2001).

En ce qui concerne la maternelle, le ministère de l'Éducation adopte donc la même stratégie que celle qui prévaut dans l'ensemble du curriculum "réformé" du primaire. Après avoir constaté l'échec du système scolaire, il adopte une posture réaliste recentrant l'éducation préscolaire sur ses finalités qui seront de donner à l'enfant, "le goût de l'école", de favoriser son développement global et de jeter les bases de la scolarisation. Dans un avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2000; p.2), la Commission des programmes d'étude considérait que «l'ancien programme ne mettait pas suffisamment en évidence le rôle de l'éducation préscolaire dans le développement intellectuel de l'enfant et il n'était pas assez explicite sur la contribution de l'éducation préscolaire à la scolarisation ultérieure de l'enfant». De poursuivre que : «la nouvelle version du programme comporte des améliorations en cette matière. Le mandat de l'éducation préscolaire est plus clair quant à la préparation à la scolarisation et plus explicite par l'ajout d'une compétence sur le développement cognitif, par l'introduction aux domaines d'apprentissage et par la mention des

⁷ Pour une étude plus systématique des fondements épistémologiques de la réforme curriculaire actuelle au Québec ainsi qu'une analyse des construits auxquels elle fait référence, le lecteur pourra consulter Larose, Grenon, Ratté.

apprentissages antérieurs de l'enfant dans les rubriques sur la portée de la compétence»⁸ (MEQ, 2000; p.2).

Le jeu y est présenté en tant que contexte privilégié de l'expression et de l'expérimentation chez l'enfant. Le contexte favorise la structuration de la pensée, l'interaction sociale et le développement d'habiletés de résolution de problèmes. Il n'en assure pas pour autant la réalisation (MEQ, 2001). Le nouveau programme du préscolaire identifie clairement l'exploration systématique des domaines d'apprentissage ou, si on préfère, des fondements des diverses matières scolaires propres au primaire en tant que finalité de l'intervention éducative auprès de l'enfant de 4 ou 5 ans.

1.1.B.4 Un rôle redéfini du jeu dans les programmes pédagogiques du préscolaire

Si, dans les années 80, le jeu était vu comme une entité qui garantit l'apprentissage chez le jeune enfant en maternelle, qu'advient-il de ce dernier dans les programmes ministériels de la récente réforme de l'éducation ? Tant dans le programme d'éducation au préscolaire mis de l'avant par le ministère de la Famille et de l'Enfance (MEQ) que par celui du ministère de l'Éducation (MEQ), le jeu tient une place prépondérante. Cependant, le rôle qu'on lui attribue semble avoir évolué en fonction des nouvelles orientations et valeurs des programmes ministériels.

Pour les **milieux de garde** (MFE), la création des centres à la petite enfance découle des changements apportés par le gouvernement du Québec à sa politique familiale de 1997. Les centres offrent des services de garde éducatifs aux enfants de la naissance jusqu'à la maternelle. Ces services doivent permettre aux enfants, avant leur entrée à la maternelle, de vivre dans un milieu chaleureux et stimulant afin qu'ils puissent acquérir des habiletés qui les placeront en position de réussite à l'école maternelle. Un programme éducatif commun à tous les centres de la petite enfance est entré en vigueur le 1^{er} septembre 1997. Il est basé sur divers programmes d'activités qui existaient déjà dans les services de garde à l'enfance avant la création des centres⁹.

⁸ Pour en connaître davantage sur les valeurs, les orientations et les finalités du récent programme d'éducation au préscolaire, le lecteur pourra référer à l'annexe 2 du présent document.

⁹ Dans la majeure partie des cas, il s'agissait de "programmes maisons" ou programmes élaborés localement dont les finalités pouvaient varier selon les besoins spécifiques des clientèles, les compétences et les préoccupations des intervenantes, etc.

Le programme s'applique dans tous les centres de la petite enfance, pour tous les enfants, en milieu familial tout comme en milieu institutionnel. Il est également effectif dans les autres services de garde détenant un permis du ministère de la Famille et de l'Enfance.

Le programme éducatif des centres de la petite enfance vise le développement global et harmonieux de l'enfant. C'est-à-dire son plein épanouissement dans toutes les dimensions de sa personne (socio-affective, morale, langagière, intellectuelle, physique et motrice). Le développement de l'enfant y est vu comme un processus global et intégré qui tient compte des habiletés déjà acquises du tout-petit ainsi que de toutes les dimensions de sa personne. Les orientations du programme favorisent également la continuité éducative entre les familles, les centres de la petite enfance et les autres services éducatifs, de façon à faciliter le passage de l'enfant à la maternelle et à favoriser sa réussite scolaire. À la garderie, chaque enfant est perçu comme un être unique et les activités éducatives doivent respecter son rythme d'apprentissage et ses besoins individuels. L'enfant est vu comme étant le premier agent de son développement dans le cadre duquel il construit sa connaissance de lui-même, des autres et de son environnement. Le jeu est donc la principale activité des centres de la petite enfance et la base de l'intervention éducative qui y est mise en oeuvre. Les contextes ludiques d'apprentissage semblent constituer pour l'apprenant l'instrument par excellence pour explorer l'univers, le comprendre et le maîtriser (Hohmann, Weikart, Bourdon et Proulx, 2000). Le jeu y est considéré comme l'outil essentiel d'expression et d'intégration de l'enfant.

Les activités ludiques y prennent plusieurs formes. Qu'il s'agisse de jeux solitaires, parallèles, associatifs ou coopératifs, de jeux d'exercices, d'assemblage, avec des règles simples ou complexes, ils sont encouragés dans le but de conduire à des apprentissages différents. Les situations peuvent varier d'un centre à l'autre mais le programme quotidien se veut équilibré de manière à offrir des jeux à l'intérieur et à l'extérieur, des jeux calmes et actifs, des activités individuelles et collectives vécues en petits et en grands groupes. La compétence et l'expertise des éducateurs ainsi que des responsables de CPE leur permettent de guider les jeux des enfants et de recueillir, tout en les observant, des renseignements essentiels pour les accompagner dans leurs activités. Ils mettent à leur disposition ce dont ils ont besoin pour se livrer à des activités ludiques variées et convenant aux goûts et aux possibilités de chacun. Ils soutiennent les tout-petits et les encouragent tout au long de la journée dans les jeux qu'ils répètent depuis toujours

comme dans les nouveaux jeux qu'ils imaginent et guident indirectement les acquis qu'un enfant tire d'une situation vers laquelle il s'est lui-même dirigé (1998).

L'éducateur qui œuvre dans un service de garde se voit donc attribuer un rôle de soutien et de guide auprès de l'enfant de 4-5 ans qui évolue dans diverses situations ludiques. Toutefois, même si le programme valorise le développement de l'enfant dans sa globalité et qu'il semble de prime à bord favoriser tant les compétences sociales que cognitives, il n'en demeure pas moins que les activités ne ciblent aucunement de façon systématique des habiletés intellectuelles, des compétences cognitives qui feront l'objet d'une évaluation systématique. Certes, certaines activités sont planifiées mais toujours non arbitraires. En résumé, la fréquentation d'un CPE par le jeune enfant lui permettra de poursuivre son développement d'une façon harmonieuse avec le jeu comme modalité privilégiée d'apprentissages.

En **milieu scolaire**, le mandat de l'éducation préscolaire est triple : faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école; favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités; jeter les bases de la scolarisation, notamment sur le plan social et sur le plan cognitif, qui l'inciteront à continuer à apprendre tout au long de sa vie (MEQ, 2001). Dans le même sens que le programme d'éducation en vigueur dans les services de garde, le programme de la maternelle incite l'enfant de 4 ou 5 ans à développer des compétences d'ordres psychomoteur, affectif, social, langagier et cognitif mais également d'ordre méthodologique concernant à la connaissance de soi, la vie en société et la communication. Soutenu par l'intervention de l'enseignant, le tout-petit s'engage dans des situations d'apprentissage issues du monde du jeu et de ses expériences de vie et commence à jouer son rôle d'élève actif et capable de réfléchir.

Cependant, contrairement à l'orientation que préconisent les services de garde, le programme de formation de l'école québécoise (éducation préscolaire et enseignement primaire) permet aussi d'amorcer le développement de compétences transversales d'ordres intellectuel, méthodologique, personnel et social ainsi que celles de l'ordre de la communication et d'aborder ainsi certaines questions qui sont liées aux domaines généraux de formation et qui intéressent les enfants. Il nous apparaît donc justifié de s'attendre à ce que le jeu prenne une "couleur" par son rôle et son orientation qui le distingue de l'activité ludique telle que véhiculée dans les centres de la petite enfance. Cependant, à première vue, ce n'est pas le cas ! Certes, les contextes ludiques d'apprentissage semblent avoir une place de choix tant à la maternelle qu'à la garderie. Dans les

deux services, de façon assez similaire, l'espace et le temps semblent organisés de manière à favoriser la participation active de l'enfant dans ses jeux. Par "coins ateliers", la gestion du temps et de l'espace incite le jeune enfant à observer, explorer, manipuler, réfléchir, exercer sa mémoire, élaborer un projet, mettre en œuvre ses capacités et développer ses habiletés motrices. À la maternelle, des centres d'apprentissages stimulent également la curiosité de l'apprenant en lui permettant d'explorer les différents domaines de connaissances que sont les langues, les arts, la mathématique, l'univers social, la science et la technologie. Mais quelles sont les particularités qui différencient le jeu tel que pratiqué à la garderie de celui véhiculé à la maternelle? Si les valeurs et les orientations des programmes sont distinctes d'un service à l'autre, nous serions enclin à croire que des disparités existent.

1.1.B.5 La formation initiale et continue des enseignants : des enjeux stratégiques pour la réussite de la mission de l'éducation préscolaire

Au Québec, l'enseignant en maternelle dispose d'une formation initiale identique à celle qui intervient au primaire. Il doit être titulaire d'un diplôme universitaire de premier cycle, soit le Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. Jusqu'à très récemment, les programmes de formation initiale à l'enseignement ne comportaient que peu d'unités ou de cours obligatoires qui soient particuliers à la réalité de l'intervention auprès de l'enfant d'âge préscolaire (Larose, Terrisse, Bédard et Karsenti, 2001). En fait, ce n'est que depuis la refonte des curriculums de formation initiale à l'enseignement imposée aux facultés d'éducation par le MEQ en 1994-1995, qu'on y trouve un minimum de deux cours obligatoires spécifiques à ce domaine. Par ailleurs, depuis lors, les cours de didactique des matières scolaires doivent en théorie inclure une dimension ou une préoccupation particulière aux activités d'éveil aux domaines d'apprentissage propres à la maternelle.

La majorité des enseignants oeuvrant actuellement en maternelle 4 ou 5 ans n'ont donc guère bénéficié d'une formation initiale qualifiante dans ce domaine. Au contraire, essentiellement formés pour l'intervention auprès de l'enfant de 6 à 12 ans en contexte de classe régulière, ils ont dû apprendre "sur le tas" à transposer les compétences pédagogiques et didactiques construites initialement à la pratique particulière au préscolaire. De plus, la majorité de ces enseignants n'ont bénéficié que de peu de formation spécialisée sur le plan de l'intervention auprès des populations enfantines vulnérables, que celles-ci soient définies par la défavorisation socio-économique, par la présence de déficience intellectuelle ou encore d'un handicap. La situation

n'est d'ailleurs pas particulière au Québec dans ce domaine. La documentation scientifique nord-américaine fait systématiquement un constat identique (Connell, 1994; McCormick, Noonan, Ogata et Heck, 2001; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000; Schweinhart et Weikart, 1998).

La réforme curriculaire en cours d'implantation depuis septembre 2000 accorde une importance particulière à l'éducation préscolaire. À la fois espace d'intervention compensatoire et zone de familiarisation avec le domaine de connaissances qui feront place progressivement aux matières scolaires durant les deux premières années du primaire (premier cycle), la maternelle se veut plus qu'un lieu de transition. Il s'agit d'un espace d'intégration qui s'articule aux deux premières années de l'enseignement primaire qui, pour leur part, lui empruntent à leur tour son regard sur le rôle de la coopération entre les pairs sur la mise en commun des savoirs expérientiels et sur l'importance du contexte ludique. Pour que cet espace puisse assurer sa fonction, encore faut-il que le personnel qui y œuvre dispose des compétences qui y sont spécifiques.

Si les modifications qui sont apportées aux curriculums de formation initiale à l'enseignement vont dans ce sens, elles ne répondent guère aux besoins spécifiques des enseignants en exercice qui formeront encore longtemps l'essentiel de l'effectif au préscolaire. La mise en œuvre de la nouvelle logique de l'enseignement au préscolaire pose donc directement la question de la formation continue des praticiens qui y oeuvrent.

1.1.B.6 L'éducation préscolaire : des enjeux "ouverts"

Dans cette section, nous n'avons tracé que très brièvement le portrait à la fois historique et actuel de l'évolution, des dynamiques et des enjeux de l'éducation préscolaire au Québec. Si l'État confie une mission éducative aux milieux de garde, il devient alors nécessaire de s'assurer que l'intervention éducative qui s'y fait s'articule à celle qui constitue la raison d'être de l'éducation en maternelle. Si tel n'est pas le cas, nous verrons apparaître un nouveau problème de difficulté de transition, non pas d'un ordre d'enseignement à l'autre, mais plutôt cette fois d'un univers de socialisation à l'autre. Or, l'arrimage entre missions et interventions éducatives du milieu de garde à la maternelle est loin d'être assuré actuellement. L'approche "non scolarisante" de ces deux services à la petite enfance à laquelle est associée une certaine liberté d'action en faveur de l'exploration et de la découverte par le jeu donne une orientation bien particulière à la notion d'apprentissage. Si chaque situation ou activité ludique fait appel à des connaissances, à des habiletés et à des attitudes et qu'en interagissant avec le réel l'enfant découvre ses façons personnelles d'aborder la réalité, d'entrer en relation avec les autres et de découvrir

l'environnement de manière à élargir ses connaissances, dans ces conditions, pourquoi et comment le jeu deviendrait-il un contexte privilégié pour apprendre et développer l'autonomie infantine ?

1.1.C L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE EN SUISSE : APERÇU DES RÉALITÉS ACTUELLES

Il est difficile d'étudier le système éducatif suisse, du simple fait ... qu'il n'existe pas vraiment ! La raison est simple. Le pays est subdivisé en 26 cantons et chacun d'eux organise son propre système scolaire. En Suisse, la décentralisation est à la base du fonctionnement du pays. Il n'existe ni ministère de l'Éducation nationale ni programme national officiel, sauf pour la formation professionnelle. En ce qui concerne l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, le pouvoir fédéral se limite à veiller à ce que tous les cantons mettent en place un enseignement dit correct, obligatoire et gratuit. Toute l'organisation est du domaine des cantons; de véritables petits états qui disposent d'une autonomie législative, judiciaire et fiscale. De plus, il existe en Suisse des différences conceptuelles reliées au rôle des structures préscolaires. Celles-ci sont dues en particulier à la présence d'influences culturelles diverses provenant notamment d'Allemagne, de France et d'Italie sur les différentes parties de l'Helvétie.

Dans cette multitude de systèmes, le Gouvernement essaie quand même d'harmoniser les parcours pour favoriser le passage des élèves d'un canton à un autre (Dupuis, 2000). L'harmonisation étant relative, il existe quand même des différences effectives importantes en ce qui concerne les conditions d'entrée et la durée des cursus scolaires préscolaires et primaires entre certains cantons. Ainsi, l'enseignement primaire, qui sur le plan des méthodes et des contenus se ressemble fortement au plan national, à savoir une durée de 4 ans dans quatre cantons, de cinq ans dans trois autres et de six ans dans la majorité, soit dix-neuf d'entre eux. Un élément qui affecte directement la forme et les contenus du système éducatif suisse se trouve être l'importance sans cesse croissante de la présence d'élèves migrants et allophones dans les classes dès le préscolaire. Bien que la proportion de la migration varie fortement d'un canton à l'autre, celle-ci peut avoir une importance stratégique dans le cas de certains cantons urbains, tel que Genève où les enfants allophones peuvent représenter jusqu'à 40% de l'effectif scolaire.

Cette situation a d'ailleurs marqué l'évolution des curriculums de divers cantons, ces derniers évoluant de contenus ethnocentrés cohérents avec une politique d'assimilation dans les années

1960 jusqu'aux contenus actuels intégrant des dimensions d'éducation interculturelle qui visent l'intégration sociale et l'interfécondation des cultures à partir de la seconde moitié des années 1980 (Postlethwaite, 1995). Bien que cela ne soit pas l'objet de la présente thèse, des parallèles intéressants pourraient être faits entre la situation québécoise et suisse à cet effet. Dans les deux cas le poids de la "nouvelle migration", notamment dans certaines zones urbaines tels que Montréal au Québec ou Genève et Zurich en Suisse a eu un impact sur l'importance donnée à l'enseignement de tierces langues, autres que les langues officielles et l'intégration de nouveaux programmes centrés sur l'adoption de conduites sociales fondées sur la tolérance, l'intérêt porté à l'altérité, etc., comme le sont ceux d'éducation à la citoyenneté au Québec.

1.1.C.1 L'existence des milieux de gardes : crèches, jardins d'enfants et garderies suisses

Il existe des crèches pour les enfants âgés de 3-4 mois à 4-5 ans dans les villes et les communes importantes. Également, des jardins d'enfants peuvent accueillir les jeunes enfants de 3-4 ans plusieurs demi-journées par semaine. Souvent, ces derniers sont couplés à une garderie qui accueille généralement des enfants dès l'âge de 18 mois à 2 ans. Elle peut aussi prendre en charge des nourrissons, pour autant qu'elle dispose à cet effet d'un équipement spécifique à leurs besoins. Dans les trois cas, ces établissements ne dépendent généralement pas des autorités scolaires et sont la plupart du temps privées. En définitive, ce sont les services sociaux des communes qui pilotent ces institutions. Placées sous l'autorité communale, certaines de ces garderies peuvent cependant être subventionnées.

Dans le Canton de Genève, les crèches accueillent en priorité des enfants dont les parents travaillent ou suivent une formation, ceci dès la fin du congé de maternité jusqu'à leur entrée à l'école publique qui se situe vers l'âge de 4 ans (Département de l'instruction publique, 2002). Elles sont ouvertes toute la journée et servent des repas. Les enfants y sont inscrits pour une fréquentation régulière à temps plein ou à temps partiel. La crèche à temps partiel accueille des enfants dès la fin du congé de maternité jusqu'à l'âge de 4 ans. Pour les enfants d'employés des entreprises, il existe souvent des "crèches d'entreprises" qui offrent les mêmes prestations que la crèche régulière mais qui sont situées à l'intérieur de l'entreprise ou à proximité de cette dernière.

Comme nous l'avons mentionné au début de cette section, il n'existe aucun programme pédagogique national qui soit officiel. De cette constatation résulte une très grande hétérogénéité concernant les valeurs et les orientations pédagogiques que prônent respectivement les divers services de garde. Concrètement, il n'est pas rare de retrouver des crèches qui valorisent des projets pédagogiques très clairs axés sur la créativité ou sur la socialisation, par exemple, tandis que d'autres établissements peuvent se contenter simplement de "garder les enfants" et de "faire des promenades avec eux".

1.1.C.2 La rénovation des programmes dans la Confédération helvétique : mission des classes enfantines et ses orientations pédagogiques

Le rôle des écoles maternelles est de plus en plus reconnu, notamment pour leur capacité à intégrer des enfants d'origine étrangère en Suisse. À Genève, par exemple, un enfant sur deux qui rentre à l'école ne parle pas le français (Dupuis, 2000). Toutefois, sachant que l'éducation préscolaire est sous la responsabilité des Départements de l'instruction publique respectifs à chacun des cantons, l'école infantine en Suisse présente des aspects, tant dans sa structure administrative, la qualification du personnel enseignant, la gestion de classes favorisées et les approches pédagogiques valorisées qu'au regard de la philosophie mise de l'avant qui guide ses valeurs et ses orientations à tout le moins hétéroclites. Ce qui n'est certes sans nous surprendre !

L'école **primaire genevoise** est engagée depuis bientôt une décennie dans un long processus de "rénovation" ou plutôt d'adaptation de ses modes de fonctionnement aux nouvelles données et exigences de notre temps. Elle trouve sa raison d'être dans les profondes mutations socio-économiques qu'ont connues Genève et la Suisse durant ces dernières années. Cette réforme de l'éducation préscolaire et primaire consiste à opérer les changements nécessaires pour assurer au mieux la formation de base de chaque élève, soit : lire, écrire, s'exprimer et calculer tout en développant chez lui des compétences sociales (autonomie, capacité de travailler en groupe, organisation et gestion du travail, sens de l'initiative). En outre, elle l'amènera au développement de l'exercice et de la pratique de valeurs fondamentales telles que : le respect de soi-même et des autres, la solidarité et la tolérance (Département de l'instruction publique de Genève, 2001). Dans la rénovation de l'enseignement primaire, le découpage en degrés de la 1^{re} infantine à la 6^e primaire fait place à une organisation par cycles de quatre années, au nombre de deux : le cycle élémentaire (CE1 à CE4) remplace les degrés de la 1^{re} infantine à la 2^e primaire incluse, le cycle moyen (CM1 à CM4), les degrés de la 3^e à la 6^e primaire. Ces cycles – propres à Genève – ne

sont plus régis par des échéances annuelles (Département de l'instruction publique de Genève, 2001). Ils permettent donc d'organiser le parcours des élèves avec plus de souplesse et de cohérence d'ensemble. Par ailleurs, les premières et secondes classes enfantines, même si facultatives, sont intégrées à l'école primaire et, tout comme au Québec, le programme pédagogique ministériel du préscolaire est intégré à celui du primaire.

Toutefois, il existe apparemment une différence majeure entre les deux pays en ce qui concerne le rôle du préscolaire et son orientation pédagogique. Effectivement, à Genève, l'institution scolaire a en particulier déterminé de un à deux objectifs d'apprentissage fondamentaux pour chaque discipline. Ces objectifs fondamentaux s'articulent en objectifs spécifiques. Ces objectifs ont été précisément élaborés pour que les enseignants aient les mêmes repères. Si, au Québec, l'enseignement n'est envisagé disciplinaire qu'à partir de la première primaire, il semblerait que dans le Canton de Genève, cette approche s'applique également à la première et à la seconde classe enfantine. Résultat : l'éducation préscolaire genevoise valorise une orientation scolarisante tandis qu'au Québec cette dernière se veut non scolarisante.

Concernant l'application dudit programme pédagogique dans un rapport de la Commission de fonctionnement (1999), les enseignants mentionnaient que le domaine pédagogique est de leur ressort et de celui de l'équipe, mais pas de celui d'une personne privilégiée qui serait chargée de dicter la loi sur le plan pédagogique. Ils affirment que les professionnels sont prêts à accepter des recommandations ayant trait à la vie sociale et au climat de l'école mais pas au-delà. Actuellement, il est beaucoup trop tôt pour connaître quels seront les impacts réels d'un tel discours sur les pratiques concrètes du personnel enseignant au préscolaire et au primaire. Seul l'avenir pourra nous le dire !

1.1.C.3 L'éclatement de la formation initiale suisse pour le personnel intervenant en petite enfance

Encore là, selon les cantons, les exigences de la formation initiale pour les futurs intervenants de la petite enfance semblent variées. Il ne faut pas oublier un fait fondamental : en Suisse confédérale, les cantons ont pleine souveraineté sur le plan de l'éducation; ce qui explique des différences assez grandes dans ce domaine sur le plan des curricula ainsi que des structures proposées et des moyens financiers mis en œuvre.

Pour leur part, dans le **Canton de Fribourg**, les **éducateurs** qui oeuvrent dans les différents services de garde proviennent de plusieurs voies de formation. Certains des diplômes sont reconnus par la Fédération des crèches fribourgeoises, à savoir :

- .EESP* (École d'études sociales et pédagogiques à Lausanne);
- .BFF* (Berufs-Fach und Fortbildungsschule de Berne);
- .BKE* (Berufsschule für Kleinkindererziehung à Zurich).

D'autres n'ont pas cette reconnaissance globale mais permettent effectivement d'exercer auprès de la petite enfance, à savoir :

- .L'École romande des éducateurs à Lausanne;
- .L'École normale II ;
- .Les écoles spécialisées pour la formation des infirmiers.

Par ailleurs, il existe d'autres types de formation qui sont proposés par des organismes privés qui délivrent des diplômes plus ou moins reconnus, selon les institutions qui offrent des services de garde. Par contre, précisons que présentement il n'y a aucun contrôle sur les curricula. Toutefois, l'Office cantonale des mineurs identifie un inspecteur dans le but de faire des visites afin de vérifier que tout se passe bien sur le terrain ou pour répondre aux doléances des parents.

Dans le cadre d'un programme d'étude en science de l'éducation et en psychologie, jusqu'à ce jour, la formation initiale des **futurs enseignants** du primaire est prise en charge à l'École normale I, tandis que la formation initiale des futurs enseignants des classes enfantines se tient à l'École normale II. Les thèmes qui y sont abordés sont relativement vagues et aucun plan d'étude n'est visiblement coordonné entre les deux filières. Depuis approximativement quatre ans, il est vrai qu'une rénovation de l'éducation concernant la Haute École pédagogique (HEP) et la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire a débuté en Suisse. Dans les faits, le projet de HEP ne prend absolument pas en considération les aspects de formation de la petite enfance. Apparemment, une volonté du Département de l'instruction publique (DIP) de rendre obligatoire la fréquentation de l'école enfantine, voire même de deux années, est envisagée. Certes, ces politiques à tout le moins ambitieuses créent de grands remous car, présentement, certaines communes fribourgeoises ne proposent pas encore d'écoles enfantines à temps plein pour leurs résidents.

Dans le **Canton de Genève**, la formation continue, qui n'est pas obligatoire, tient une place non négligeable dans le cadre de la rénovation en cours. Tout enseignant sans distinction de fonction, de statut ou de taux d'activité, bénéficie depuis la rentrée 2000 de six jours (42 périodes) de formation annuelle sur son temps d'enseignement, soit quatre jours de plus qu'auparavant (Département de l'instruction publique de Genève, 2001). Il peut par ailleurs s'inscrire sans aucune limite aux cours placés hors temps d'enseignement.

Cette mesure a favorisé les projets de formation en commun. À la rentrée 2000, 230 projets de formation en commun ont été déposés et acceptés (Département de l'instruction publique de Genève, 2001). Cet afflux a d'ailleurs obligé les services de formation à prendre des dispositions particulières pour pouvoir répondre à la demande.

Bien entendu, les réalités que nous venons de décrire très brièvement de l'éducation préscolaire en Suisse et la formation initiale des futurs intervenants en petite enfance sont subjectives et ne peuvent faire état des conséquences claires de cette rénovation en cours sur les service de garde ainsi que les classes enfantines. Toutefois, il est évident que l'éducation préscolaire attire de plus en plus les regards des décideurs qui semblent prendre en considération les besoins des divers agents qui oeuvrent auprès du jeune enfant, de manière à ce que le système puisse répondre aux exigences d'une nouvelle réalité sociétale.

1.2 ÉTAT DES CONNAISSANCES

1.2.A L'INTERVENTION ÉDUCATIVE FINALISÉE AU PRÉSCOLAIRE ET LE RÔLE CONFÉRÉ AUX CONTEXTES LUDIQUES

Le débat sur la nature scolarisante ou non scolarisante que devrait adopter l'intervention éducative précoce en est un de toute première importance en Amérique du Nord depuis la fin des années 1970. À l'origine de cette discussion on retrouve la raison d'être de l'extension des services offerts à la petite enfance, que ces derniers soient de nature scolaire ou non, en l'occurrence la prévention précoce des probabilités de difficulté d'intégration scolaire et partant des risques de mésadaptations scolaire et sociale dès le début de la scolarité obligatoire (Terrisse, Lefebvre et Larose, 1998). Aux États-Unis, dès la stabilisation de l'implantation des mesures de type "Head-Start" au début des années 1980, on constatait une tendance à l'extension des services

d'éducation préscolaire qui se voulaient "scolarisants", car à fortes composantes curriculaires, vers les maternelles s'adressant aux enfants âgés de 4 ou 5 ans (Kindergarten), voire 3 ans.

Si la logique de déploiement des services d'éducation préscolaire vers le plus jeune âge en demeure une de type compensatoire s'adressant essentiellement aux sous-populations marginalisées, ces dernières étant par ailleurs largement définies sur une base ethnique ou socio-économique en Amérique du Nord, elle s'articule avec une seconde logique très typiquement scolaire. Les parents y sont jugés a priori peu compétents (Fewell, 1995). L'intervention éducative précoce se fera donc sur deux fronts lorsqu'elle s'adresse aux tout-petits. D'une part, il y aura intervention en information, en soutien et en éducation parentale et, d'autre part, intervention ciblant la stimulation du développement cognitif et moteur de l'enfant dans un contexte extérieur à la famille (Mahoney, Boyce, Fewell, Spiker et Wheeden, 1998). On intégrera dès que possible l'enfant dans un environnement de type scolaire, de sorte que le parcours menant à l'intégration scolaire de ce dernier soit le plus linéaire possible. Ainsi, l'apprentissage formel des compétences en lecture et en mathématiques peut commencer dès la maternelle, laquelle adopte alors des "standards" de rendement fort similaires à ceux qui prévalent en première primaire (Hatch et Freeman, 1988; Walsh, 1989).

Si on tendait à croire au début du mouvement de scolarisation de l'intervention éducative précoce, tant aux États-Unis qu'au Canada, que tout programme d'éducation au préscolaire implanté de façon méthodique produirait des résultats positifs (Lazar, Darlington, Murray, Royce et Snipper, 1982; Rubin, 1976), les études évaluatives réalisées à la fin des années 1980 et au début des années 1990 ne l'ont pas confirmé (Epstein, Schweinhart et McAdoo, 1996; Powell, 1987). En fait, ce que tendent à démontrer les études plus récentes portant sur les effets de la scolarisation du préscolaire c'est que les fondements épistémologiques des curriculums qu'on y implante jouent un rôle de premier plan dans l'efficacité et la durabilité des apprentissages qui s'y réalisent (De Vries, 1998; Freiberg, Connel et Lorentz, 1997). Si certaines études suggèrent l'efficacité des apprentissages dans les domaines disciplinaires propres aux "matières outils" tels la langue maternelle et les mathématiques, lorsque ces apprentissages se réalisent en maternelle dans une perspective pédagogique "traditionnelle" ou de type néobéhavioriste, les indices d'efficacité s'estompent rapidement de la première à la troisième primaire (Meyer, 1984; Meyer, Gersten et Gutkin, 1983). Lorsqu'elles adoptent la forme d'une pédagogie active au préscolaire impliquant un degré élevé de contrôle de l'enfant sur le contexte et l'objet d'apprentissage, les

approches de type constructiviste semblent moins directement corrélées avec la performance scolaire dans les matières dites "de base" lors de la transition du préscolaire au primaire mais semblent réduire de façon plus efficace les probabilités de problèmes d'adaptation scolaire à moyen terme (Marcon, 1993; Mills, Dale, Cole et Jenkins, 1995). L'incohérence entre les modèles d'interventions éducatives pratiquées par les intervenants socio-éducatifs semble annihiler l'efficacité à court ou moyen terme de l'une ou l'autre des mesures vécues par l'enfant (De Vries, Reese-Learned et Morgan, 1991; Marcon, 1999), tant lors de l'intervention précoce que dans le cadre de l'éducation préscolaire puis de l'enseignement primaire reflétant à la fois l'incohérence des fondements épistémologiques des programmes et celle des croyances épistémiques des praticiens.

Les croyances épistémiques des enseignants renvoient à leur façon de voir aux représentations qu'ils se font des apprenants et du rapport au savoir scolaire. Pour Baffrey-Dumont (1999), les croyances épistémiques permettent à l'enseignant de "cerner les valeurs auxquelles le sujet se réfère pour l'acquisition de connaissances ainsi que la manière dont il se représente le processus d'apprentissage et sa responsabilité personnelle dans celui-ci" (p. 160). Selon Schommer (1993), les croyances épistémiques renvoient directement au rapport que le sujet, ici l'intervenant socio-éducatif, entretient par rapport au savoir. Celui-ci peut être conçu comme un donné absolu, une certitude extérieure au sujet. Il peut aussi être envisagé en tant que corpus de représentations relatives et évolutives dans une certaine mesure non prédictible, de nature à la fois sociale (la connaissance scientifique en son état à un moment déterminé de l'histoire par exemple) et privée (le produit d'un processus ininterrompu de construction d'un discours sur le réel qui est particulier à chaque humain en tant que sujet épistémique) (Lenoir, 2000). À cela, Schommer, Crouse et Rhodes (1992) ajoutent deux dimensions. D'une part, l'intervenant socio-éducatif a des croyances sur la nature déterminée ou non du sujet apprenant (croyance en des aptitudes innées ou à acquérir, stables et définies ou améliorables dans le temps) ainsi qu'au regard de l'apprentissage lui-même (Walton, 2000). Ce dernier peut être perçu comme mécanique, prédéterminé et séquentiellement planifiable ou progressif, donc relatif au rapport que chaque individu entretient à un univers d'apprentissage, celui-ci étant défini de façon contextuelle (Watson, 1999). Ainsi, peut-on supposer que les croyances épistémiques des enseignants de la maternelle affectent les modèles d'intervention éducative qu'ils privilégieront, peu importe que celles-ci portent sur la nature spontanée de l'apprentissage ou sur une forme de déterminisme

social, par exemple, quant aux chances de réussite scolaire à moyen ou long terme des élèves provenant de milieux socio-économiques faibles.

Sur la base de la classification de Not (1979) révisée par Lenoir (1991, 1993), les éducateurs ou les enseignants peuvent structurer leur action selon l'un ou l'autre des quatre grands modèles d'intervention éducative (MIE). Ces modèles sont les suivants :

- L'hétérostructuration cognitive traditionnelle qui privilégie un processus de révélation d'un savoir préétabli, soit par exposition et imposition, soit par imitation de modèles passés et imprégnation selon diverses modalités d'intervention (MIE1);
- L'hétérostructuration cognitive de type coactif qui diffère du premier modèle par le souci de rationalisation du processus d'intervention par une action du sujet apprenant sur les objets d'apprentissage, action où l'enfant réagit à des stimuli, le sujet réel, le maître d'oeuvre de l'apprentissage demeurant toutefois l'intervenant socio-éducatif. Ce modèle correspond aux approches comportementales (MIE3);
- L'autostructuration cognitive qui s'oppose aux deux premiers modèles. L'intervention éducative n'est plus guidée par le savoir à enseigner mais par le sujet qui apprend. La finalité est de permettre à l'enfant de se transformer. L'intervention est conçue et orientée à partir des intérêts et des besoins formulés par l'apprenant. L'apprentissage se fait dans un processus d'investigation spontanée dont la structuration est aléatoire. Ce modèle d'intervention éducative renvoie aux pédagogies dites actives (MIE2);
- L'interstructuration cognitive est axée sur un ensemble d'interactions entre les composantes d'un réseau de relations didactiques entre l'apprenant, ses pairs, l'intervenant socio-éducatif et le savoir. Elle privilégie l'investigation structurée et régulée par l'actualisation de démarches d'apprentissage à caractère scientifique qui s'appuient au départ sur les représentations initiales des apprenants, permettent le tâtonnement empirique et réclament l'intervention de l'intervenant pour orienter, supporter et réguler le processus. Elle introduit le retour réflexif sur le cheminement effectué et assure l'objectivation et la synthèse des connaissances produites. Cette dernière méthode s'avère cohérente avec une approche constructiviste (MIE4).

S'il y a interaction entre croyances épistémiques et modèles d'intervention éducative privilégiés par les enseignants ou les éducateurs et si les croyances épistémiques ainsi que les MIE privilégiés renvoient par exemple à des conceptions spontanéistes de l'apprentissage au préscolaire, la probabilité qu'on voit apparaître des stratégies évaluatives structurées sur le plan de l'apprentissage cognitif des enfants sera faible. En effet, quel intérêt y aurait-il à observer et à évaluer des apprentissages qui renvoient aux prémisses ou à la structure des matières scolaires lorsque ces dernières sont absentes du programme de formation ? Quelle utilité y aurait-il à évaluer les dimensions cognitives de l'apprentissage alors qu'un programme éducatif au préscolaire proclame la nature intrinsèque et spontanée de ce dernier en autant qu'il y ait activité et plaisir de la part de l'apprenant ? Quel objet "quasi scolaire" devrait-on d'ailleurs évaluer si la nature de l'apprentissage valorisé au préscolaire est essentiellement sociale (les habiletés d'interaction de l'enfant) ou encore instrumentale (l'autonomie motrice de ce dernier)?

Dans une recherche évaluative menée au Québec portant sur l'efficacité à long terme (5 ans) des mesures d'intervention éducative précoces à caractère "scolaire" ou non sur la performance académique des enfants de milieux socio-économiques faibles, les chercheurs arrivaient à des résultats similaires à ceux que mentionnent De Vries, Reese-Learned et Morgan (1991) et Marcon (1999). Si les modèles d'intervention éducative que privilégiaient les intervenants du préscolaire n'avaient qu'un impact indirect et mitigé sur la performance scolaire à long terme, ce sont les enfants qui avaient été exposés à des pratiques éducatives d'enseignants en maternelle 5 ans privilégiant des modèles d'intervention éducative de type "autostructuration cognitive" dans un contexte de pédagogie active qui démontraient de meilleures performances en français à l'écrit en première primaire. Par contre, ce sont les enfants qui avaient fréquenté des classes de maternelle 5 ans où les praticiens privilégiaient des modèles de type "interstructuration cognitive coactive", soit les modèles correspondant à un enseignement par objectif de type néobéhavioral qui maintenaient le meilleur profil de performance scolaire en français à l'écrit jusqu'en troisième primaire (Terrisse, Larose et Lefebvre, 2001; Terrisse, Larose, Lefebvre et Martinet, 2000).

Ces résultats vont dans le sens de ce qu'affirme la majeure partie des recherches récentes portant sur l'efficacité des mesures d'intervention éducative précoces. Ces études suggèrent la cohérence nécessaire entre le profil d'attitudes et de pratiques éducatives parentales et les modèles d'intervention éducative privilégiés par les personnels intervenant dans les diverses mesures appliquées aux populations d'âge préscolaire. Elles suggèrent aussi l'importance d'un curriculum

ou de programmes basés sur une pédagogie active ainsi que sur la centration du processus d'enseignement-apprentissage sur l'apprenant. Cela étant, elles mettent directement en cause la représentation que les intervenants socio-éducatifs entretiennent au regard de la fonction de médiation qui caractérise toute intervention éducative (Wang et Haertel, 1995). Elles affirment enfin l'importance du rôle du jeu comme contexte où s'exerce le contrôle enfantin sur son environnement d'apprentissage en tant que vecteur de ce dernier.

À son tour, comme le veut le discours du ministère de l'Éducation du Québec dans un paradigme de l'apprentissage, l'adoption d'une pédagogie active implique la prise en compte constante des savoirs formels ou informels des représentations que l'enfant a construit ou véhiculé à chaque étape de sa trajectoire "institutionnelle", que cette dernière s'intègre formellement ou non à l'univers scolaire. Donc, les études récentes auxquelles nous référons mettent directement en cause la représentation que les intervenants socio-éducatifs entretiennent au regard de la fonction de médiation qui caractérise toute intervention éducative (Wang et Haertel, 1995). Cette représentation peut s'inscrire dans une perspective épistémologique de type néobéhavioriste qui implique une conception du rôle des divers agents socio-éducatifs en tant que révélateur de la réalité objective, de médium entre l'enfant et un autre apprenant et les savoirs homologués et de gestionnaire d'un processus de reproduction plutôt que de reconstruction, de connaissances ou de conduites de type normatif (Short, 1985). Celles-ci sont alors définies de façon externe au sujet, donc à l'enfant. Nul besoin dans ce contexte de tenir compte des connaissances antérieures qu'il aurait pu avoir construites, surtout si elles sont de l'ordre de l'informel.

À l'autre extrémité d'un spectre épistémologique, la représentation de la fonction de médiation peut aussi se fonder sur une conception de type constructiviste radical de l'apprentissage telle celle que définissent Varela (1988) et Watzlawick (1988) qui, à son tour influera directement sur la conception que l'intervenant socio-éducatif aura de son rôle. S'il n'existe pas de réalité objective mais que toute représentation du réel est le résultat d'un processus de construction purement individuel, l'intervention à caractère normatif ou encore l'exercice d'une fonction de médiation conçue au sens premier, soit celui d'une interface entre l'individu apprenant et "la connaissance" devient parfaitement inutile. L'intervention socio-éducative auprès du jeune enfant se limite alors à la mise sur pied et à la gestion d'environnements qui fournissent à ce dernier un maximum d'opportunités d'expériences librement déterminées. Lorsqu'une telle conception de la construction du savoir ou, si on préfère, de l'apprentissage prévaut en intervention éducative

auprès de la petite enfance ou de l'enfance, point n'est besoin de définir une finalité au contexte ludique. Le jeu est vecteur de construction de connaissance en soi puisqu'il est un contexte privilégié d'ontogenèse de l'expérience.

Pour notre part, nous adoptons une posture épistémologique intermédiaire. Cette dernière, de type socioconstructiviste, considère l'apprentissage en tant que processus de reconstruction d'un savoir qui est d'abord et avant tout de nature sociale. La validation des connaissances construites implique l'interaction sociale, qu'elles soient le résultat d'expériences directes d'action sur le réel ou d'observation de ces dernières ou encore qu'elles résultent de l'exposition au discours d'individus crédibles. Cette dernière peut naître de l'action dans une tâche commune avec des pairs comme elle peut se réaliser avec des adultes et en particulier dans le contexte qui nous intéresse, des intervenants oeuvrant en milieux éducatifs. Dans une telle orientation, l'intervention éducative intègre la gestion des environnements favorisant la réalisation d'apprentissages mais elle intègre aussi la gestion expérientielle de l'agir enfantin et surtout sa finalisation.

Dans ce sens, une conception socioconstructiviste de la fonction de médiation qu'exerce l'intervenant socio-éducatif auprès de l'enfant d'âge préscolaire va dans le sens des recherches sur l'efficacité des différentes mesures d'intervention présentées précédemment, dans la mesure où celles-ci affirment elles aussi l'importance du rôle du jeu en tant que contexte où s'exerce le contrôle enfantin sur son environnement d'apprentissage et en tant que vecteur de ce dernier. Cependant, comme le constate Cole (1995), c'est l'intégration des pratiques ludiques dans un contexte finalisé, c'est-à-dire en présence de finalités éducatives, d'objectifs d'apprentissage précis qui optimise la probabilité de construction stable de compétences qui seront réinvesties par l'enfant lors de son intégration scolaire.

1.2.B UNE PERSPECTIVE SOCIOCONSTRUCTIVISTE DE L'APPRENTISSAGE ET DU DÉVELOPPEMENT

Il existe différents courants épistémologiques au regard de la conception de l'apprentissage en lien avec le développement de l'enfant. Durant les cinquante dernières années, la majorité des théories ont acquis certaines caractéristiques communes. La plus importante d'entre elles est probablement la reconnaissance du fait que le développement de l'enfant ne se produit pas en

vase clos mais plutôt à l'intérieur d'un environnement social. En outre, l'enfant jouerait un rôle central dans la construction de ses connaissances et le ferait dans un contexte particulier.

Nous traitons donc d'une perspective constructiviste où l'apprentissage est influencé de façon simultanée par les caractéristiques développementales de l'enfant et par les relations qu'il entretient avec son environnement. Dans le domaine de l'éducation, on ne peut passer outre l'influence qu'a eu le modèle constructiviste piagétien dans les années 1960-1970 essentiellement et son impact direct sur la conception de l'intervention éducative, telle qu'elle est encore aujourd'hui véhiculée dans les divers services offerts à la petite enfance. En affirmant que l'apprentissage et en conséquence le développement cognitif étaient le produit de processus internes à l'individu, Piaget allait à l'encontre des postulats des behavioristes radicaux dont les thèses étaient omniprésentes dans le monde de l'intervention éducative de l'époque. Jusqu'aux années 1970, les tenants de ces dernières se référant à certains psychologues américains comme Watson (1924) et Skinner (1938) étaient partisans d'une position voulant que l'environnement physique et social, donc les facteurs externes à l'individu, soient ceux qui déterminent l'apprentissage.

Pour leur part, les modèles constructivistes et les conceptions socioconstructivistes du rapport de l'enfant à l'apprentissage mettent l'accent sur l'importance du contexte social dans lequel ceux-ci s'effectuent. Vygotsky (1929), illustre par un triangle les éléments intervenant dans la construction des connaissances. Les angles situés à la base de ce triangle représentent respectivement le sujet et l'objet de l'acte d'apprentissage alors que celui du sommet décrit la médiation exercée par le truchement d'interactions diverses intervenant entre l'enfant et son entourage constitué d'adultes, d'experts, de novices ou de pairs. Les trois composantes de ce triangle baigneraient en quelque sorte dans le contexte social. Le contexte devient alors beaucoup plus qu'une variable agissant isolément sur l'apprenant. Ce dernier influencerait également dans une articulation dialectique sur les deux autres pôles, c'est-à-dire sur l'objet et sur la médiation exercée par l'entourage. Ainsi, un contexte d'apprentissage riche agirait positivement sur tout le système. Si la perspective socioconstructiviste de l'apprentissage est de nature dialectique, l'apprentissage représente un processus ininterrompu qui nécessite qu'il y ait reconstruction constante des savoirs basés sur les représentations antécédentes que l'individu peut avoir de son environnement tant physique que social.

1.2.B.1 Introduction au construit de représentation

En psychologie, le terme "représentation" apparaît à la fin du siècle dernier chez les gestaltistes ou, si on préfère, chez les psychologues de la perception, en renvoyant à l'idée d'image mentale. Ce concept réfère à la description symbolique que l'humain construit lorsqu'il est en présence de stimulations sensorielles correspondantes (Piéron, 1987). Avec l'avènement de la psychologie cognitive, le terme de représentation prend un double sens. Chez Piaget, le concept de représentation se colore de deux sens distincts, selon que l'on parle du début de la construction de l'intelligence chez l'enfant ou selon que l'on considère l'apport de la socialisation à son développement (Piaget, 1922, 1963, 1964; Piaget et Inhelder, 1966).

De la naissance à la fin du stade sensori-moteur, soit approximativement de 0 à 2 ans, l'enfant construit une représentation directe du monde. Il crée sa permanence. Dans ce sens, la représentation correspond assez fidèlement à la définition qu'en faisaient les gestaltistes au siècle dernier. Représentation et perception sont pratiquement des synonymes et correspondent à l'impression ou à l'image mentale, la trace que laissent en mémoire les informations que nos sens nous fournissent.

Avec l'explosion du développement de la fonction symbolique et avec le développement fulgurant que connaît le développement langagier de l'enfant à partir de l'âge de deux ou trois ans jusqu'à l'âge adulte, le terme de représentation voit son sens se modifier. La représentation réfère alors de plus en plus à l'élaboration que l'individu se fait du monde "social", c'est-à-dire des règles, des normes et des rapports qu'il entretient, tant avec son environnement physique que social. La représentation correspond donc à la construction des rapports abstraits que l'individu intègre et reconstruit, non seulement de sa relation directe avec le monde mais aussi de sa relation indirecte telle qu'elle est médiatisée par le discours ainsi que par ses interactions avec autrui.

La représentation est alors un produit du processus de construction symbolique du réel qu'effectue l'individu, peu importe que cette "re-production" porte sur le monde physique ou sur des rapports abstraits. Certains psychologues "cognitivistes" identifient ce processus en tant que construction des cognitions. Les cognitions peuvent être définies comme des impressions ou des images mentales portant sur deux univers distincts mais complémentaires : le réel et l'univers symbolique dont le principal vecteur demeure le langage. L'univers symbolique est alors

constitué de trois composantes principales (Higginbotham, 1988; Kempson, 1988) soit : le contexte, le modèle (de référence) et le sens (l'interprétation). Le contexte implique plus que la simple exposition à une réalité. Il nécessite que l'humain prenne en considération un ensemble "d'événements" entourant l'observation d'un phénomène réel ou abstrait pour lui affecter une valeur. Cette dernière aura une incidence directe sur la façon dont l'individu restructurera la réalité à laquelle il a été exposé pour l'entrer en mémoire, l'associer à des événements ou à des "savoirs" formels ou informels acquis antérieurement et sur la façon dont il récupérera l'image mentale créée afin de supporter l'interprétation qu'il fera d'une nouvelle réalité.

Vues sous cet angle, qu'elle soient sociales ou non, les représentations sont à la fois un produit et un matériel utilisés par l'humain à l'intérieur d'un processus d'interaction et d'interprétation continue du réel physique et social. Elles sont issues d'interactions, donc elles peuvent avoir pour fondement l'exposition au discours, l'observation directe ou indirecte d'une réalité ou encore... l'action ou le rapport direct de l'individu avec l'univers. Puisqu'elles impliquent un processus d'interprétation, elles sont essentiellement symboliques. Elles assurent enfin une fonction anticipatoire, c'est-à-dire qu'elles instrumentent l'humain en regard d'une action ultérieure ou, si on préfère, d'une conduite ou d'une réponse comportementale (Flament, 1994a, 1994b). Les représentations sont donc indissolublement reliées à l'univers des affects ou à celui des attitudes, des croyances et des conduites.

Selon leur origine, on parlera simplement de représentation et le terme se rapprochera alors du sens qu'on donne en anglais au terme "cognitions" où on parlera de représentations sociales. D'une façon générale, les cognitions réfèrent à l'ensemble des productions symboliques d'un individu, peu importe leur source. Le concept de cognition se rapporte alors étroitement à celui de schème cognitif. Ce qui différencie le sens donné aux représentations "cognitives" des représentations sociales c'est que ces dernières ont comme particularité de trouver leur source à l'extérieur de l'individu, d'être partagées par une communauté et d'assurer une fonction anticipatoire des "conduites sociales" de l'individu (Abric, 1994). Selon Moliner (1992, 1995), pour qu'il y ait représentation sociale, il faut qu'il y ait partage par un groupe ou une classe d'individus d'un ensemble de concepts ou de "groupes de concepts" (schèmes ou schémas cognitifs) et que ce partage porte, non seulement sur ce qui décrit l'objet de référence, mais aussi sur l'action que le fait d'y être exposé déclenche ou devrait déclencher (anticipation ou explication justificative des conduites). Les représentations sociales ont donc une fonction

unificatrice sur le plan social, c'est-à-dire qu'elles impliquent l'appartenance ou le sentiment d'appartenance de l'individu à une classe d'individus ou à un groupe de référence.

1.2.B.2 Le construit de représentations en perspective dynamique : un point de vue constructiviste

Si, comme nous l'avons vu auparavant il y a transition du sens que prend le terme représentation au cours de "l'évolution" de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte, c'est que le rapport au réel de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte évolue. Il existe essentiellement trois positions épistémologiques en regard de la construction du rapport que l'individu entretient avec le monde. La première est illustrée par la position des behavioristes radicaux (Watson, 1924; Skinner, 1938). Elle consiste à considérer de façon exclusive la prédominance de l'action de l'univers physique puis de l'environnement social sur le processus de construction des représentations (images mentales), des attitudes et des conduites de l'individu tout au long de son développement.

La seconde correspond plus particulièrement aux postulats des psychologues mentalistes du siècle dernier et du début de ce siècle, tels que Freud, Jung et Adler ainsi que, sous certains aspects, à ceux de certains psychologues "cognitivistes" américains contemporains (Ellis et Harper, 1973). Elle tend à considérer que le développement intellectuel de l'humain est essentiellement centré sur une relation non dialectique entre l'individu et l'environnement. Dans cette approche, les facteurs contrôlant le développement psychologique de l'individu lui sont exclusivement internes et les stratégies ou les moyens dont il dispose pour influencer son environnement social ou physique ne sont guère pris en considération. Les tenants de ces deux premières approches s'intéressent principalement par les perspectives cliniques de la psychologie.

La troisième approche pourrait être désignée en tant qu'interactionniste et correspond au courant désigné généralement en tant que constructivisme, que coconstructivisme ou que socioconstructivisme. Dans cette perspective, la connaissance n'est ni une copie de l'objet ni une simple prise de conscience de formes qui existent a priori. La conscience de l'objet réel ou symbolique n'est pas prédéterminée à l'intérieur ou à l'extérieur du sujet mais constitue plutôt le résultat d'une construction symbolique perpétuelle par échange entre la pensée (sujet) et l'objet (physique ou social) (Piaget, 1950; Piaget et Inhelder, 1966). Bien entendu, la capacité de

reconstruction imaginaire de l'objet varie qualitativement chez les individus selon leur âge ou selon l'importance et la complexité des structures qu'ils ont précédemment développées. Dans ce sens, la perspective socioconstructiviste de Vygotsky s'avère moins restrictive que ne l'était le modèle piagétien original. Elle ne limite pas le développement de la capacité de l'individu de fonctionner à un niveau d'abstraction déterminé en relation directe avec l'âge mais plutôt en fonction de son degré d'indépendance en regard des contraintes sociales qui sous-tendent et qui déterminent les "savoirs".

Les savoirs étant par essence présumés "transmissibles" sont des construits sociaux. Ils peuvent être modifiés ou restructurés mais, pour y parvenir, les individus doivent pouvoir en abstraire les aspects procéduraux de leurs contextes d'apprentissage originaux (Biggs, 1992; Valsiner, 1992). Dans une perspective constructiviste, les individus doivent d'abord construire leur propre représentation directe et unifiée du monde puis au travers du développement de la fonction symbolique et notamment du langage, ils établissent une distinction entre ce qui caractérise les contextes qui réfèrent aux connaissances déclaratives et procédurales auxquelles ils sont exposés. Ils apprennent ainsi à distinguer le général du particulier et à identifier des domaines d'application pertinents pour les règles qu'ils intègrent (connaissances procédurales appliquées essentiellement à la cognition sociale) ou les algorithmes (schèmes permettant la résolution de problèmes dans un univers abstrait, par exemple, celui propre à une discipline scolaire) qu'ils construisent.

La connaissance que l'individu développe par rapport à l'univers à partir du moment où il s'agit du résultat d'un processus d'interaction continue est toujours reliée à une contextualisation formelle ou informelle. Par exemple, l'apprentissage de l'arithmétique correspond chez l'enfant à un besoin d'efficacité de son action sur l'environnement immédiat. La numération permet l'opération directe sur les objets et la transaction quotidienne avec l'univers social (Winegar et Valsiner, 1992). Compter mes billes représente une opération concrète et représente une fonction "utilitaire" lorsque je joue avec mes camarades.

C'est pour cette raison qu'on retrouve, sous une forme ou sous une autre, des systèmes d'arithmétique correspondant à l'acquisition d'habiletés de sériation et de classement dans l'ensemble des sociétés aussi peu développées soient-elles sur le plan technologique (Wassman et Dasen 1994). L'apprentissage de l'algèbre, construit social s'il en est, ne rencontre guère de critère d'applicabilité équivalent. Son champ de contextualisation s'avère informel et la

motivation à la construction des schèmes cognitifs opératoires implique l'action de facteurs autres que la fonctionnalité directe. Ces schèmes n'ont d'utilité sur le plan de l'application qu'en tant que facilitateur d'opérations à caractère symbolique. En bref, disons simplement que dans notre exemple, l'aspect conditionnel de l'application des connaissances procédurales qui régissent l'arithmétique s'avère moins restrictif que lorsqu'on traite d'algèbre. En conséquence, les habiletés arithmétiques seront acquises antérieurement aux secondes utilisées plus aisément et maîtrisées par un plus grand nombre d'individus, indépendamment de leur milieu de vie ou de leur environnement social. Leur construction par le jeune enfant ne requiert aucunement la fréquentation d'un environnement de type scolaire.

Une part importante des apprentissages que nous réalisons durant notre existence concerne les conduites sociales. En effet, la qualité et la quantité des interactions que nous établissons avec notre environnement dépendent directement de notre capacité à respecter ou à utiliser adéquatement des codes de communication qui s'avèrent fonctionnels. La probabilité que nous amorçons des interactions avec notre environnement ou que nous y manifestions des conduites particulières dépend aussi de nos attentes d'efficacité ainsi que de nos attentes en regard des effets agréables, utiles, désagréables ou contre-productifs de ces mêmes conduites (De Ridder et All, 1991).

Comme l'ensemble des structures symboliques que nous développons, les représentations de nature sociale sont acquises en fonction de l'existence préalable de structures mentales auxquelles elles s'intègrent ou auxquelles elles confèrent un certain degré de fonctionnalité, dans la mesure où elles en favorisent la contextualisation. Ainsi, peut-on se demander s'il existe une représentation "socialisée" de l'école chez les enfants d'âge préscolaire ? C'est peu probable. Il peut exister une représentation de l'école correspondant à un schème intégrant les aspects physiques du bâtiment, des éléments discursifs plus ou moins assimilés tirés de l'exposition au discours des adultes ou d'autres enfants plus âgés lorsqu'il porte sur ce thème ainsi que de l'impression (contexte de référence) auquel ce discours est associé (enthousiasme ou le contraire). Néanmoins, ce schème est propre à l'enfant en tant qu'individu. Il n'est ni partagé par la catégorie sociale "enfants", ni produit par les sujets appartenant à cette catégorie, ni à plus forte raison modifié par ces derniers. On ne peut donc pas affirmer que l'exposition au discours où l'intégration d'informations véhiculées par le milieu familial déterminera a priori un

ensemble d'attitudes et de conduites stables et durables partagées par un ensemble d'enfants lorsque ces derniers fréquenteront l'environnement scolaire.

1.2.B.3 Révision constructiviste du modèle piagétien du développement de l'intelligence

Une des principales critiques apportées au modèle piagétien "classique" de construction de l'intelligence c'est qu'il présente un côté quelque peu mécanique. Les études réalisées en contexte interculturel ainsi que celles portant sur l'importance des interactions et notamment des facteurs affectifs lors des interactions entre l'enfant et son milieu tendaient à faire douter de l'universalité ou de la stabilité des âges correspondant aux changements "qualitatifs" chez les enfants. Par ailleurs, les études interculturelles réalisées notamment par Inhelder, Dasen, Lavallée, Retzchitzki et N'Guessan, en Côte d'Ivoire dans les années 1970, démontraient qu'il pouvait y avoir une variation relativement importante du rythme de construction des diverses habiletés cognitives caractérisant chaque période du développement (Dasen, 1984). Ces auteurs constataient que les décalages horizontaux ou verticaux se produisent à chaque période, notamment dès le sensori-moteur et qu'ils caractérisent l'ensemble du processus plutôt que des "accidents de parcours" propres aux individus lors de leur processus de construction des structures cognitives durant une période particulière.

Par ailleurs, certaines études portant notamment sur le développement des fonctions langagières et leur impact sur l'utilisation ou l'efficacité de structures cognitives construites par des sujets qualifiés d'opérateurs concrets ou d'opérateurs formels ont permis de constater que des facteurs aussi divers que les styles perceptuels affectaient l'utilisation ou la non-utilisation de structures opératoires. Par exemple, Witkin, Dyk, Faterson, Goodenough et Karp (1962) ont établi que, selon les pratiques de socialisation ainsi que les contraintes d'adaptation à l'environnement propres à certains milieux, les humains peuvent développer deux styles perceptuels principaux. Ces styles sont définis en tant que dépendance ou indépendance du champ. Les individus qui sont dépendants du champ, a priori du champ visuel, ont une perception globale des stimuli auxquels ils sont exposés. Au contraire, les individus qui sont indépendants du champ ont une perception centrée sur un aspect ou une particularité du stimulus. On dit que les individus dépendant du champ ont une approche globale plutôt qu'analytique des phénomènes et en particulier des réalités abstraites.

Le style perceptuel est considéré comme ayant un impact autant sur le développement cognitif qu'affectif et social des individus. Par exemple, certains auteurs considèrent que les individus dépendants sont plus intéressés par les relations sociales que les individus indépendants du champ. Ils sont plus sensibles aux indices (comportements verbaux et non verbaux) fournis par les personnes qui se trouvent dans leur environnement et sont davantage capables de s'exprimer sur le plan affectif que les individus qui sont indépendants du champ. Comme ils sont portés à saisir l'information de façon globale, ils sont davantage susceptibles d'erreurs lors de l'apprentissage de la lecture et ont plus de difficulté à développer des stratégies de résolution de problèmes efficaces que les indépendants du champ qui eux raisonnent de façon analytique.

Moscato, cité dans Schegloff (1993) lors d'une étude portant sur l'effet des styles perceptuels sur la compréhension d'énoncés de problèmes en lecture détermine qu'il y a correspondance entre la dépendance ou l'indépendance de champ sur le plan perceptuel et la dépendance ou l'indépendance du langage, notamment en lecture. Les sujets indépendants du langage sont moins susceptibles que leurs confrères dépendants d'être affectés par la forme qui caractérise une consigne et d'être perturbés lors de l'établissement d'une stratégie de résolution de problèmes consécutive. Sur le plan langagier, les indépendants respecteront toujours la même structure séquentielle lors de l'analyse de l'énoncé du problème et lors de l'établissement des étapes de la stratégie de résolution proposée. La dépendance ou l'indépendance du champ ou du langage étant des effets de socialisation, il importe de se pencher sur le rôle que l'environnement de socialisation peut jouer sur le développement enfantin et plus particulièrement sur les probabilités que l'apprenant d'âge préscolaire s'adapte à la mission et à la structure de l'environnement scolaire.

1.2.B.4 L'importance du contexte dans l'apprentissage

Vygotsky critiquait la «tendance psychométrique à ne définir que le niveau actuel du développement et la propension pédagogique à situer les objectifs didactiques dans ce dit niveau de développement» (Rivière, 1990 ; p.94). De là, la naissance du concept de zone proximale du développement qui «fait la synthèse entre la conception du développement comme appropriation et intériorisation d'instruments fournis par des agents culturels d'interaction» (Rivière, 1990, p.94). Vygotsky (1978), parle non pas de niveaux de développement mais plutôt de changements de niveau d'intégration au cours de l'apprentissage. Dans une perspective socioconstructiviste, le contexte d'apprentissage revêt une importance capitale car c'est ce dernier qui détermine en

partie le fait que l'enfant puisse y développer des conduites actives appropriées à ses besoins développementaux. C'est l'interaction avec un environnement socio-éducatif favorable qui optimisera le fait que l'enfant pose des questions, y réponde, tende à auto-évaluer sa réponse, etc. Dans cette perspective, le développement est donc partiellement fonction d'une intériorisation graduelle des contenus, des contextes et des effets des interactions verbales expérimentées dès le début d'une séquence d'apprentissages. Les dialogues portant sur une tâche particulière qui a un sens pour l'enfant l'aideront à intérioriser les stratégies les plus efficaces et optimiseront la probabilité qu'il les réinvestisse dans des situations analogues.

Selon Vygotsky (1978), les structures de traitement de l'information que l'individu construit au cours de son développement privilégient certains types de procédures plutôt que d'autres. Il suggère aussi que le contexte d'apprentissage influence la possibilité d'accès pour certains individus à des structures de réflexion sur leurs propres schèmes d'action ou de raisonnement. Dans cette perspective, certains individus pourraient avoir accès à des formes "supérieures" de la pensée formelle alors que d'autres pourraient ne développer que des formes primaires de structures de théorisation. Enfin, les structures de traitement de l'information activées par chaque personne seraient dépendantes du contexte auquel réfère l'information elle-même.

Le développement global du jeune enfant requiert que ce dernier sente que ses idées sont accueillies et respectées par ses pairs. Pour Vygotsky (1987), le dialogue, nécessairement influencé par les dimensions affectives du contexte dans lequel il se développe, permettrait par exemple à l'enfant âgé de 4-5 ans de participer activement à une activité de nature cognitive, même s'il n'en comprend pas toutes les composantes et, en conséquence, ne pourrait pas à ce moment accomplir la tâche seul. C'est par l'intériorisation d'expériences d'interaction sociale concrètes que l'enfant d'âge préscolaire en vient graduellement à développer son propre dialogue intérieur. À son tour, l'intériorisation des connaissances issues de l'interaction lui permet d'élaborer ses propres stratégies d'action sur l'environnement physique et social. En résumé, l'apprentissage serait le résultat d'une intériorisation d'expériences d'interaction sociale vécues par l'individu.

1.2.B.5 Apport du jeu dans une perspective socioconstructiviste

Dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage et du développement, on considère donc que l'activité cognitive naît dans les expériences d'interaction sociale. Ainsi, par exemple,

c'est après avoir expérimenté le dialogue dans une activité de nature cognitive que l'enfant développe un langage intérieur qui lui permet de restructurer sa propre action. Les expériences, souvent vécues à travers le dialogue ou la discussion seront intériorisées et transformées par l'enfant qui se les appropriera, les intégrera à son registre de compétences. Vygotsky souligne aussi l'importance de la notion de développement proximal qui «favorise l'analyse du rôle de l'imitation et de celui du jeu dans le développement de l'enfant» (Rivière, 1990; p.94). Il mentionne que l'imitation permet la transformation du développement potentiel en développement actuel tandis que le jeu crée une zone proximale du développement chez l'enfant. C'est parce que la conduite initiée en contexte ludique se situe normalement au-dessus de l'âge réel de l'enfant et de ses possibilités d'action immédiate que celle-ci «incorporerait en tant que potentialités les instruments, les signes et les normes de conduite de sa culture» (Rivière, 1990; p.94).

De là l'intérêt d'une intervention socio-éducative fondée sur l'animation et le jeu comme contexte motivant, favorisant chez les enfants d'âge préscolaire l'adoption de conduites sociales fonctionnelles ou appropriées par l'apprentissage du respect des règles et des normes de conduites propres et particulières à l'environnement au sein duquel il s'intègre. Dans une recherche antérieure (Bédard, 1995) qui se situait dans une perspective socioconstructiviste, nous avons démontré l'efficacité de l'utilisation des contextes ludiques en tant que situations privilégiées permettant le développement de stratégies de résolution de problèmes qui sont souvent transférables dans le cadre de l'apprentissage scolaire chez les enfants d'âge préscolaire et du premier cycle du primaire. Cette étude suggérait aussi que le recours aux contextes ludiques permettrait de favoriser le développement d'un sentiment de contrôle interne chez l'enfant tout en favorisant ou en soutenant l'émergence d'attitudes proactives par rapport à l'apprentissage.

Pour les praticiens oeuvrant notamment auprès de l'enfant d'âge préscolaire, les interactions avec les pairs vécues en contexte ludique offriraient des conditions optimales d'intervention. Selon Vygotsky (1987), l'intervention éducative en contexte d'interaction sociale devrait se produire dans la zone proximale de développement. L'enfant pourra alors résoudre un problème qui dépasse sa capacité actuelle de traitement de l'information pour autant qu'il reçoive le soutien de l'adulte ou d'un pair plus compétent. Vygotsky (1978), définit la zone proximale de développement comme l'écart entre ce que l'enfant peut faire individuellement et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus avancé. Si l'intervention éducative se situe dans

la ZPD, l'enfant intériorisera graduellement des stratégies cognitives adéquates et généralisables. Pour qualifier ce type d'effet d'interaction, on se réfère souvent à la métaphore de l'étaï ou de l'échafaudage. L'étaï consiste à fournir un soutien temporaire et sur mesure à l'apprenant afin qu'il puisse trouver une solution à un état de dissonance cognitive ou, si on préfère, réaliser une tâche qu'il ne peut faire encore par lui-même. L'étaï peut s'effectuer par le biais des interactions entre l'adulte et l'apprenant ou alternativement dans la dynamique propre à un groupe de pairs de niveau de compétences variables. Le soutien fourni par l'intervenant socio-éducatif peut être verbal ou non verbal ou provenir de la combinaison des deux. Le dialogue joue un rôle crucial dans le processus d'étaï. Celui-ci permet une compréhension partagée de la tâche ou de la situation ainsi qu'une construction conjointe des connaissances par l'adulte et les enfants plutôt que la transmission unilatérale des connaissances par l'intervenant.

Une autre caractéristique de l'étaï est la présentation de tâches ou de situations globales plutôt que fractionnées en composantes hiérarchisées. Une telle façon de faire renforce la compréhension et permet à l'enfant de donner du sens à l'objet d'apprentissage. Vygotsky (1978), affirme que la maîtrise des processus cognitifs s'acquiert dans des activités globales et contextualisées. On se situe ici à l'opposé d'une approche qui divise une tâche en étapes séquentielles où les habiletés sont exercées d'une façon isolée et séparée. Il insiste sur le maintien de l'intégrité de l'activité, de sorte que les apprenants puissent s'engager dans un processus d'apprentissage en une vision globale de la tâche à accomplir. Les activités signifiantes sont donc privilégiées. Lorsque l'enfant exerce une compétence particulière, les intervenants socio-éducatifs devront prendre soin de la mettre en lien avec la tâche globale ou de situer le tout dans une situation entière similaire. Donc, selon Vygotsky, «l'apprentissage par l'intermédiaire de l'influence des autres serait le facteur fondamental du développement» (Rivière, 1990; p.95). Surtout s'il répond d'une intervention éducative finalisée, le contexte ludique peut favoriser l'interaction entre pairs de niveaux de compétences variables et ainsi faciliter la fonction de médiation de l'adulte et de cette façon s'avérer une situation optimisant la localisation de l'apprentissage au cœur de la zone proximale de développement de l'enfant.

1.2.C CONCEPTUALISATION DU JEU : REVUE DE LA LITTÉRATURE

On a prêté au fil des ans au mot "jeu", tantôt un sens très restrictif le confondant ainsi au "jouet", tantôt une signification plutôt éclatée, risquant par le fait même de considérer toute activité agréable comme étant un jeu. Michelet (1972), a recensé quelques éléments à la base des

divergences de vues à ce propos et qui alimenteraient ainsi le débat : les théories du jeu insuffisantes; inadéquates et souvent contradictoires; le découragement généré par le discours de certains "maîtres à penser" et enfin des égarements sur le plan pragmatique. Épineuse parce qu'objective, la conceptualisation même de "l'acte de jouer" pose le problème de l'absence de finalité extérieure et implique sa non-recherche au bénéfice du seul plaisir généré par la participation de l'enfant ou de l'adulte à l'activité, car le but du jeu n'est-il pas de jouer ? Mais qu'est-ce que le jeu ?

1.2.C.1 L'évolution des positions théoriques au regard du jeu

Si, au cours de l'histoire le jeu a été cité par quelques philosophes comme une activité favorable au développement, il semble généralement n'avoir été considéré que comme un délassement. Ce n'est vraiment que vers le milieu du 19^e siècle que l'on a commencé à s'intéresser au phénomène du jeu, à essayer de comprendre ses processus et ses influences sur le comportement humain.

1.2.C.1.1 Le jeu perçu comme un phénomène biologique

De façon quasi orthodoxe, les théories du début du siècle tendaient à orienter le jeu en tant que phénomène biologique de nature instinctive assurant une fonction biologique. Fondées sur l'instinct, ces théories visaient à démontrer, en résumé, que le jeu est le produit d'un surplus d'énergie.

Comme le mentionne **Spencer** (1877), le jeu résulterait du fait que l'enfant a été dispensé du besoin de se protéger lui-même grâce à l'intervention de ses parents et de la société qui l'entourent. Le trop-plein d'énergie trouve un exécutoire dans une recherche désordonnée mais exubérante du plaisir. De plus, il précise qu'un certain surplus d'énergie existera toujours chez tout individu et que l'homme a tendance à le dépenser dans des activités sans but, comme par exemple le jeu. Cet auteur établit la théorie du "surplus d'énergie". Le jeu serait un moyen de libérer l'individu des forces innées qui favoriseraient des attitudes jugées socialement improductives. L'activité ludique interférerait en tant que moyen d'équilibration entre les instincts et l'éducation.

Selon **Lazurus** (1883), cité dans Alderman (1983), il semble que le jeu ait le pouvoir de régénérer les forces d'un individu lorsque celui-ci est près de l'épuisement. Le jeu possède alors

un caractère compensatoire au stress. Cela étant, la fatigue accumulée lors des périodes de travail peut être éliminée par la pratique d'une activité récréative. Ce modèle qui tentait d'expliquer une large part des jeux d'adultes en les envisageant en tant que moyen de reconstituer les réserves d'énergie ne permet pas de tenir compte de l'universalité du jeu puisque celui-ci est aussi pratiqué par des adultes qui ne souffrent d'aucune fatigue mentale.

Groos (1898), influencé par la théorie évolutionniste de Darwin, définit le jeu comme correspondant à la pratique et à l'apprentissage de techniques utilisées ensuite pour se défendre dans la vie adulte. Nul doute que, vu sous cet angle, le jeu fait strictement fonction d'exercice préalable. Mais, comment à ce moment expliquer le jeu tel que pratiqué pour le plaisir par des adultes en pleine maturité ? Le modèle de Groos s'applique effectivement lorsque l'adulte considère et s'implique sérieusement dans un contexte ludique.

1.2.C.1.2 Une conception humanisme du développement et du rôle du jeu

Il faut attendre le début du XX^e siècle pour que de nouveaux courants théoriques tentant d'expliquer le rôle du jeu puissent se démarquer de l'héritage évolutionniste. Pour les psychologues mentalistes néofreudiens tel **Érikson**, le jeu permet à l'enfant d'apprendre progressivement à dominer son environnement en maintenant son angoisse à un niveau supportable. Le jeu constitue donc une fonction du *moi* et particulièrement un moyen de synchronisation des processus corporels et sociaux à l'intérieur du *moi*. Le jeu permet au *moi* de dominer de façon symbolique les différents aspects de l'existence. Il permet à l'individu de compenser l'écart ou la contradiction entre son monde pulsionnel et son rôle social. Par le jeu, l'individu se représente de façon quasi hallucinatoire une imagerie intermédiaire qui reflète de façon contrôlée la distance entre son désir d'être et les exigences de la réalité sociale.

1.2.C.1.3 Impact des courants béhavioristes sur une définition du jeu

Avec le développement des thèses béhavioristes et surtout chez **Hull** (1943), le jeu est identifié comme une condition de renforcement positif au second degré. Il s'agirait donc d'un moyen d'apprentissage par la récompense à l'intérieur d'un processus de conditionnement aléatoire. Ce dernier s'effectuerait par l'intermédiaire de 'clés' apprises correspondant à une récompense ou à un stimulus conditionnel produit par la réaction du sujet lui-même. Pour les 'pères' du néobéhaviorisme et de la théorie de l'apprentissage social, **Miller** et **Dollard** (1941), le jeu est conçu comme un moyen d'apprentissage par imitation. Le jeu imitatif correspond ici

essentiellement au jeu de rôle qui permet à l'enfant de recontextualiser divers événements, de façon à en maîtriser les séquences de façon symbolique et différée.

Dember et Earl (1957), perçoivent le jeu comme une tentative individuelle de maintenir le niveau de complexité des stimuli que reçoit l'organisme à un seuil qui lui paraît idéal. C'est ce qui expliquerait que les enfants qui ont besoin d'un niveau d'activité plus élevé que leurs pairs dans leur existence auraient tendance à rechercher systématiquement un degré optimal de stimulations en favorisant leur propre exposition par le jeu à des situations riches et diversifiées.

White (1959), envisage l'adaptation et la compétence comme formant les objectifs du jeu. Vu sous cet angle, le puissant conditionnement positif qu'un enfant subit lorsqu'il éprouve le sentiment d'acquérir une compétence serait certainement susceptible de créer un 'besoin intrinsèque' chez le joueur. D'après **Heckhausen** (1964), c'est la nature de l'individu qui définit les facteurs intrinsèques de motivation et qui le contraint à maintenir son degré d'activation ou de stimulation à un niveau optimal. L'objectif principal du jeu serait donc, non pas la réduction de la tension, mais sa recherche, et ces deux besoins alterneraient en fonction des circonstances. Dans ce cas, la thèse de Heckhausen expliquerait l'alternance des activités de jeu chez l'enfant : ce dernier joue tantôt pour augmenter sa tension, tantôt pour la diminuer.

1.2.C.1.4 Une approche phénoménologique de l'activité ludique

Bien des théories explicatives du jeu sont apparues depuis. Notons l'approche phénoménologique représentée essentiellement par **Scheurl** et par **Château** (*In* Michelet, 1999; p.15) considérant qu'avec l'étude du jeu «c'est essentiellement l'étude des sources du psychisme humain et de sa nature que nous entreprenons, c'est aussi l'étude de la condition humaine». Dans ce cadre s'insèrent successivement les jeux fonctionnels, les jeux symboliques et les jeux de prouesses et d'affirmation.

1.2.C.1.5 Une conception constructiviste du jeu

Dans la conception piagétienne du développement psychologique de l'enfant, on met l'emphasis sur le caractère nécessaire et 'inévitable' du jeu comme partie intégrante de la dynamique du développement. Pour **Piaget** (1945), le jeu est étroitement lié au développement de l'intelligence. Le contexte ludique est parti intégrante du processus d'assimilation et d'accommodation sur lequel se fonde le développement intellectuel. Le processus d'assimilation permet à l'enfant

l'appréhension des informations que lui fournit la réalité physique et symbolique en fonction des schèmes cognitifs qu'il possède déjà. L'accommodation permet la restructuration des schèmes de l'enfant en fonction des contraintes d'opération sur le réel. D'après Piaget, lorsque ces processus prédominent, l'enfant se complait à son jeu. Il joue à cause du plaisir fonctionnel qu'il éprouve. Autrement dit, l'enfant trouve du plaisir à jouer parce qu'il se sent devenir adulte. Sur le plan symbolique, il fonctionne comme un élément dans la société des adultes. Piaget distingue trois catégories de jeux qui semblent se manifester successivement et faire parti intégrante de ce qui caractérisent les deux premières périodes du développement intellectuel de l'enfant. Il s'agit des jeux pratiques, des jeux symboliques et des jeux qui ont des règles. L'utilité de chacune des trois catégories de jeu se manifeste essentiellement chez l'enfant aux stades sensori-moteur, préopératoire et opératoire concret. **Piaget** (1969), voit dans le jeu un puissant levier pour l'apprentissage. Selon lui, les connaissances et le raisonnement s'acquièrent par l'interaction continue de l'enfant avec son milieu physique et social. Le jeu lui fournit un contexte qui optimise ces probabilités d'interaction.

Ginsburs et **Opper** (1969), ont synthétisé la pensée de Piaget sur le jeu dans une perspective d'observation favorisant la compréhension du développement de l'enfant. Nous présentons ci-après les composantes essentielles de cette synthèse (figure 1).

Les recherches sur le rôle du jeu dans le développement de l'enfant démontrent que ce type d'activité est particulièrement présent lors des périodes où l'enfant apprend à se connaître lui-même, à découvrir l'univers physique et social ainsi qu'à se familiariser avec les différents systèmes qui lui permettent de communiquer avec ses semblables (**Garvey**, 1977). Selon le même auteur, le jeu est associé à la créativité, à la résolution de problèmes, à l'acquisition du langage, au développement des rôles sociaux ainsi qu'à plusieurs autres phénomènes cognitifs et sociaux.

Yardley (1970), ajoute que le jeu représente une façon pour l'enfant de composer avec son monde, de le comprendre et de le contrôler. L'auteure affirme que sans le jeu, l'enfant n'a aucune façon de se développer. De plus, elle affirme que l'activité ludique est révélatrice de la personnalité enfantine. À travers elle, le joueur exprime des besoins et des désirs profondément ressentis. Si l'éducateur y est attentif, il pourra identifier les besoins et les désirs de l'enfant et puiser dans la situation la façon d'y répondre.

Dans le même sens, pour **Weininger** (1979), c'est à travers le jeu que le jeune enfant arrive à recréer le monde et à le comprendre. Dans ce genre d'activité, l'enfant se sent à l'aise, cherche à réussir, essaie d'innover et fait des efforts pour agir directement sur son environnement. Le désir de jouer ainsi que l'attention et la concentration durant les périodes de jeu constituent des signes de santé chez l'enfant. Weininger (1979), nous offre une perspective différente du développement de l'enfant, fondée cette fois-ci sur une description séquentielle (par stades à la figure 2) du jeu lui-même. Les stades sont reliés ici aux compétences sociales et à la maturité émotionnelle de l'enfant. Ayant atteint un certain stade, l'enfant peut toutefois choisir de jouer de façon concomitante à des jeux caractéristiques de n'importe quel stade antérieur.

Figure 1 : L'évolution du jeu selon Piaget

FIGURE 1
L'ÉVOLUTION DU JEU SELON PIAGET
par Ginsburs et Oppen (1969)

<p>MANIPULATION:</p> <p>0 ↓ LE JEU LIBRE L'enfant explore les matériaux.</p> <p>6 mois ↓ LE JEU CONCRET L'enfant utilise les matériaux pour explorer des relations et se livre à différentes activités.</p> <p>12 mois ↓ LE JEU D'ASSOCIATION L'enfant relie des concepts à des symboles connus et peut associer des modèles, des images et des illustrations à la réalité.</p>	<p>Le jeu sensorimoteur, manipulation ou exploratoire est le jeu du tout-petit. Dans ce type de jeu, l'apprentissage s'effectue par différents moyens. Le bébé apprend plus particulièrement à utiliser ses bras, ses jambes, ses mains, ses pieds et tout ce qui constitue l'appareil sensoriel. De plus, en répétant des activités de motricité globale et de motricité fine, celui-ci apprend à intégrer les gros et les petits muscles, acquérant ainsi le contrôle de son corps et de ce qu'il peut faire pour le pur plaisir de maîtriser des situations. Ce jeu de manipulations persiste jusqu'à la deuxième année de vie et permet à l'enfant de se différencier des objets extérieurs, de sortir de lui-même et de se voir d'une perspective différente.</p> <p>On peut subdiviser le jeu manipulation de la manière suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De 0 à 3 mois, l'enfant joue avec ses propres membres; - De 3 à 6 mois, l'enfant joue avec des objets; - De 6 à 18 mois, l'enfant imite les activités observées dans l'environnement; - De 18 à 24 mois, l'enfant commence à explorer la fantaisie et le jeu dramatique.
<p>SYMBOLISATION LE JEU SYMBOLIQUE</p> <p>↓</p> <p>L'enfant commence à comprendre et à utiliser les symboles courants pour créer. Il découvre l'utilité des matériaux et fait des liens entre les choses. L'imagination et la fantaisie commencent à apparaître.</p>	<p>Le jeu symbolique et dramatique se développe lorsque l'enfant commence à faire semblant et à créer des illusions. Il fait appel à ce type de jeu pour essayer de faire face aux événements et aux choses qu'il ne comprend pas ou qui l'effraient dans la vie. Le jeu dramatique émerge vers l'âge de deux ans et se développe jusqu'à son apogée, vers l'âge de six ans. À ce stade, ce développement s'explique par la capacité d'encoder symboliquement les expériences à travers le langage et les images mentales.</p>
<p>ORGANISATION LE JEU ORGANISATIONNEL</p> <p>↓</p> <p>L'enfant planifie et structure des événements pour atteindre un but en utilisant des symboles qui lui permettent de créer et d'étendre ses expériences. Il découvre que le jeu peut comporter certaines règles, et il apprend ainsi à les respecter.</p>	<p>Une troisième division du jeu commence vers l'âge de six ans lorsque l'enfant se trouve en première année scolaire. Le jeu organisationnel est celui qui comporte des règles formelles. Or, à six ans, l'enfant peut saisir les concepts sociaux de coopération et de compétition. Capable de plus d'objectivité, ce dernier peut faire face aux jeux réglés par des règles extérieures qui engagent une coopération à l'intérieur d'une équipe et une compétition face à une équipe rivale.</p>
<p>CONSTRUCTION LE JEU DE CONSTRUCTION</p> <p>↓</p> <p>L'enfant fabrique des objets mécaniques ou artistiques qui reflètent la réalité.</p>	<p>Les jeux de construction se développent à partir du jeu symbolique et se concrétisent par des réalisations mécaniques et des créations artistiques.</p>

Figure 2 : Stade dans le développement du jeu selon Weinger

FIGURE 2

STADES DANS LE DÉVELOPPEMENT DU JEU SELON WEINGER

<p>0 mois</p> <p>LE JEU SOLITAIRE</p> <p>∪ L'enfant joue seul et peut utiliser sa pensée ou un objet.</p>	<p>Le premier stade est celui du jeu solitaire. Il s'agit d'un type d'activité égocentrique au cours de laquelle l'enfant cherche à satisfaire ses propres besoins. Ce stade prédomine l'époque de la très tendre enfance. Il peut toutefois persister jusqu'à l'âge de cinq ou six ans, dépendant des expériences sociales de l'enfant ou de son tempérament.</p>
<p>2 ans</p> <p>LE JEU D'OBSERVATION</p> <p>∪ L'enfant demeure à l'écart regardant les autres et imitant ensuite le comportement observé.</p>	<p>Le deuxième stade est celui du jeu d'observation. Au cours des premières années de vie, il est fréquent de voir un enfant rester à l'écart d'un groupe de camarades, se contentant d'être le spectateur attentif de ce qui se passe, mais ne participant pas physiquement aux jeux qui se déroulent sous ses yeux. Il n'est pas rare d'apercevoir un enfant se cramponner à son jouet favori ou à sa couverture, et ne participant pas à un jeu organisé pour le groupe.</p>
<p>3 ans</p> <p>LE JEU PARALLÈLE</p> <p>∪ L'enfant joue à côté des autres et non avec eux. Aucun échange de matériel ou d'idées n'est observable.</p>	<p>Le troisième stade est celui du jeu parallèle. Deux ou plusieurs enfants choisissent des activités semblables ou parallèles, sans toutefois échanger de pensées, de sentiments, de matériaux ou de buts. À ce moment, l'enfant a dépassé le stade de l'observation passive et il est maintenant actif. Celui-ci demeure toutefois isolé socialement, sur le plan de son appartenance ou de sa participation à un groupe.</p>
<p>LE JEU ASSOCIATIF</p> <p>L'enfant demeure encore isolé, mais il réagit aux autres au point d'échanger des idées ou des jouets. Il limite le comportement de ses camarades, il continue cependant d'agir individuellement plutôt qu'avec eux.</p>	<p>Le quatrième stade est celui du jeu associatif. C'est un stade où l'enfant reste isolé tout en réagissant aux autres, pour un échange d'idées ou de jouets. Il limite le comportement de ses pairs, mais continue d'agir de façon individuelle. Ce stade caractérise l'enfant de quatre ans.</p>
<p>4 ans</p> <p>LE JEU COOPÉRATIF</p> <p>∪ Sur le plan individuel, l'enfant partage en poursuivant un but personnel. Par exemple, il joue à fabriquer un petit montage à l'aide de blocs. Sur le plan du groupe, plusieurs enfants poursuivent un but commun. Par exemple, tous et toutes jouent à imiter le rôle du papa et de la maman. Sur le plan de l'interaction entre groupes, l'enfant fait partie d'un groupe qui réagit avec un ou d'autres groupes dans la poursuite d'un but commun. Par exemple, chaque groupe construit un fort pour se défendre contre l'autre.</p>	<p>Le cinquième stade est celui du jeu coopératif. À ce stade, l'enfant échange réellement des matériaux, des idées, des sentiments et oriente de plus en plus son activité vers un but commun. Ce dernier fait vraiment partie d'un groupe organisé qui a un but. Il joue un rôle et le groupe devient pour lui un lieu d'apprentissage où il découvre quel peut être l'apport de chaque membre sur le plan participatif et émotif. Le jeu coopératif apparaît ordinairement vers l'âge de quatre ou cinq ans et se poursuit tout au long des premières années du niveau élémentaire au cours duquel les véritables jeux de groupe s'établissent.</p>
<p>4 ans</p> <p>LE JEU COMPÉTITIF</p> <p>∪ Sur le plan individuel, l'enfant joue en partageant sa personne. Par exemple, il joue avec les enfants de sa classe ou avec un groupe de camarades. Sur le plan du groupe, deux enfants ou plus se concentrent autour d'un effort qui apporte des bénéfices au groupe. Par exemple, un garçon et une fille jouent à préparer une fête pour la classe. Sur le plan de l'interaction entre groupes, deux ou plusieurs groupes d'enfants se mesurent aux autres pour établir une supériorité. Par exemple, deux groupes pratiquent un sport d'équipe.</p>	<p>Le sixième stade est celui du jeu compétitif. À ce stade, l'enfant peut se mesurer par rapport à lui-même, à un autre enfant ou à plusieurs enfants, pour faire preuve d'une plus grande habileté ou supériorité envers ses camarades de jeu. De telles compétitions lui donnent l'occasion de perfectionner les habiletés acquises, d'en développer de nouvelles, de se mesurer avec ses pairs, de mieux comprendre ses forces ou ses faiblesses et d'apprendre les comportements sociaux qui accompagnent le succès ou l'échec.</p>

1.2.C.2 Une définition "réfléchie" du jeu

Au plan lexical, *Le Petit Robert I* (1991; p.1046) précise que le mot JEU enregistré au XII^e siècle vient du mot latin *jocus* qui signifiait : badinage, plaisanterie. De leur côté, les lexicologues ajoutent que *jocus* en latin populaire avait pris tous les sens du terme *lucus* pour finalement signifier : amusement, divertissement. Quant au mot ludique, c'est un dérivé du mot latin '*ludus*' qui signifie relatif au jeu.

Dans la langue française, les expressions comprenant le mot JEU sont très nombreuses. Ainsi, on peut dire:

- ☺ *C'est un jeu ...* *activité futile*
- ☺ *C'est un jeu ...* *pour rire, blague*
- ☺ *C'est un jeu ...* *démontrant un objet*
- ☺ *C'est un jeu ...* *acte théâtral*

Également, le mot JEU peut être utilisé dans diverses locutions, telles que :

- ☺ *Se piquer au jeu ...* *être captivé, s'obstiner malgré les échecs*
- ☺ *Jouer gros jeu ...* *investir beaucoup dans une affaire risquée*
- ☺ *Cacher son jeu ...* *dissimuler ses impressions*
- ☺ *Règles du jeu ...* *conventions*
- ☺ *Les jeux sont faits ...* *le sort en est jeté, tout est décidé*
- ☺ *Avoir beau jeu ...* *se trouver dans des conditions idéales pour gagner*
- ☺ *C'est un jeu d'enfant ...* *une situation qui ne nécessite pas de grande difficulté*
- ☺ *Entrer en jeu ...* *se mettre de la partie*
- ☺ *Jouer le jeu ...* *se conformer strictement au règle d'un jeu*
- ☺ *etc.*

Au niveau du concept, *Le Petit Robert I* (1991; p.1046) définit le jeu comme étant «une activité physique et mentale purement gratuite qui n'a dans la conscience de celui qui s'y livre d'autre but que le plaisir qu'elle procure.»

Pour sa part, *Le Larousse*, dictionnaire de la psychologie (1991; pp.144), identifie le jeu comme étant «une activité physique ou mentale sans fin utile à laquelle on se livre pour le seul plaisir qu'elle procure». D'ajouter l'auteur que «jadis méprisé, le jeu a été réhabilité par la psychologie contemporaine et l'école active dont il constitue l'une des assises principales.»

Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 1993; p.766) : le «jeu éducatif» serait conçu pour susciter l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés chez l'apprenant. Tout jeu posséderait quatre caractéristiques essentielles, soit : un élément de conflit cognitif; un élément de contrôle qui suppose un ensemble de règles simples ou complexes, fixes ou souples; un temps d'arrêt et une fin; un aspect d'artifice qui fait que le jeu quoique analogue à la vie n'est pas la réalité. Le jeu éducatif présenterait en plus une cinquième caractéristique : la détermination d'un objet d'apprentissage (...). Les jeux offriraient souvent à l'élève l'occasion de mettre en œuvre des stratégies de résolution de problèmes ou de les développer (...). Le résultat dépendra du degré de maîtrise de concepts et/ou d'habiletés motrices (réagit vite et de façon efficace). L'étudiant qui participe à un jeu éducatif ne joue pas (nécessairement) pour apprendre mais pour jouer et pour gagner.»

À la lumière des définitions énoncées précédemment, nous pouvons conclure que, de façon globale, les auteurs s'entendent pour dire que par opposition au travail le jeu est une action mais aussi un état d'être qui rend l'acte naturel et spontané. Chez l'enfant, le jeu est à la fois un moyen et une fin en soi. Il doit être considéré comme un registre d'activités particulier. C'est de la définition de ce que constitue le jeu que peuvent se dégager ces caractéristiques fondamentales.

Bien que le jeu soit un processus complexe parfois difficile à comprendre, la plupart des spécialistes s'entendent sur un certain nombre de caractéristiques. En voici la liste, telle que formulée par Garvey (1977) :

- Le jeu demeure une activité agréable même lorsque celle-ci n'est pas accompagnée de signes extérieurs de gaieté;
- Le jeu n'a pas de buts extrinsèques. Ses motivations sont intrinsèques. En fait, il représente plus une jouissance des moyens qu'un effort voué à une fin particulière;
- Le jeu se présente comme une activité spontanée et volontaire. L'activité n'est pas obligatoire mais choisie volontairement par le joueur;
- Le jeu suppose une participation active de la part du joueur;
- Le jeu est différent du non-jeu par une orientation non littérale. L'orientation des actions est celle du 'faire semblant' ou du 'faire comme si' au lieu du 'faire pour vrai'.

Si nous considérons que le jeu est d'abord et avant tout un contexte nécessairement agréable qui, par son existence même, favorise la répétition de l'action, il y aurait donc des composantes indissociables à ce qui pourrait le définir, en l'occurrence :

- Une situation qui est reproductible dans le temps, qui a une durée agréable parce que l'action qui s'y passe est jugée telle par l'individu;
- Une situation qui représente un défi, soit parce qu'elle crée des moments d'interaction avec des objets qui forment le monde environnant au sens matériel du terme ou alors parce qu'elle permet l'interaction sociale avec un ou plusieurs autres individus par le médium de ce qui caractérise le contexte ludique, c'est-à-dire les règles du jeu, les buts fixés et les finalités envisagées. Ces derniers sont encore une fois déterminés ou acceptés librement par le joueur, c'est-à-dire par l'individu qui participe volontairement au contexte.

Le jeu ne serait donc pas quelque chose qui existe en soi, de la même façon qu'il n'assume pas la fonction d'un jouet. Le fait de créer une situation où l'enfant manipule quelque chose que l'adulte définit comme un jouet ne signifie pas pour le tout-petit que le contexte dans lequel se situe l'action en sera un de jeu. Bien au contraire, la situation proposée dans de telles conditions pourrait être synonyme pour l'enfant d'une tâche à accomplir. Cette caractéristique du jeu est celle où s'opère le passage du "*game*" au "*play*" où le jeu est la pratique ludique elle-même, soit l'action que mène celui qui joue. Selon Mehl (1993 ; p.8), «le jeu est affaire de sens plus que de forme, ce qui obligerait à reconnaître que le jeu peut être partout et que tout pourrait être un jeu, ce dernier n'étant qu'une modalité et pas une activité particulière.»

Si, dans l'ensemble, le jeu semble indissociable du plaisir qui découle d'une situation où l'interaction avec l'environnement est souhaitée parce qu'envisagée comme agréable, peut-on réellement penser créer un espace qui favoriserait l'expression du jeu à l'école ou en milieu de garde sans tomber dans le réductionnisme et la codification répressive condamnés par Lecoultre-Cifali (1997; p.78 et 80) ?

Le discours populaire a tendance à affirmer que pour le jeune enfant jouer c'est comprendre le monde. Les situations ludiques permettent certes au tout-petit de développer des habiletés et d'acquérir différentes connaissances lors d'expériences stimulantes et variées. Les activités ludiques telles que proposées dans les divers établissements qui offrent des services éducatifs à la petite enfance ne sont-elles pas une utilisation du jeu pour mieux atteindre les buts éducatifs

déterminés par l'adulte ? À ce moment, faut-il éviter toute forme de jeu qui imposerait à l'apprenant un dispositif préétabli de façon à s'assurer de la présence des notions de plaisir et de liberté ?

À l'inverse, peut-on favoriser le jeu en institution mais échapper au "didactisme" et au "dogmatisme" dont parlent Leif et Brunelle (1976; p.123) ? Les implications concrètes du recours au jeu au préscolaire, tant dans les milieux de garde qu'en maternelle, semblent ambiguës au regard des pratiques pédagogiques qui en découlent. De quelle façon peut-on être certain que lorsque les personnels en éducation proposent des situations d'apprentissage qui se veulent selon eux des contextes ludiques, ces activités rencontrent les caractéristiques qui définissent le jeu ? Est-ce réaliste de penser que lors d'une activité d'apprentissage, le défi motivant, la durée suffisante, les règles compréhensibles et acceptables, les buts fixés atteignables et les finalités envisageables mais aussi mesurables puissent former un tout qui permette à l'enfant de construire les compétences ciblées tout en assurant que chacun des participants y trouve son plaisir ?

1.2.D LE JEU : UN CONTEXTE D'APPRENTISSAGE PRIVILÉGIÉ EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Certes, une place importante est accordée au jeu dans les divers programmes d'éducation préscolaire, tant dans les milieux de garde que scolaire. Au Québec, dès la fin des années 1970, les programmes d'éducation préscolaire ont été conçus à partir d'une perspective constructiviste piagétienne classique. Cette dernière est réaffirmée dans le contexte du curriculum "révisé".

1.2.D.1 La genèse du jeu

Selon Piaget, le jeu apparaît dès le début du stade sensori-moteur qui s'étend approximativement de la naissance à deux ans. L'activité ludique y remplit essentiellement une fonction d'assimilation. Elle devient l'occasion de répéter, donc de reproduire une réalisation à laquelle l'enfant s'est livré pour consolider la maîtrise de sa propre représentation et ainsi construire une aire de différenciation ou de distinction entre lui-même et le monde. Peu à peu, le jeu dépasse sa fonction de condition permettant la répétition d'associations agréables. L'enfant examine les différentes possibilités d'action sur les objets. Il explore et coordonne ses schèmes d'action et

accède à un certain contrôle de son rapport à l'objet, aux événements immédiats et aux personnes qui l'entourent. Au cours de cette période, l'enfant développe la coordination motrice dont il a besoin pour appréhender et manipuler les objets dans l'espace et dans le temps.

Au cours de la période préopératoire puis pendant celles des opérations concrètes, donc approximativement de 2 à 8 ans, les réalisations précédentes se reproduisent au niveau symbolique et au niveau verbal. L'enfant commence à percevoir et à manipuler les objets ou les événements en symbolisant et en généralisant leurs relations. Par exemple, une branche devient une batte de base-ball ou un bâton de hockey. Parce que sa finalité est essentiellement égocentrée, aux yeux de Piaget (1922), ce type de jeu symbolique (de représentation) relève essentiellement du processus d'assimilation. Le jeune enfant arrive graduellement à organiser sa pensée et ses actes en termes d'images et de symboles. Néanmoins, il n'y a pas encore de tentative d'adaptation de cette représentation à la réalité.

Par exemple, les petites filles qui s'amuse à danser comme les danseuses de ballet s'imaginent qu'elles reproduisent les comportements des ballerines adultes qu'elles ont vues à la télévision. En réalité, elles assimilent les informations et consolident les expériences qui les ont particulièrement marquées sur le plan émotionnel, comme la beauté du spectacle lui-même, la fierté des ballerines ainsi que l'excitation et la frénésie vécues par les spectateurs. Au fur et à mesure que l'expérience de l'enfant s'enrichit, son jeu se rapproche d'une représentation plus fidèle de la réalité. Par cela et par la coopération que nécessite la réalisation de plusieurs activités ludiques, l'adaptation sociale en tant que parti intégrante et essentielle du jeu se substitue progressivement aux aspects plus symboliques et moins réels de son activité antérieure.

Le jeu devient alors moins égocentrique. Sa réalisation dépend de l'existence et du respect de règles ou de codes de conduite sociale. L'enfant coopérera plus facilement avec ses pairs. Les jeux collectifs remplaceront progressivement le jeu symbolique individuel ainsi que les jeux de 'faire semblant'. Les jeux ont donc une fonction primordiale d'assimilation permettant la reconstruction individuelle de la réalité et l'insertion sociale en ce qu'ils favorisent l'intégration de nouvelles expériences.

1.2.D.2 L'activité ludique telle que perçue dans les programmes ministériels au Québec

Au Québec, le MEQ (1997) considère le jeu comme étant un excellent contexte par lequel l'enfant peut acquérir diverses connaissances et développer de nombreuses habiletés, puisque l'activité ludique favorise la créativité, l'imagination et la communication avec les pairs. Le Ministère définit quatre catégories de jeux, soit : le jeu d'exercice, le jeu symbolique, le jeu de règles et les jeux de construction. Le lecteur trouvera à la figure 3 les catégories de jeux ainsi que leurs définitions, telles que proposées dans le programme d'éducation au préscolaire (MEQ, 1997).

Figure 3 : Catégories de jeux et définitions

Catégorie	Particularités
Jeu d'exercice	Il consiste à « s'exercer » en répétant une activité. Il permet à l'enfant d'apprendre, entre autres, que le même geste entraîne la même conséquence. Exemples : sauter à la corde ou lancer une balle.
Jeu symbolique	Il permet à l'enfant, par le « faire semblant », d'exprimer la réalité telle qu'il la perçoit et la ressent, puis de faire appel à ses connaissances. Il facilite l'apprentissage du langage. Exemple : jouer à l'épicerie.
Jeu de règles comme jeu de société ou jeu d'équipe	Il exige que l'enfant se conforme à des règles et à des rôles particuliers et interdépendants. L'enfant doit se mettre à la place de l'autre pour pouvoir mieux jouer son propre rôle et connaître les stratégies de celui qui cherche à atteindre le but avant les autres. Les jeux de règles contribuent au développement de l'autonomie et de la coopération. Exemple : jeu d'association.
Jeu de construction	Il consiste dans l'assemblage de matériaux de tous formats et de toutes formes. Il permet à l'enfant d'acquérir plusieurs habiletés liées, entre autres, aux mathématiques et à la géométrie. Il favorise aussi la coopération, de même que la motricité globale et la motricité fine. Exemples : bricolage ou jeu de blocs.

Source : Ministère de l'Éducation du Québec, *Parents : des réponses à vos questions à propos du Programme d'éducation préscolaire*, Québec, MEQ, 1997, p. 6-7.

Ainsi, le MEQ (200; p.52) insiste sur le fait que «par le jeu et l'activité spontanée, l'enfant s'exprime, expérimente, construit ses connaissances, structure sa pensée et élabore sa vision du monde. Il apprend à être lui-même, à interagir avec les autres et à résoudre des problèmes».

Morin et Brief (1995), cités dans Morin (2002; p.143) reconnaissent que : «le jeu occupe une place importante dans le développement de l'enfant, particulièrement en ce qui concerne le processus d'autonomisation qui, progressivement, prend des colorations affectives, cognitives et socioculturelles». Toujours selon ces mêmes auteurs (*In* Morin, 2002; p.143), «ce processus se caractériserait par quatre phases récurrentes qu'on pourrait associer au jeu, soit : l'initiation, l'intégration, la réalisation et l'autonomie intégrale. Chacune de ces phases inciterait le jeune enfant à mettre de l'avant des stratégies spécifiques». La figure 4 permettra au lecteur de percevoir quelques-unes de ces stratégies de même que les caractéristiques principales des phases de processus d'autonomisation en relation avec le jeu.

Figure 4 : Les phases d'automatisation, le jeu, les stratégies

Phase du processus d'autonomisation associée au jeu	Caractéristiques	Stratégies
1. Initiation (jouer pour jouer)	<ul style="list-style-type: none"> • Contact immédiat avec l'objet • Activités décousues, sans but, tous azimuts • Agir enclenché par l'organisme 	Laisser toute liberté d'action à l'enfant dans un espace assez vaste pour qu'il puisse jouer ; le surveiller pour éviter les accidents ; lui accorder de l'attention ; adopter des attitudes propres à l'inciter à l'exploration ; l'amener dans des parcs récréatifs où il pourra bouger à sa guise ; répondre à ses besoins
2. Intégration (jouer pour soi)	<ul style="list-style-type: none"> • Prise en considération de l'objet • Activité axée sur ses propres intérêts • Agir en fonction de son corps 	Offrir plusieurs possibilités à l'enfant d'agir et de jouer dans des espaces qui se prêtent à des activités auxquelles il peut s'adonner seul ; lui faire confiance tout en observant ses comportements ; lui permettre de s'organiser seul dans les ateliers
3. Réalisation (jouer avec les autres)	<ul style="list-style-type: none"> • Choix de l'objet en fonction de soi et des autres • Activités réfléchies en vue de partages et de collaboration • Agir en se responsabilisant par rapport aux autres 	En plus d'offrir des choix, proposer à l'enfant des jeux d'équipe dans lesquels il peut échanger et se situer par rapport aux autres ; encourager la communication et les relations avec autrui ; lui faire prendre conscience du rôle du personnel de l'école auquel il peut recourir au besoin ; l'amener à s'intégrer au groupe et à participer à des jeux collectifs
4. Autonomie intégrale (jouer en tenant compte du contexte ou de l'environnement)	<ul style="list-style-type: none"> • Choix de l'objet en fonction de soi, des autres et du contexte • Activité réalisée en pensant à l'ensemble des composantes en cause et à leurs effets sur l'environnement • Agir impliquant une participation qui mène à des conduites délibérées 	Permettre à l'enfant de s'adonner à des jeux fondés sur la coopération en s'assurant à la fois comme être qui se connaît, comme personne consciente de son corps et comme citoyen qui comprend les répercussions de ses actions dans la société actuelle et future ; encourager les engagements et les projets axés sur les activités ludiques

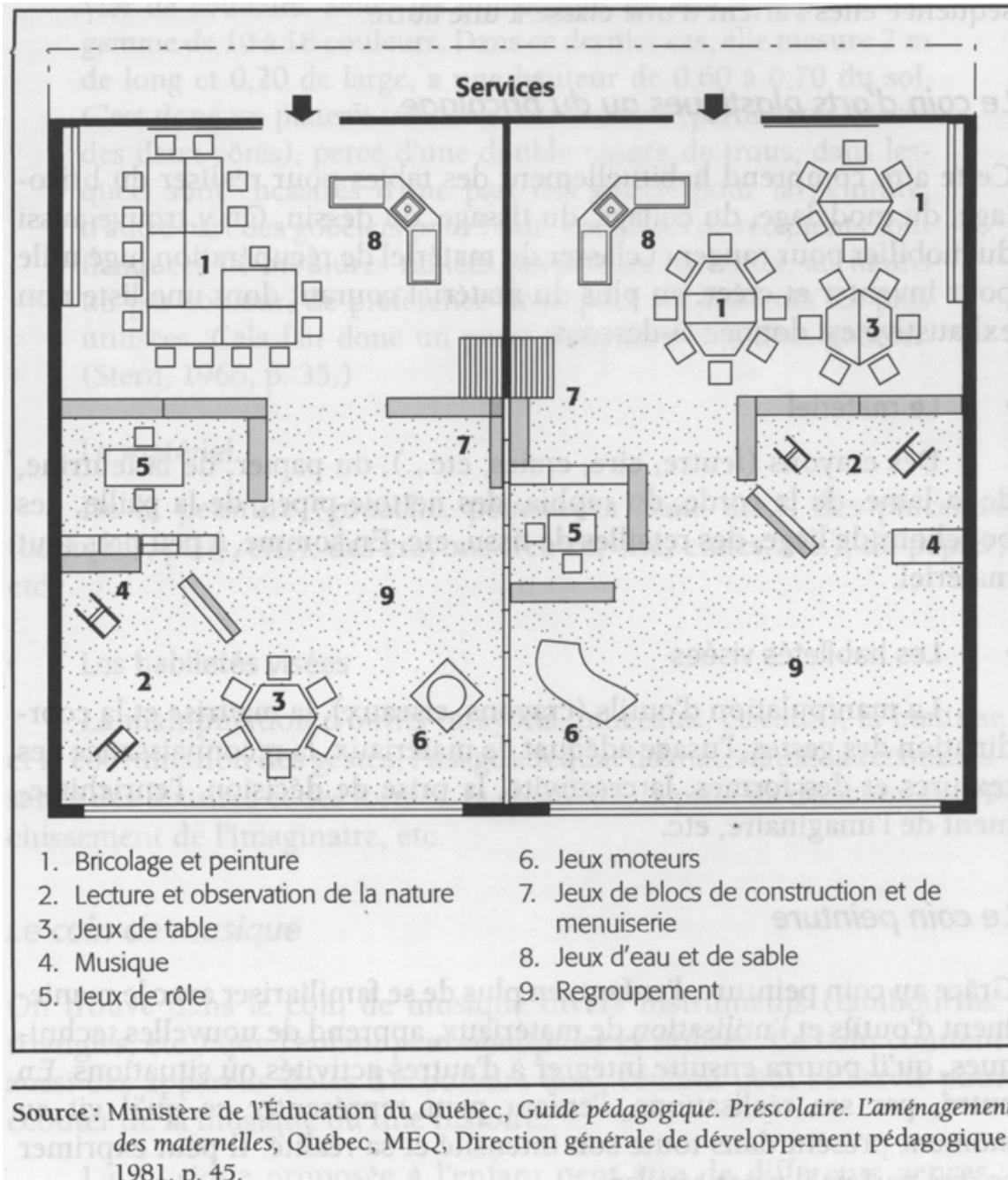
Si l'autonomie n'est pas un état arrêté à la maturité de l'individu mais plutôt une finalité relative dont le sens est propre à chaque individu mais en perpétuel devenir, donc qui se redéfinit continuellement selon l'expérience vécue pour le personnel en éducation préscolaire, la création de contextes d'apprentissage qui soient riches et qui sachent susciter l'intérêt et la motivation chez le jeune enfant, se trouve être le même sens que prend le jeu en contexte d'intervention éducative.

Pour y parvenir, le MEQ (2001; p.52) spécifie que «des centres d'apprentissages doivent faire partie de l'organisation de la maternelle, de façon à ce qu'ils stimulent la curiosité des enfants et leur permettent d'explorer les différents domaines de connaissances que sont les langues, les arts, la mathématique, l'univers social, la science et la technologie». Dans sa démarche d'intervention, l'enseignant du préscolaire doit «planifier les objets d'apprentissage, choisir des situations ayant un sens pour l'enfant, sensibiliser ce dernier à ses besoins, à ses acquis et à ses capacités, mais aussi organiser des activités, créer les conditions nécessaires pour faciliter les apprentissages, donner des consignes à l'enfant et lui indiquer ce qui est attendu» (MEQ, 1997; p.15).

Dans un sens similaire, le programme éducatif des centres de la petite enfance (MFEQ, 1997) repose sur une série de principes qui circonscrivent l'action éducative par la valorisation du jeu par l'intermédiaire de centres d'apprentissages, communément appelés "coins ateliers" en milieu de garde.

C'est précisément par l'apport des aires de jeux (figure 5) que les intervenants, tant en milieu de garde que scolaire, intégreront l'activité ludique dans l'univers institutionnel du jeune enfant. Afin que les tout-petits puissent entreprendre une grande variété de jeux, seuls ou avec les pairs, l'organisation de coins d'activités spécifiques se trouve être le moyen concret de soutenir les initiatives de ces derniers, de stimuler leur autonomie et d'encourager ainsi les relations interpersonnelles. Toutefois, une attention particulière sera portée par le personnel en éducation afin que les activités proposées répondent aux besoins individuels des enfants, de manière à respecter les écarts entre les niveaux de développement atteints par ces derniers et leurs niveaux de développement potentiel (zone proximale de développement). Pour obtenir ce résultat l'adulte devra accompagner le processus de l'apprenant par des attitudes de soutien, de stimulation et de confrontation.

Figure 5 : Exemple d'aménagement spatial



C'est donc ainsi que tout au long de leurs jeux les enfants seront appelés à prendre ensemble des décisions, à partager leurs découvertes, à gérer leurs apprentissages, à se fixer des buts, à planifier des échéanciers, bref, à travailler d'un commun accord dans le respect des rythmes et des styles d'apprentissage de chacun. Par le jeu, la médiation pédagogique mettra donc en valeur les différences individuelles entre les enfants en s'appuyant sur l'interaction avec les autres mais

aussi avec l'environnement. Elle favorisera également le respect dans les communications entre les jeunes enfants comme facteur d'apprentissage et de changement. Le travail coopératif, la communication et l'ajustement mutuel leur permettront de construire des compétences tant sociales que cognitives.

Sachant qu'il existe dans une "pédagogie par le jeu" certains critères opératoires d'après un continuum entre jeu spontané gratuit et jeu intégré à une démarche d'apprentissage, les intervenants doivent donc être capables d'organiser un milieu de vie riche en expériences variées, de manière à utiliser du matériel approprié de façon à ce que le jeune enfant soit stimulé aux niveaux sensoriel, affectif, social et cognitif.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons donc cherché à mieux approfondir le profil pédagogique et l'intégration du jeu dans les différentes pratiques socio-éducatives québécoises et suisses. Nous avons donc interrogé les praticiens oeuvrant en petite enfance en ce qui a trait aux programmes et aux ouvrages de référence utilisés, aux conditions de soutien pédagogique dont ils bénéficient, à l'aménagement valorisé, au matériel mis à la disposition des enfants ainsi qu'aux types d'activités ludiques qu'ils offrent au sein de leur service.

1.3 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Notre recherche étant de nature descriptive et exploratoire, elle poursuivait de façon formelle les objectifs suivants :

Objectif général

Décrire les profils des représentations d'intervenants au préscolaire au regard de leurs pratiques éducatives en contexte ludique afin de déterminer s'il y a correspondance entre les orientations des curriculums de référence et la réalité de l'intervention éducative précoce.


Objectifs spécifiques

1. Décrire les représentations des intervenants qui exercent auprès d'enfants âgés de 4-5 ans par rapport au jeu en tant que contexte d'apprentissage.

2. Distinguer les diverses utilisations pédagogiques que les praticiens du préscolaire font des contextes ludiques.
3. Identifier les dimensions structurelles et pédagogiques qui demeurent essentielles et constantes dans les pratiques d'intervention au préscolaire dans des pays de langues et de niveaux socio-économiques comparables.
4. Distinguer les dimensions particulières des représentations de l'intervention éducative en contexte ludique selon que les personnels oeuvrent en milieu de garde ou scolaire.

CHAPITRE DEUX



Jo, 2002 

2. MÉTHODOLOGIE

Avant-propos

Dans le cadre de l'évolution du processus de construction de cette thèse, nous avons procédé à plusieurs opérations de recueil de données. Ces dernières, tout comme les instruments qui les accompagnaient, s'avéraient cohérentes avec une structure d'objectifs de recherche qui, elle aussi, pour des raisons d'ordre tant pratique que théorique a évolué dans le temps, perdant certes en richesse de l'information divulguée mais gagnant, du moins l'espérons-nous, sur le plan de la cohérence. Le travail d'élaboration de cette recherche s'est déroulé en parallèle de l'évolution de la réalité curriculaire québécoise et de notre propre insertion professionnelle en tant que professeur responsable de la restructuration des contenus des cours offerts portant sur l'éducation préscolaire dans le cadre du programme de Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire de l'Université de Montréal.

Certains objectifs initialement prévus pour cette recherche ainsi que les instruments de recueil de données correspondants reflétaient cette volonté d'intégration. Conserver ces objectifs ainsi que les données les accompagnant nous aurait forcé à quitter le terrain qui nous intéresse, celui de l'intervention éducative au préscolaire dans sa dimension "pédagogique", pour entrer dans le domaine de la sociologie de l'éducation ainsi que dans celui, fort spécialisé et parallèle à notre préoccupation centrale, de l'analyse curriculaire. Nous avons opté pour la cohérence avec une structure d'objectifs appropriée à une recherche descriptive centrée sur un seul objet : le rapport psychopédagogique des intervenants du préscolaire au ludique. Alors nous avons dû sélectionner les éléments pertinents du matériel disponible ainsi que les données correspondantes et faire abstraction d'un matériel complémentaire que nous exploiterons ultérieurement dans le cadre d'articles scientifiques.

2.1 MÉTHODE

Comme nous l'avons mentionné antérieurement, notre recherche est de types descriptif et exploratoire. Il est utile de souligner à cet effet que, selon Gautier (1997), la recherche exploratoire consiste à identifier les structures fondamentales de thèmes ou d'angles de recherche qui n'ont été que peu documentées dans la littérature scientifique et dont le chercheur n'est pas en mesure d'établir un portrait clair à partir des connaissances existantes. Il privilégie alors une approche permettant de s'imprégner de l'essence d'une situation, d'en capter la complexité et d'en interpréter le sens. Ce type de recherche se réalise par le biais de questionnaires et d'entrevues. L'objectif est de nature inductive (Gautier, 1997). Pour sa part, la recherche descriptive met l'accent sur la description pure et simple des phénomènes en tenant compte des limites et de la fluidité d'un contexte déterminé. Elle vise à faire ressortir les effets d'interactions spécifiques entre les composantes d'une population échantillonnale et les caractéristiques ou les comportements particuliers des échantillons d'une population en utilisant le même type d'instruments de recueil de données, soit les questionnaires ou les entrevues (Gautier, 1997).

La dimension empirique de notre thèse repose sur une double approche. Dans un premier temps, nous désirons décrire les représentations que les enseignantes¹⁰ de maternelle ainsi que les éducatrices des "services de garde" ont de leurs pratiques éducatives, notamment en tenant compte des exigences développementales qu'impose la transition en première primaire. Nous souhaitons tout particulièrement pouvoir identifier la place et le rôle que ces praticiennes accordaient aux dimensions ludiques de l'intervention éducative. Nous voulons aussi documenter la distance ou la stabilité de ces représentations chez les futures praticiennes de l'enseignement préscolaire par rapport à celles de leurs consœurs plus "chevronnées". Enfin, dans un deuxième temps, nous espérons pouvoir documenter le degré de correspondance ou de dissimilitude entre les profils de pratiques éducatives au préscolaire, selon que les intervenantes soient européennes (suisses) ou nord-américaines (québécoises). Nous intégrons donc ici un aspect comparatif qui, compte tenu de l'importance limitée de nos échantillons, ne permet guère d'inférences mais nous permettra quand même d'identifier des voies de recherches ultérieures dans un domaine où les

¹⁰ Dans ce document, nous utiliserons le féminin en tant que forme générique lorsque nous traiterons de la population des intervenantes et des intervenants en éducation préscolaire ou encore lorsque nous ferons état des résultats obtenus auprès de notre échantillon. En effet, tant au Québec qu'en Suisse, la présence masculine au sein de ces catégories d'emploi demeure marginale et, d'autre part, dans notre échantillon nous ne disposions que d'un seul répondant de sexe masculin.

similitudes de finalités ou de pratiques de l'intervention éducative auprès de la petite enfance sont souvent proclamées mais rarement documentées.

Pour réaliser ces objectifs à caractère essentiellement descriptifs, nous avons procédé à une enquête auprès d'un échantillon de convenance le plus large possible constitué des répondantes ayant consenti à compléter et à nous retourner un questionnaire d'enquête distribué par voie postale auprès de divers milieux d'intervention éducative.

Au Québec, il s'agit de :

- L'ensemble des enseignantes de classes maternelles de la Commission scolaire de la région de Sherbrooke (CSRS) et d'écoles ciblées de la Commission scolaire de l'Île de Montréal (CSDM);
- L'ensemble des éducatrices oeuvrant dans des services de garde, notamment les centres de la petite enfance (CPE) des régions des Cantons de l'Est et du Montréal métropolitain.

En Suisse :

- L'ensemble des enseignantes des classes maternelles de la région de Fribourg;
- L'ensemble des éducatrices oeuvrant dans des services de garde, soit : des crèches ou des jardins d'enfants des régions de Fribourg et de Genève.

Afin d'identifier la similitude ou les divergences des représentations des praticiennes novices et chevronnées, nous avons procédé à la diffusion d'un questionnaire d'enquête simplifié auprès d'un sous-échantillon formé d'étudiantes de dernière année inscrites au Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

2.2 INSTRUMENTS

Le questionnaire d'enquête distribué aux intervenantes des milieux de l'éducation préscolaire en Suisse et au Québec est identique. Seules les identifications de lieux de travail ont été adaptées afin de tenir compte du vocabulaire en usage ainsi que des catégories professionnelles

spécifiques à chaque culture. Par exemple, la catégorie enseignante en maternelle 4 et 5 ans au Québec correspond à l'appellation "enseignante en classe enfantine ou enseignante de maternelle" selon le canton de provenance en Suisse. Alors que la catégorie "éducatrice en service de garde ou en centre de la petite enfance" au Québec équivaut à celle "d'éducatrice en crèche ou de jardinière d'enfants" en Suisse. L'instrument diffusé auprès des éducatrices en milieux de garde au Québec et en Suisse était aussi identique sauf sur le plan des rubriques d'identification et sur celui des institutions de référence, de façon à respecter les différences propres aux cultures institutionnelles ou administratives québécoises ou helvétiques.

En résumé, les questionnaires d'enquête destinés aux intervenantes des milieux de garde et scolaire étaient par ailleurs identiques, tant sur le plan de la structure que sur celui des contenus des différents items. Ceci afin de pouvoir assurer la comparabilité des données recueillies.

2.2.A UN QUESTIONNAIRE DESTINÉ AU PERSONNEL INTERVENANT DANS LES MILIEUX DE LA PETITE ENFANCE

Ce questionnaire a été distribué aux enseignantes de maternelle 4 et 5 ans (Québec) et de classe enfantine (Suisse) ainsi qu'aux éducatrices qui oeuvrent dans un milieu de garde québécois ou suisse.

L'instrument destiné aux enseignantes¹¹, tant en Suisse qu'au Québec, intégrait six rubriques principales réparties comme suit :

1. Une rubrique générale d'identification intégrant des informations relatives aux caractéristiques sociologiques des répondantes (âge et sexe), l'expérience professionnelle ainsi que les expériences de travail antérieures et la formation initiale et continue suivie par les intervenantes;
2. Une seconde rubrique ciblant des informations relatives aux caractéristiques structurelles (profil socio-économique des clientèles accueillies; nombre et format des groupes d'enfants auprès desquels la professionnelle intervient; présence d'enfants handicapés ou déficients, etc.) et curriculaire (programmes et matériel didactique ou pédagogique de référence) du milieu d'intervention. Cette rubrique intégrait aussi un item à réponses ouvertes portant

¹¹ Le lecteur trouvera un exemplaire du questionnaire d'enquête destiné aux praticiennes à l'annexe 3 de ce document.

spécifiquement sur la perception du rôle de l'intervenante au regard de l'apprentissage enfantin;

3. Une troisième rubrique portait sur l'identification des profils d'utilisation du jeu dans la pratique éducative des répondantes ainsi que sur la relation entre l'utilisation pédagogique des contextes ludiques et les orientations pédagogiques générales de l'intervention éducative des intervenantes. Cette rubrique intégrait essentiellement des questions à choix de réponses (items fermés) et quelques items ouverts permettant aux enseignantes ainsi qu'aux éducatrices de fournir quelques précisions quant à leur profil de pratique;
4. Une quatrième rubrique faisait état des équipements informatiques disponibles, des logiciels ou sites Internet à caractère éducatif connus ou utilisés par les répondantes ainsi que sur les finalités du recours éventuel à ces environnements et matériels didactiques dans le cadre de l'intervention éducative au préscolaire. Cette rubrique était composée principalement de questions à choix de réponses et intégrait quelques items où le sujet était invité à préciser la nature des logiciels ou des sites connus ou fréquentés;
5. Une cinquième rubrique référait au profil d'activités de planification de l'intervention éducative, à l'aménagement de l'espace ainsi qu'à l'organisation et à l'utilisation des ateliers. Cette rubrique ne comportait que des items fermés, certains invitant la répondante à identifier les énoncés correspondant le plus à son profil de pratique, d'autres impliquant une tâche de classement des items par ordre d'importance (ordre causal);
6. Enfin, une sixième et dernière rubrique visait à faire émerger des profils distincts sur le plan des styles d'animation pédagogique. Deux dimensions y étaient indirectement visées. D'une part, les items étaient centrés sur les domaines de compétences préalables à l'intégration au milieu scolaire (habiletés reliées aux domaines affectif, cognitif et moteur; habiletés d'ordre prédisciplinaire reliées aux "matières d'éveil"). D'autre part, toutes les activités mentionnées étaient d'ordre ludique, permettant ainsi d'identifier comment ces dernières tendent à être mises à profit par l'intervenante selon le mandat spécifique à chaque secteur d'intervention éducative au préscolaire (milieux de garde ou milieux d'éducation préscolaire) ainsi que selon le degré de distinction établi entre le mandat propre de l'éducation préscolaire ou de l'enseignement primaire.

2.2.B UN QUESTIONNAIRE ATTRIBUÉ AUX FUTURES ENSEIGNANTES

L'instrument destiné aux répondantes de quatrième année (terminale) du Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire¹² intégrait une rubrique où les répondantes étaient invitées à décrire ce à quoi correspondent selon elles huit types d'activités présentés de façon stable et récurrente dans le cadre de l'enseignement en maternelle au Québec. Cette rubrique visait plus précisément à contrôler le degré de polysémie ou, au contraire, de stabilité conceptuelle atteinte par les enseignantes novices au moment de leur insertion professionnelle.

L'instrument comportait une rubrique composite formée de questions à choix de réponses reproduisant directement certains items du questionnaire d'enquête destiné aux intervenantes chevronnées. Les items de cette rubrique étaient centrés sur l'aménagement de l'espace classe en maternelle, la finalité du recours au matériel didactique ou pédagogique ainsi que de façon plus générale sur la forme et la finalité de la planification de l'enseignement ainsi que du recours aux ateliers à la maternelle.

2.3 TRAITEMENT DES DONNÉES

Les données dont nous disposons sont essentiellement de deux ordres. D'une part, nous disposons de données mixtes issues de la diffusion des questionnaires d'enquête. Bien que le mode de représentation de l'information fournie par les répondantes soit à la fois de nature quantitative (questions fermées) et qualitative (questions ouvertes), la nature des variables en résultat, donc de l'information fournie, demeure essentiellement d'ordre qualitatif. Les réponses aux questions fermées représentent donc des variables qualitatives au sens statistique du terme, c'est-à-dire qui ne font que qualifier des construits. Ces variables sont donc sans distribution réelle, certaines d'entre elles étant de type nominal (par exemple dans le cadre de tâches d'identification d'énoncés reflétant des pratiques réelles ou souhaitables), d'autres de type ordinal (par exemple dans le cadre de tâches de classement hiérarchique d'énoncés, de réponses portant sur l'opinion dans un format de type Likert ou Gutman, etc.). Les réponses ouvertes aux questionnaires d'enquête représentent de façon plus évidente des données qualitatives de même nature que toute autre élément discursif, peu importe le mode de recueil de l'information, comme par exemple, lors d'enregistrements réalisés dans le cadre d'entrevues plus ou moins structurées.

¹² Le lecteur trouvera un exemplaire du questionnaire d'enquête destiné aux étudiantes à l'annexe 4 du présent document.

Un des problèmes fréquemment rencontrés lors de la réalisation d'études à caractère descriptif ou exploratoire est l'absence de correspondance assurée entre les divers modes de traitement de l'information recueillie. Cette absence de correspondance amène souvent les chercheurs à adopter des approches de traitement de l'information perçues et opérationnalisées de façon parallèle, occasionnant une absence de réciprocité des différents types d'information recueillis, un appauvrissement de la qualité de la représentation que les auteurs font d'un contexte ou d'une problématique et, en contrepartie, un niveau d'inférence excessif par rapport à la qualité de l'échantillon ou du traitement de l'information réalisée (Larose, Audette et Roy, 1997; Larose, Jonnaert et Lenoir, 1996; Pourtois et Desmet, 1997).

C'est dans le but d'éviter cet écueil que dans le cadre de la présente thèse l'ensemble des données recueillies, dans la mesure où elles sont utiles à l'éclairage de nos objectifs de recherche, ont été analysées selon deux approches distinctes et complémentaires. D'une part, les données "quantitatives" ont été analysées en fonction des contraintes particulières à la nature des variables identifiées. Comme nous l'avons déjà mentionné, ces dernières étaient exclusivement de type nominal ou ordinal. Les traitements auxquels nous avons eu recours sont donc de nature descriptive. Outre les statistiques univariées (description de fréquences et de pourcentages), les résultats présentés résultent de deux types de calculs statistiques :

- Bivariés (calcul des mesures d'association entre catégories des diverses variables, notamment du coefficient de vraisemblance -Likelihood Ratio Chi Square- ainsi que du tau de Goodman Kruskal lorsqu'une notion de prédictibilité le justifie);
- Multivariés (Analyses en grappes -«Cluster Analysis»-; Analyses factorielles des correspondances multiples et analyse des tableaux de distances «Multidimensional Scaling »¹³).
- Le choix des deux mesures d'association retenues (Coefficient de vraisemblance et tau de Goodman-Kruskal) se fonde sur le fait que leur distribution de référence n'est pas la distribution asymptotique du Chi carré; distribution découlant de la logique de la théorie des probabilités normales mais plutôt une distribution asymptotique corrigée selon la logique des probabilités conditionnelles ou bayésiennes.

¹³ Les algorithmes utilisés pour le traitement statistique des données sont ceux du module 'base' et 'catégorie' du logiciel d'analyse statistique SPSS, version 10.0.

Le choix de ces modèles de traitement résulte de la nature exploratoire de la recherche, des limites imposées par le type de variables manipulées qui ne fait pas appel à une notion de distribution scalaire ainsi que du nombre de sujets ayant fourni des réponses; ce nombre étant relativement faible, selon la variable d'appariement sélectionnée. Par ailleurs, il est utile de mentionner que pour les trois modèles d'analyse multivariée auxquels nous avons eu recours, nous avons procédé à une normalisation des tableaux de fréquence de base par transformation des données en matrices des distances euclidiennes réduites (élevées au carré). Cette approche est particulièrement appropriée lorsque les échantillons sont restreints et que la partition des catégories de certaines variables est élevée, donc lorsqu'on se trouve dans un contexte de matrice de fréquences éparses (Milligan, 1980; Ward, 1963). Les mesures d'association que nous avons utilisées ainsi que les modèles multidimensionnels retenus se fondent sur des calculs effectués à partir de tableaux croisés. Il s'agit là d'un contexte où la notion de métrique ou de métrique réduite est exclue, peu importe que les variables d'origine soient de type nominal ou ordinal. La cohérence dans la logique du traitement de données est donc assurée (Aldenferfer et Blashfield, 1985; Hair, Anderson, Tatham et Black, 1995; Kruskal et Wish, 1978).

Pour leur part, les réponses fournies par les praticiennes ou les étudiantes aux questions ouvertes des divers instruments ont été analysées dans une perspective lexicométrique (statistiques textuelles). Les fichiers textes générés ont été saisis puis analysés statistiquement à l'aide de deux logiciels de statistiques textuelles, soit : le *Sphinx-Lexica* et *Lexico*. À partir de la numérisation des textes, ces logiciels appliquent une procédure automatisée visant à constituer une série de tableaux de fréquences successifs (sujets/mots) sur la base desquels est menée une série d'analyses factorielles des correspondances. Le lecteur qui voudrait se familiariser avec les techniques de statistiques textuelles pourra se référer à Lebart et Salem (1994) et Lebart, Salem et Berry (1997).

La raison pour laquelle nous recourons, selon le cas, à l'un ou l'autre de ces logiciels relève des propriétés du module d'analyses multivariées que chacun inclut. *Lexico* utilise une version plus souple et plus conforme à la structure de calcul du module ADDAD développé par Lebart et Salem à partir des algorithmes fondamentaux de l'analyse factorielle des correspondances tels que décrits par Benzécri et son équipe dans les années 1960. Lorsque les réponses traitées sont des réponses courtes, ce logiciel tient mieux compte du poids relatif du discours des sujets. Inversement, si la structure de calcul utilisée par le *Sphinx-Lexica* est plus sensible à la variabilité des fréquences brutes des unités de base du discours, ce logiciel permet de recourir à

des algorithmes de calculs propres aux analyses de correspondance multiple; ce qui sera particulièrement utile lorsque nous chercherons à tenir compte des effets combinés de plusieurs variables de contexte sur la partition du discours.

Peu importe le logiciel utilisé, il est utile de faire état du principe de base justifiant l'utilisation des modèles factoriels en statistiques textuelles. Ce dernier est fort simple. Le discours des individus, en ce qu'il porte sur un objet commun et en ce qu'il se réfère à l'usage d'un vocabulaire contextualisé, implique la présence de concepts stables représentés par le recours à des structures lexicales (mots) et syntaxiques (segments de phrases) récurrentes et communes. Ces mots et ces segments de phrases correspondent théoriquement à une distribution qui devrait respecter les principes de la loi des probabilités conditionnelles de Bayes (Benzécri, 1969, 1981; Grenon, 2000, 2001). Ils forment le fondement du regroupement des sujets au regard de leur discours autour du croisement des axes d'un plan factoriel (barycentres). En fait, ces éléments discursifs constituent le contenu même des dimensions qu'ils partagent au regard d'un concept ou d'un objet symbolique.

Plusieurs formes (mots) ou segments (concepts) caractérisent des individus en particulier. Ces éléments discursifs, en ce qu'ils portent sur des opérateurs, (verbes d'action, segments correspondant à des concepts prescriptifs) reflètent la position plus ou moins décentrée d'individus au regard d'axes dont les polarités s'éloignent du centre du plan factoriel. Ces positions décentrées reflètent à leur tour les composantes de variance individuelle résiduelle ou, plus concrètement, la part de variance non expliquée par la prise en considération successive des facteurs. Lorsque l'analyse porte sur des *corpus* relativement denses de textes provenant d'un petit nombre de sujets, comme c'est le cas lors de l'analyse des verbatim d'entretiens semi-structurés, les facteurs de variation par rapport aux barycentres correspondent généralement à une distinction polaire sur le plan des sources de variation individuelle au regard des composantes descriptives ou normatives du discours.

2.4 ÉCHANTILLONS

Les échantillons constitués dans le cadre de notre recherche doctorale sont tous de type non probabiliste. Ils excluent aussi la notion de stratification au sens strict, telle qu'entendue en

statistiques d'enquête (Dussaix et Grosbras, 1993; Henry, 1990). Il s'agit d'échantillons de convenance composés des sujets ayant consenti :

- À compléter et à retourner un questionnaire d'enquête par voie postale dans une enveloppe préadressée et préaffranchie (intervenantes des milieux de l'enseignement maternel au Québec et des milieux de garde québécois et suisses)¹⁴;
- À compléter sur place un questionnaire d'enquête administré durant une période d'enseignement régulier (étudiantes de quatrième année du programme de BEPP de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal).

Au total, 432 questionnaires ont été distribués de la façon suivante :

Milieu scolaire québécois : 143 questionnaires
 Milieu scolaire suisse : 105 questionnaires
 Milieu de garde québécois : 86 questionnaires
 Milieu de garde suisse : 98 questionnaires

Dans ce contexte, la représentativité échantillonnale ne peut s'établir qu'à partir du constat de la présence de représentantes de l'ensemble des catégories visées ainsi que de la présence dans chacune des catégories d'une quantité minimale de sujets permettant d'assurer un niveau de base de contrôle de la variabilité statistique. Le lecteur trouvera au tableau 1 une représentation de la partition échantillonnale.

Tableau 1
Structure de partition de l'échantillon

Catégorie (sous-échantillon)	N (échantillon)	Pourcentage %
Enseignante (Québec)	27	16
Enseignante (Suisse)	27	16
Milieu de garde (Québec)	34	21
Milieu de garde (Suisse)	29	18
Étudiante BEPP (Québec)	45	27

¹⁴ Veuillez noter que la diffusion du questionnaire destiné aux enseignantes suisses a été assumée dans sa totalité par notre directeur de thèse qui a eu la gentillesse de remettre les questionnaires complétés à une tierce personne qui les a rapportés avec elle par avion.

Les sous-échantillons seront donc considérés de façon variable selon qu'ils soient à l'origine du recueil de données par questionnaires ou par entrevues. Les catégories du sous-échantillon formé des praticiennes peuvent être considérées représentatives au sens minimal du terme. Il en va ainsi du sous-échantillon formé des étudiantes.

2.4.A DESCRIPTION DES ÉCHANTILLONS DES SUJETS QUI ONT RÉPONDU AUX QUESTIONNAIRES D'ENQUÊTE

Compte tenu du poids différencié de l'information obtenue auprès des divers sous-échantillons, nous ferons tout d'abord état du profil des catégories de sujets ayant participé à l'enquête par questionnaire puis nous décrirons sommairement les qualités du sous-échantillon des sujets ayant participé aux travaux de restructuration du programme.

2.4.A.1 Le premier sous-échantillon : les praticiennes

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le questionnaire d'enquête diffusé auprès des praticiennes intégrait une rubrique d'identification des sujets comportant de l'information relative à certaines caractéristiques sociologiques, tant des répondantes que de leurs clientèles ainsi qu'à leur profil de formation initiale.

Les répondantes provenaient majoritairement du Québec (N = 61; 52,1%) et secondairement de la Suisse (N = 56; 47,9%). Du point de vue du genre, l'échantillon est quasi exclusivement féminin (N = 112; 99,1%); la présence masculine s'y avérant plus que marginale (N=1; 0,9%); quatre sujets n'ayant pas fourni d'information quant à leur sexe. Sur le plan de l'âge, la partition de l'échantillon s'avère assez bien balancée (cf. tableau 2), les 36-40 ans étant cependant quelque peu sous-représentés.

Tableau 2
Partition de l'échantillon selon l'âge

Âge	Fréquences	Pourcentage
21-25 ans	10	8,5
26-30 ans	20	17,1
31-35 ans	24	20,5
36-40 ans	8	6,8
41-45 ans	22	18,8
46-50 ans	25	21,4
51 ans et plus	8	6,8

Sur le plan professionnel, si à première vue les intervenantes des milieux de garde semblent quelque peu surreprésentées dans l'échantillon (N = 63; 53,8%) par rapport aux répondantes des classes maternelles (N = 54; 46,2%), une brève consultation du tableau 3 permet de constater que la représentation relative de chacune des catégories demeure stable, selon que le sous-échantillon soit suisse ou québécois.

Tableau 3
Partition de l'échantillon selon la provenance,
le réseau d'intervention éducative et le milieu d'emploi

Pays	Niveau	Catégorie	N	Pourcentage
Québec	Enseignement	Maternelle 4 ans	4	3,4
		Maternelle 5 ans	23	19,7
Suisse		Classe enfantine ou maternelle	27	23,1
Québec	Garde	Milieu de garde	34	29,1
Suisse		Jardin d'enfants et crèche	23	19,7
		Éducatrice à la petite enfance	6	5,1

Les répondantes sont généralement des praticiennes chevronnées. Elles ont en moyenne 10,26 ans d'expérience (écart type = 7,40). Une analyse de variance unidimensionnelle utilisant la variable "catégorie d'emploi" en tant que variable de partition ne permet pas de constater de différence significative au niveau de la durée de l'expérience professionnelle, bien que cette

dernière semble inférieure chez les praticiennes appartenant aux catégories professionnelles numériquement marginales (enseignantes en maternelle 4 ans au Québec, éducatrices à la petite enfance en Suisse). Par ailleurs, lorsqu'il y a eu mobilité d'emploi chez nos répondantes celle-ci s'est généralement exercée à l'intérieur du même univers d'intervention, les variables "emploi antérieur" et "emploi actuel" étant significativement associées ($L^2 = 72,02$ (24), $p < 0,0001$). Ainsi, 28 des 117 intervenantes, soit 24% de l'effectif, ont exercé un emploi d'un autre type que celui qu'elles exerçaient au moment de réaliser notre recueil de données. Le tableau 4 décrit sommairement la trajectoire de ces professionnelles.

Tableau 4
Trajectoire professionnelle des intervenantes ayant exercé un emploi antérieur

Emploi antérieur	Emploi actuel	N
Maternelle 5 ans	Maternelle 4 ans	4
Classe enfantine	Jardin d'enfants et crèche	6
Éducatrice en petite enfance	Jardin d'enfants et crèche	2
Jardin d'enfants et crèche	Classe enfantine	4
Éducatrice en petite enfance	Classe enfantine	2
Intervenante en petite enfance	Milieu de garde	3
Conseillère pédagogique	Milieu de garde	1
Autres emplois hors catégorie	Maternelle 5 ans	4
Autres emplois hors catégorie	Milieu de garde	2

Sur le plan de la formation continue, ce sont essentiellement les intervenantes québécoises en milieu de garde qui poursuivent des formations certifiées en cours d'emploi. Les variables "type d'emploi" et "diplôme en cours" sont significativement associées ($L^2 = 64,10$ (27), $p < 0,0001$). Ce résultat peut surprendre et semble aussi constituer une spécificité de notre échantillon. En effet, dans le cadre d'une autre étude réalisée récemment et portant sur les profils des clientèles du plus important programme court de premier cycle¹⁵ portant sur l'intervention auprès de la

¹⁵ Ladite formation dont il est question correspond au *Certificat en petite enfance et famille : intervention précoce* offert à la Faculté de l'éducation permanente (FEP) de l'Université de Montréal. Ce certificat est le seul programme universitaire qui propose une approche actuelle de la petite enfance et de la famille en tenant compte de la multiplicité des facteurs socio-économiques, culturels, pluriethniques et psychosociaux qui influent sur le développement des enfants âgés de 0-5 ans et des familles. Destiné entre autres aux intervenantes des divers réseaux publics : centres de la petite enfance, centres jeunesse, CLSC et écoles ainsi qu'à ceux des organismes en quête de perfectionnement, de qualification à l'emploi ou de formation continue, ce programme se veut un lieu de contact et d'échange entre intervenantes de divers horizons et favorise la réflexion et la découverte de nouvelles pistes d'action.

petite enfance et de la famille offert au Québec, si la clientèle y provenait majoritairement des milieux de garde, la certification recherchée était qualifiante pour l'exercice du métier d'éducatrice, donc de niveau académique nettement inférieur à celui que recherche le sous-échantillon dont nous traitons dans la présente étude doctorale (Bédard et Larose, 2002).

2.4.A.2 Les milieux d'intervention

La majorité (69%) des répondantes de notre échantillon travaillent dans le cadre d'institutions qui offrent des services réguliers ou, si on préfère, qui n'ont pas de finalité ou de vocation particulière. Une minorité d'entre elles (31%) cependant disent travailler dans des institutions à vocation particulière, c'est-à-dire dans des institutions qui offrent des activités ou des programmes de formation adaptés en fonction de la réalisation d'une mission qui vise généralement l'ouverture ou la stimulation particulière des enfants dans un domaine donné. Le lecteur trouvera au tableau 5 les principaux thèmes définissant l'orientation particulière de ces écoles ou milieux de garde.

Tableau 5
Type de vocation particulière

Suisse (éducation maternelle)	Québec (éducation maternelle)
Gestion de la discipline (comportement/conduite)	Langage intégré
Projets d'établissement visant la sensibilisation des enfants aux problèmes sociaux ou environnementaux	Projet de foi protestante
Suisse (milieu de garde)	Québec (milieu de garde)
Projet pédagogique institutionnel	Pédagogie ouverte (active)
Intégration d'enfants handicapés	Promotion des compétences sociales
Fonctionnement "à la carte"	Recours à un programme d'intervention précoce <i>Jouer c'est magique</i>
Intervention en ateliers d'informatique	Centration sur la motricité par la danse
	Immersion en langue anglaise

Près de la moitié (48%) des praticiennes de notre échantillon accueillent des enfants handicapés au sein des groupes dont elles ont la charge. Bien que les variables ne soient pas significativement associées sur le plan statistique, il semble que cette intégration soit plus fréquente dans les milieux de garde au sein du sous-échantillon suisse, alors qu'elle l'est davantage dans les classes maternelles au Québec. Est-ce là l'effet de l'obligation d'accueil et

d'intégration des élèves déficients et handicapés en enseignement au préscolaire au Québec ou de politiques et de traditions caractérisant les crèches et les jardins d'enfants en Suisse ? Le format et la nature non aléatoire de notre échantillon ne nous permettent pas de l'affirmer, mais il serait intéressant de documenter cette question dans le cadre de futures recherches puisque l'accueil de "clientèles particulières" peut avoir des incidences certaines sur le profil des compétences et des qualifications que les praticiennes détiennent ou devraient détenir à cet effet.

La représentation de l'intervention socio-éducative en milieu socio-économiquement faible (mséf) est relativement marginale au sein de notre échantillon. En effet, moins du tiers (27%) des répondantes identifient leurs clientèles comme provenant de milieux familiaux à faibles revenus. L'intervention auprès de clientèles provenant de mséf semble être un phénomène particulièrement rare au sein du sous-échantillon suisse (8,5% des répondants) alors qu'il semble beaucoup plus important au Québec (41,4% des sujets du sous-échantillon). Chez les répondantes suisses, la variable "clientèle défavorisée" est significativement associée au niveau d'enseignement, soit le milieu de garde ou la maternelle ($L^2 = 6,49 (1), p < 0,01$); les enseignantes de maternelle étant les seules à intervenir auprès d'enfants de ce type de milieu. Chez les sujets du sous-échantillon québécois, on ne constate pas d'association significative entre ces variables : 42% des répondantes provenant des milieux de garde interviennent auprès d'enfants de mséf alors que 41% de leurs consœurs enseignant en maternelle desservent des clientèles de même type.

Biais d'échantillonnage ou effet de différences profondes entre la définition même de la mission de l'intervention éducative au préscolaire ? Nous ne pouvons une fois de plus nous prononcer. Il demeure cependant que l'intervention préventive au regard des effets de la défavorisation socio-économique sur l'égalité des chances des enfants lors de leur accès à l'école puis de leur progression aux différents ordres d'enseignement est au cœur du discours ayant justifié l'adoption récente d'un programme éducatif obligatoire pour les centres de la petite enfance (CPE) ainsi que l'extension des services d'enseignement en maternelle dès 4 ans pour les enfants provenant de mséf au Québec (Bédard, Larose et Terrisse, 2002; Terrisse, Lefebvre et Larose, 2001). De plus, nous pouvons présumer que, compte tenu que l'échantillon québécois est composé d'enseignantes de maternelle et d'éducatrices en milieu de garde qui oeuvrent pour un certain pourcentage dans le Grand Montréal Métropolitain, l'impact de la concentration de la défavorisation sur le territoire de l'Île de Montréal au Québec s'y reflète.

Tant en Suisse qu'au Québec, le profil d'emploi est significativement associé au nombre de groupes d'enfants auprès desquels les professionnelles interviennent quotidiennement (cf. tableau 6). Ainsi, chez les répondantes genevoises et fribourgeoises, les enseignantes des classes enfantines n'accueillent qu'un groupe d'élèves par jour alors que leurs collègues en milieu de garde qui interviennent dans les jardins d'enfants accueillent le plus souvent trois groupes ou plus d'enfants quotidiennement ($L^2 = 51,17$ (4), $p < 0,0001$). De même, au Québec, alors que les enseignantes de maternelle 5 ans n'ont à intervenir qu'auprès d'un groupe d'élèves au quotidien, leurs camarades des milieux de garde reçoivent majoritairement de deux à trois groupes d'enfants par jour ($L^2 = 30,30$ (4), $p < 0,0001$).

Tableau 6
Répartition du nombre de groupes d'enfants accueillis quotidiennement
selon le milieu d'intervention et le pays

		1 groupe	2 groupes	3 groupes ou +	Total
Suisse	Classe enfantine	27	0	0	27
		100,0%	,0%	,0%	100,0%
	Jardin d'enfants	3	8	12	23
		13,0%	34,08%	52,02%	100,0%
	Milieu de garde	2	2	2	6
		33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
Québec	Maternelle 4 ans	2	2	0	4
		50,0%	50,0%	,0%	100,0%
	Maternelle 5 ans	23	0	0	23
		100,0%	,0%	,0%	100,0%
	Milieu de garde	14	11	9	34
		41,2%	32,4%	26,5%	100,0%

Le calcul du test t entre échantillons jugés indépendants suggère que l'importance du nombre d'enfants composant une maternelle (classe enfantine et maternelle 4 et 5 ans), donc l'importance numérique des groupes accueillis, ne varie pas significativement d'un pays à l'autre. Les enseignantes helvètes reçoivent en moyenne 14 élèves dans leur classe alors que leurs collègues québécoises en accueillent une quinzaine. Une analyse de variance unidimensionnelle réalisée sur le nombre d'enfants accueillis, selon le scénario (2 groupes par jour ou 3 groupes ou plus), tenant compte des milieux d'emplois caractérisant les sous-échantillons suisses et québécois, ne permet pas non plus d'observer de différences statistiquement significatives entre catégories. On constate cependant une contribution majeure à l'éclatement des variances attribuables à la

présence de situations marginales, comme la capacité d'accueillir simultanément jusqu'à 40 enfants par groupe dans certains types de milieux de garde québécois.

2.4.A.3 Le second sous-échantillon : les étudiantes


Le second sous-échantillon de notre recherche est constitué de 45 étudiantes de quatrième année (terminale) inscrites au Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il s'agit d'un échantillon de convenance composé des effectifs présents en classe lors de l'administration du questionnaire.

2.4.B DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON DES PERSONNES AYANT PARTICIPÉ AUX ENTREVUES

Le troisième sous-échantillon de notre recherche est composé de trois membres du Comité d'élaboration du programme d'éducation au préscolaire. Cet échantillon de convenance devait correspondre à certains critères de représentativité dont la participation aux travaux de cette commission depuis le début de l'actuelle réforme québécoise de l'éducation. Également, les personnes sélectionnées devaient refléter l'hétérogénéité des membres qui formaient ce comité d'étude. Nous avons donc interrogé trois personnes ressources, soit : la responsable de l'éducation préscolaire au ministère de l'Éducation du Québec, une chargée de cours en formation initiale des maîtres, qui était à cette période embauchée par le MEQ comme personne-ressource et finalement un enseignant de maternelle 5 ans.

CHAPITRE TROIS



Jo, 2002 

3. RÉSULTATS

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'enquête par questionnaire menée auprès des intervenantes chevronnées ainsi que des étudiantes impliquait la réponse à certaines rubriques communes mais aussi celle à des rubriques spécifiques à chaque catégorie. En effet, compte tenu de l'expérience pratique limitée des étudiantes (un stage obligatoire au préscolaire réalisé durant leurs quatre années de formation initiale), la probabilité que les items référant à la gestion et à l'organisation de la pratique enseignante au quotidien, spécifiquement au préscolaire, permettant l'obtention de réponses "riches" et variées était faible. Outre la présence d'un bloc commun de questions à choix de réponses, nous avons plutôt orienté l'instrument leur étant destiné à l'exploration de leurs représentations au regard de certaines implications de la réforme de l'enseignement sur la pratique au préscolaire. Ces réponses feront l'objet d'un traitement lexicométrique particulier.

Dans cette section, nous ferons tout d'abord état des réponses propres et particulières aux intervenantes en petite enfance, tant dans les milieux scolaires que de garde, peu importe qu'il s'agisse d'items à choix de réponses ou de questions ouvertes. Dans un deuxième temps, nous présenterons les résultats du traitement des données recueillies auprès des étudiantes, seulement en ce que ces derniers représentent des tâches qui leur étaient propres et particulières. Dans un troisième temps, nous ferons état du traitement intégré des réponses des étudiantes et des professionnelles lorsqu'il s'agissait de réponses fermées et que les items étaient communs aux deux catégories de répondantes. Enfin, pour clore cette section, nous ferons état des résultats de l'analyse lexicométrique des réponses des étudiantes aux questions ouvertes leur étant particulières.

3.1 LES PRATICIENNES DES MILIEUX DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

3.1.A L'ENVIRONNEMENT DIDACTIQUE OU CURRICULAIRE DES PERSONNELS OEUVRANT EN PETITE ENFANCE

3.1.A.1 Les programmes

Sous cette rubrique, nous désirions connaître les paramètres qualifiant l'intervention éducative auprès de l'enfant âgé de 4-5 ans chez les sujets de notre échantillon. Plus particulièrement, nous désirions savoir si cette intervention s'intégrait dans une perspective curriculaire relativement encadrante (présence d'un programme pédagogique) et, le cas échéant, nous souhaitions connaître l'identité de ces programmes ainsi que celle du matériel pédagogique utilisé par les intervenantes.

À première vue (cf. tableau 7), la majeure partie (64,9%) des praticiennes développent leurs interventions éducatives dans le cadre général d'un programme pédagogique déterminé de façon externe à leur milieu. Tant au Québec qu'en Suisse, ce sont essentiellement les enseignantes de maternelle qui agissent dans le cadre d'un "programme d'études" officiel, soit le Programme de formation à l'école québécoise (Éducation au préscolaire (MEQ, 2000¹⁶) pour les enseignantes de maternelle 4 et 5 ans au Québec et le Programme cantonal pour les enseignantes des classes enfantines en Suisse.

Tableau 7
Répartition des programmes-cadres et des programmes de référence

	N	%
Programme d'enseignement au préscolaire (Québec)	25	21,4
Programme cantonal	19	16,3
Programme du ministère de la Famille et de l'Enfance	04	03,4
<i>Jouer c'est magique</i>	28	23,9
Programme élaboré localement	21	17,9
Autres formes de programme	20	17,1

¹⁶ Concernant le Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, suite à la Réforme québécoise de l'éducation de 1997, une version initiale en 1998 a été distribuée. Ensuite, en 2000, une seconde version révisée a vu le jour pour donner naissance en 2001 à la version finale approuvée.

Pour leur part, la majeure partie des éducatrices québécoises en garderie utilisait le programme *Jouer c'est magique* au moment du recueil des données. Bien que différent du programme-cadre du ministère de la Famille et de l'Enfance, *Jouer c'est magique* en rejoignait les orientations générales. Comme il s'agissait d'une adaptation québécoise d'un programme d'intervention éducative précoce développé aux États-Unis dans le cadre des mesures destinées aux populations de mséf (cadre général des mesures de type Head-Start), ce programme était destiné d'abord et avant tout aux enfants provenant de milieux vulnérables et tout particulièrement à ceux des milieux défavorisés sur le plan économique.

Les répondantes suisses de l'échantillon, notamment lorsqu'elles interviennent en tant que jardinières d'enfants dans un service de garde, sont celles qui recourent le plus systématiquement aux programmes élaborés localement. Elles forment 57% des utilisatrices de ce type de programme alors que les enseignantes des classes enfantines représentent 29% de celles qui y recourent et que les éducatrices auprès de la petite enfance contribuent pour près de 10% aux fréquences totales d'utilisation de ce type de programme. Enfin, ce sont surtout les éducatrices suisses, notamment les jardinières d'enfants (45%) et les enseignantes des classes enfantines (30%) qui utilisent d'autres formes de programmes. Les variables "type de programme" et "type d'emploi occupé" sont significativement associées ($L^2 = 241,24 (25), p < 0,0001$).

Il est difficile d'établir ce à quoi correspondent les "programmes élaborés localement" sur la base des données fournies par les répondantes. En fait, l'analyse des énoncés de la rubrique de réponses ouvertes à la question visant à faire préciser la nature des programmes laisse entrevoir une forte polysémie de ce qu'on entend par "programme", selon le pays et le milieu d'intervention. Le tableau 8 fait état de la structure des réponses ouvertes produites, selon le pays et le niveau d'intervention des répondantes.

Tableau 8
Structure d'énoncés précisant la nature des "programmes élaborés localement"
ou de nature distincte par rapport aux programmes d'études officiels

	Niveau	Énoncé type	N
Suisse	Enseignement	Programme élaboré avec d'autres élèves.	1
		Recherches personnelles puisées dans divers cours suivis et livres achetés.	2
		Pédagogie du projet autour d'un thème particulier.	1
		Objectifs romands de l'école enfantine.	3
	Garde	En crèche, il n'y a pas de programme spécifique. Le projet pédagogique est interne à chaque établissement et chaque éducateur fait un programme des thèmes à traiter avec son ou ses collègues intervenant directement auprès de son groupe.	3
		Spontanéité, différents manuels.	1
		Projet pédagogique élaboré par l'institution.	1
Québec	Enseignement	Pédagogie par projet, langage intégré, travail coopératif.	1
		API – conscience phonologique, <i>Imagine et moi</i> , etc.	1
		Livres, manuels d'activités, formation de l'Université de Sherbrooke, pédagogie du projet.	1
	Garde	<i>Brindami</i> (programme de développement des habilités sociales et d'autocontrôle).	2
		<i>Apprendre c'est un beau jeu</i> .	1

Le niveau auquel les intervenantes se situent ainsi que le pays d'origine discriminent fortement le type de matériel pédagogique auquel elles ont recours lors de la planification ou de la réalisation de leur intervention.

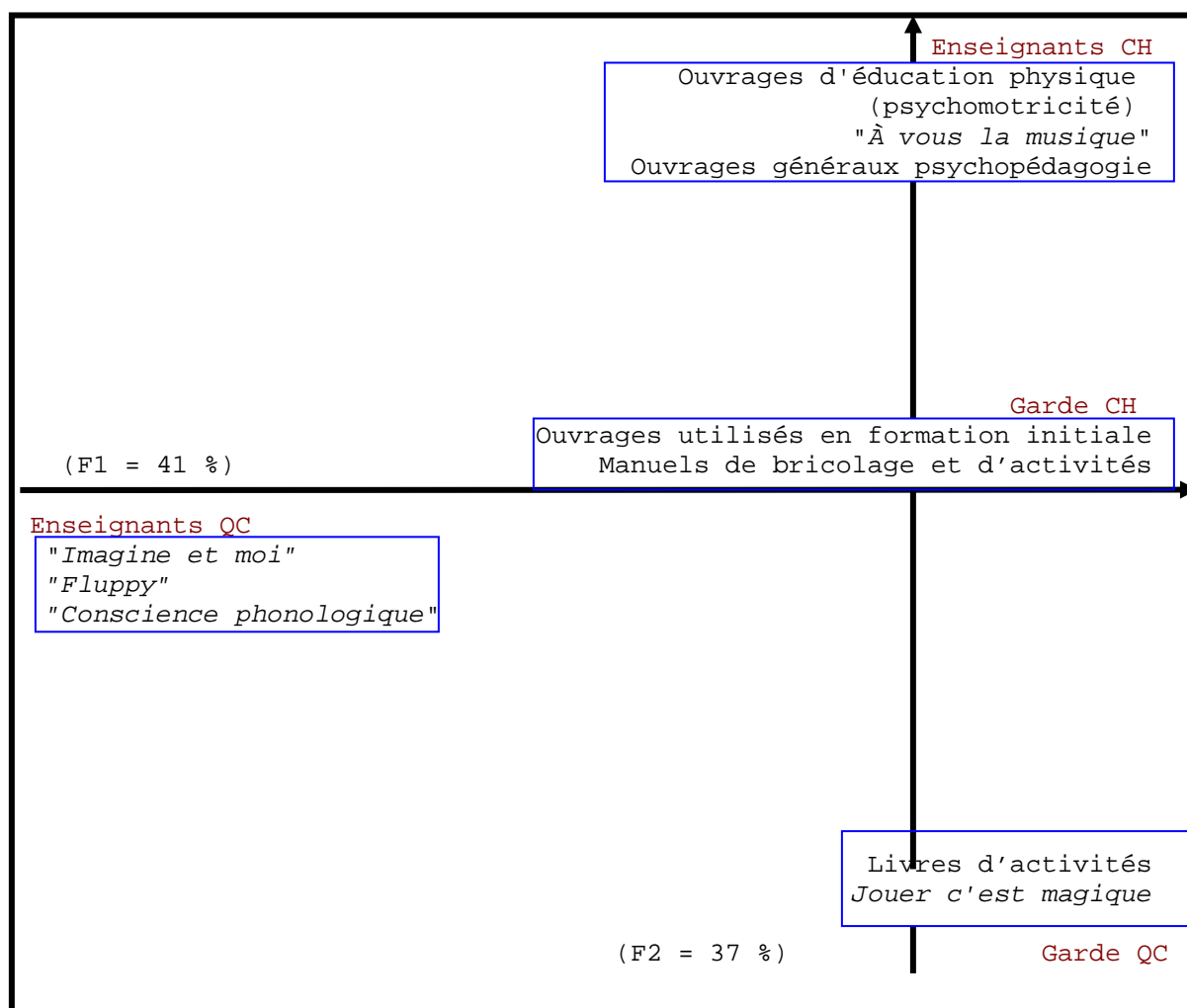
3.1.A.2 Le matériel didactique

Dans cette rubrique nous demandions aux répondantes de faire état des manuels et autres ouvrages de référence auxquels elles se réfèrent lorsqu'elles "bâtissent" leur enseignement ou, plus généralement, leurs interventions à caractère éducatif. L'analyse produite des réponses ouvertes permet de constater la présence de spécificités particulières à chaque catégorie de répondantes. Ainsi, comme le lecteur pourra le constater en consultant le tableau 9, durant la planification de leur intervention en phase préactive, les enseignantes suisses et québécoises ont plutôt tendance à référer aux guides et autres documents d'accompagnement qui viennent avec un matériel didactique commercialisé. Il en va de même des éducatrices en milieu de garde du

Québec qui tendent à dépendre de façon quasi exclusive du guide d'accompagnement (guide d'activités) du programme *Jouer c'est magique*. Pour leur part, les éducatrices suisses font plutôt référence au matériel (manuels et autres ouvrages généraux) auquel elles ont été exposées durant leur formation initiale. Lorsqu'elles doivent préparer des activités impliquant des manipulations, elles réfèrent à des guides et manuels généraux portant sur le bricolage. L'ensemble des intervenantes suisses et québécoises en petite enfance réfère aux ouvrages généraux auxquels elles ont été exposées durant leur formation initiale, notamment ceux qui portent sur le développement de l'enfant ainsi que sur diverses approches pédagogiques.

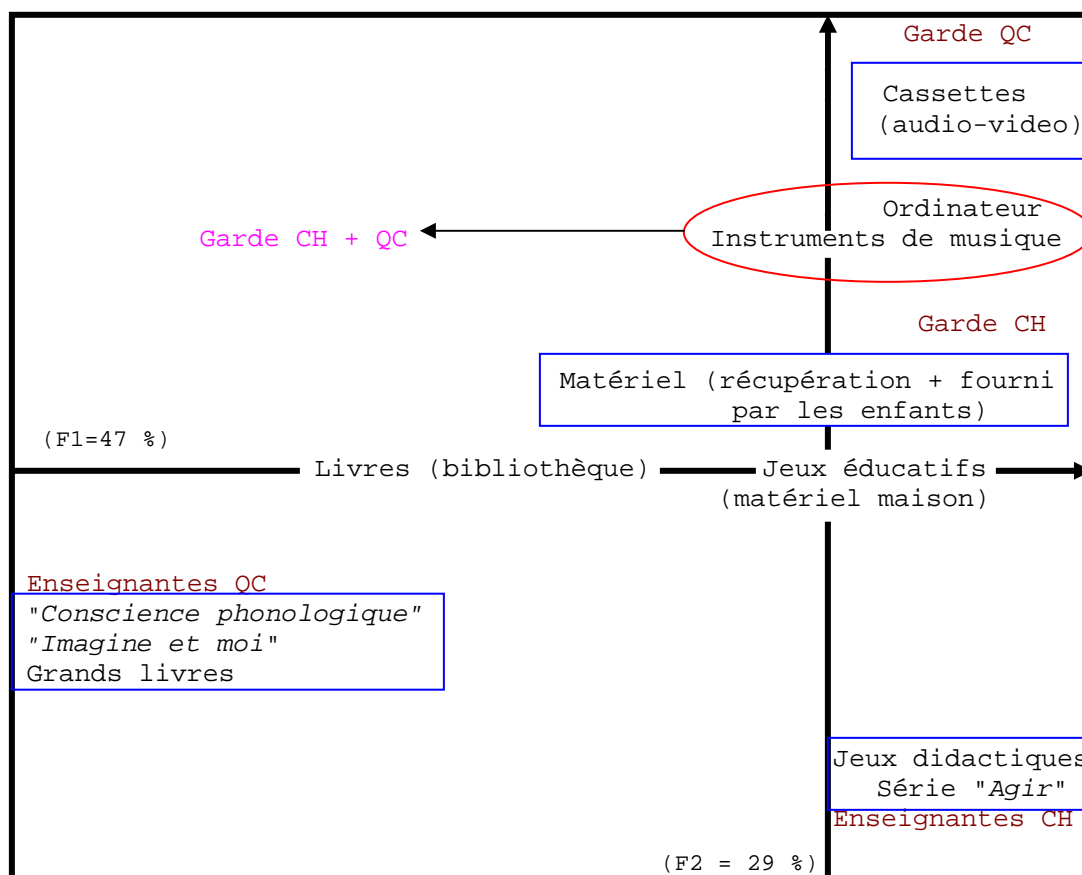
Tableau 9

AFC des réponses des intervenants au regard des références utilisées lors de la planification des activités pédagogiques



Durant l'intervention, donc en phase active, les intervenantes ont recours à différents types de matériel de soutien à l'apprentissage. En se référant au tableau 10 on peut y constater encore une fois la présence de différences marquées quant au matériel utilisé, selon que les répondantes sont enseignantes ou éducatrices en milieu de garde suisse ou québécois.

Tableau 10
AFC des réponses des intervenantes au regard du matériel didactique utilisé lors de la réalisation des activités pédagogiques



Si l'ensemble des intervenantes fait usage de "matériel maison", jeux ou supports ludiques construits sur place avec ou sans la collaboration des enfants, on peut voir encore une fois une première différence entre le type de matériel auquel recourent les enseignantes d'une part et, d'autre part, les éducatrices des milieux de garde. Les enseignantes ont tendance à privilégier l'utilisation du matériel "ludique" soutenant les préapprentissage relatifs à certaines matières scolaires, notamment les compétences de numération et de préalphabétisation qui sont identifiées à l'apprentissage de la mathématique et du français. Si le matériel est identifié principalement à l'apprentissage des préalables à ces deux matières, il ne s'agit pas là d'une référence exclusive.

Les enseignantes utilisent également des jeux "didactiques" identifiés à l'exploration des contenus préalables à l'apprentissage des sciences de la nature et des sciences humaines. Il s'agit généralement de matériel (jeux) d'accompagnement de programmes à vocation particulière. Pour leur part, les éducatrices en milieu de garde ont comme référence commune, qu'elles soient suisses ou québécoises, le recours à des instruments de musique ou à l'ordinateur en tant qu'outils de soutien à l'apprentissage dans un contexte ludique.

Les enseignantes québécoises se distinguent des autres catégories d'intervenantes par l'utilisation systématique des "grands livres" illustrés utilisés généralement en situation d'animation de contes par l'intervenante. Pour leur part, les éducatrices suisses en milieu de garde ont plus systématiquement tendance que leurs pairs québécoises ou que les enseignantes à effectuer des activités de bricolage utilisant des matériaux fournis par les familles des enfants ou encore différents produits de récupération, donc de recyclage. En contrepartie, les éducatrices québécoises se distinguent de leurs collègues suisses ainsi que des enseignantes par l'utilisation systématique de bandes sonores ou de bandes vidéo dans les deux cas en tant qu'outil d'exposition à une histoire (conte).

3.1.B LE RAPPORT À L'APPRENTISSAGE ENFANTIN AINSI QU'AU RÔLE QUE LE JEU Y ASSURE

Dans cette section, nous ferons état de deux construits particuliers et complémentaires. D'une part, notre questionnaire comportait une question ouverte portant sur la représentation que les intervenantes ont développée au regard de l'apprentissage enfantin ainsi qu'au rôle de l'enseignante ou de l'éducatrice à cet effet. Comme nous l'avons mentionné précédemment, cette conception trouve ses fondements dans le rapport implicite que l'intervenante au préscolaire entretient au regard du savoir et du processus de construction ou d'acquisition de ce dernier. À son tour, le rapport au savoir détermine une modélisation de l'intervention éducative (MIE) qui est étroitement reliée à celle que l'adulte développe du rapport que l'enfant entretient avec son propre processus de construction ou de reconstruction du monde réel : l'apprentissage. Selon le modèle général, implicitement ou explicitement épousé, l'intervenante développera une conception particulière du rôle du jeu en tant que contexte d'apprentissage, mode d'apprentissage ou processus favorisant ce dernier. En conséquence, dans un deuxième temps, nous ferons état des réponses à deux questions ouvertes portant respectivement sur leur conception du rôle du jeu

dans l'apprentissage enfantin puis de la représentation qu'ils ont de leur pratique d'intégration du ludique dans le cadre de leur intervention éducative.

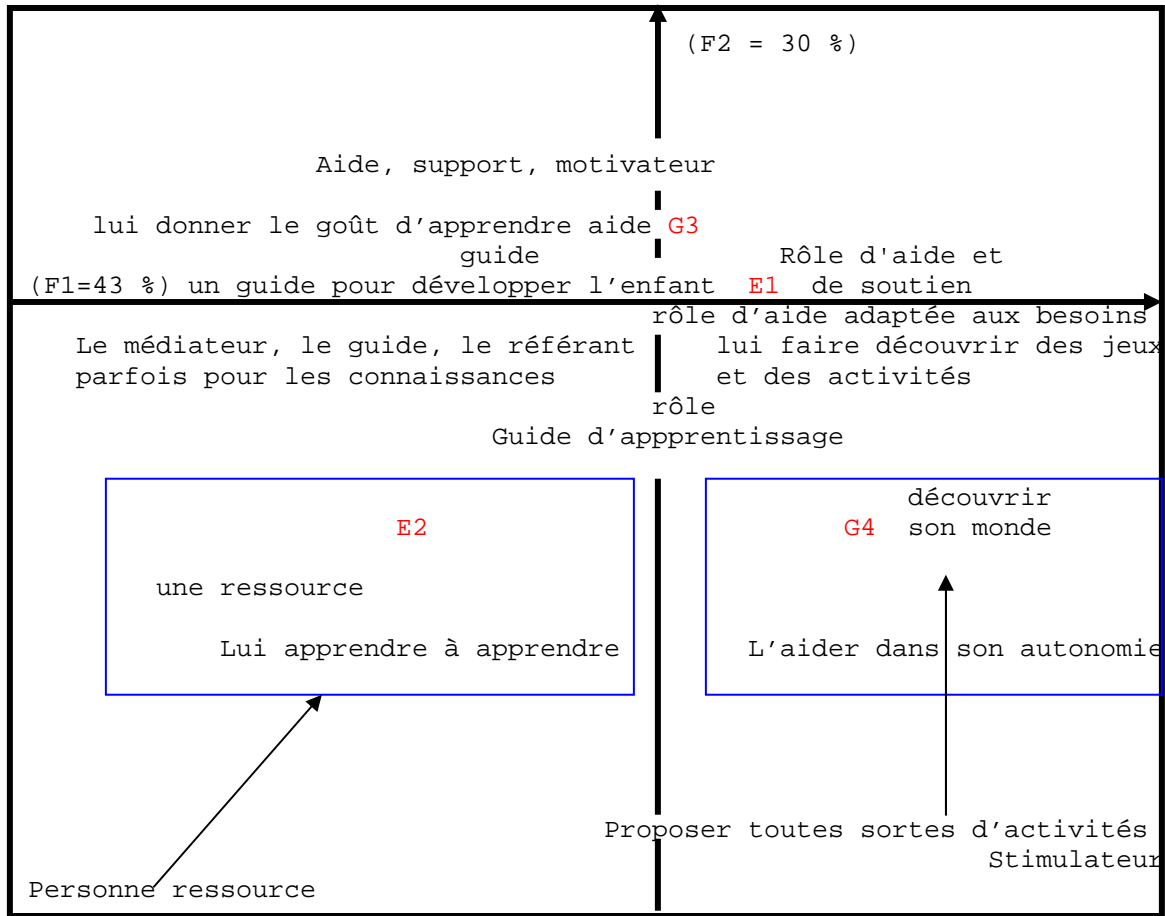
3.1.B.1 Le rapport de l'intervenante à l'apprentissage et au développement du jeune enfant

À première vue, l'analyse des réponses ouvertes à la question portant sur l'identification du rôle de l'intervenante par rapport à l'apprentissage de l'enfant ne permet pas d'identifier de spécificités du discours, propres et particulières à l'une ou l'autre des quatre catégories de répondantes. Nous pouvons donc en déduire que le discours produit par les sujets reflète les éléments d'une représentation partagée de façon relativement stable par l'ensemble de l'effectif de l'échantillon, du moins au sens d'une répartition normale probable des variables la composant : les mots et les segments répétés du discours.

Tel que démontré dans le tableau 11, pour l'enseignante ou pour l'éducatrice au préscolaire, l'adulte assume essentiellement un rôle de guide et d'aide à l'apprentissage enfantin. Outre le partage de cette définition de base, le discours des enseignantes du préscolaire provenant du Québec intègre des énoncés qui reproduisent assez fidèlement les concepts centraux de la réforme du curriculum de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire. Le virage "épistémologique" qui marque le discours gouvernemental centre l'intervention éducative sur l'autonomie progressive de l'apprenante, notamment par la construction des compétences transversales d'ordre méthodologique. C'est à ce concept que peut correspondre l'énoncé voulant que l'intervenante soit une ressource pour l'enfant tout en lui "apprenant à apprendre". Dans un vocabulaire distinct, c'est aussi la finalité de l'intervention éducative des éducatrices en milieu de garde suisse qui disent vouloir aider l'enfant dans son autonomie tout en lui faisant découvrir "son" monde. D'une façon générale, le discours des intervenantes est ambivalent sur le plan épistémologique. D'une part, l'adulte guide et motive l'enfant dans un processus de "découverte" du réel. Il le fait par le biais des médias (les jeux et les instruments de soutien aux activités) et de contextes (le ludique en tant que situation d'apprentissage). D'autre part, il soutient un processus qui serait "naturel" pour l'enfant et en cela il assume une fonction d'accompagnateur de l'élève dans sa démarche de découverte du réel.

Tableau 11

AFC des réponses des intervenantes au regard de leur représentation du rôle de l'intervenante par rapport à l'apprentissage enfantin (2 premiers facteurs)

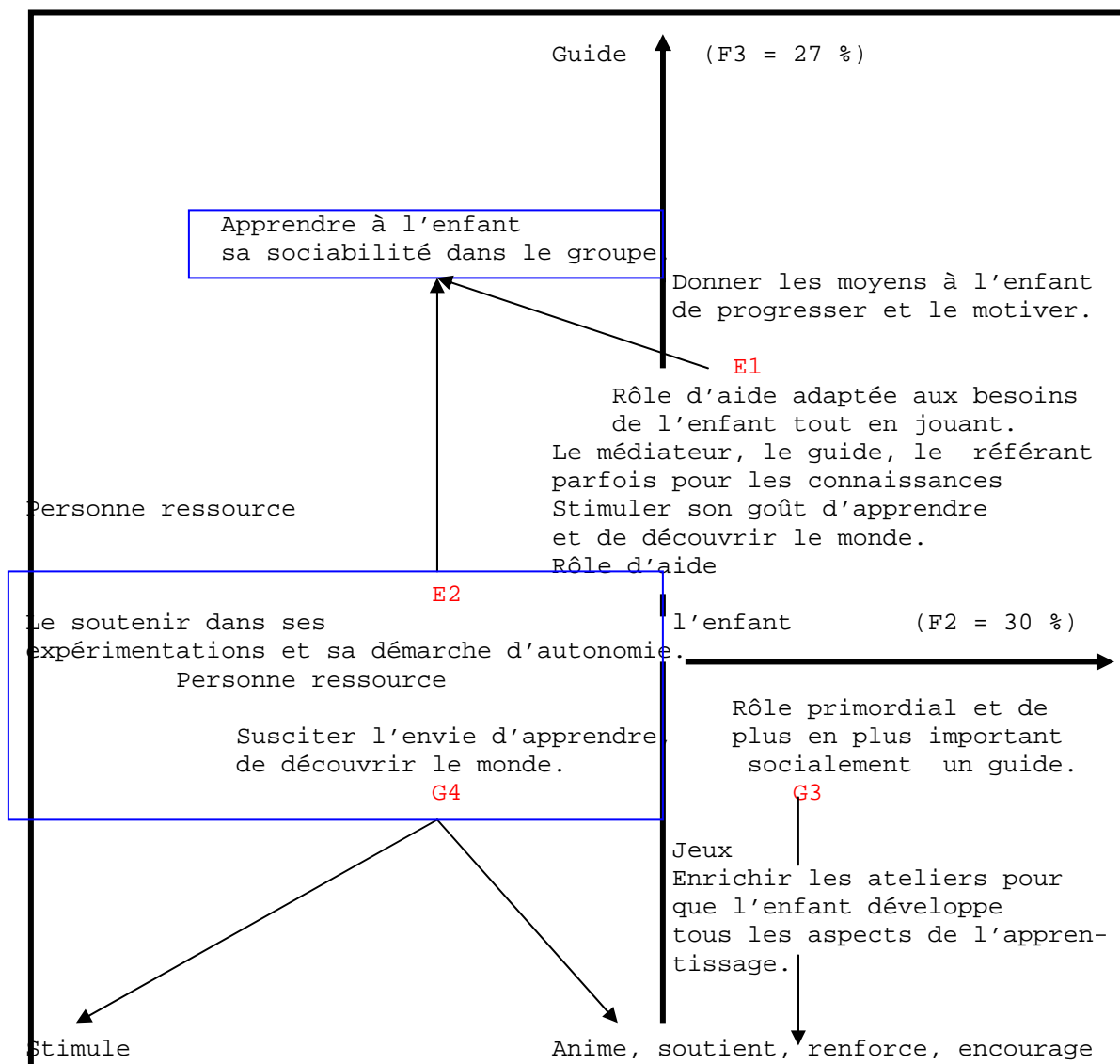


Légende: E1 = Enseignant CH; E2 = Enseignant QC; G3 = Milieu de garde QC; G4 = Milieu de garde CH

Comme le discours global ne présente guère de spécificités et que la majeure partie des énoncés semble être composée d'éléments d'une conception partagée de la fonction éducative, nous avons tenté de voir si certaines composantes du discours n'étaient pas mal représentées sur le premier plan factoriel. Comme le démontre le tableau 12 présentant l'interaction des second et troisième facteurs, si le discours des enseignantes suisses (E1) et des éducatrices en milieux de garde québécois (G3) détermine l'essentiel de la contribution au discours commun sur le premier plan factoriel, on constate que ce discours est relativement spécifique à chaque catégorie et qu'il détermine en fait la partition du troisième facteur (axe vertical).

Tableau 12

AFC des réponses des intervenantes au regard de leur représentation du rôle de l'intervenante par rapport à l'apprentissage enfantin (2^e et 3^e facteurs)



Légende: E1 = Enseignant CH; E2 = Enseignant QC; G3 = Milieu de garde QC; G4 = Milieu de garde CH

En conséquence, nous pouvons affirmer que si la centralité du discours affirmant à la fois une fonction de guide et de médiateur dans un processus de découverte du réel semble être la caractéristique commune la plus stable des énoncés des intervenantes, la contribution la plus importante à cette centralité demeure celle commune des enseignantes suisses et des éducatrices des milieux de garde québécois. Quant aux enseignantes québécoises, elles semblent partager l'essentiel des contenus discursifs de leurs collègues des autres milieux et elles ont plus systématiquement intégré les éléments de pragmatique propres au discours gouvernemental sur les finalités de l'éducation.

3.1.B.2 Le rapport de l'intervenante au développement et au jeu

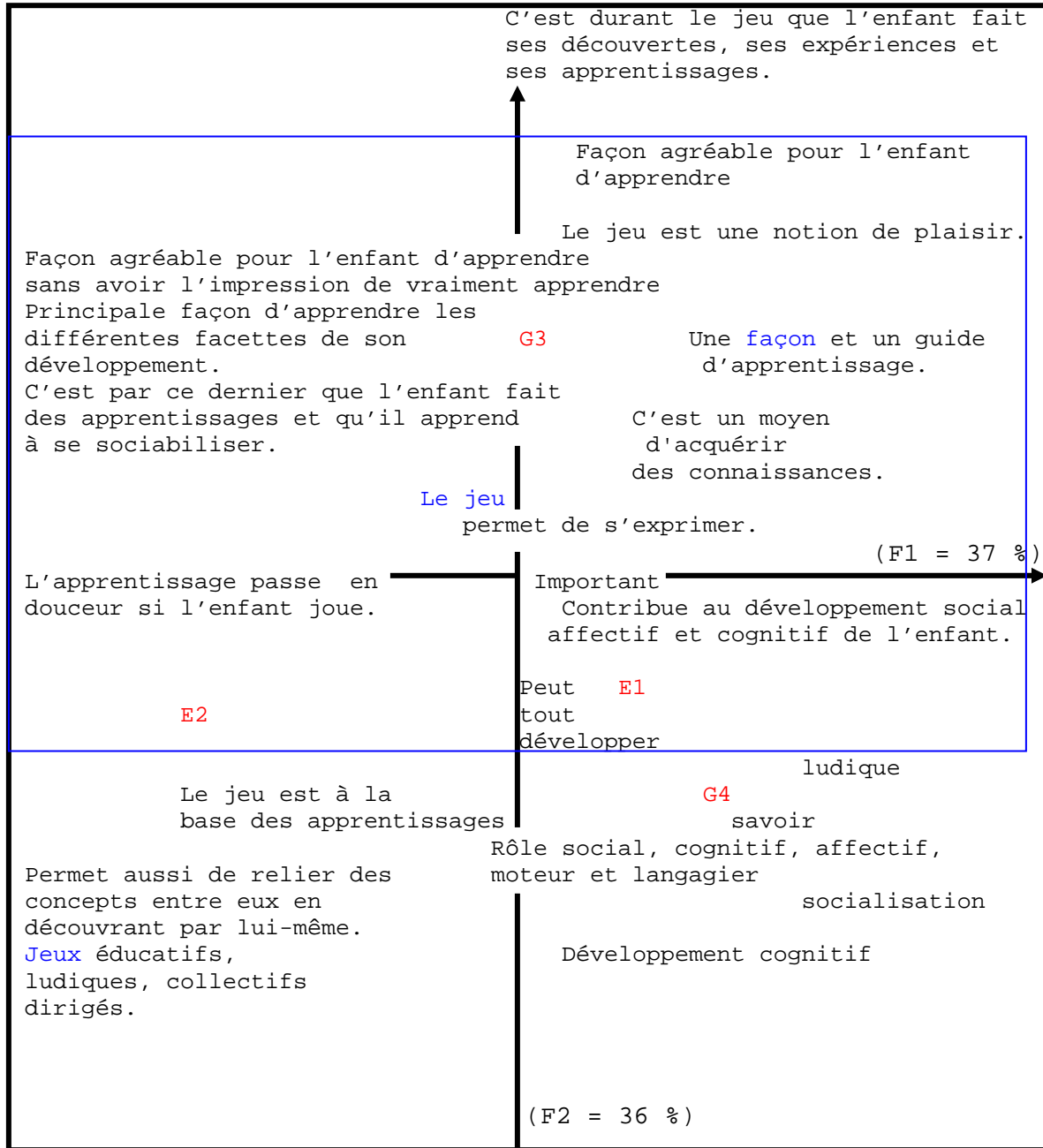
Notre questionnaire d'enquête intégrait deux questions ouvertes qui portaient à la fois sur la définition du rôle du jeu par rapport au développement de l'enfant ainsi que sur le profil d'utilisation du jeu de la part des intervenantes. Bien que "orientation pédagogique et gestion de la classe" sont situées en début de rubrique, il convient de les traiter de façon spécifique puisque le rapport à l'utilisation du jeu dans un contexte d'intervention éducative est étroitement relié au rapport que les répondantes entretiennent à la relation enseignement-apprentissage et, plus particulièrement, à la conception qu'elles ont de l'apprentissage enfantin.

L'analyse des réponses ouvertes fournies par les répondantes à la question portant sur la définition du rôle du jeu par rapport au développement de l'enfant démontre une très grande homogénéité des représentations qu'ont celles-ci (tableau 13). L'analyse des spécificités du discours permet certes d'identifier des éléments lexicaux propres et particuliers à trois des quatre catégories de répondantes, mais ces éléments (mots ou segments) correspondent à des éléments syntaxiques marginaux qui, lorsque pris dans leur contexte, c'est-à-dire celui de l'énoncé, n'amènent pas de distinction particulière au regard des concepts composant les représentations du rôle du jeu. Ces indicateurs apparaissent en bleu dans le plan lexical.

D'une façon générale, le jeu est perçu par les répondantes à la fois comme un contexte et comme un moyen d'apprentissage. En tant que contexte défini a priori comme agréable, le jeu favorise l'apprentissage puisqu'il correspond à un processus "naturel" et "motivant". En tant que moyen d'apprentissage, il soutient l'acquisition de connaissances, certes (domaine cognitif), mais aussi essentiellement celle de "compétences sociales". À cela, les enseignantes québécoises ajoutent une dimension de contexte particulière. Le jeu, en tant que contexte agréable rend l'apprentissage possible et réduit la dimension de "tâche" ou de "travail" identifiée à l'apprentissage scolaire.

Tableau 13

AFC des réponses des intervenantes au regard de leur représentation du rôle du jeu par rapport au développement de l'enfant (2 premiers facteurs)



Légende: E1 = Enseignant CH; E2 = Enseignant QC; G3 = Milieu de garde QC; G4 = Milieu de garde CH

Leur discours renvoie au concept d'apprentissage par la découverte mais cette découverte laisse sous-entendre une fonction de "direction" de la part de l'adulte; ce qui explique et justifie la présence sur le plan factoriel d'une dimension de catégorisation des types de jeux (éducatifs, ludiques, collectifs, dirigés). Pour les enseignantes suisses, le jeu contribue au développement

intégral (social, affectif et cognitif) de l'enfant. Enfin, le discours des éducatrices suisses reprend sensiblement celui de leurs collègues enseignantes en mettant l'emphase sur le rôle du jeu en tant qu'activité (action) soutenant le développement intégral de l'enfant.

Lorsqu'elles décrivent leurs pratiques d'utilisation du jeu de façon plus précise (tableau 14) on voit réapparaître une certaine polarisation du discours entre éducatrices en milieu de garde (pôle de gauche de l'axe horizontal) et enseignantes (pôle de droite du même axe). L'axe vertical est plutôt déterminé par la finalité, le bas de l'axe l'étant par un recours au jeu visant à développer l'autonomie et la motricité enfantine et le haut de l'axe, la stimulation des fonctions cognitives.

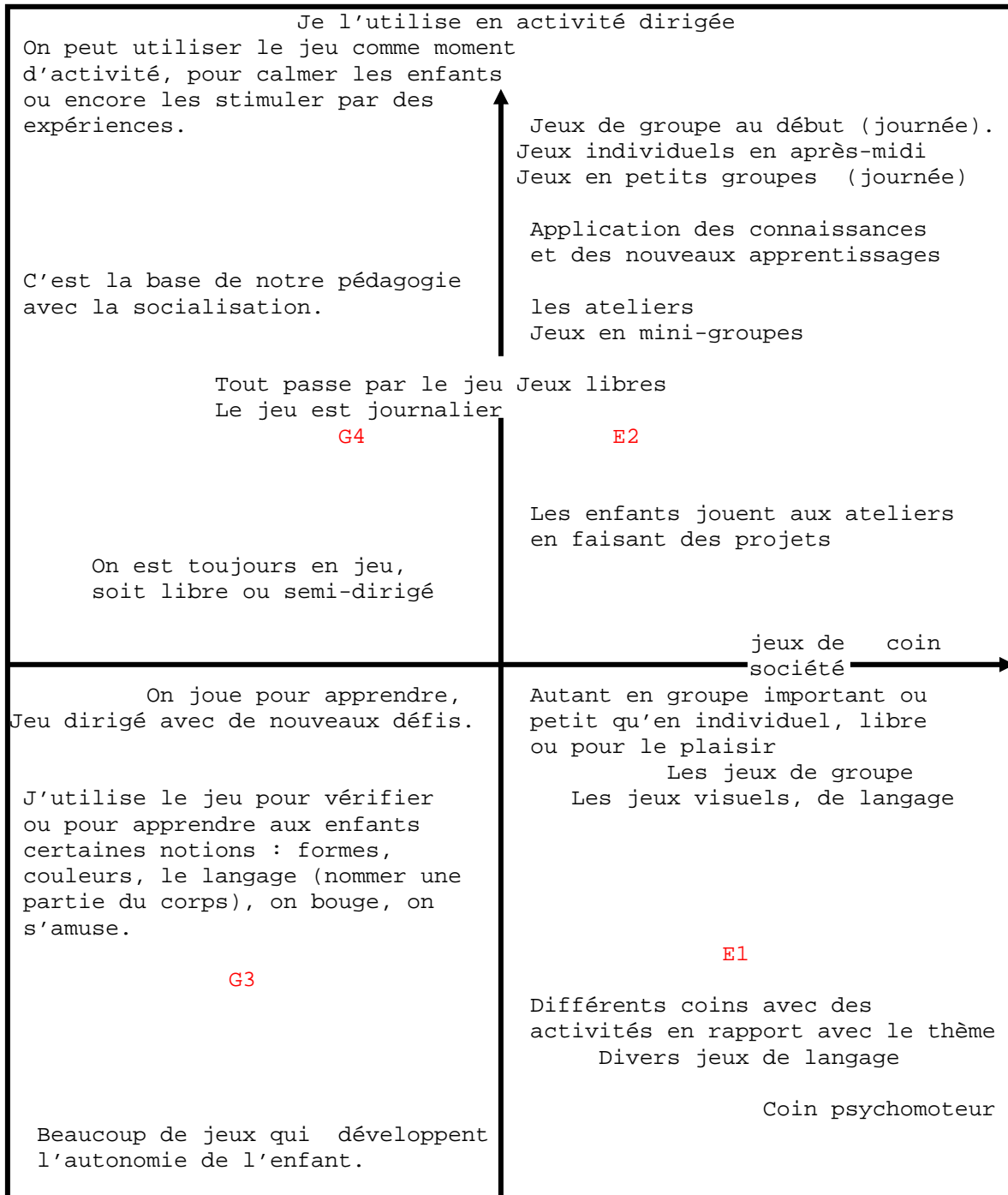
Pour les éducatrices en milieu de garde suisse, l'ensemble des pratiques liées à l'apprentissage semble se fonder sur le jeu en contexte de jeu libre ou semi-dirigé. Pour leurs collègues québécoises, le jeu est contexte à la fois d'observations et d'apprentissages. Pour les enseignantes québécoises, le jeu est plutôt un contexte d'objectivation des finalités de l'enseignement (objectifs d'apprentissages) et se réalise surtout en ateliers et en situation de réalisation de projets.

À l'opposé, pour les enseignantes suisses de la maternelle, le jeu sert surtout de véhicule aux préapprentissage reliés aux compétences linguistiques et se déroule surtout en situation libre, individuellement ou collectivement.

On constate ici une différence majeure dans le rapport à l'utilisation du jeu entre praticiennes des milieux scolaires ou de garde. Pour les premières, le jeu est un contexte d'apprentissages parmi d'autres. Il n'est pas présumé vecteur automatique d'apprentissages jugés pertinents aux finalités de l'éducation maternelle. Pour les éducatrices en milieu de garde, le jeu est à la fois contexte, prétexte, véhicule et contenu d'apprentissage. Concernant *Jouer c'est magique*, les objets d'apprentissages semblent se définir d'eux-mêmes en contexte ludique. Effet de la présence plus ou moins prescriptive du programme scolaire, indépendamment que ce dernier se situe au préscolaire ? La réponse à cette question ne suffit pas à l'affirmer mais la correspondance des contenus avec ceux de la réponse à la question précédente portant sur les finalités de l'apprentissage au préscolaire pourrait le laisser présumer.

Tableau 14

AFC des réponses des intervenantes au regard de leur profil de pratique d'utilisation du jeu au quotidien (2 premiers facteurs)



Légende: E1 = Enseignant CH; E2 = Enseignant QC; G3 = Milieu de garde QC; G4 = Milieu de garde CH

3.1.C L'AMÉNAGEMENT DE L'ESPACE ET DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES

Le questionnaire comportait une section dont l'objet portait spécifiquement sur l'aménagement de l'espace en fonction de la réalisation d'activités à caractère ludique (tableau 15). Bien que la référence à l'aménagement "coins d'activités" soit peu présente dans le discours (réponses ouvertes) des sujets, l'exploration des rubriques à choix de réponses permet de constater que le recours à ce type d'aménagement est largement majoritaire chez les intervenantes en général. En fait, 86,3% des répondantes déclarent disposer d'un espace aménagé en aires ouvertes où le matériel demeure disponible en permanence. Cette prédominance du recours à l'aménagement en "coins ateliers" dont la vocation est stable se confirme lorsqu'on consulte la structure des réponses à l'item suivant portant sur le fait que les ateliers soient de type fixe ou mobile. Près de 79% des répondantes déclarent avoir recours à des coins ateliers fixes. Les variables "type d'aménagement" et "présence de coins fixes ou mobiles" sont significativement associées ($L^2 = 25,84$ (1), $p < 0,0001$).

Tableau 15

Partition de l'échantillon selon le profil professionnel, le recours à des coins ateliers fixes ou mobiles ainsi que la présence de matériel didactique similaire

		Coins fixes		Coins mobiles	
		N	%	N	%
(Qc) Maternelle 4 ans	<i>Permanence du matériel</i>	4	100	0	0
(Qc) Maternelle 5 ans	<i>Sortie de matériel</i>	2	50	2	50
	<i>Permanence du matériel</i>	18	94,7	1	5,3
(CH) Classe enfantine	<i>Permanence du matériel</i>	21	100	0	0
(Qc) Milieu de garde	<i>Sortie de matériel</i>	2	20	8	80
	<i>Permanence du matériel</i>	24	100	0	0
(CH) Jardin d'enfants	<i>Sortie de matériel</i>	0	0	2	100
	<i>Permanence du matériel</i>	21	100	0	0
(CH) <i>Éducatrices</i> en petite enfance	<i>Permanence du matériel</i>	6	100	0	0

On constate des tendances similaires entre enseignantes québécoises et suisses en matière de recours à des coins fixes ou mobiles. Les deux types d'intervenantes utilisent de façon quasi exclusive le premier type d'aménagement. Par contre, on constate que si de façon générale les intervenantes privilégient nettement la permanence du matériel sur place, dans les coins ateliers, certaines techniciennes des services de garde québécois recourent plutôt à du matériel qu'elles doivent sortir et ranger au besoin, notamment lorsqu'elles aménagent leur local en fonction de coins ateliers de nature temporaire.

Quelle est la vocation des divers coins ateliers ? Le questionnaire comportait une liste de 15 énoncés visant à qualifier le type d'usage que font les intervenantes des divers coins ateliers. Comme le démontre le tableau 16, si tous les types de vocations énoncés trouvent preneur, certaines ont un usage quasi universel alors que d'autres ne sont présentes que chez la moitié des répondantes.

Tableau 16

Partition de l'échantillon selon la vocation des coins ateliers disponibles

	N	%
Théâtre de marionnettes	60	51,3
Atelier de musique et mouvement	56	47,9
Expression plastique	85	72,6
Construction	92	78,6
Eau et sable	70	59,8
Coin cuisine	86	73,5
Jeux de blocs	81	69,2
Coin lecture	106	90,6
Activités scientifiques	62	53,0
Menuiserie	43	36,8
Peinture	89	76,1
Jeux de table	106	90,6
Audio (écoute musicale)	62	53,0
Informatique	55	47,0
Motricité	64	54,7

Ce sont de loin les ateliers destinés à la pratique de jeux de table ainsi que ceux de la lecture qui sont les plus universellement présents dans les classes maternelles québécoises et les classes enfantines fribourgeoises ainsi que dans les milieux de garde. Le calcul des mesures d'association confirme d'ailleurs la répartition normale de ces activités, peu importe le profil d'emploi, le niveau d'intervention ou le pays d'origine des répondantes. Il en va de même pour le recours aux jeux d'eau et de sable qui, quoiqu'ils soient utilisés à fréquence moindre que les deux types d'activités préalablement mentionnés par les répondantes, le sont de façon normalement distribuée au travers de l'échantillon.

Tels qu'énumérés dans le tableau 17, certains profils semblent se dégager quant au profil d'utilisation des coins d'activités dans certains cas en fonction du niveau d'intervention et de l'âge de la clientèle et dans d'autres cas selon l'origine géographique des sous-échantillons. Ainsi, l'existence plus systématique d'ateliers destinés à la réalisation d'activités scientifiques, de menuiserie, de peinture, d'écoute musicale et d'utilisation de l'informatique, caractérise les classes maternelles "régulières" (5 ans) tant en Suisse qu'au Québec.

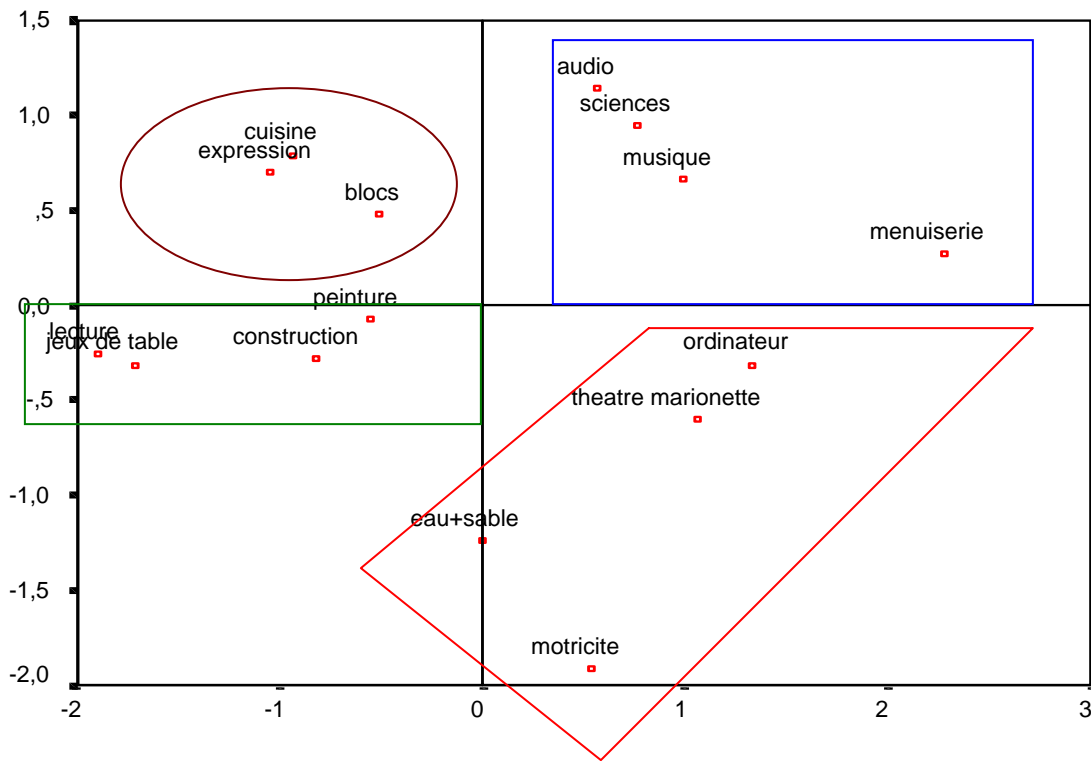
Pour leur part, les théâtres de marionnettes sont plus systématiquement présents dans les classes maternelles, peu importe l'âge de la clientèle, plutôt que dans les autres types de services offerts à la petite enfance. Les ateliers d'expression plastique, les coins cuisine et les aires de jeux de blocs semblent plus régulièrement être une caractéristique de la vocation des espaces au Québec, que cela soit en maternelle ou en milieu de garde. Enfin, si la présence d'ateliers de musique et de mouvements semble particulièrement répandue chez les enseignantes québécoises de maternelle 5 ans, celle d'ateliers destinés à soutenir le développement de la motricité infantine ressort en tant que caractéristique particulière aux jardinières d'enfants ainsi qu'aux enseignantes de maternelle européennes.

Tableau 17
Structure d'association des variables "types d'intervenantes"
et " vocation des coins ateliers disponibles"

	<i>L²</i>	<i>dl</i>	<i>p</i>	Sur représentation	Sous représentation
Théâtre de marionnettes	19,88	5	0,0001	Maternelle 4 ans Maternelle 5 ans Enseignante (CH)	Milieu de garde (QC) Éducatrices petite enfance (CH)
Atelier de musique et mouvement	11,51	5	0,04	Maternelle 5 ans	Éducatrices petite enfance (CH)
Expression plastique	28,51	5	0,0001	Maternelle 4 ans Maternelle 5 ans Milieu de garde (QC)	Enseignantes (CH) Éducatrices petite enfance (CH)
Construction	11,73	5	0,04	-----	Jardinières d'enfants (CH) Éducatrices petite enfance (CH)
Coin cuisine	18,27	5	0,003	Maternelle 4 ans Maternelle 5 ans Milieu de garde (QC)	Enseignantes (CH)
Jeux de blocs	30,69	5	0,0001	Maternelle 4 ans Maternelle 5 ans Milieu de garde (QC)	Jardinières d'enfants (CH) Enseignantes (CH) Éducatrices petite enfance (CH)
Activités scientifiques	22,93	5	0,0001	Maternelle 5 ans Enseignante (CH)	Jardinières d'enfants (CH) Éducatrices petite enfance (CH)
Menuiserie	26,88	5	0,0001	Maternelle 5 ans Enseignante (CH)	Maternelle 4 ans Éducatrices petite enfance (CH)
Peinture	17,91	5	0,003	Maternelle 5 ans Enseignante (CH)	Jardinières d'enfants (CH) Éducatrices petite enfance (CH)
Audio (écoute musicale)	22,65	5	0,0001	Maternelle 5 ans Enseignante (CH)	Jardinières d'enfants (CH) Milieu de garde (QC) Éducatrices petite enfance (CH)
Informatique	33,52	5	0,0001	Maternelle 5 ans Enseignante (CH)	Jardinières d'enfants (CH) Milieu de garde (QC) Éducatrices petite enfance (CH)
Motricité	26,71	5	0,0001	Jardinière d'enfants (CH) Enseignante (CH)	Maternelle 4 ans Milieu de garde (QC) Éducatrices petite enfance (CH)

L'analyse du tableau de distances (MDS) réalisée à partir de la distribution de l'ensemble des variables décrivant le recours plus ou moins fréquent à un type de vocation dédié aux ateliers permet de constater la présence de regroupements entre ces derniers (tableau 18).

Tableau 18
Analyse du tableau de distances (MDS) des différentes vocations
Attribuées par les répondantes aux coins ateliers



Comme vous pourrez le constater, les structures de cooccurrence qui caractérisent les quadrants 1 et 4 sont beaucoup plus stables (distances restreintes entre les items) que celles qui qualifient le deuxième et particulièrement le troisième quadrants. Dans un deuxième temps, il nous semblait important de voir si on peut attribuer un poids déterminant à l'une ou l'autre des catégories d'intervenantes par rapport aux structures de cooccurrence observées. Pour y parvenir, nous avons procédé à une série d'analyses des correspondances multiples, croisant la variable "type d'emploi" et chacune des vocations qui peuvent être attribuées aux divers coins ateliers en utilisant comme critère la présence de ces dernières dans une zone de proximité (quadrant).

Ainsi, comme vous le constaterez en parcourant le tableau 19, ce sont surtout les enseignantes québécoises de maternelle 4 et 5 ans ainsi que les éducatrices des milieux de garde du Québec qui utilisent en concomitance des coins ateliers dédiés aux jeux de cuisine, aux jeux de blocs ainsi qu'à l'expression. Chez les intervenantes suisses, ces coins sont aussi utilisés, notamment l'atelier d'expression par les jardinières d'enfants mais à moindre fréquence.

Tableau 19

Analyse des correspondances multiples (ACM) croisant le type d'emploi et l'attribution des coins ateliers à l'expression plastique, aux jeux de blocs ainsi qu'aux jeux de cuisine

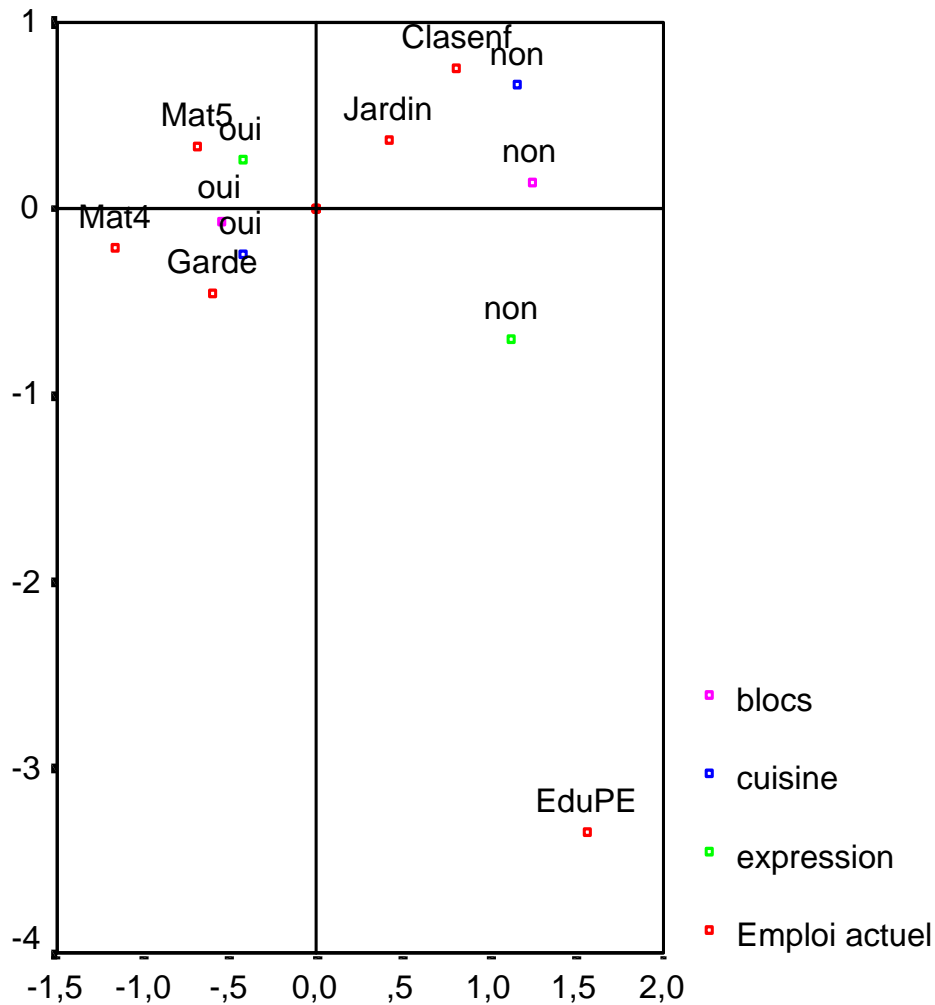
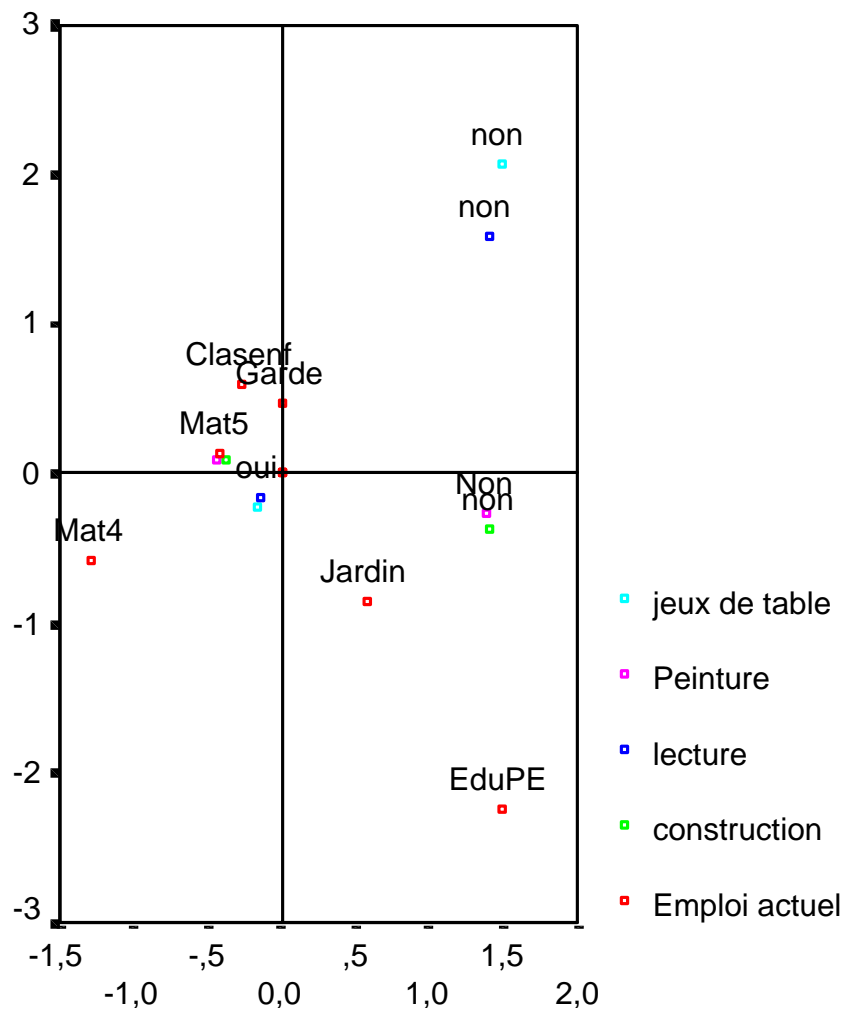


Tableau 20

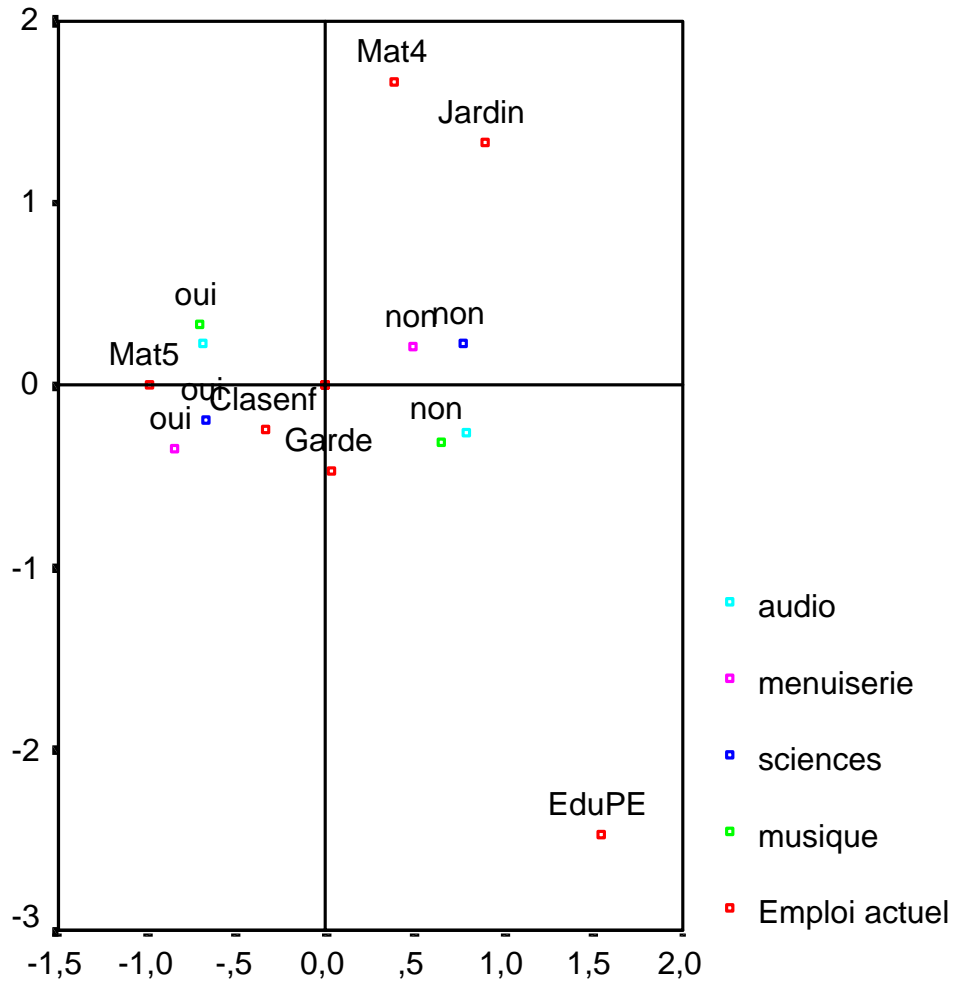
Analyse des correspondances multiples (ACM) croisant le type d'emploi et l'attribution des coins ateliers à la peinture, à la lecture, aux jeux de construction et aux jeux de table



Lorsqu'on intègre les variables "coin d'écoute de musique", "coin de production de musique", "activités scientifiques" et "menuiserie", on constate à nouveau une relative partition des profils de concomitance d'utilisation (tableau 21). Les enseignantes de maternelle 5 ans sont celles qui ont le plus systématiquement recours à la "coexistence" d'un coin écoute musicale ainsi que d'un coin musique où des instruments sont mis à la disposition des enfants. Pour leur part, ce sont les enseignantes des classes enfantines suisses qui affectent de façon plus stable un espace dédié à la menuiserie ainsi qu'aux activités scientifiques.

Tableau 21

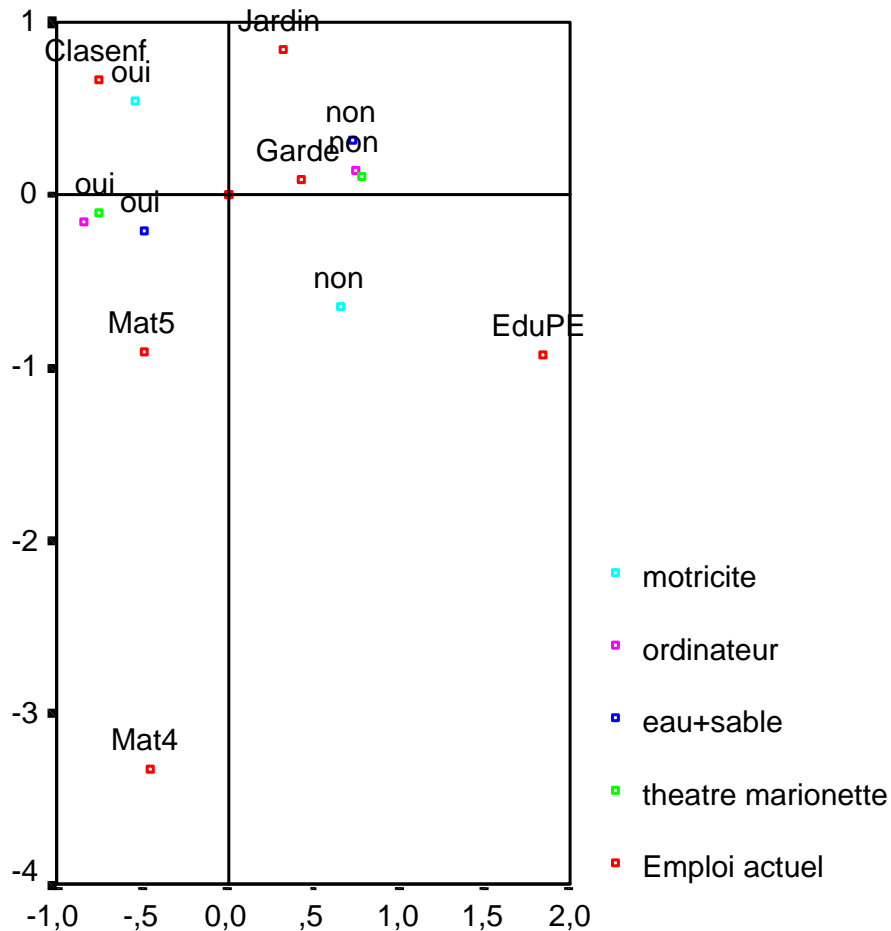
Analyse des correspondances multiples (ACM) croisant le type d'emploi et l'attribution des coins ateliers à la science, à la menuiserie, à l'écoute musicale et à la production musicale



Enfin, l'intégration dans le modèle d'ACM des variables coins "motricité", "informatique", "théâtre de marionnettes" et "jeu d'eau et de sable" permet de constater la concomitance marquée des trois dernières vocations affectées à des coins permanents chez les enseignantes québécoises de maternelle 5 ans (tableau 22). Pour leur part, les enseignantes des classes enfantines suisses sont celles qui affectent le plus systématiquement un espace spécialisé à l'exercice de la motricité fine ou globale de l'enfant.

Tableau 22

Analyse des correspondances multiples (ACM) croisant le type d'emploi et l'attribution des coins ateliers à la motricité, à l'informatique, aux jeux d'eau et de sable et au théâtre de marionnettes



3.1.D PROFILS DES PRATIQUES ÉDUCATIVES EN CONTEXTE LUDIQUE

Quelles sont les pratiques éducatives à caractère ludique que privilégient les intervenantes éducatives auprès de la petite enfance ? Le questionnaire comportait une liste de huit énoncés visant à qualifier le type d'activité, selon l'organisation de la structure de groupe qui caractérise la journée d'un enfant d'âge préscolaire lorsqu'il fréquente un milieu de garde ou la maternelle. Les items du questionnaire permettaient aussi aux répondantes d'identifier le temps hebdomadaire (en minutes) alloué à chacun des types d'activités. Enfin, la rubrique "autres activités" leur permettait de faire état de pratiques particulières, potentiellement plus marginales ou caractéristiques d'un environnement éducatif ou encore d'un type de culture (tableaux 23 et 24).

Seulement 17 répondantes se sont prévaluées de cette possibilité; ce qui laisse croire que la liste des activités qui leur était présentée était suffisamment exhaustive et que le profil d'animations réalisées dans les milieux de garde ou dans les classes maternelles est relativement stable, que les éducatrices interviennent en Suisse ou au Québec.

Tableau 23
Partition de l'échantillon selon le type d'animation pédagogique réalisée

	N	%
Jeux libres	107	93
Ateliers non dirigés	74	64,3
Ateliers dirigés	96	83,5
Activités en petits groupes	83	72,2
Activités en grands groupes animés	107	93
Jeux collectifs	85	73,9
Jeux à l'extérieur	90	78,3
Activités de routine (collation, détente, etc.)	99	86,1
Autres (à préciser)	17	14,8

Tableau 24
Partition de l'échantillon selon le type d'animation pédagogique réalisée
(temps moyen accordé aux activités – hebdomadaire en minutes)

	Temps moyen	Minutes	Max.	Écart-type
Jeux libres	85,23	10	300	66,96
Ateliers non dirigés	65,47	15	430	75,11
Ateliers dirigés	54,06	15	240	44,42
Activités en petits groupes	41,44	10	180	32,89
Activités en grands groupes animés	38,85	10	120	23,22
Jeux collectifs	29,31	10	120	23,49
Jeux à l'extérieur	55,81	10	240	44,25
Activités de routine (collation, détente, etc.)	77,11	10	300	76,62
Autres (à préciser)	41,25	10	120	35,43

Donc, si l'ensemble des activités suggérées a été sélectionné par au moins 64% des répondantes, le temps accordé à chacun de ces types d'activités varie substantiellement. Nous avons donc procédé à une série d'analyses unidimensionnelles de la variance (ANOVA One-way) des différences de temps accordées à chaque type d'activité afin d'identifier les sources de variation de profils de pratique, indépendamment de leurs fréquences réelles d'utilisation (tableaux 25 et 26).

Tableau 25
ANOVA différences de temps accordé aux divers types d'activités
selon le milieu d'intervention éducative
(temps moyen accordé aux activités – hebdomadaire en minutes)

	F	dl	p
Jeux libres	18,98	5,101	0,0001
Ateliers non dirigés	3,49	5,68	0,007
Ateliers dirigés	6,57	5,90	0,0001
Activités en petits groupes	0,98	5,74	ns
Activités en grands groupes animés	6,17	5,98	0,0001
Jeux collectifs	3,91	5,74	0,004
Jeux à l'extérieur	16,78	5,80	0,0001
Activités de routine (collation, détente, etc.)	16,38	5,91	0,0001

Comme le démontre le tableau 25, la majeure partie des activités proposées génère des différences significatives entre les catégories d'intervenantes sur le plan du temps accordé à chacune d'entre elles. L'analyse des résultats au test de Sheffé permet cependant de restreindre l'univers de ces différences (tableau 26). Le temps accordé au jeu libre est significativement inférieur chez les enseignantes de maternelle que chez leurs consœurs des milieux de garde et ce, indépendamment de l'origine géographique de nos données. En ce qui concerne le recours aux ateliers dirigés ainsi qu'aux activités en grands groupes animés, ce sont les éducatrices suisses de petite enfance qui y accordent le plus de temps, se distinguant en cela de l'ensemble des autres catégories professionnelles et, tout particulièrement, des enseignantes de maternelle et de classe enfantine.

Tableau 26

ANOVA (sources des différences de temps accordé aux divers types d'activités)
 Test de Sheffé (seuil de signification $p < 0,05$)

	Sources de différences	Sens de la variation
Jeux libres	Maternelle 4 ans / Éducatrices petite enfance Maternelle 5 ans / Éducatrices petite enfance Maternelle 5 ans / Jardinières d'enfants Jardinières d'enfants/ Éducatrices petite enfance Jardinières d'enfants/ Enseignantes classe enfantine Enseignantes classe enfantine/ Éducatrices milieu de garde Enseignantes classe enfantine/ Éducatrices petite enfance Éducatrices milieu de garde/ Éducatrices petite enfance	- - - - + - - -
Ateliers non dirigés	aucune	
Ateliers dirigés	Maternelle 4 ans / Éducatrices petite enfance Maternelle 5 ans / Éducatrices petite enfance Jardinières d'enfants/ Éducatrices petite enfance Enseignantes classe enfantine/ Éducatrices petite enfance Éducatrices milieu de garde/ Éducatrices petite enfance	- - - - -
Activités en petits groupes	aucune	
Activités en grands groupes animés	Maternelle 4 ans / Éducatrices petite enfance Maternelle 5 ans / Éducatrices petite enfance Jardinières d'enfants/ Éducatrices petite enfance Enseignantes classe enfantine/ Éducatrices petite enfance Éducatrices milieu de garde/ Éducatrices petite enfance	- - - - -
Jeux collectifs	Maternelle 5 ans / Jardinière d'enfants	-
Jeux à l'extérieur	Maternelle 5 ans / Jardinière d'enfants Maternelle 5 ans / Éducatrices milieu de garde Maternelle 5 ans / Éducatrices petite enfance Jardinières d'enfants/ Enseignantes classes enfantines Enseignantes classe enfantine/ Éducatrices milieu de garde Enseignantes classe enfantine/ Éducatrices petite enfance	- - - - - -
Activités de routine (collation, détente, etc.)	Maternelle 4 ans / Éducatrices petite enfance Maternelle 5 ans / Jardinières d'enfants Maternelle 5 ans / Éducatrices milieu de garde Maternelle 5 ans / Éducatrices petite enfance Jardinières d'enfants/ Enseignantes classe enfantine Enseignantes classe enfantine/ Éducatrices milieu de garde Enseignantes classe enfantine/ Éducatrices petite enfance	- - - - + - -

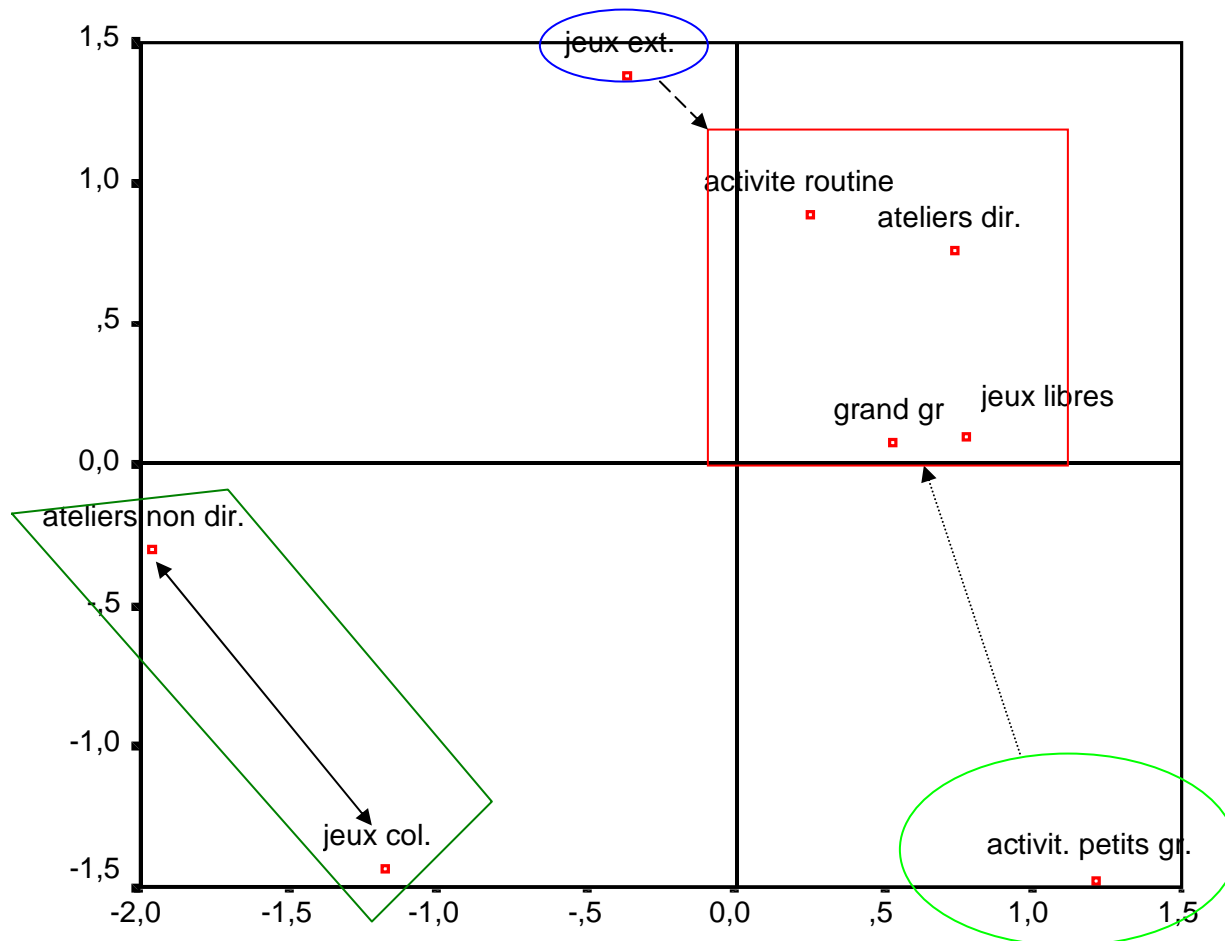
Les enseignantes de maternelle et celles des classes enfantines sont aussi les intervenantes qui accordent le moins de temps hebdomadaire à la réalisation de jeux à l'extérieur et aux routines visant d'autres buts que l'apprentissage.

Quelles catégories d'intervenantes ont le plus systématiquement recours à l'une ou l'autre des formes d'organisation du contexte ludique ? Pour répondre à cette question nous avons tout d'abord procédé au calcul d'un tableau de distances (MDS) afin de voir s'il y avait, pour l'ensemble de l'échantillon, une structure de regroupement des types d'activités privilégiés. Dans un deuxième temps, lorsque c'était le cas, nous avons procédé à une analyse des correspondances multiples (ACM), croisant les activités plus ou moins cooccurrentes et les profils professionnels des intervenantes. Enfin, nous avons aussi procédé à une série d'analyses factorielles de correspondances (AFC) entre les activités ne présentant pas de profil d'utilisation conjointe de la part des répondantes et les profils professionnels des intervenantes.

Tels que présentés dans le tableau 27, ce sont surtout les activités de routine, les ateliers dirigés, les jeux en grands groupes et les jeux libres qui présentent une structure minimale de recours simultanée chez nos répondantes. Les jeux collectifs et les ateliers non dirigés forment une seconde structure moins systématiquement présente de façon concomitante dans le profil d'organisation des pratiques ludiques de la part de nos répondantes, alors que les activités en petits groupes ainsi que les jeux extérieurs semblent peu reliés à un profil de structuration particulière de ces façons d'organiser l'activité d'apprentissage.

L'analyse des correspondances multiples réalisée en intégrant le type d'emploi des répondantes et les variables "activités de routine", "ateliers dirigés", "jeux en grands groupes et jeux libres" (tableau 28) permet de constater que les activités de routine et les activités en grands groupes sont plutôt l'apanage des éducatrices en milieu de garde, des enseignantes de maternelle 5 ans et secondairement des éducatrices suisses auprès de la petite enfance, alors que les activités dirigées et les jeux libres sont plus systématiquement pratiqués par les éducatrices en milieu de garde ainsi que par les jardinières d'enfants. La consultation du tableau 29 permet de constater que le recours aux jeux collectifs est plutôt le propre des enseignantes de maternelle 5 ans ainsi que des enseignantes des classes enfantines suisses, alors que les ateliers non dirigés sont plutôt utilisés par les enseignantes de maternelle 5 ans ainsi que les éducatrices suisses auprès de la petite enfance et, secondairement, par les éducatrices en milieu de garde québécois.

Tableau 27
Analyse du tableau de distances (MDS) des activités à caractère ludique
privilégiées par les intervenantes



Les analyses factorielles des correspondances croisant respectivement les variables "type d'emploi" d'une part, et d'autre part, les variables "jeux extérieurs" et "activités en petits groupes" permettent aussi de constater des contrastes assez marqués entre les profils de recours à ces pratiques chez les répondantes (tableaux 30 et 31). Ce sont les enseignantes de maternelle 4 ans ainsi que les éducatrices en milieu de garde québécois qui utilisent le plus systématiquement les jeux réalisés à l'extérieur des locaux de la maternelle ou locaux à aires ouvertes dans un milieu de garde, alors que les activités en petits groupes sont plus souvent mises de l'avant par les enseignantes des classes enfantines, les jardinières d'enfants et, secondairement, par les éducatrices auprès de la petite enfance. La pratique semble donc beaucoup plus caractériser les répondantes du sous-échantillon suisse que les praticiennes québécoises.

Tableau 28

Analyse des correspondances multiples (ACM) croisant le type d'emploi et le recours aux jeux libres, aux activités en grands groupes, aux activités de routine et aux ateliers dirigés

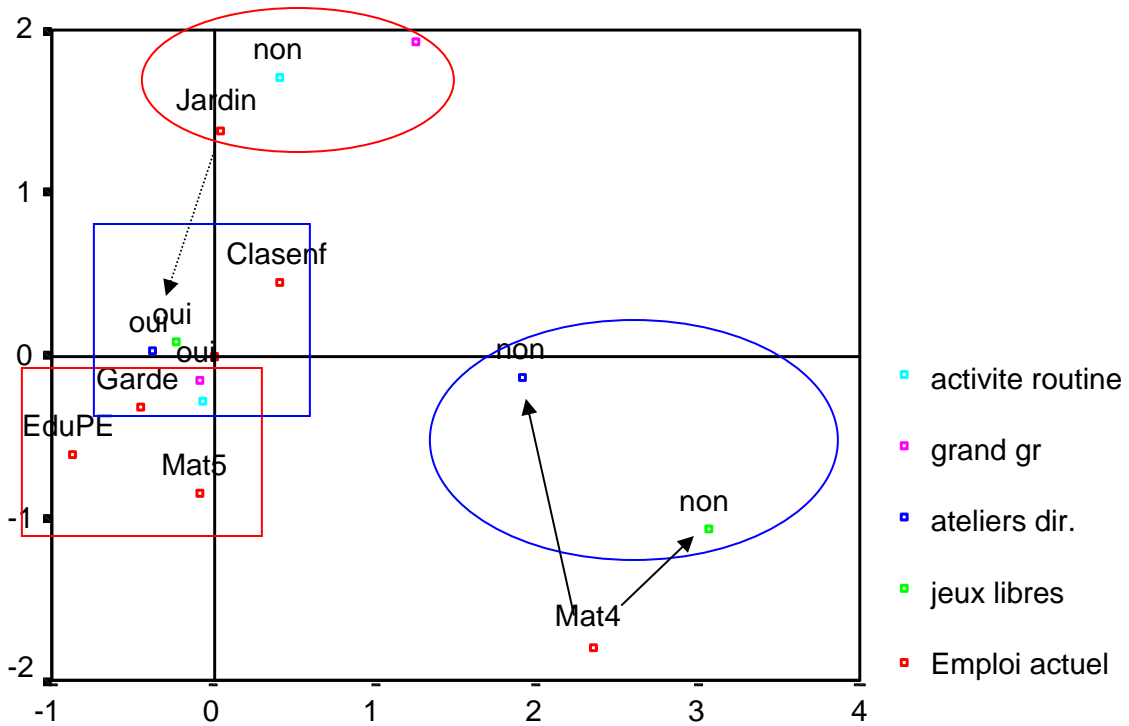


Tableau 29

Analyse des correspondances multiples (ACM) croisant le type d'emploi et le recours aux jeux collectifs ainsi qu'aux activités non dirigées

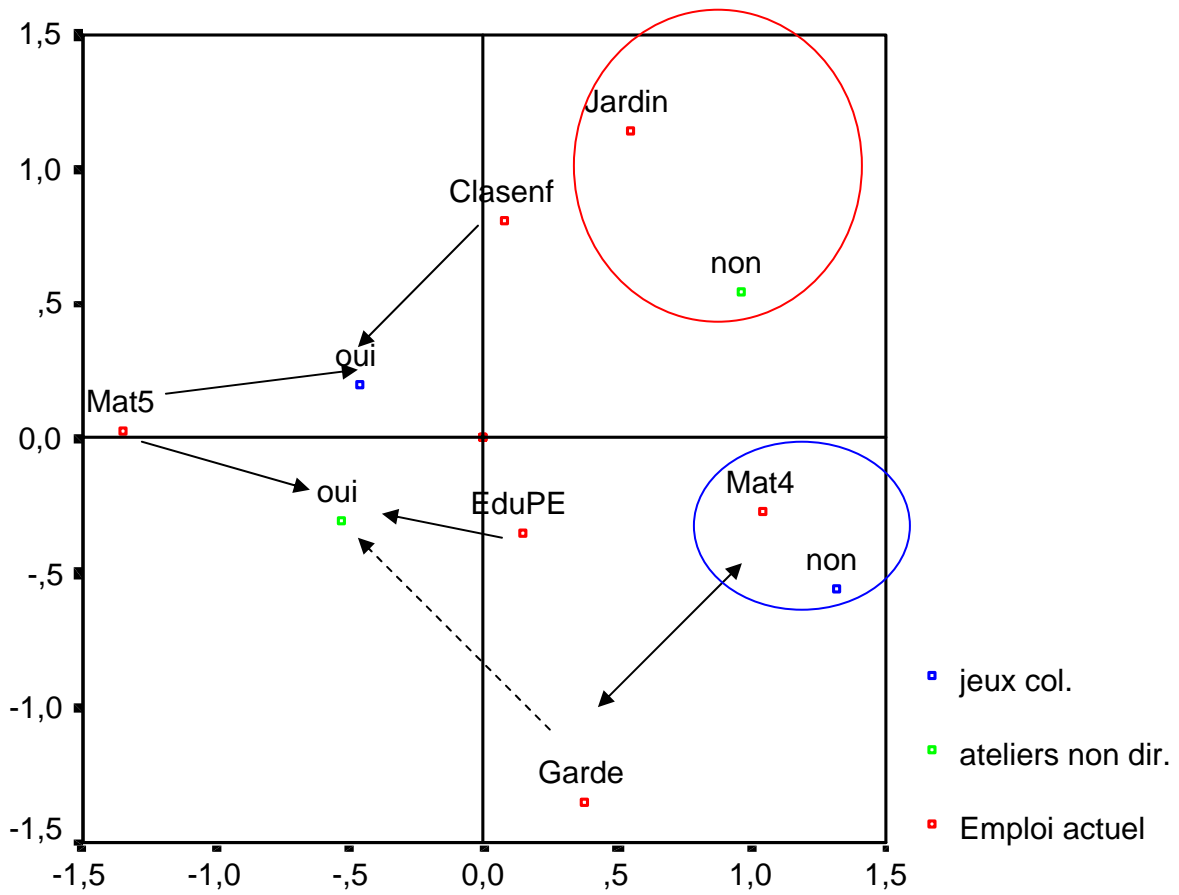


Tableau 30
 Analyse factorielle des correspondances (AFC) croisant
 le type d'emploi et le recours aux jeux extérieurs

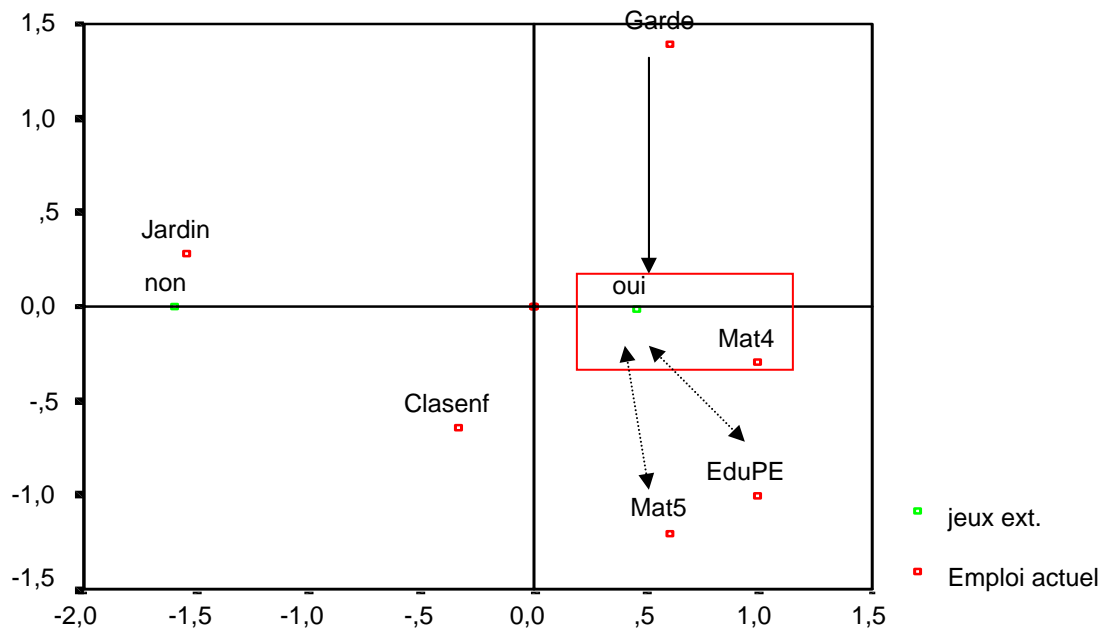
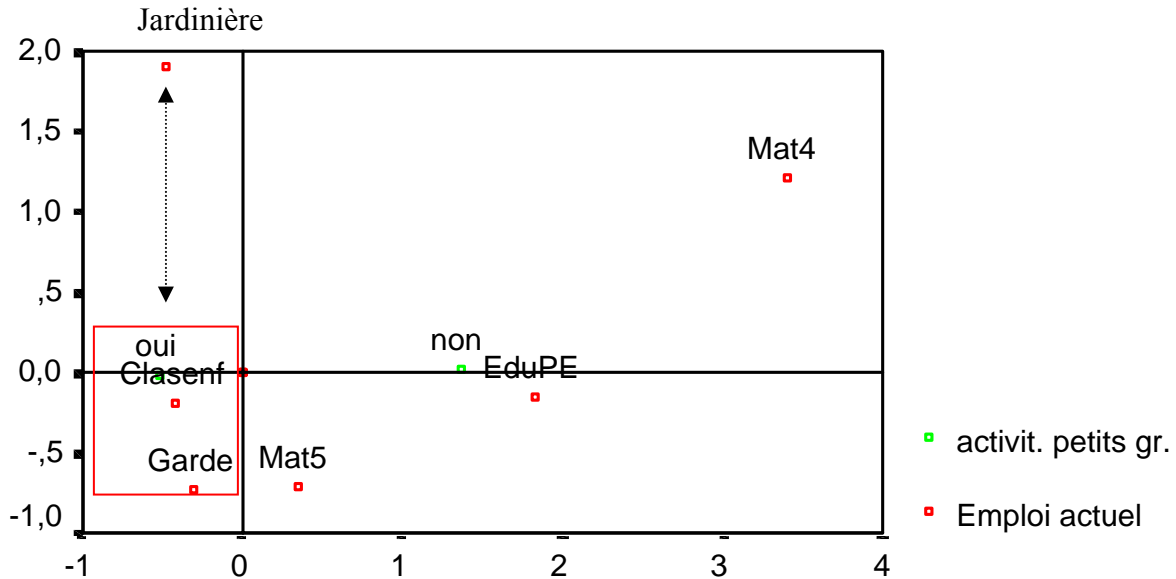


Tableau 31
Analyse factorielle des correspondances (AFC) croisant
le type d'emploi et le recours aux activités en petits groupes



3.1.E LES FORMES D'ANIMATION ET LES CONTENUS DU RECOURS AUX DIVERSES PRATIQUES ÉDUCATIVES EN CONTEXTE LUDIQUE

Dans notre questionnaire, les répondantes étaient conviées, lorsque cela leur semblait pertinent, à décrire de façon plus précise le type de contenu ou d'animation qui caractérise le recours à chacun des modes de pratiques décrits. Dans les pages qui suivent, nous en ferons état en ne tenant pas compte des réponses courtes produites dans le cadre de l'item no 9 (autres activités, à préciser). Ceci dans la mesure où les fréquences (N = 17) de réponses à cet item demeurent marginales et que leur catégorisation selon le statut réduit la structure d'énoncés à des productions individuelles. D'une façon générale, les fréquences des réponses courtes produites demeurent assez faibles, variant de 26 pour les ateliers dirigés à 58 pour les descriptions

d'activités en situation de jeu libre. La distribution des fréquences de réponses, selon la catégorie générale retenue (enseignantes québécoises, enseignantes suisses, **éducatrices** en milieu de garde au Québec et **éducatrices** en milieu de garde en Suisse) varie cependant d'un item à l'autre. C'est pour cette raison que nous avons quand même décidé d'utiliser cette catégorisation en tant que variable de partition. Nous ne décrivons pas ici des résultats de calculs des analyses factorielles des correspondances réalisées, mais nous présenterons plutôt un tableau catégorisant le type d'activité ou de motif invoqué pour chacune des catégories professionnelles et pour chacun des huit items décrivant un mode de pratique éducative en contexte ludique.

3.1.E.1 Les périodes de jeux libres (N = 58)

L'utilisation des périodes de jeux libres semble marquée par certaines activités qui reflètent à la fois l'âge de la clientèle et les caractéristiques distinctes des missions éducatives de la maternelle et du milieu de garde (tableau 32). On y marque le temps différemment, par exemple en recourant au calendrier d'accueil en tant qu'activité mais aussi comme marqueur temporel, le matin pour les classes maternelles tandis que les milieux de garde utilisent davantage les siestes comme porte d'entrée pour rythmer le temps. L'apprentissage des fonctions de base (hygiène et propreté) demeure l'apanage des milieux de garde, comme c'est d'ailleurs historiquement le cas depuis l'apparition des premières "salles d'asile" dès la fin du 19^e siècle (Baillargeon, 1989; Bédard, Larose et Terrisse, 2002). Le moment privilégié du recours au jeu libre distingue aussi les enseignantes suisses de leurs collègues éducatrices. Les premières y recourent à l'accueil ou à la récréation, concept particulier au milieu scolaire s'il en est, alors que les secondes privilégient la collation ou, pour respecter la terminologie européenne, le goûter.

Tableau 32
 Activités et moments privilégiés pour le recours aux jeux libres

Catégories d'intervenantes	Types d'activités	Moments privilégiés
Enseignantes suisses	Discussions libres, partage des opinions, relaxation, ballon, pétanque, course, cerceaux, calendrier d'accueil du matin et de l'après-midi avec bonjours et discussions libres, chant, contrôle de vestiaire, résolution de conflits.	Récréation (en classe ou à l'extérieur), accueil (rituel matinal), pour les anniversaires.
Enseignantes québécoises	Écrire son nom, histoires, détente, massage, météo, calendrier , jeux de dés, choix d'ateliers ou jouer dehors, ménage, repos avec musique douce, causerie, socialisation.	Collation (goûter), jeux libres durant 10 minutes (repos), 15 minutes (collation).
Éducatrices québécoises en milieu de garde	Préparation aux collations, sieste ou repos, causerie et chansons, détente, (hygiène : laver les mains, dents, pipi), j'anime et j'aide l'enfant dans sa tâche, feuille de la journée; chansons.	Collation (goûter), dîner, sieste ou repos, lors de transition, intégré dans les heures d'activités.
Éducatrices suisses en milieu de garde	Collation en commun apportée par l'enfant à tour de rôle, en crèche, nous passons beaucoup de temps au déshabillage, à l' apprentissage de la propreté (lavage de mains) et changer les couches , relaxation, repos.	Collation , repas, sieste .

3.1.E.2 Les ateliers non dirigés (N = 34)

Cet item qui générerait relativement peu de fréquences de réponses ouvertes permet cependant d'identifier certaines différences entre les répondantes, à la fois selon le pays de provenance et le statut d'enseignante ou d'éducatrice (tableau 33). C'est surtout sur le plan du contexte d'utilisation des ateliers non dirigés que les sujets se distinguent. L'accès à ces ateliers semble être inconditionnel chez les enseignantes suisses alors qu'il implique la participation préalable des enfants à des activités de type dirigé chez leurs collègues québécoises. Chez les éducatrices en milieu de garde québécoises, l'importance du contenu des réponses semble refléter un usage à la fois régulier marqué sur le plan temporel et privilégié. Pour les éducatrices en milieu de garde suisse, l'accès semble aussi inconditionnel, mais tant le contenu que les critères d'utilisation semblent peu se distinguer de ceux du jeu libre. Sur le plan des contenus, les enseignantes – européennes font état d'activités thématiques qui sont directement reliées avec le préapprentissage des matières scolaires ou des disciplines "outils", soit la langue maternelle et les mathématiques. Chez les enseignantes québécoises, c'est l'approche thématique qui semble mise de l'avant plutôt qu'une approche prédisciplinaire ou quasi disciplinaire.

Tableau 33
 Activités et moments privilégiés pour le recours aux ateliers non dirigés

Catégories d'intervenantes	Activités	Contexte
Enseignantes suisses	Divers coins jeux de société, jeux symboliques, lecture, choisir un coin pour la durée des jeux libres avec objectifs spécifiques; objectifs sociaux; ateliers, ACM libres; ateliers de lecture ou de mathématiques, au choix; repérage de connaissances dans cinq domaines: deux fiches à choix.	Choix d'activités créatives nouvelles; les enfants testent les ateliers mis à leur disposition.
Enseignantes québécoises	Jeux disponibles après les jeux dirigés; un atelier formé de cinq équipes (rotation); ateliers coins thème semaine; 2 heures d'ateliers par jour.	Parfois c'est le jeu libre à l'intérieur de l'atelier, parfois il y a des consignes, parfois je suis présente pour animer au besoin pour la consolidation des apprentissages; nous faisons des projets qui impliquent un travail collectif tout au long de la journée à travers les jeux libres et ateliers non dirigés; la période d'ateliers comprend une douzaine d'ateliers.
Éducatrices québécoises en milieu de garde	Casse-tête, dessins , <i>Lego</i> , pâte à modeler, au choix : de la peinture , gouache sur table, chevalet, sur vitre; pâte à modeler, dessins libres, jeu de sable, d'eau, casse-tête ; jeux au choix; l'enfant choisit seul un atelier dans ceux proposés; jeux libres sous forme d'ateliers; ateliers mobiles ou fixes; dessins, blocs, etc..	Accueil le matin si nécessaire; je me promène d'un atelier à l'autre et soutiens l'enfant dans sa démarche; à l'arrivée le matin, l'après-midi, en soirée, atelier selon le thème; après la collation du matin; après dîner atelier choisi par les enfants; l'enfant choisit le jeu ou la méthode de jouer; offrir à l'enfant une variété de choix, l'amener à planifier, graduer les défis et éveiller l'enfant à l'exploration d'un thème.
Éducatrices suisses en milieu de garde	Dessins , peinture , pâte à modeler; mise en place casse-tête , livres.	Ils sont proposés sur les tables en parallèle aux jeux libres.

3.1.E.3 Les ateliers dirigés (N = e26)

Le recours aux ateliers dirigés marque encore une fois la différence de traitement de l'organisation de l'espace et des activités qui caractérisent la pratique enseignante de celle des éducatrices (tableau 34). Pour les premières, qu'elles soient Suisses ou Québécoises, le recours à ce type d'atelier implique la réalisation de tâches spécifiques de la part des élèves et ces dernières sont eux-mêmes fonction des objectifs pédagogiques poursuivis par les enseignantes.

En fait, c'est la différence fondamentale entre la relation qu'entretient l'enseignante de maternelle avec un cadre curriculaire, un programme d'enseignement au sens propre du terme et celle qu'établissent des éducatrices en milieu de garde avec un cadre général d'activités qu'elles aménagent de façon autonome qui ressort ici. La présence d'un tel cadre général, en théorie le programme d'éducation en milieu de garde du MFE, en pratique l'univers organisationnel que propose la version canadienne-française du *Perry School Program*, le programme *Jouer c'est magique* fait à son tour ressortir une différence dans le type d'informations que nous fournissent les éducatrices des milieux de garde suisses et québécois. Si les réponses ouvertes des premières et des secondes sont beaucoup plus riches en descripteurs d'activités spécifiques (par exemple : bricolages, chants, comptines) que celles des enseignantes, les énoncés des éducatrices suisses ne font pas état de modalités de gestion ou d'animation des activités réalisées par les enfants lors des périodes d'ateliers dirigés.

Par effet de contraste, chez les éducatrices québécoises on retrouve des indicateurs, certes variables mais présents, d'intégration régulière de cette forme d'activité. La variabilité de la durée de la récurrence et de la stabilité des activités réalisées en ateliers dirigés pourrait refléter celle de l'importance accordée par les différents milieux de garde à ce qui y tient lieu de programme éducatif.

Tableau 34
 Activités et moments privilégiés pour le recours aux ateliers dirigés

Catégories d'intervenantes	Activités	Contexte
Enseignantes suisses	Activités mathématiques, ordinateurs, histoires, contes; peinture, collage, découpage; ateliers tournants avec objectifs précis en individuels ou en petits groupes; jeux à passer obligatoirement; prémathématiques avec notions à découvrir (consignes de départ); jeu de stratégie, de maths, de raisonnement, d'espace; défis proposés en raisonnement, en langage ou en psychomotricité par groupes de niveaux différenciés; schéma corporel; ateliers variés dans des activités variées.	Avec objectifs spécifiques; une fois par jour; travail demandé selon mes objectifs ; je désigne quels enfants vont où et j'établis un thème.
Enseignantes québécoises	Plan de travail individuel ou d'équipe; bricolage, arts; ateliers défi 'je suis capable de ...';	Tout au long de la demi-journée à travers les jeux libres et ateliers non dirigés; 2 ou 3 où tous les enfants devront aller au cours de la semaine plus un travail pour tous.
Intervenantes en milieu de garde (Québec)	<i>Jouer c'est magique</i> ; bricolage, jeux coopératifs; chansons, comptines, etc. avec musique et jeux; langage, arts plastiques, expériences, cuisine, etc.; bricolage; par thèmes; bricolage, expériences culinaires, jeux de société.	Ils font l'activité assis à la table; les enfants s'inscrivent à un atelier et y restent 30 minutes; occasionnellement une fois par semaine; le matin en grands groupes, après la collation en groupes; ateliers selon le thème; après dîner, animé par l'éducateur.
Intervenantes en milieu de garde (Suisse)	Activités d'éveil; chants, comptines, chacun raconte quelque chose s'il en a envie; bricolage, peinture, langage, motricité; créativité; expression verbale, musique, etc.	

3.1.E.4 Les activités en petits groupes (N = 43)

Le menu des activités en petits groupes peut sembler à première vue particulièrement détaillé chez les enseignantes de maternelle suisse (tableau 35). Ce sont les seules intervenantes d'ailleurs qui réfèrent directement dans leurs réponses courtes au recours aux activités en fonction de coins précis aménagés à cet effet. Tout comme c'était le cas antérieurement, tant en Suisse qu'au Québec, les enseignantes de maternelle associent le recours aux activités en petits groupes à des activités thématiques. On en retrouve les indicateurs sous rubrique activités chez les premières et

sous rubrique contexte chez les secondes. L'importance du marqueur temporel ou, si on préfère, d'une référence au moment où les activités en petits groupes se produisent ainsi que l'absence de référence à la dimension thématique de l'activité distinguent clairement le profil de recours à ce type d'activité selon le niveau d'intervention. Enfin, la nature prédisciplinaire de certaines activités se trouve plus présente dans le cadre des énoncés produits par les intervenantes suisses que chez leurs collègues québécoises, du moins pour ce qui relève de l'information produite par les éducatrices en milieu de garde. Cette référence prédisciplinaire où utilisant l'énoncé d'une relation à une matière scolaire, par exemple les mathématiques, caractérise encore une fois de façon stable le discours des enseignantes de maternelle.

Tableau 35

Activités et moments privilégiés pour le recours aux activités en petits groupes

Catégories d'intervenantes	Activités	Contexte
Enseignantes suisses	Langage, coin expérience; ateliers avec recherche d'information; Discussion à partir de livres ou d'objets; prononciation, description d'images; description dynamique, jeux de langage, psychomotricité, prélecture en deux groupes avec changement quand c'est terminé; activités de recherche avec objets spécifiques; recherche d'informations, discussion selon le thème avec des documents; découvertes environnementales et scientifiques; espace, maths, dessins, toutes les perceptions, cuisine; plutôt dirigé avec objectifs définis aussi pour expliquer de nouveaux jeux; ateliers de mathématiques, visuel, recherche d'informations dans les livres; jeux de société; apprendre une poésie, activités sensorielles; discussion sur un sujet donné; ACM, jeux à règles; histoires, perception; graphomotricité, science.	
Enseignantes québécoises	Manipulation, mathématiques, expériences; <i>ABC Boum!</i> ; Sciences, histoire à fabriquer.	Relatif aux thèmes selon les activités à toutes les semaines mais temps variable; Un ou deux petits groupes par jour pendant les jeux ou à l'intérieur du 60 minutes d'atelier.
Intervenantes en milieu de garde (Québec)	Coloriage, chaise musicale, histoire; jeux de société, règles du jeu, défi; casse-tête, mémoire, blocs, pâte à modeler, l'enfant décide où il va et change; <i>Véritech, Logix, Dominos, Lottos</i> , jeux de cartes; par activités, en rotation; arts plastiques, cuisine; prendre connaissance des règles de certains jeux serpents et échelles, cartes, jeux de table; bricolage, jeux.	J'anime une activité et par la suite les enfants peuvent le faire seul; après l'hygiène du midi; ateliers de rotation ou trois ateliers et après un temps alloué où les enfants changent de lieu.
Intervenantes en milieu de garde (Suisse)	<i>Lottos</i> , activités logicomathématiques; au choix des enfants : dessins, casse-tête, perles; jeux divers, <i>Memory</i> ; bricolage, jeux de table, musique, cuisine.	En alternance avec ateliers non dirigés.

3.1.E.5 Les activités en grands groupes animés (N = 39)

Lorsqu'ils réfèrent aux activités animées en grands groupes, les répondantes se distinguent encore une fois selon qu'elles soient enseignantes ou éducatrices (tableau 36). Les enseignantes utilisent surtout ce type d'activité en tant qu'introduction aux tâches du jour ou du moment. La plage de temps qui y est consacrée est courte et les contenus sont structurés. Les enseignantes s'adressent à de grands groupes lors de l'accueil (présentation des activités de la journée) ou encore de l'amorce d'un projet ou d'une tâche dont les objectifs sont précisés d'emblée. Les activités décrites par les enseignantes suisses et les enseignantes québécoises poursuivent généralement des finalités qui relèvent de l'apprentissage à caractère cognitif (par exemple : activités d'apprentissages à caractère prédisciplinaire tels le développement langagier ou l'expression, les habiletés de prélecture, l'initiation à l'écriture ou plus directement reliées au développement des fonctions de raisonnement de type logico-mathématique comme sont les tâches que propose l'API).

Chez les éducatrices en milieu de garde, tant suisses que québécoises, les tâches sont moins systématiquement finalisées et peuvent viser le développement d'habiletés qui relèvent autant du domaine social que du domaine cognitif ou moteur. Le recours aux activités en grands groupes animés est plus directement relié à la présentation de chacune des tâches qui sont proposées aux enfants. Les répondantes de la catégorie "éducatrices québécoises de milieu de garde" intègrent une finalité particulière au recours à ce type d'activités. Il s'agit de la mise en valeur de l'interaction entre enfants de différents âges et indirectement de l'utilisation des connaissances ou des compétences des plus âgés en soutien au développement de celles des plus jeunes. Il s'agit d'un des rares indices d'une application concrète fort informelle et probablement inconsciente de mise en œuvre du concept vigotskien de zone proximale de développement chez nos répondantes.

Tableau 36

Activités et conditions privilégiées pour le recours aux activités en grands groupes animés

Source	Activités	Conditions
Enseignantes suisses	Activités cognitives: langage, lecture, mathématiques; bilan, accueil, chansons, histoires, discussions; rondes, histoires, poésie, jeux de lecture; jeux, diapositives, films; partage, psychomotricité, rythmique; comptines, recherche d'information, gymnastique; recherches avec diapositives, bilan; échanges, musique, projets; création, dessins, échanges d'idées.	Pas plus de 20 minutes consécutives; accueil du matin, mise en place d'un projet; Avec consignes + objectifs spécifiques; plutôt sous forme d'échange ou d'apports d'information; Nous parlons ou découvrons un sujet.
Enseignantes québécoises	Chansons, danse; développement d'un projet; cahier écriture, API, phonologie, messages, lecture, causerie, nouvelles ou journal; devinettes, jeux, activités d'apprentissage, rimes, conscience phonologique, sciences; musique, jeux, dramatique, théâtre.	
Intervenantes en milieu de garde (Québec)	Tableau météorologique, chansons; causerie, cercle magique; animation, collation à deux groupes, chansons, petits jeux; jeux musicaux, jeux moteurs, jeux dramatiques, lecture de livres adultes; chaise musicale; histoires; jeux collectifs, fêtes spéciales, sorties; temps cinéma; jeux de mime, théâtre; journées spéciales multi-âge; lecture; jeux collectifs, musique.	J'anime les activités ou je reste en soutien pour l'autre éducatrice; Présentation d'un thème ou activités, déclencheur à l'activité; Explication du thème; Susciter les échanges intergroupes et la richesse du multi-âge.
Intervenantes en milieu de garde (Suisse)	Animations diverses, psychomotricité, musique; chansons, discussions présentation des ateliers; histoires; réunion avec chansons, animation de marionnettes; objets, photos, animaux.	En alternance avec ateliers dirigés.

3.1.E.6 Les activités en périodes de jeux collectifs (N = 36)

Le recours aux jeux collectifs ainsi que ce qu'on y fait distinguent encore une fois les enseignantes de la maternelle des éducatrices en milieu de garde suisse ou québécois (tableau 37). Par contre, éventuellement, sur l'interaction sociale, la finalité centrée sur le développement psychomoteur demeure centrale et commune à l'ensemble des activités décrites, peu importe le milieu professionnel ou la localisation géographique de l'intervention. Chez les enseignantes suisses ou québécoises ainsi que chez les éducatrices en milieu de garde suisse, le recours à ce type d'activité semble relativement circonstanciel, marginal ou évènementiel. Seules les éducatrices québécoises en milieu de garde semblent privilégier le recours à des activités de

jeux collectifs de façon stable et récurrente, notamment afin de marquer les transitions temporelles ou contextuelles et permettre la réalisation d'activités extérieures. Cette notion de relation aux activités extérieures se retrouve d'ailleurs dans le discours des éducatrices suisses ("par beau temps" : récréations) alors que ce n'est pas le cas chez les enseignantes, peu importe leur nationalité.

Tableau 37
Activités et conditions de recours aux activités de jeux collectifs

Source	Activités	Conditions
Enseignantes suisses	Écoute musicale, rondes; jeux rythmiques, bague d'or, gymnastique, jeux moteurs extérieurs; jeux d'écoute, perception visuelle, sensorielle, jeux de détente; langage, moteur, gymnastique, rythmiques; jeux physiques; Jeu de style colin-maillard; jeux libres; rondes, jeux de société.	Objectifs sociaux; Pas tous les jours; Lors de la gymnastique; Apprendre un nouveau jeu ou coin; Anniversaires.
Enseignantes québécoises	Jeux de groupes; mise en situation par jeux corporels; danses, mimes; promenades; expression corporelle, rythmiques; éducation physique ou gymnastique.	Variable une fois par semaine; Selon le goût des enfants, au besoin
Intervenantes en milieu de garde (Québec)	Ateliers <i>Jouer c'est magique</i> ; rassemblement jasette du matin; rondes, parachute, ballons; jeux de poissons et de pêcheurs. Susciter l'entraide et la collaboration.	Animation du jeu; Intégrés dans les jeux de grands groupes; Lors de transition; À l'extérieur le soir ou en après-midi; Tous les enfants participent au même ouvrage. Susciter l'entraide et la collaboration.
Intervenantes en milieu de garde (Suisse)	<i>Dominos, Memory</i> , jeux de construction; mouchoir, bague d'or; jeux collectifs moteurs.	Sur demande des enfants par beau temps; Récréation.

3.1.E.7 Les activités en périodes de jeux à l'extérieur (N = 37)

Ici, encore une fois, les éducatrices québécoises en milieu de garde se distinguent de leurs collègues éducatrices helvètes ainsi que des enseignantes, tant suisses que québécoises, sur le plan de la chronicité du recours à un type d'activité (tableau 38). Il s'agit de la seule catégorie d'intervenantes qui pratiquent ce type d'activité à l'extérieur d'une façon quotidienne ou qui suggèrent, malgré la référence à l'impact des conditions climatiques, la désirabilité d'une haute fréquence de pratiques des activités extérieures. Il s'agit d'ailleurs de la seule catégorie de répondants pour laquelle il existe une double prescription dans le programme éducatif au regard de la tâche. D'une part, l'apprentissage de l'autonomie, notamment sur le plan de l'habillage et du déshabillage, fait partie de la finalité éducative de l'activité de garde et, d'autre part, l'activité

extérieure fait partie des contraintes d'hygiène physique qui sont obligatoires pour l'existence même d'un service de garde. La nature des activités (jeux extérieurs) répond par contre de contraintes unitaires telles la température et la saison. Ces activités sont semblables, peu importe que l'intervention éducative se situe à l'école maternelle ou en milieu de garde. Il s'agit essentiellement d'activités d'ordre moteur, individuel (vélo) ou collectif (jeux coopératifs, rondes, courses, etc.) dont la finalité semble plus liée à la détente ou au bien-être de l'enfant qu'à l'apprentissage formel.

Tableau 38

Activités et conditions de recours aux activités de jeux extérieurs

Source	Activités	Conditions
Enseignantes suisses	Jeux moteurs, psychomotricité; ballons, pétanque, course, cerceaux; rondes, jeux moteurs; rondes.	Lorsqu'il fait beau; parfois; objectifs sociaux; possibilité de sortir en dehors au temps de pause; récréation; quand le besoin s'en fait sentir et qu'il fait beau; je permets, c'est si rare; parfois sur le temps de gymnastique ou pour une fête.
Enseignantes québécoises	Jeux libres; motricité fine; promenade en forêt et jeux à l'extérieur; structure, glissade, carré de sable; périodes de jeu dans les modules quand il fait beau; parc école, jeux sportifs.	Selon la température, le plus souvent possible; En début d'année et surtout en hiver; Récréation; Avec le service de garde.
Intervenantes en milieu de garde (Québec)	Module, bicyclette, sable, ballon, balançoire et parachute; jeu de motricité, courir, cachette, jeux coopératifs; tricycle; structure, camions, balançoire; jeux libres et activités structurées.	Tous les jours; J'observe et reste à la disposition de l'enfant; Selon la température; Très important pour le renouvellement d'énergie; Moins souvent l'hiver; Le plus souvent possible, on y joue librement ou ateliers libres; Selon la température; Le matin et parfois à la fin de la soirée; Plus souvent l'été; Avant et après les collations; Quand la température le permet, au parc, dans la cour, etc.; Offrir d'autres types d'activités d'exploration.
Intervenantes en milieu de garde (Suisse)	Vélo, jardin, toboggan; parfois en jeux libres, parfois nous organisons des courses ou des parcours; promenades et jeux au parc; parc, jeux d'eau.	Suivant la température; Très variable; en été par beau temps, la journée entière se déroule à l'extérieur avec ateliers et réunions. En hiver et par mauvais temps, nous essayons de sortir au minimum 60 minutes pour s'aérer; Selon la température des ateliers non dirigés sont proposés.

3.1.E.8 Les activités de routine (N = 42)

La dernière rubrique comportant une question ouverte portait sur l'organisation des routines (tableau 39). Les éléments qui y réfèrent se retrouvent déjà passablement traités dans le cadre de tierces questions dont nous avons fait état dans les pages précédentes. Ainsi, les routines chez les enseignantes de maternelle impliquent toujours les activités d'accueil mentionnées dans le cadre des réponses à cette question par les enseignantes suisses de maternelle mais dont les répondantes québécoises de même niveau professionnel ont fait état lorsqu'ils traitaient des activités en grands groupes. Chez les éducatrices en milieu de garde, tant suisses que québécoises, les éléments mentionnés renvoient aussi aux structures des réponses antérieures. La routine implique les marqueurs temporels comme les collations, la préparation des transitions d'un type d'activité à un autre, les activités d'habillage et de déshabillage, celles qui sont liées à l'apprentissage de la propreté, etc.

Tableau 39
Activités et conditions de recours aux activités de routine

Source	Activités	Conditions
Enseignantes suisses	Discussions libres, partage des opinions, conflits; récréation prise ensemble avant de sortir ; relaxation 1 ou 2 fois semaine; ballon, pétanque, course, cerceaux; rituel; accueil , chant, calendrier, contrôle de vestiaire; accueil: calendrier, bonjours, nourrir l'animal de la classe, regroupement et discussions.	Calendrier d'accueil du matin et de l'après-midi avec bonjour et discussions libres. Sous diverses formes avec un enfant assistant du jour; la collation n'est pas toujours prise avec le temps de classe; tous les jours; pour les anniversaires; Récréation en classe, récréation à l'extérieur.
Enseignantes québécoises	Écrire son nom, collation , histoires, détente, massage; Météo, calendrier , jeux de dés, choix d'ateliers ou dehors; la collation est prise en commun, le ménage, la détente, repos avec musique douce après le dîner; causerie, socialisation.	10 min. repos, 15 min. collation;
Intervenantes en milieu de garde (Québec)	Préparation aux collations, sieste ou repos; causerie et chansons; détente, pipi, brossage des dents, eau et dîner ; feuille de la journée; dîner, brossage de dents, sieste, hygiène; laver les mains; on agrémenté en chantant.	J'anime et aide l'enfant dans sa tâche; Lors de transition; Intégré dans les heures d'activités ; Amener l'enfant à prendre conscience de ses besoins.
Intervenantes en milieu de garde (Suisse)	Collation, repas, sieste; collation en commun apporté par l'enfant à tour de rôle; repas du midi; lavage de mains et changer les couches ; relaxation, repos.	En crèche, nous passons beaucoup de temps au repas, déshabillage, apprentissage de la propreté.

3.1.F LE RAPPORT À L'UTILISATION PÉDAGOGIQUE DE L'INFORMATIQUE CHEZ LES INTERVENANTES DU PRÉSCOLAIRE

Dans cette section, nous ferons état des données issues des réponses des éducatrices ainsi que des enseignantes aux items portant spécifiquement sur le recours à l'informatique pour des fins pédagogiques et, plus particulièrement, lorsque c'est le cas, aux technologies de réseaux. Cette section du questionnaire comportait essentiellement trois rubriques. La première portait sur le profil d'utilisation des praticiennes au regard des technologies de l'information et de la communication. Cette rubrique comportait neuf items à choix de réponses fermées et impliquait originellement une tâche de classement par ordre hiérarchique d'importance des items. La seconde portait sur l'identification de sites Internet connus ou utilisés par les enseignantes et les éducatrices dans le cadre de leur intervention éducative. Enfin, une troisième rubrique visait à identifier les types de supports logiciels utilisés par les intervenantes dans la mesure où ces dernières disposent d'un poste de travail auquel les enfants ont accès, soit dans le local dont elles disposent en maternelle ou en milieu de garde, soit plus probablement dans le premier cas au laboratoire d'informatique de l'institution où elles oeuvrent.

3.1.F.1 Le profil d'utilisation de l'informatique

Au moment de procéder au recueil des données, la présence d'ordinateurs dans les différents milieux semblait varier fortement selon qu'il s'agisse de milieux scolaires ou de milieux de garde. En fait, 69 répondantes (59% de l'échantillon) déclaraient que les enfants dont elles étaient responsables avaient accès à au moins un poste de travail en maternelle ou dans le milieu de garde. Par ailleurs, la majeure partie de ces postes de travail, soit 81% d'entre eux, n'étaient pas reliés à un réseau externe, soit l'Internet ou encore un système de courrier électronique. La disponibilité d'ordinateurs accessibles aux tout-petits, celle d'un lien Internet ou de type courrier électronique ainsi que le nombre de postes de travail variaient considérablement selon le profil professionnel des intervenantes (tableau 40).

D'une façon générale, c'est chez les enseignantes des classes de maternelle du Québec ainsi que chez leurs collègues enseignantes suisses que la disponibilité de postes de travail accessibles aux élèves du préscolaire est la plus élevée. Inversement, c'est chez les jardinières d'enfants ainsi que chez les éducatrices en milieu de garde québécois qu'on retrouve la plus faible proportion de disponibilité de tels types d'outils didactiques.

Tableau 40
Disponibilités d'ordinateurs à l'usage des enfants fréquentant
les classes maternelles ainsi que les milieux de garde

	Enseignantes Maternelle (Qc)	Jardinières d'enfants	Enseignantes Maternelle (CH)	Éducatrices milieu de garde (Qc)	Éducatrices milieu de garde (CH)	Total (lignes)
Aucun poste de travail disponible	0	17	10	19	2	48
	0,0%	73,9%	37,1%	55,9%	33,33.%	
Un poste de travail	10	4	13	9	2	38
	37,0%	17,4%	48,1%	26,5%	33,33.%	
Deux postes de travail	4	0	3	3	2	12
	14,8%	0,0%	11,1%	8,8%	33,33.%	
Plus de deux postes de travail	13	2	1	3	0	19
	48,2%	8,7%	3,7%	8,8%	0,0%	
Total (Colonnes)	27	23	27	34	6	117
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Les variables "type d'emploi" et "disponibilité de postes de travail accessibles aux enfants" sont significativement associées ($L^2 = 66,65$ (15), $p < 0,0001$). Seulement 21 intervenantes québécoises offrent aux tout-petits des environnements informatiques qui sont reliés à l'Internet ou encore à un système de messagerie électronique. Les enseignantes de maternelle représentent 8% des répondantes ayant fait état de la disponibilité de telles liaisons alors que les éducatrices en milieu de garde québécois représentent respectivement 6% du sous-échantillon. S'agit-il là de l'effet de la présence de politiques d'informatisation et de réseautage systématique des milieux scolaires, à tout le moins au Québec depuis la seconde moitié des années 1990 (Gouvernement du Québec, 1996) et de l'absence de politiques cantonales équivalentes en Suisse et de l'absence d'équivalence en ce qui concerne les milieux de garde ?

Si nous ne pouvons dans l'état actuel de nos connaissances nous prononcer sur la situation en Suisse, au Québec, il est probable que ce soit le cas. En effet, à la suite de la mise sur pied d'une politique nationale de branchement (réseautage) de l'ensemble des écoles canadiennes ainsi que dans la foulée de la politique d'informatisation des écoles, l'ensemble des classes maternelles, primaires et secondaires, les écoles québécoises doivent disposer d'au moins un poste de travail branché ainsi que d'un accès à un laboratoire informatique dont la totalité des postes de travail sont munis d'un accès à Internet. Le réseautage des écoles québécoises est effectif depuis le mois

de juin 2000 (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2000; Karsenti, Brodeur, Deaudelin, Larose et Tardif, 2002; Larose, Lenoir et Karsenti, 2002a; Larose, Terrisse, Bédard et Karsenti, 2001).

3.1.F.2 L'existence d'une formation pour les enseignantes québécoises

Le questionnaire distribué aux enseignantes québécoises de maternelle (N = 27) comportait quelques rubriques portant sur l'exposition des praticiennes à l'une ou l'autre forme de formation portant sur divers aspects de l'utilisation pédagogique de l'informatique ou encore du recours aux technologies de réseaux. Les données qui seront présentées ici constituent donc une information marginale qui ne sera pas reprise lors de la discussion de nos résultats. Compte tenu de la nature tout aussi marginale des données disponibles, nous inviterons simplement le lecteur à consulter les tableaux 41 et 42 afin de situer le profil de notre sous-échantillon en matière de formation initiale ou continue à différentes formes d'utilisation pédagogique de l'informatique scolaire.

Tableau 41

Pourcentage des répondants du sous-échantillon des enseignants québécois de maternelle ayant bénéficié de formations portant sur des dimensions particulières de l'informatique pédagogique

Formation spécifique	Pourcentage %
Sélection et analyse de logiciels éducatifs	30
Utilisation pédagogique du multimédia	22
Sélection et analyse de sites éducatifs	15
Utilisation de langage simple comme <i>Logo</i>	22
Utilisation d'outils de recherche sur l'Internet	30
Utilisation de didacticiels d'aide à la prélecture	22
Utilisation de didacticiels d'aide à l'apprentissage des mathématiques	30
Utilisation d'ensembles de didacticiels en science de la nature	15
Gestion pédagogique de l'utilisation de sites Internet par les élèves	15
Gestion pédagogique de l'utilisation d'un site Internet par le groupe d'élèves	15

Tableau 42

Pourcentage des répondants du sous-échantillon des enseignants québécois de maternelle ayant participé à l'une ou l'autre forme de formation continue portant sur l'informatique pédagogique

Type d'évènement	Pourcentage %
Participation à des journées pédagogiques	70
Formation offerte par une conseillère pédagogique spécialisée (CEMIS)	15
Participation à des colloques et congrès portant sur l'utilisation pédagogique de l'ordinateur	07
Participation à un certificat ou tout autre programme court de premier ou deuxième cycle portant sur l'utilisation pédagogique de l'ordinateur	07
Participation à un certificat ou tout autre programme court de premier ou deuxième cycle portant sur l'utilisation pédagogique des technologies de réseaux	00
Autres types de formations pertinentes	07

Mentionnons simplement, à titre comparatif, que dans une recherche menée en 2000 auprès d'un échantillon de 181 enseignantes du préscolaire et du primaire à l'emploi des trois commissions scolaires de la région des Cantons de l'Est¹⁷, on ne constatait aucune structure d'association (donc de différence significative) entre les enseignantes du préscolaire et leurs collègues de différents cycles du primaire sur le plan de l'exposition à des contenus de formation initiale ou continue portant sur l'utilisation de l'informatique pédagogique (Larose, Lenoir et Karsenti, 2002b). Peu importe l'âge et le niveau scolaire d'intervention, la large majorité des enseignantes avait bénéficié d'éléments de formation quant à l'utilisation pédagogique de l'ordinateur ou encore des technologies de réseaux durant leur formation initiale. La majorité d'entre elles avait aussi bénéficié de formation continue substantielle au regard du recours aux technologies de l'information et de la communication en enseignement.

3.1.F.3 L'utilisation pédagogique de l'informatique

Lorsqu'elles utilisent l'informatique pour des fins pédagogiques, quel usage les enseignantes ainsi que les éducatrices en font-elles ? Notre questionnaire comportait une rubrique de neuf items

¹⁷ Commission scolaire de la région de Sherbrooke; Commission scolaire des Hauts-Cantons; Commission scolaire des Sommets.

décrivant différents usages que les répondantes pouvaient avoir de l'ordinateur, soit en phase préactive (préparation de leur intervention), soit en phase active (durant l'intervention éducative comme telle). De façon variable, de 21 à 75 intervenantes ont répondu à la tâche de classement de l'importance qu'avait chaque type d'utilisation pédagogique de l'ordinateur pour une intervenante du préscolaire. Cela peut paraître surprenant, dans la mesure où seulement 69 répondantes déclaraient avoir accès à un ordinateur en classe ou en milieu de garde. Comme les items réfèrent à la représentation que les répondantes ont de l'utilité de l'informatique au préscolaire, soit à la phase préactive de l'intervention éducative, soit en phase active, l'accessibilité réelle de ce type d'équipement sur les lieux de travail importe relativement peu (tableau 43).

Tableau 43

Fréquence de sélection des divers profils d'utilisation possibles de l'informatique pour des fins pédagogiques au préscolaire

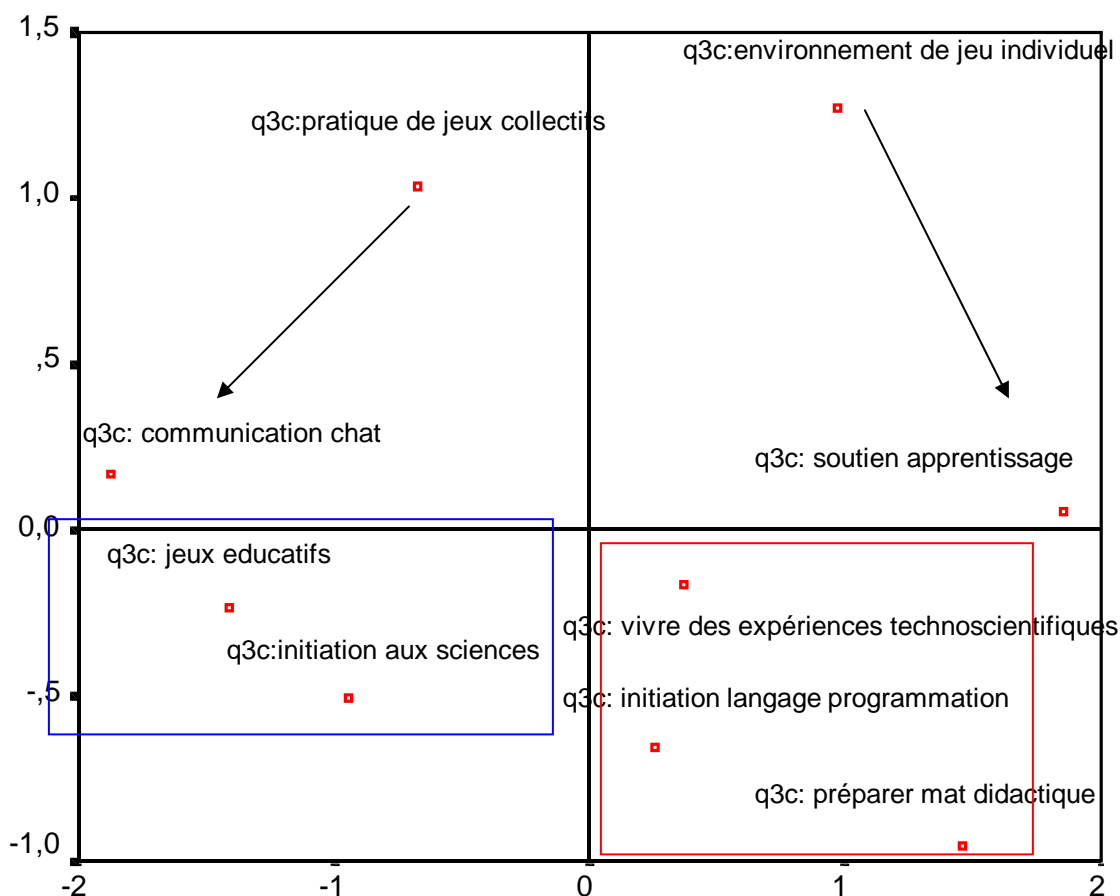
Type d'utilisation	Ordre d'importance (classement)				
	1	2	3	4	5 et +
Préparer du matériel didactique	18	8	13	12	0
Environnement de jeu individuel pour les enfants	33	20	8	10	1
Recours à des didacticiels (soutien à l'apprentissage)	20	38	15	2	0
Permettre aux enfants de pratiquer des jeux collectifs	7	17	20	19	1
Permettre aux enfants de s'initier à la science et à la technologie en visitant des sites Internet spécialisés	5	6	9	10	1
Permettre aux enfants de communiquer avec d'autres enfants via des environnements virtuels de type "chat" utilisant des personnages	1	9	4	13	1
Permettre aux enfants d'avoir accès et de bénéficier de jeux éducatifs télé-accessibles via Internet	2	11	14	10	1
Initier les enfants à l'utilisation d'un langage de programmation facile d'accès (ex: langage <i>Logo</i>)	6	14	14	11	0
Permettre aux enfants de vivre des expériences sur le plan technoscientifique (ex: "kits" <i>Robot-Légo</i>)	10	12	6	10	2

Dans un deuxième temps, nous avons procédé à l'analyse d'un tableau de distances (MDS) de la répartition des divers items pour l'ensemble de l'échantillon (tableau 44). Pour obtenir ce résultat, nous avons uniformisé les distances à partir du calcul d'une matrice des distances euclidiennes

élevées au carré. La consultation du plan factoriel permet de constater la présence de deux regroupements d'items principaux caractérisant essentiellement les troisième et quatrième quadrants. Les interactions entre les items du premier et du second quadrants demeurent pour leur part plus marginales ou, si on préfère, reflètent une plus grande dispersion des fréquences par niveau de classement hiérarchique.

Tableau 44

Analyse du tableau de distances (MDS) du classement des items relatifs aux usages pédagogiques potentiels de l'informatique et des technologies de réseaux

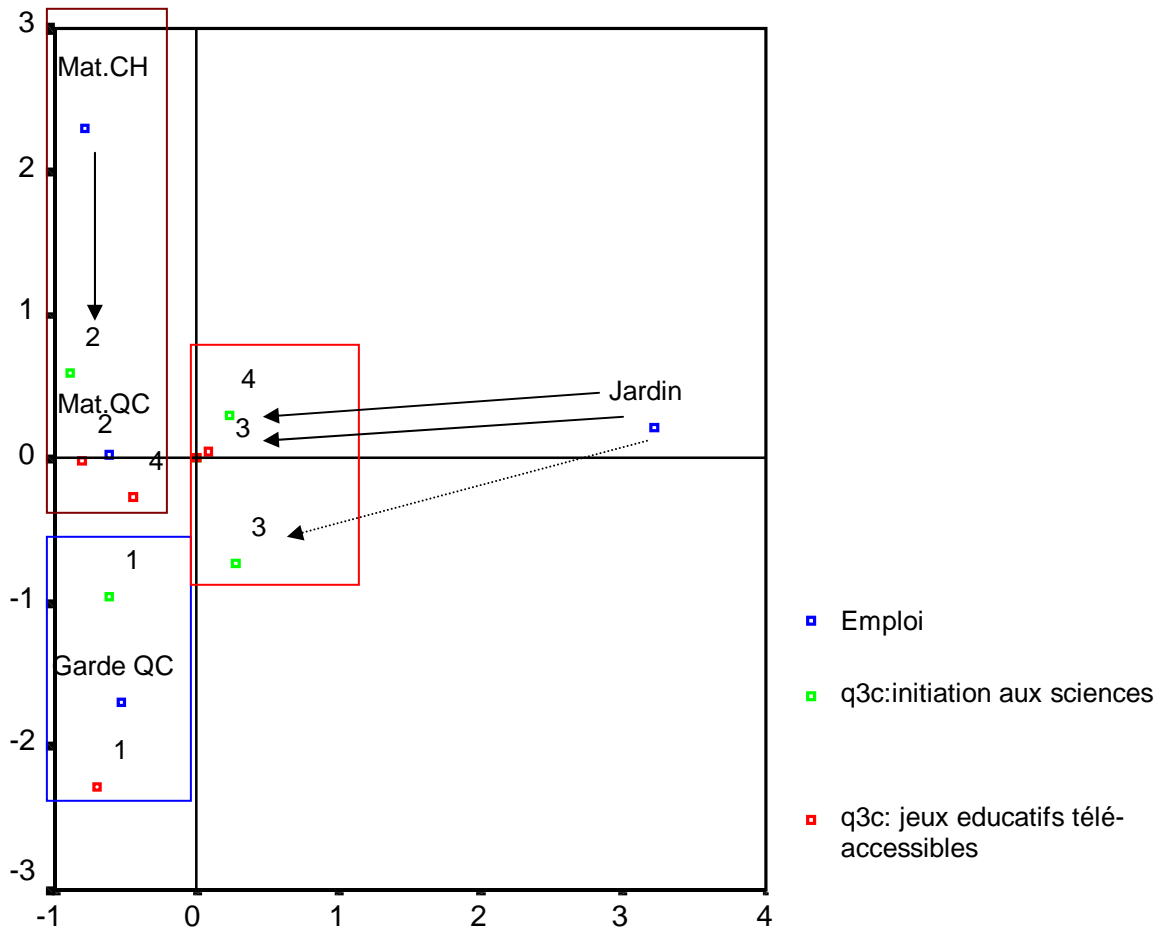


Nous avons accompli, dans un deuxième temps, une série d'analyses des correspondances multiples croisant les variables associées à chacun des quadrants et l'appartenance des répondantes à une catégorie professionnelle. Comme le plan factoriel (tableau de distances) permettait de voir une relative polarisation des items le long du premier facteur, nous présenterons dans l'ordre les résultats des calculs intégrant les variables composant le troisième et le quatrième quadrants et, dans un deuxième temps, ceux des premier et second quadrants.

Tel que démontré dans le tableau 45, ce sont les éducatrices en service de garde québécoises qui accordent de façon concomitante le plus fréquemment le premier rang au recours à l'informatique pédagogique comme moyen facilitant l'initiation aux sciences ainsi que la télé-accessibilité aux jeux éducatifs. Les enseignantes québécoises de maternelle et, de façon plus marginale, leurs collègues de maternelle suisse accordent le second rang à ces activités. Enfin, les jardinières d'enfants tendent à accorder une importance relativement marginale à ces activités en leur attribuant les troisième et quatrième rangs.

Tableau 45

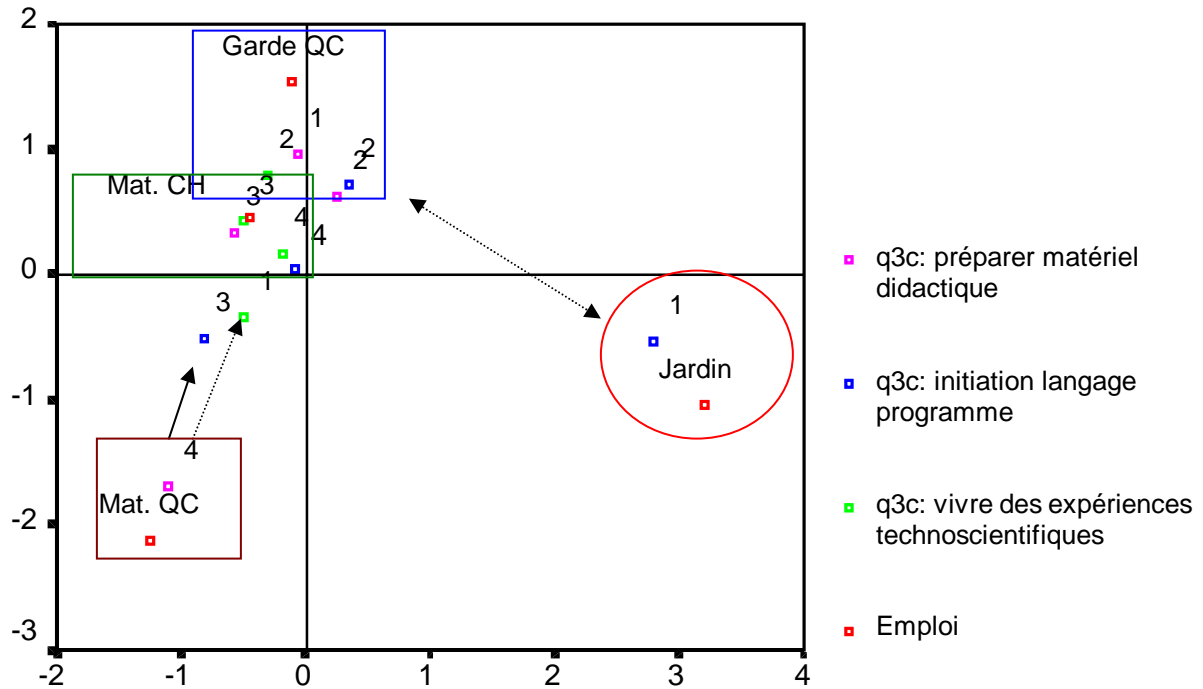
Analyse des correspondances multiples (ACM) croisant le type d'emploi avec les variables "initiation aux sciences" et "télé-accès aux jeux éducatifs"



L'analyse des variables composant le quatrième quadrant permet de constater quelques effets de contraste intéressants (tableau 46). Ainsi, ce sont les jardinières d'enfants qui accordent le premier rang à l'apprentissage de langages de programmation simples tel le *Logo*. Les éducatrices en milieu de garde québécois accordent cette position à la préparation de matériel didactique alors que les enseignantes de maternelle, essentiellement lorsqu'elles proviennent du Québec, sont les répondantes qui allouent la plus grande importance à la possibilité de réaliser des expériences technoscientifiques.

Tableau 46

Analyse des correspondances multiples (ACM) croisant le type d'emploi avec les variables "préparation de matériel didactique", "initiation à un langage de programmation" et "accessibilité à la possibilité de vivre des expériences technoscientifiques"

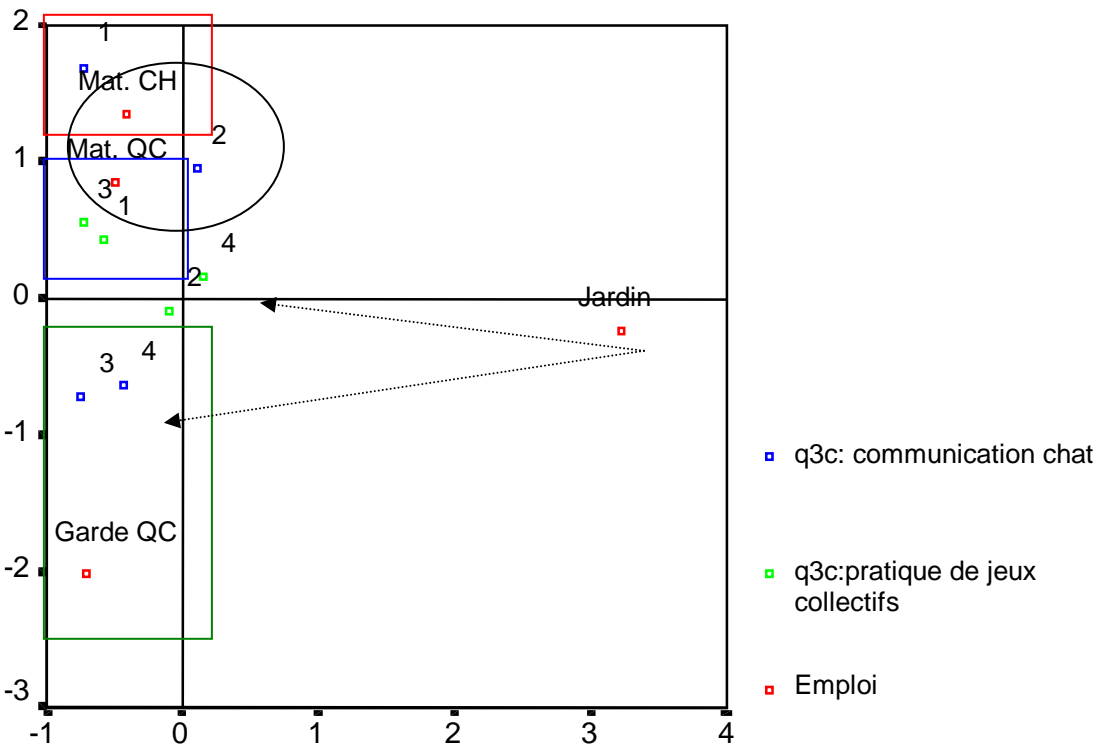


Pour leur part, les enseignantes de classes enfantines suisses forment la catégorie de répondantes qui détermine le classement de l'ensemble de ces utilisations possibles en troisième et quatrième positions; l'initiation à un langage de programmation étant pour les enseignantes québécoises un usage dont l'utilité demeure aussi marginale.

L'analyse des interactions entre les variables du premier quadrant (recours aux fonctions de communication, notamment en contexte de clavardage (Chat) - ou d'univers symbolique virtuel - MUD- ainsi que la possibilité de télé-accéder à des jeux collectifs) et l'appartenance des répondantes à une catégorie professionnelle permettent elles aussi d'identifier des contrastes assez intéressants (tableau 47) .

Tableau 47

Analyse des correspondances multiples (ACM) croisant le type d'emploi avec les variables "recours au clavardage (chat)" et "accès aux jeux collectifs"

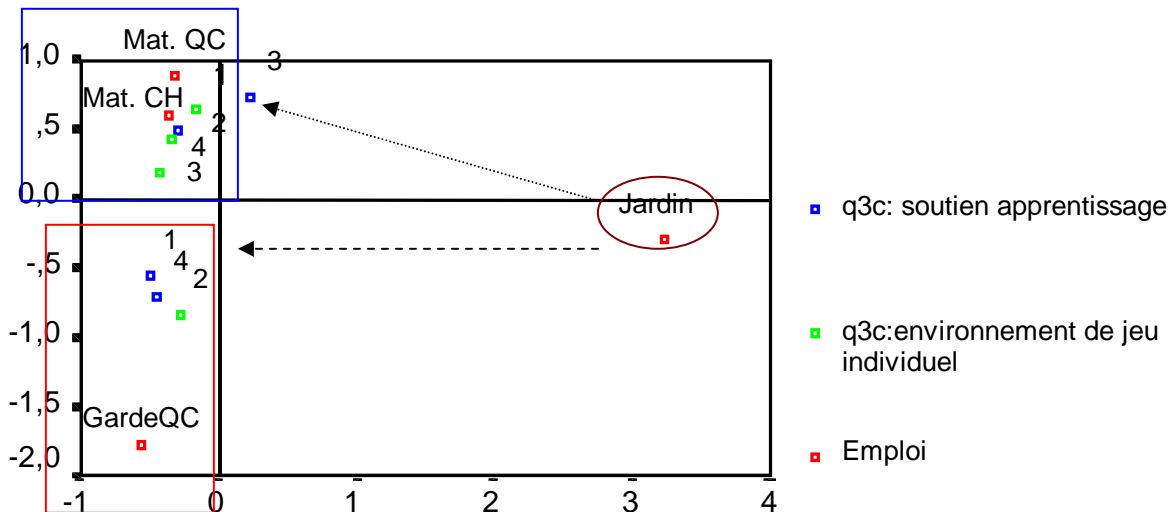


Ce sont les enseignantes helvétiques qui accordent la plus grande importance au recours aux fonctions de communication alors que les enseignantes québécoises de maternelle attribuent le premier rang aux télé-accès à des jeux collectifs. Les éducatrices des services de garde québécois octroient le second rang à cette variable alors qu'elles ont secondairement recours aux fonctions de communication (Chat), tout comme les jardinières d'enfants qui tendent à accorder la quatrième position à ces deux types d'utilisation des fonctions télématiques de l'ordinateur.

Enfin, l'analyse des interactions entre les items du second quadrant et l'appartenance à une catégorie professionnelle permettent elles aussi certains constats intéressants (tableau 48). Pour les enseignantes de maternelles suisses et québécoises c'est l'accès à des environnements de jeux individuels qui représente le principal intérêt du recours à l'informatique pédagogique alors que ce sont les éducatrices québécoises des milieux de garde qui y voient un intérêt majeur en tant qu'instrument de soutien à l'apprentissage.

Tableau 48

Analyse des correspondances multiples (ACM) croisant le type d'emploi avec les variables "soutien à l'apprentissage" et "environnements de jeux individuels"



Si l'importance première ou seconde accordée au recours à l'informatique pédagogique pour des fins de soutien à l'apprentissage ou d'accès à des environnements ludiques individuels s'invertit entre les enseignantes de maternelle d'une part et, d'autre part, les éducatrices en milieu de garde, ces deux fonctions demeurent fort marginalement importantes pour les jardinières d'enfants.

Enfin, nous avons désiré vérifier s'il existait réellement des différences significatives sur le plan de la pondération (classement hiérarchique) allouée par les diverses catégories d'intervenantes pour l'ensemble des items décrivant des utilités potentielles de l'informatique dans la pratique d'intervenantes éducatives auprès de la petite enfance. Compte tenu du nombre restreint et, par ailleurs variable d'un item à l'autre de répondantes ayant complété la tâche, nous avons recouru au calcul d'une analyse de variances non paramétrique, celle de Kruskal-Wallis. Les résultats

obtenus ne permettent d'identifier de différences significatives entre catégories d'intervenantes que pour quatre types d'utilisation pédagogique de l'informatique:

1. Préparation de matériel didactique ($X^2 = 18,35$ (3), $p < 0,0001$);
2. Soutien à l'apprentissage ($X^2 = 8,45$ (3), $p < 0,038$);
3. Initiation à un langage de programmation ($X^2 = 9,19$ (3), $p < 0,027$);
4. Vivre des expériences technoscientifiques ($X^2 = 10,44$ (3), $p < 0,015$).

Pour les items "préparation de matériel didactique" et "soutien à l'apprentissage", la principale différence semble opposer les éducatrices québécoises en milieu de garde qui y accordent le plus haut classement aux enseignantes québécoises de maternelle. Dans le cas de l'initiation à un langage de programmation, la différence principale intervient entre les jardinières d'enfants qui valorisent tout particulièrement cette fonction d'une part, et d'autre part, les enseignantes québécoises de maternelle. Enfin, c'est entre les enseignantes québécoises de maternelle et leurs collègues suisses qu'intervient la principale différence sur le plan de l'importance attribuée à l'utilité potentielle de l'informatique pédagogique en tant qu'outil favorisant la réalisation d'expériences à caractère technoscientifique chez les enfants.

3.1.F.4 Les types de supports logiciels utilisés

Nous désirions connaître le profil d'utilisation, présentiel ou distant, des logiciels ou des environnements virtuels (sites) que privilégiaient les intervenantes qui disposaient d'au moins un ordinateur, branché ou non, au moment de réaliser notre enquête. Deux sous-rubriques devaient nous permettre de le faire. La première comportait un item à réponses fermées et un second item à réponses ouvertes portant sur l'identification des sites Internet jugés utiles et connus des intervenantes. Malheureusement, le nombre excessivement limité des réponses fournies ne nous permet pas d'explorer de façon valable cette dimension du recours à l'informatique pédagogique.

La seconde sous-rubrique devait nous permettre de savoir si, lorsqu'elles disposaient d'au moins un poste de travail accessible aux enfants dans leur milieu de travail, les enseignantes et les éducatrices y recouraient surtout pour des fins ludiques ou plutôt de support à l'apprentissage. D'une façon générale, indépendamment de leur appartenance professionnelle ou de leur provenance géographique, les répondantes tendent à encourager l'utilisation de logiciels de jeux ($N = 49$) plutôt que de didacticiels ($N = 30$). Le calcul des mesures d'association permet d'identifier des profils d'association significatifs entre catégories d'intervenantes et tendance à

l'utilisation de logiciels de jeux ($L^2 = 33,64$ (3), $p < 0,0001$), les enseignants de maternelles suisses et québécoises étant les principales usagères de ce type de logiciels, ainsi qu'entre catégories d'intervenantes et recours à des didacticiels (logiciels de support à l'apprentissage) ($L^2 = 10,94$ (3), $p < 0,01$). Ces deux catégories professionnelles étant, là encore, les principales usagères de ce type de logiciels. Le recours à d'autres formes de support logiciel à l'apprentissage, par exemple les encyclopédies sur cédéroms (N = 5) ou les sites Internet (N = 3) demeure marginal pour l'ensemble des catégories de répondantes.

3.1.G LA PLANIFICATION DE L'INTERVENTION ÉDUCATIVE ET CELLE DE L'USAGE DES ATELIERS

Le questionnaire d'enquête comportait une section subdivisée en neuf rubriques où étaient regroupés des items à choix de réponses qui impliquaient une tâche de classement de l'opinion de la répondante sur une "pseudo-échelle" à quatre niveaux qui correspondent à une gradation de la fréquence de recours à diverses approches et méthodes en matière de planification de l'intervention éducative.

3.1.G.1 La gestion de l'espace

Dans un premier temps, nous désirions savoir si lorsqu'elles planifient leurs interventions éducatives, les intervenantes associent les enfants des groupes dont elles ont la charge à la prévision de l'aménagement de l'espace. Un bloc de deux items explorait cette dimension en demandant aux répondantes si elles planifiaient l'aménagement de l'espace du local dont elles disposent de façon individuelle ou plutôt en s'associant le concours des enfants (tableau 49).

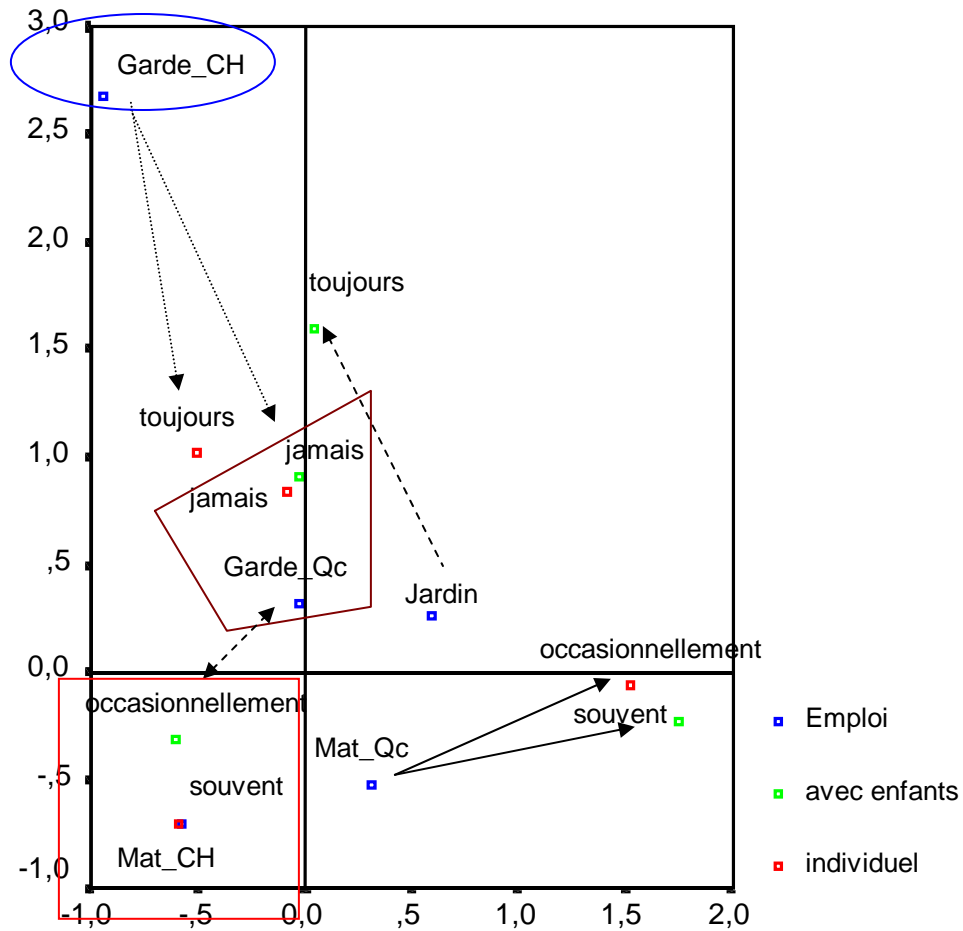
Tableau 49
Fréquence de classement des items référant à l'aménagement de l'espace

	Ordre de classement			
	Jamais	Occasion	Souvent	Toujours
Fréquence d'utilisation (en pourcentage)	1	2	3	4
Aménagement individuel de l'espace	5	28	46	21
Avec la participation des enfants	10	60	23	7

Tel que présenté dans le tableau 50, il existe des différences marquées sur le plan des profils de planification de la gestion de l'espace, tant selon le niveau où se situe l'intervention éducative que selon l'origine ethnique des intervenantes. Les éducatrices des milieux de garde suisses tendent à ne planifier cette gestion que de façon individuelle alors que leurs collègues québécoises le font occasionnellement avec la participation des enfants. Pour leur part, les jardinières d'enfants tendent à effectuer leur planification de l'espace en y associant les enfants de façon systématique. Les enseignantes de classes maternelles suisses tendent à effectuer leur planification le plus souvent de façon individuelle, y associant les élèves de façon occasionnelle alors que la tendance est simplement inversée chez leurs collègues québécoises qui s'associent le plus souvent le concours des enfants.

Tableau 50

Gestion de l'espace en phase préactive: (ACM) croisant le type d'emploi avec les variables "planification individuelle ou collective de la gestion de l'espace"



3.1.G.2 Le matériel didactique

Le matériel didactique fourni tant par les enfants que par les intervenantes l'est-il sur la base d'une réflexion personnelle de leur part ou d'un processus d'interaction avec les premiers ? À première vue, il semblerait bien que oui (tableau 51).

Tableau 51

Fréquence de classement des items référant à l'origine du matériel didactique utilisé

Fréquence d'utilisation (en pourcentage)	Ordre de classement			
	Jamais	Occasion	Souvent	Toujours
	1	2	3	4
Une réflexion personnelle de la part de l'intervenant	7	27	53	13
Une causerie en grand groupe (consultation des enfants)	5	36	45	14

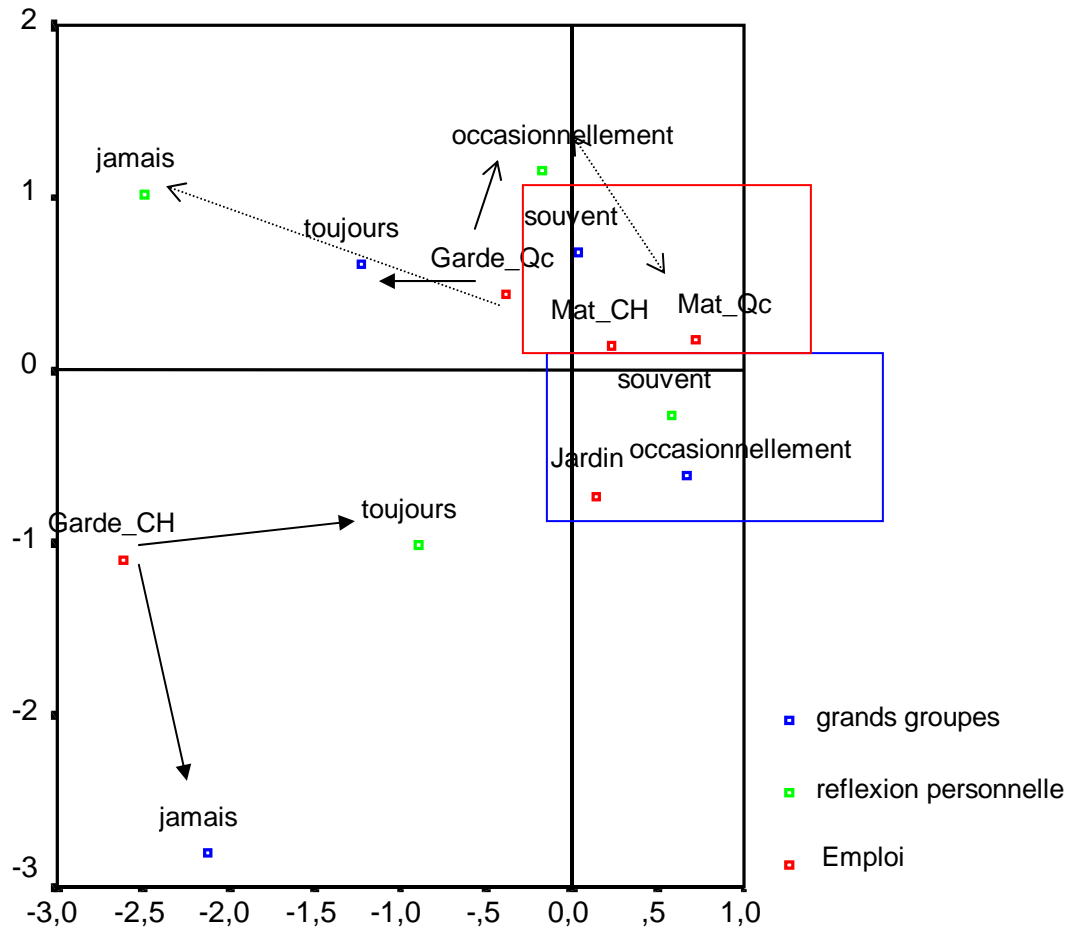
En outre, le calcul d'une analyse des correspondances multiples permet de faire remarquer des différences dans les profils de planification des pratiques éducatives entre les intervenantes (tableau 52). Celles-ci sont plus marquées entre les niveaux où s'effectue l'intervention mais le sont aussi de façon systématique, sauf chez les enseignantes, selon la provenance géographique des sous-échantillons.

Ainsi, les éducatrices des milieux de garde québécois tendent à déterminer quel sera le matériel didactique utilisé en concertation avec les enfants et ne le font que rarement (jamais/occasionnellement) sur la base d'une simple réflexion personnelle. La tendance est strictement inversée chez leurs collègues des milieux de garde suisses.

Pour leur part, les jardinières d'enfants semblent adopter une attitude relativement semblable à celle de leurs collègues des milieux de garde helvétiques privilégiant, elles aussi, la réflexion personnelle et ne consultant que marginalement les enfants préalablement au cours de l'organisation matérielle de leur intervention. Enfin, les enseignantes de maternelles suisses et québécoises privilégient le recours au groupe plutôt qu'à la planification et à la prise de décision unilatérale de la part de l'adulte.

Tableau 52

Gestion de l'espace en phase préactive: (ACM) croisant le type d'emploi avec les variables "planification individuelle" et "en concertation avec les enfants"



3.1.G.3 La gestion des apprentissages

Le questionnaire comportait aussi une série d'items portant sur la typologie des ateliers auxquels peuvent recourir les intervenantes, les exigences que la sélection d'un type de fonctionnement pose sur le plan logistique, la base de constitution des groupes de travail ainsi que la nature de la tâche qui doit y être accomplie. À première vue, sur simple consultation de la répartition des pourcentages de choix du degré de fréquence des pratiques, il semblerait que seuls quelques items ne reflètent pas une pratique majoritaire (tableau 53). Ces items sont d'une part l'imposition d'ateliers obligatoires ainsi que de leur nature et, d'autre part, deux items reflétant une pratique de responsabilisation ou d'implication de l'enfant dans le processus de la forme et du contenu des ateliers.

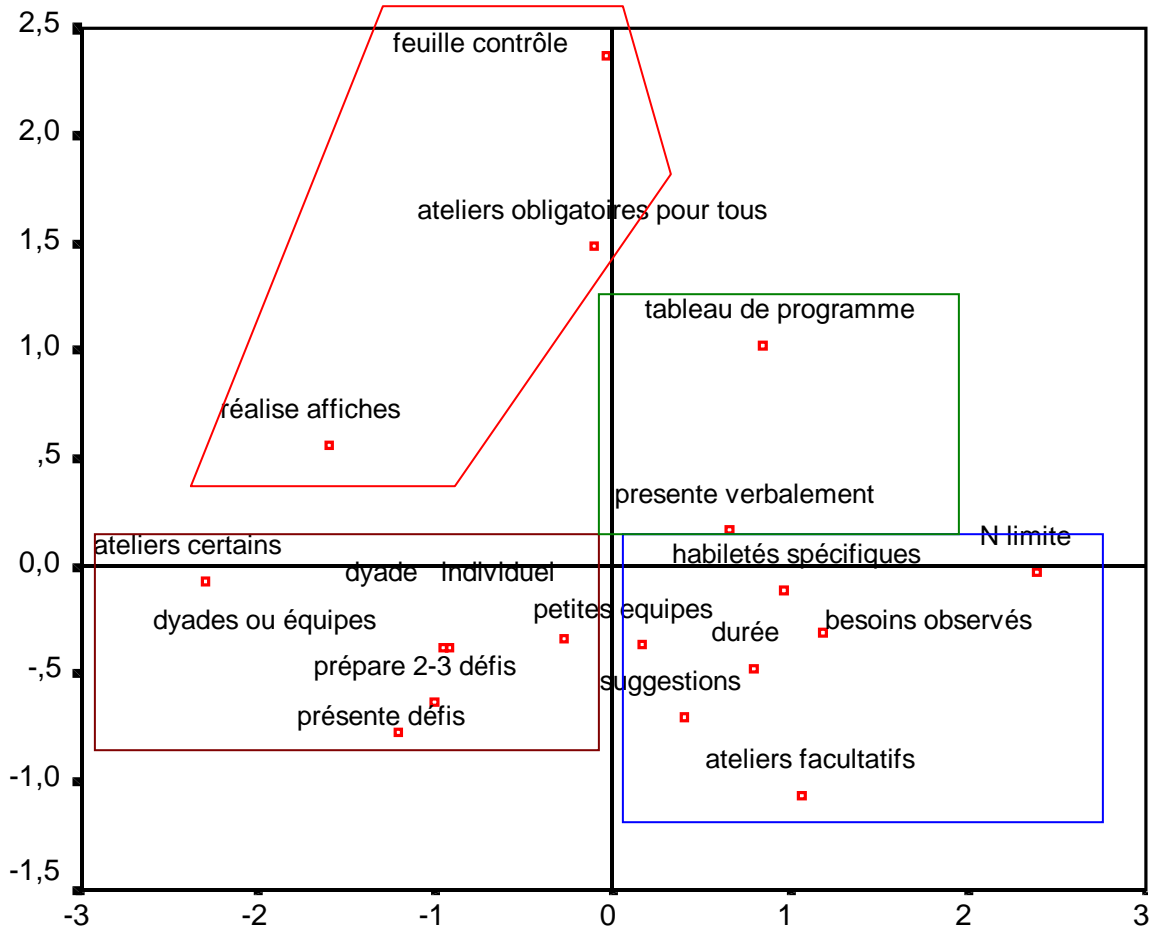
Tableau 53
Fréquence de classement des items
référant à l'organisation pédagogique et didactique de l'intervention en ateliers

Fréquence de sélection (en pourcentage)	Ordre de classement			
	Jamais	Occasion	Souvent	Toujours
	1	2	3	4
Les thèmes exploités tiennent compte de la durée des ateliers	11	18	44	27
Les thèmes tiennent compte des suggestions des enfants	4	20	53	23
Les thèmes tiennent compte des besoins observés	3	10	52	35
Les thèmes tiennent compte du développement d'habiletés spécifiques	2	16	53	29
Ateliers obligatoires pour tous	16	20	33	31
Ateliers obligatoires pour certains enfants	31	46	20	3
Ateliers facultatifs	7	24	42	27
Nombre d'enfants limité selon les ateliers proposés	1	9	25	65
Feuilles de contrôle si la tâche est obligatoire	25	14	15	46
Tableau de programmation permettant la rotation entre coins	12	23	22	43
Formation des groupes sur une base individuelle	12	46	30	12
Formation des groupes en dyade (choix des enfants)	7	34	53	10
Formation des groupes en petites équipes (choix des enfants)	7	33	49	11
Formation en dyade ou en équipe (choix de l'intervenante)	14	44	39	3
L'enfant me présente ses choix de jeux et de défis	17	44	33	6
Je présente la tâche à exécuter pour chaque atelier	6	12	56	26
L'enfant réalise des affiches illustrant les tâches demandées	24	30	33	13
Je prépare deux ou trois défis différents de niveaux d'habiletés variés que l'enfant choisit d'actualiser	16	36	37	11

Dans un deuxième temps, afin de voir si les tendances suggérées par le tableau de fréquences se maintenaient lorsqu'on prend en considération l'ensemble des interactions pouvant suggérer des profils de conduites chez les sujets de l'échantillon, nous avons procédé au calcul d'un tableau de distances (MDS) à partir de la constitution d'une matrice des distances euclidiennes carrées (tableau 54). Le modèle explique 85% de la variance observée.

Tableau 54

Analyse du tableau de distances (MDS) des paramètres pris en considération par les intervenantes lors de la planification du travail en ateliers

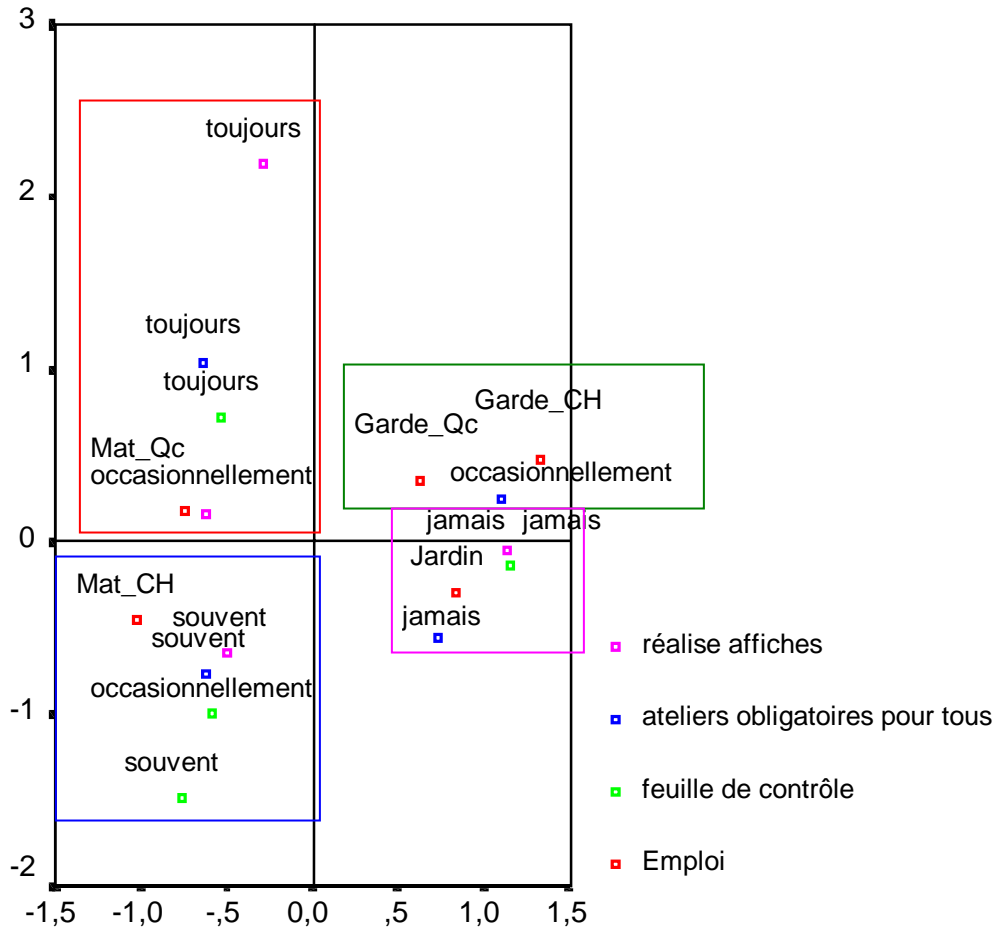


En fait, la majeure partie des items se distribue le long du premier facteur (axe horizontal), principalement vers le bas du second facteur dans les troisième et quatrième quadrants. Les items du premier et du second quadrants reflètent des pratiques plus marginales. Ainsi, le premier quadrant révèle la relation entre les ateliers obligatoires pour tous ainsi que certaines conduites de gestion des conduites enfantines en situation d'apprentissage plus contrôlantes, comme le sont le recours aux feuilles de contrôle gérées par l'intervenante ou aux affiches impliquant la présentation des produits d'activités des enfants. Il y a donc là une dimension évaluative plus formelle. Les items du second quadrant sont centrés sur une transposition relativement impositive des objectifs d'apprentissage chez les enfants plus jeunes (tableau de programmation des activités et présentation verbale par l'intervenante des tâches que l'enfant doit exécuter).

Comme nous l'avons fait lors du traitement de l'information obtenue dans le cadre des rubriques précédentes, nous avons ensuite procédé à une série d'analyses des correspondances multiples (ACM) mettant en relation les items regroupés dans chacun des quadrants du tableau de distances (MDS). Le lecteur pourra constater en se référant au tableau 55, mettant en relation les variables du premier quadrant et l'appartenance professionnelle des répondantes, que nous pouvons observer une partition des pratiques essentiellement marquées par ce dernier.

Tableau 55

ACM des relations entre profils professionnels et le recours aux feuilles de contrôle, à la réalisation d'affiches par les enfants ainsi qu'à l'imposition d'une structure d'ateliers obligatoires



Les intervenantes se répartissent assez clairement selon une polarisation opposant les enseignantes (gauche du premier facteur) et les éducatrices en milieu de garde ainsi que les jardinières d'enfants (droite du premier facteur). La polarisation de l'axe vertical (second facteur) se fait selon l'origine ethnique des répondantes; le bas de l'axe étant déterminé par les répondantes suisses alors que le haut l'est essentiellement par les Québécoises. Le recours aux ateliers obligatoires est essentiellement une pratique qui caractérise les enseignantes. Cette pratique est stable et universelle chez les enseignantes québécoises et très récurrente chez leurs collègues suisses. Il y a cependant inversion des pratiques concernant le recours aux feuilles de contrôle, systématique pour les Québécoises et occasionnelle chez les Suisses, ainsi qu'aux affiches occasionnellement utilisées par les praticiennes québécoises alors qu'elles le sont de

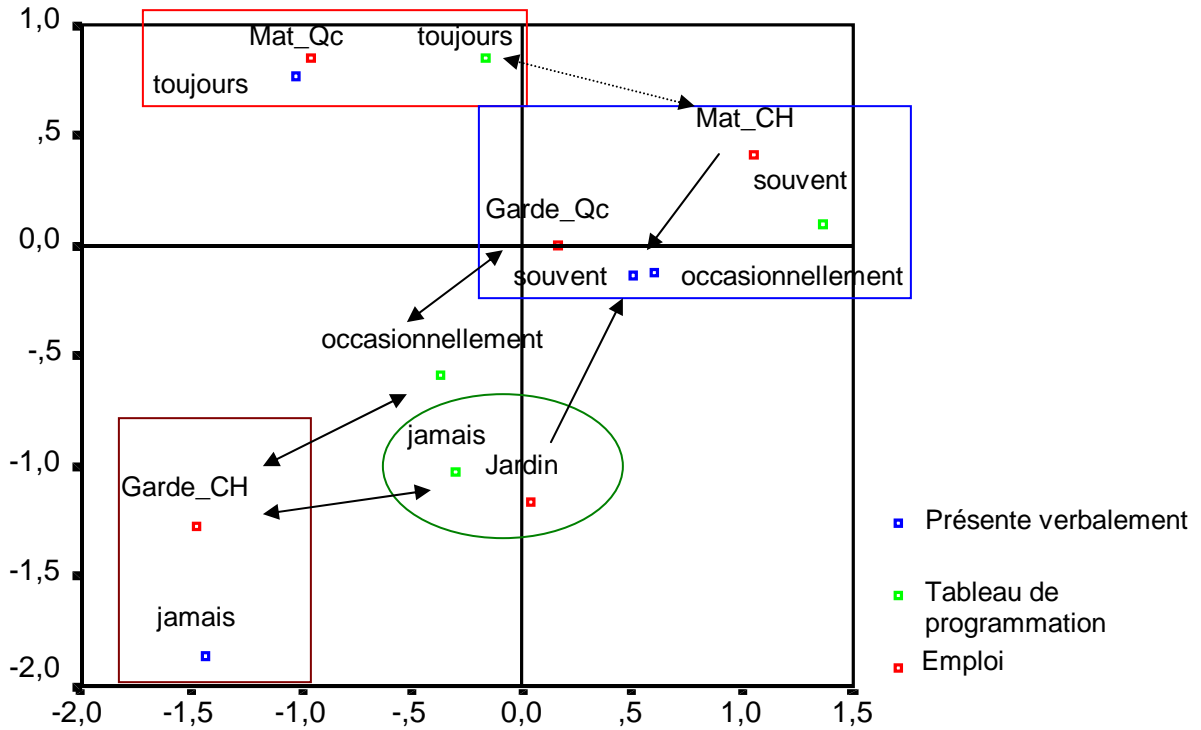
façon plus systématique chez leurs pairs helvètes. Les éducatrices en milieu de garde suisse et québécois utilisent quelquefois les ateliers obligatoires pour tous mais n'utilisent jamais les deux moyens de contrôle de la tâche infantile mentionnée. Enfin, chez les jardinières d'enfants, le profil est identique à celui des éducatrices sauf en ce qui concerne l'imposition d'ateliers obligatoires qu'elles ne pratiquent jamais.

L'ACM réalisée à partir des variables du second quadrant et de l'appartenance professionnelle des répondantes nous permet d'observer une partition particulièrement discriminante des pratiques à la fois sur le plan du milieu d'intervention ainsi que de l'origine géographique des répondantes (tableau 56). Les enseignantes québécoises de maternelle recourent toujours au tableau de programmation ainsi qu'à la présentation orale des tâches à exécuter dans le cadre de chacun des ateliers. Leurs collègues suisses utilisent généralement (fréquemment) le tableau de programmation alors qu'elles sont partagées entre des pratiques fréquentes ou occasionnelles de verbalisation des descriptions de tâches à accomplir par les élèves.

Les éducatrices québécoises en milieu de garde utilisent souvent la description verbale des activités qui doivent être réalisées mais leurs pratiques d'utilisation du tableau de programmation sont partagées. Certaines y recourent relativement régulièrement (souvent), d'autres occasionnellement. Leurs collègues suisses, si elles utilisent de façon variable mais peu fréquente (jamais ou occasionnellement) le tableau de programmation, ne précisent jamais verbalement la nature et la forme de la tâche à exécuter dans le cadre de chaque atelier. Enfin, chez les jardinières d'enfants, si on ne favorise jamais le tableau de programmation, les conduites déclarées pour ce qui concerne la verbalisation des tâches sont plutôt éclatées, allant de l'absence totale au recours fréquent à cette démarche.

Tableau 56

ACM des relations entre profil professionnel et le recours au tableau de programmation ainsi qu'à la présentation orale des tâches à réaliser à l'intention des enfants

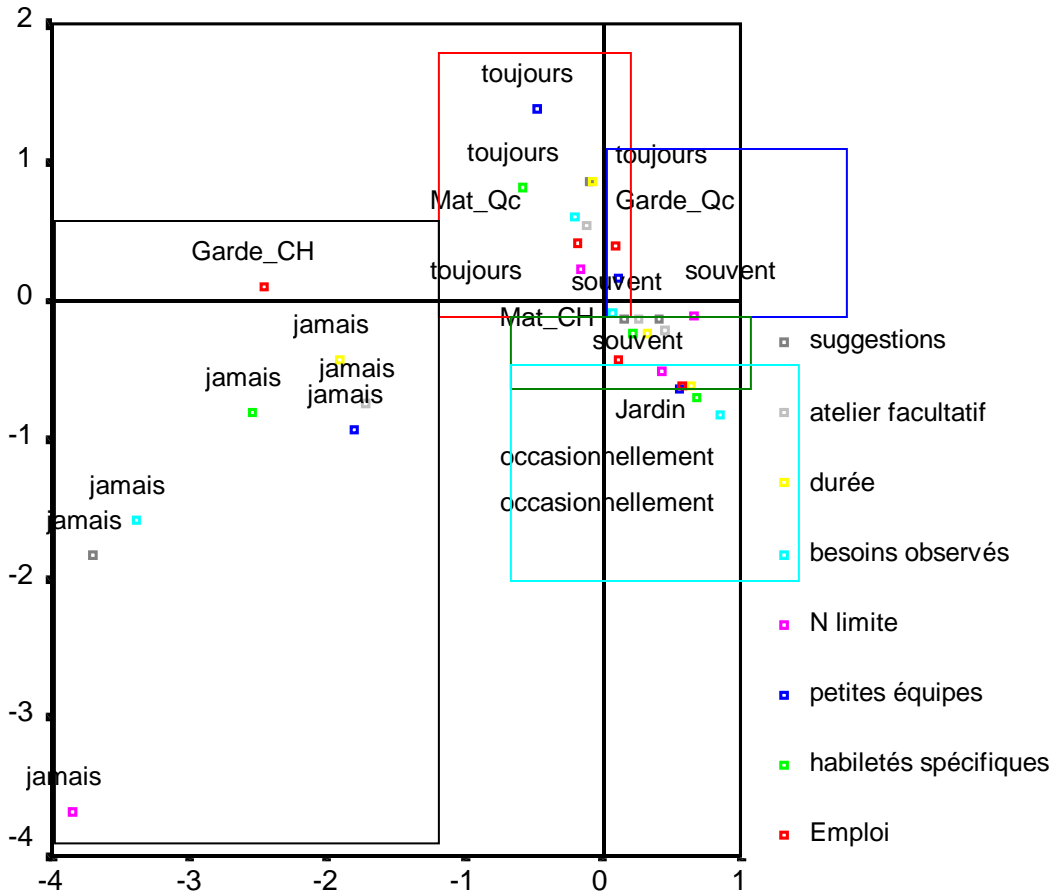


Les items du troisième quadrant regroupaient sept types de conduites éducatives en phase préactive (planification de l'intervention et du recours aux ateliers). Ces items sont les suivants (tableau 57):

1. Prise en compte de la durée des ateliers (permanente ou temporaire);
2. Prise en compte des suggestions des enfants selon leurs intérêts;
3. Prise en compte des besoins observés au fil des jours;
4. Prise en compte du développement d'habiletés spécifiques ciblées;
5. Type d'ateliers facultatifs;
6. Nombre limité d'enfants, selon les ateliers proposés;
7. Base de formation des équipes (petites équipes) par les enfants.

Tableau 57

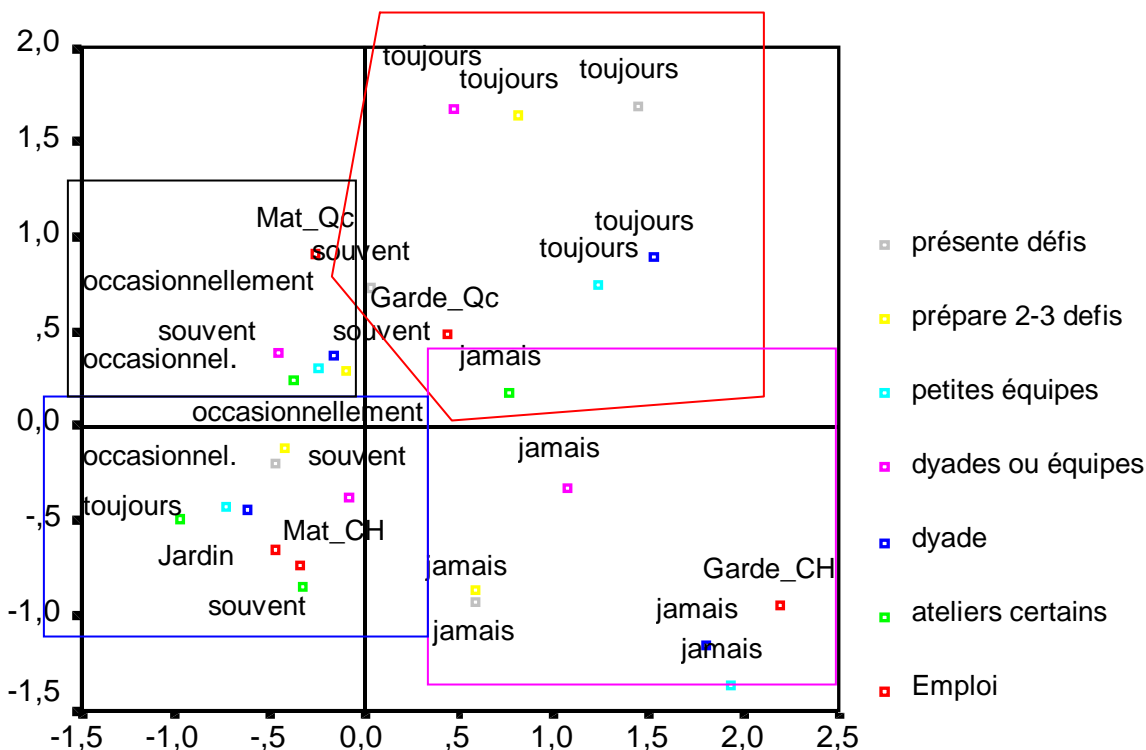
ACM des relations entre profil professionnel et les items du troisième quadrant



Les éducatrices suisses en milieu de garde se démarquent fortement de leurs collègues québécoises ainsi que des enseignantes de maternelle des deux pays et des jardinières d'enfants en ce qu'il s'agit de la seule catégorie professionnelle où nous ne recourons jamais à l'ensemble des stratégies énoncées. Les enseignantes québécoises de maternelle déclarent recourir à la globalité des stratégies décrites ou tenir compte de l'ensemble des paramètres énoncés. Le profil est identique chez les éducatrices québécoises en milieu de garde. Les enseignantes suisses de maternelle déclarent recourir "fréquemment", donc de façon régulière à ces stratégies ou à la prise en considération de ces paramètres alors que chez les jardinières d'enfants le profil est défini par la nature occasionnelle de telles pratiques. Dans l'ensemble, il est intéressant de constater que, virtuellement, à chaque catégorie professionnelle correspond un profil de fréquence d'utilisation, sauf en ce qui concerne les éducatrices et les enseignantes québécoises qui partagent un profil commun.

Les items du quatrième quadrant regroupaient sept types de conduites éducatives en phase préactive (tableau 58).

Tableau 58
ACM des relations entre profil professionnel et les items du quatrième quadrant



Les profils des divers types d'intervenantes sont encore une fois fortement contrastés. Seules les jardinières d'enfants partagent le même univers d'éléments descriptifs que les enseignantes suisses de classes enfantines. Comme c'était le cas pour les items du quadrant précédent, les éducatrices des milieux de garde suisses ne recourent jamais aux modes d'organisation de l'intervention éducative décrits. Les enseignantes de maternelles helvètes privilégient relativement systématiquement (souvent et toujours) la participation de certains enfants aux ateliers. Elles préparent deux ou trois défis et les présentent aux enfants de façon tout aussi systématique (souvent). Lorsqu'elles organisent des travaux en dyade ou en équipe, elles en déterminent les participants (souvent). Elles ne laissent le choix du partenaire

qu'occasionnellement aux enfants, que ce soit lors de la formation de dyades ou de petites équipes. Les éducatrices québécoises en milieu de garde privilégient de façon égale la formation d'équipes ou de dyades basée sur le choix spontané des enfants ou la constitution de ces dernières basée sur leurs propres critères de détermination ainsi que la préparation et la présentation de défis à ces derniers. Inversement, elles ne recourent jamais à l'imposition d'ateliers obligatoires destinés à certains enfants en particulier. Enfin, les enseignantes québécoises de maternelle en appellent souvent à la détermination par les élèves de leur participation à des activités en dyades ou en petites équipes. La préparation et la présentation de défis avec ou sans niveaux d'habiletés prédéterminés ainsi que la participation à des ateliers réservés à certains enfants représentent des procédés auxquels elles n'ont recours qu'occasionnellement.

3.1.G.4 L'intervention valorisée durant les ateliers

Le bloc d'items subséquent portait sur l'identification par l'intervenante de stratégies qui favorisent la participation des enfants au processus d'apprentissage à différents égards. Ce dernier comportait six items spécifiques par rapport auxquels l'ensemble des répondantes était convié à effectuer une tâche de même nature (classification des fréquences de recours) que la précédente (tableau 59).

Tableau 59

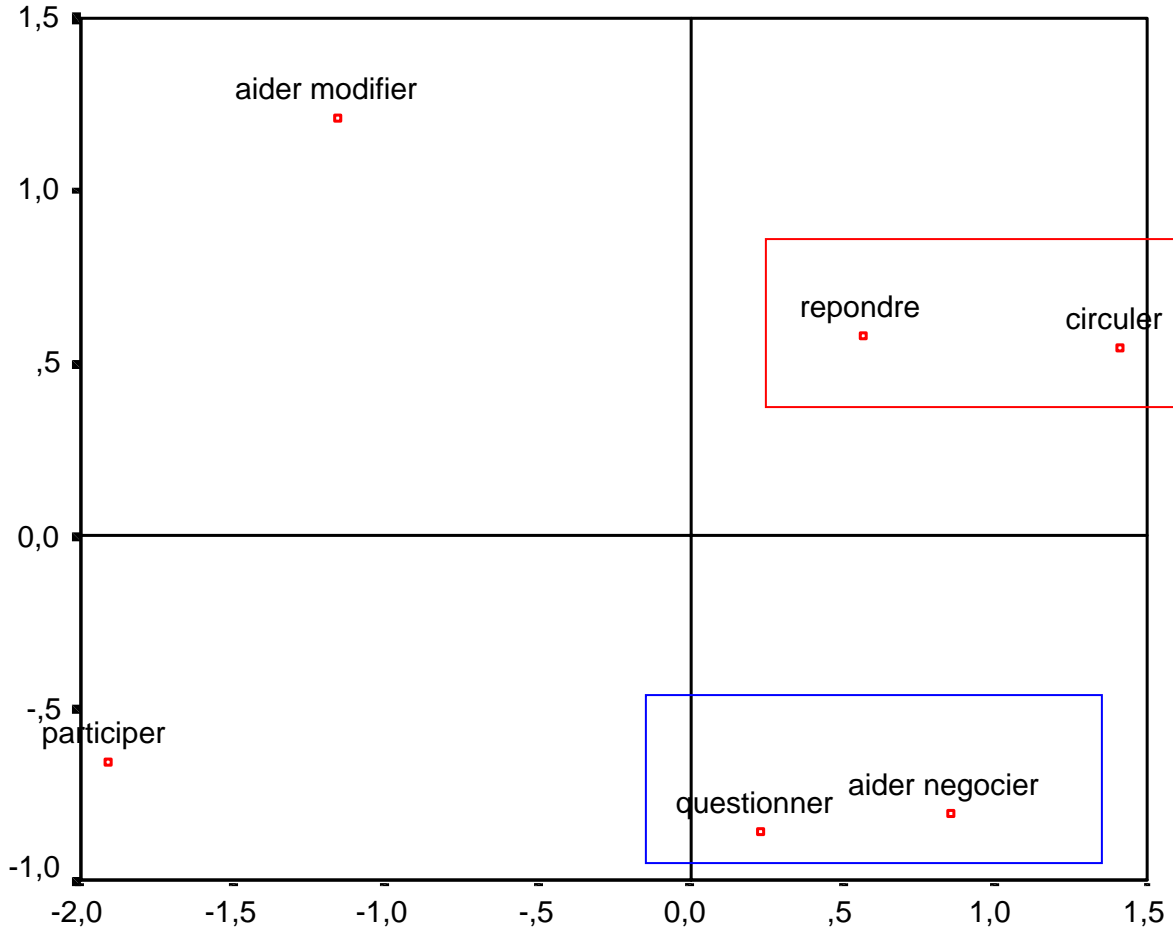
Fréquence de classement des items référant à l'animation en contexte d'intervention éducative

	Ordre de classement			
	Jamais	Occasion	Souvent	Toujours
Fréquence de sélection (en pourcentage)	1	2	3	4
Circuler dans les coins pour observer les enfants et les encourager dans leurs réalisations	4	9	36	51
Aider l'enfant à modifier son plan qui deviendra son nouveau défi	9	30	46	15
Répondre aux questions ou aux besoins particuliers de chacun qui relève du défi à accomplir	2	9	54	35
Aider l'enfant à négocier en cas de conflit	1	7	49	43
Participer aux jeux des tout-petits	6	38	38	18
Questionner l'enfant et l'amener à faire de la résolution de problèmes	3	11	49	37

En général, vous remarquerez que pour cinq des six items, les pratiques identifiées semblent correspondre à des profils d'intervention stables et récurrents pour la large majorité des répondantes. Une exception cependant, la participation aux jeux des enfants qui, pour près de la moitié d'entre elles correspond à une activité marginale ou absente du registre des conduites professionnelles. Qu'en est-il pour chacune des catégories de répondantes ? Pour répondre à cette question, conformément à la démarche antérieure, nous avons tout d'abord procédé à l'analyse d'un tableau de distances (tableau 60) afin d'identifier des structures stables de regroupements d'items, puis nous avons analysé les composantes de ces derniers en intégrant les variables retenues et la variable "emploi" dans un modèle d'analyse des correspondances multiples.

Tableau 60

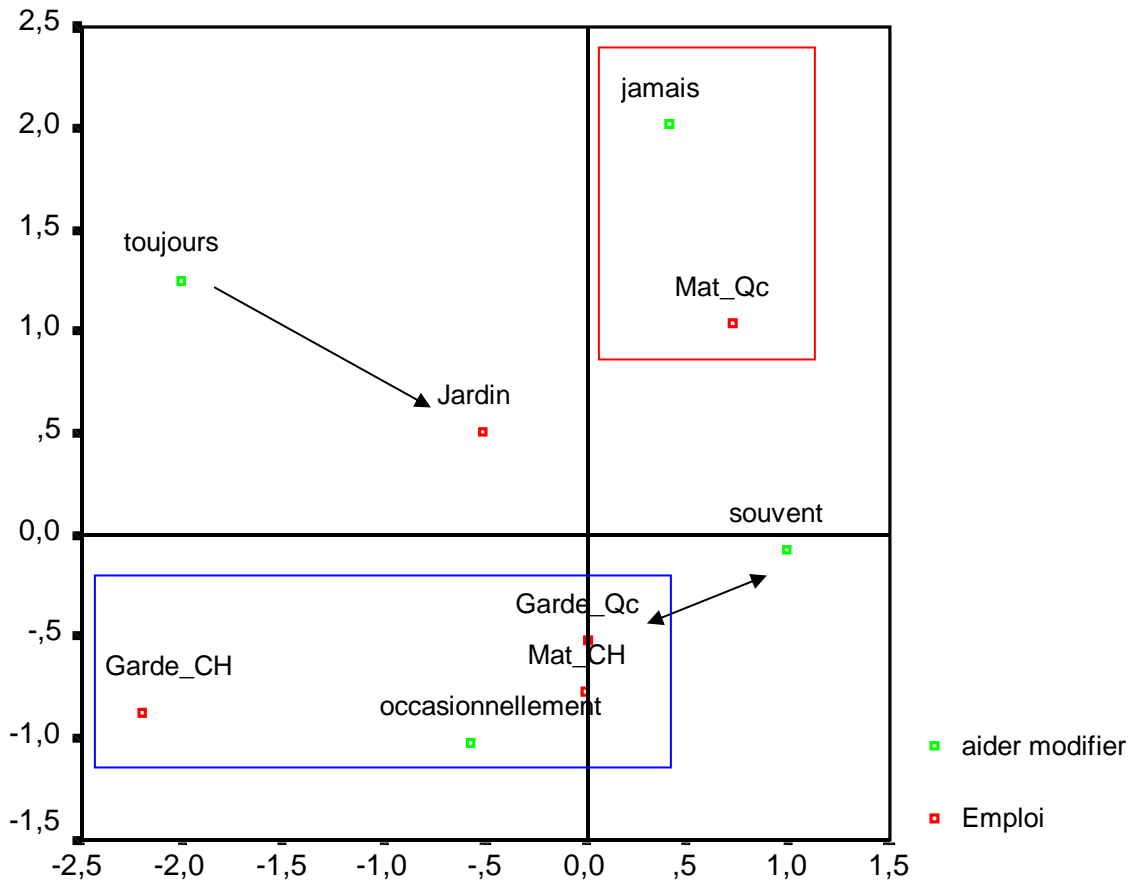
Analyse du tableau de distances (MDS) des finalités des intervenantes lors des interactions avec les enfants en situation d'intervention éducative



Le tableau de distances résultant ne permet de constater que ce qui est normal, compte tenu du faible nombre d'items intégrés dans le modèle; que deux regroupements de "paires" d'items. Néanmoins, l'ensemble des six items respecte une partition factorielle claire, les unités ou les paires déterminant de façon évidente un quadrant du plan. Selon le cas, nous présenterons le résultat d'analyses factorielles des correspondances (mesures bivariées) ou d'analyse des correspondances multiples de façon à respecter la structure de partition réelle des variables.

Tableau 61

AFC des relations entre profil professionnel et l'item "aider l'enfant à modifier son plan"



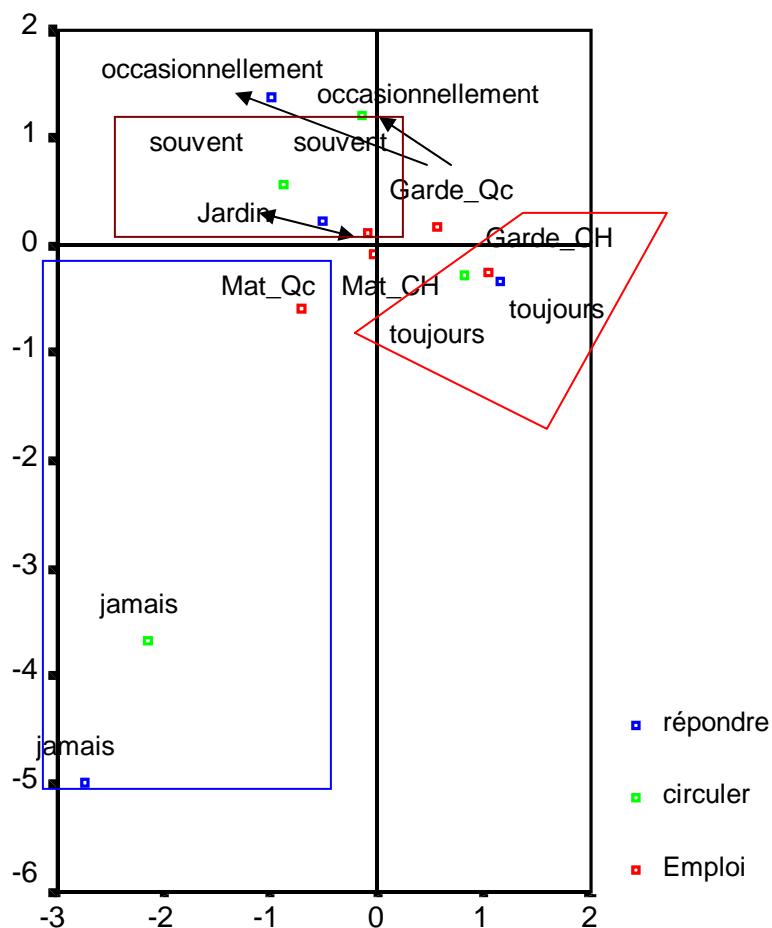
Comme le démontre le tableau 61, la partition des réponses des intervenantes est encore une fois marquée à la fois par leur profil d'emploi ainsi que par l'appartenance ethnoculturelle. Les jardinières d'enfants affirment toujours aider l'enfant à modifier leur plan d'action afin que ce dernier devienne leur nouveau défi. Les enseignantes de maternelles québécoises affirment ne jamais pratiquer ce type d'intervention alors que leurs collègues enseignantes suisses ainsi que les éducatrices helvètes en milieu de garde recourent occasionnellement à cette stratégie. Enfin, pour leur part, les éducatrices québécoises en milieu de garde y ont souvent recours.

Les items du deuxième quadrant référaient essentiellement à des modes de gestion de l'interaction avec les enfants en contexte d'interaction éducative. Il s'agissait de deux conduites permettant à la fois l'interaction dans le but de soutenir la motivation de l'enfant ainsi que l'observation informelle de leurs conduites en contexte d'apprentissage. Ces items étaient les suivants : circuler dans les coins ateliers pour observer les enfants et les encourager dans leurs

réalisations et répondre à leurs questions ou à l'énoncé de leurs besoins en fonction du défi qui leur est proposé (tableau 62).

Tableau 62

ACM des relations entre profil professionnel et les variables du deuxième quadrant



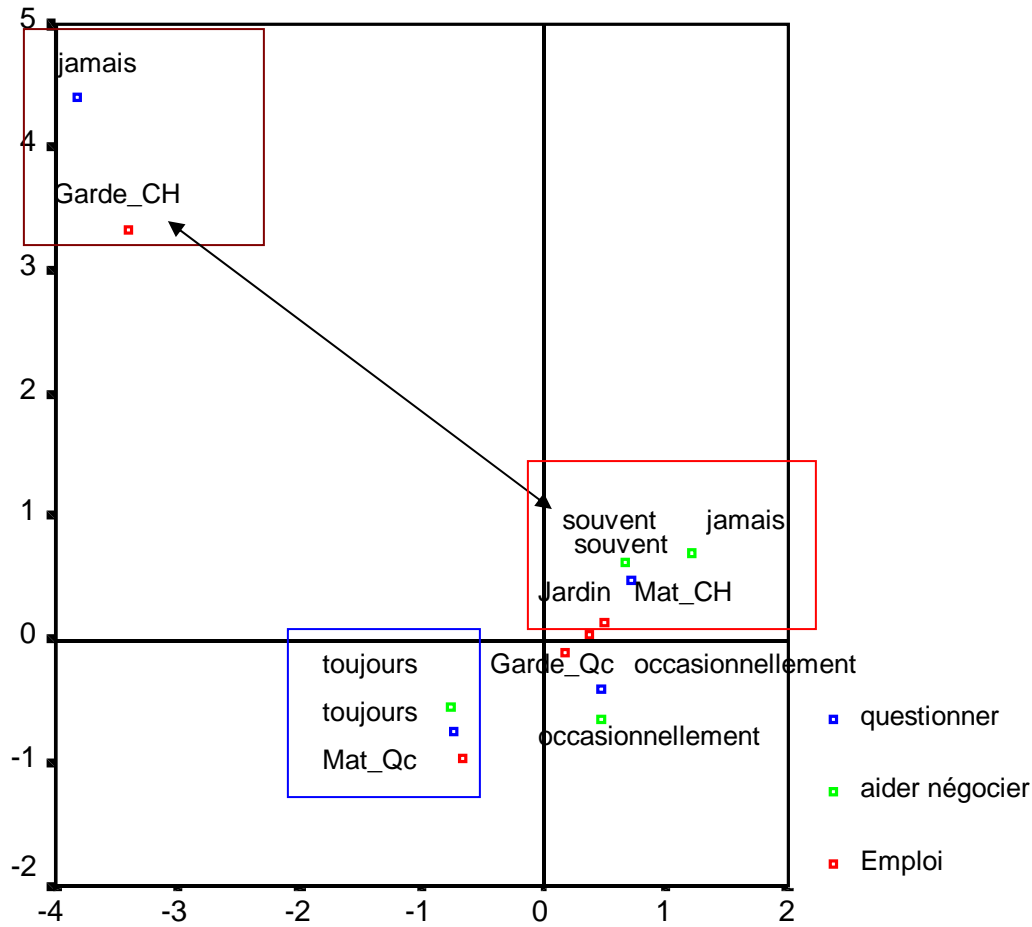
Les enseignantes québécoises de maternelle disent ne jamais faire appel à ces deux stratégies alors que leurs collègues suisses affichent une opinion partagée, relativement contradictoire, selon laquelle certaines n'y recourraient jamais alors que d'autres circuleraient entre les coins ateliers et répondraient aux questions et besoins des enfants de façon relativement fréquente (souvent). Les jardinières d'enfants utiliseraient souvent ces deux stratégies de façon concomitante, alors qu'elles seraient toujours mises en œuvre par les éducatrices suisses en milieu de garde. À l'opposé, leurs collègues éducatrices québécoises n'appliqueraient qu'occasionnellement ces pratiques éducatives.

Quant aux items du troisième quadrant (tableau 63), ils reflètent encore une fois des attitudes et des conduites éducatives relativement discriminées, selon le niveau d'intervention et le pays de provenance des répondantes. Ces items étaient les suivants : questionner l'enfant et l'amener à faire de la résolution de problèmes et l'aider à négocier en cas de conflit. On comprendra que dans les deux cas il s'agit de soutenir le développement d'habiletés de résolution de problèmes en contexte "cognitif" ou social.

Les éducatrices suisses en milieu de garde disent ne jamais pratiquer le premier mais systématiquement soutenir le second (résolution de conflits). Les enseignantes suisses de maternelle ont l'attitude inverse, en l'occurrence elles n'interviennent pas dans un contexte de résolution de conflits mais pratiquent systématiquement le soutien au développement d'habiletés de résolution de problèmes. Les jardinières d'enfants, tout comme les éducatrices québécoises en milieu de garde, interviennent en contexte de résolution de conflits et soutiennent le développement de stratégies de résolution de problèmes de façon occasionnelle. Enfin, les enseignantes québécoises de maternelle disent toujours pratiquer les deux formes de soutien au développement des habiletés de résolution de problèmes en contexte de tâche cognitive ou de conflit.

Tableau 63

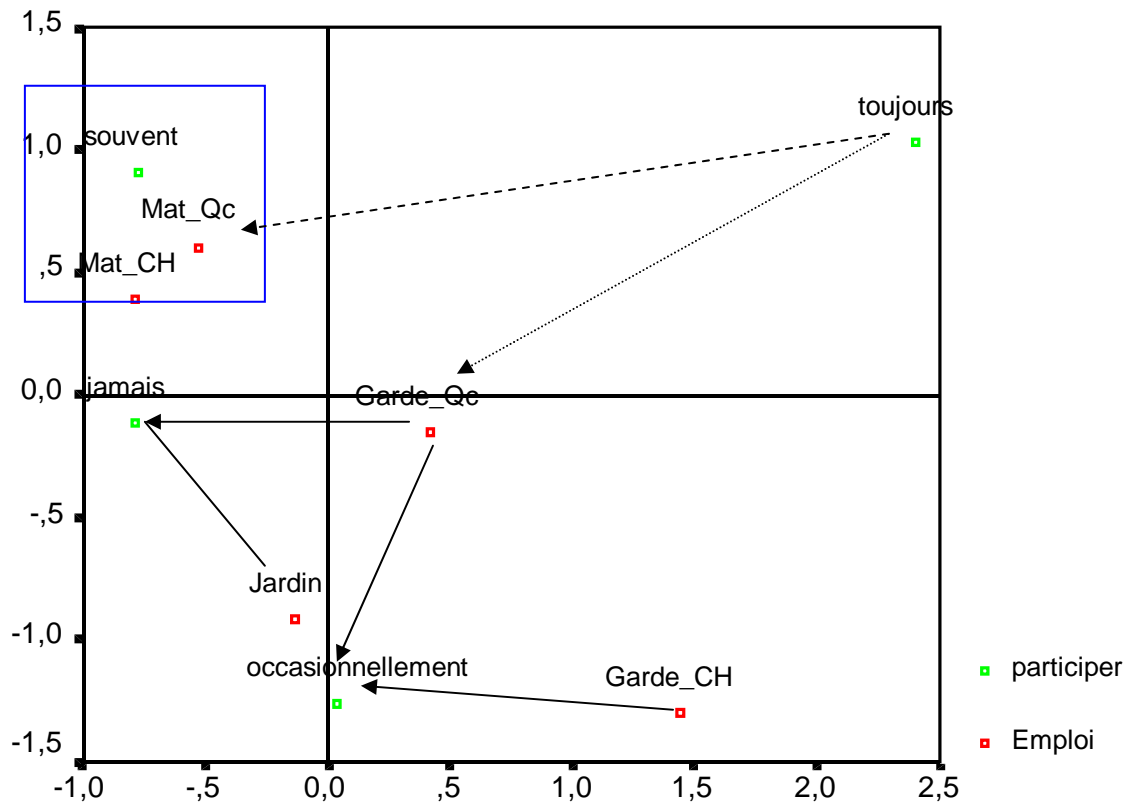
ACM des relations entre profil professionnel et les variables du troisième quadrant



Enfin, l'unique variable du quatrième quadrant portait sur la participation des intervenantes aux jeux des enfants dont elles ont la responsabilité (tableau 64). L'analyse factorielle des correspondances croisant cette variable avec le statut d'emploi des répondantes permet encore une fois de constater la présence de contrastes intéressants. Les enseignantes suisses et québécoises de maternelle disent participer fréquemment aux jeux de leurs élèves. Les jardinières d'enfants ainsi que les éducatrices en milieu de garde québécois ne le font jamais ou alors occasionnellement alors que les éducatrices suisses y participent quelquefois.

Tableau 64

AFC des relations entre profils professionnels et l'item "participation aux jeux des enfants"



3.1.G.5 Les pratiques évaluatives

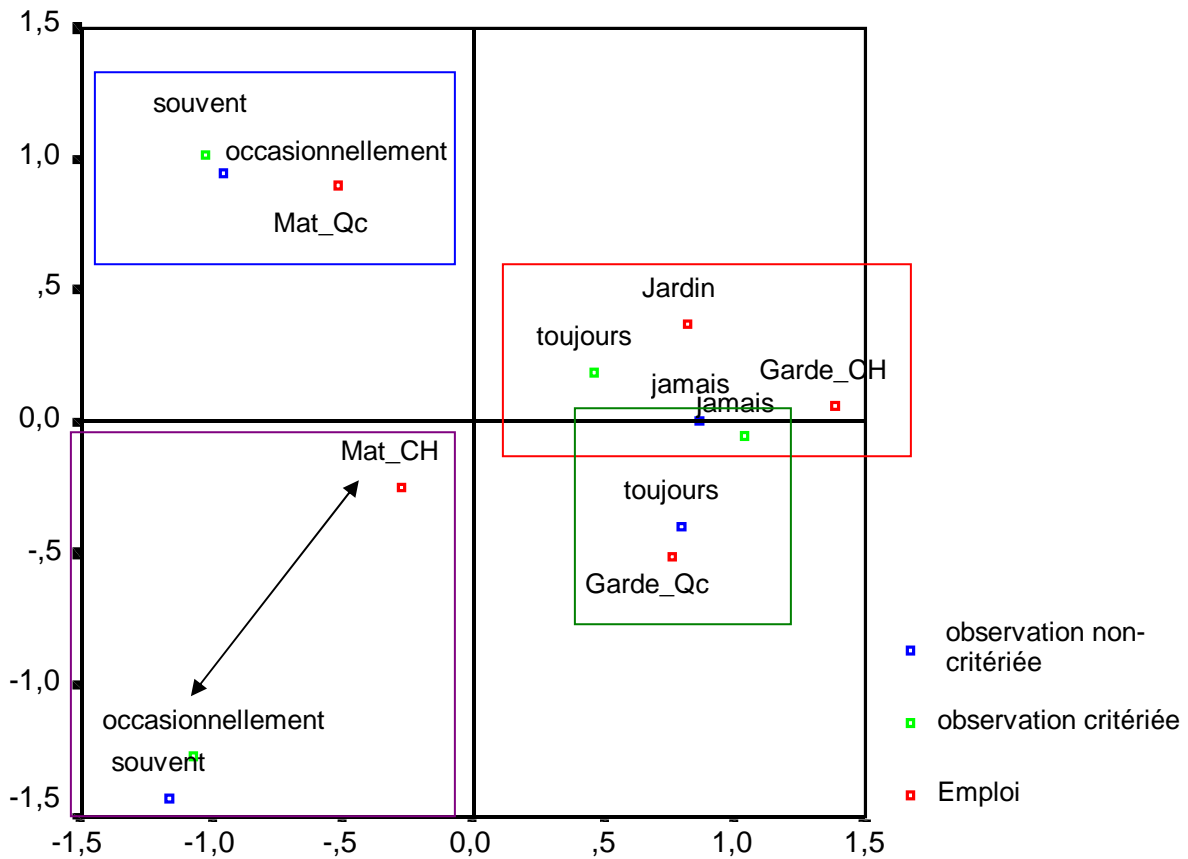
Quelles sont les pratiques évaluatives allant du recueil d'information jusqu'à la transmission de cette dernière aux parents chez les répondantes de notre échantillon ? Notre questionnaire comportait un bloc d'items portant spécifiquement sur les pratiques évaluatives. Celui-ci intégrait à son tour des items portant sur le type d'observation, les modalités de transmission de l'information et les moyens de recueil d'informations que privilégient les praticiennes.

À première vue, les pratiques d'observation ne semblent pas marquées par une très forte "systématique" (tableau 65). En fait, celles-ci sont majoritairement absentes ou occasionnelles; la proportion de non-pratique étant supérieure en ce qui concerne l'observation non critériée.

Tableau 65
Fréquence de classement des items référant à l'observation, critériée ou non, des conduites enfantines

Fréquence de sélection (en pourcentage)	Ordre de classement			
	Jamais	Occasion	Souvent	Toujours
	1	2	3	4
Observation critériée	36	24	26	14
Observation non critériée	44	30	20	6

Tableau 66
ACM des relations entre profils professionnels et l'observation critériée ou non



Une observation du tableau 66 permet de constater que les profils de recours à l'observation sont relativement clairement associés, tant à la provenance géographique des sous-échantillons qu'à leur niveau d'intervention. Les enseignantes québécoises de maternelle recourent souvent à l'observation critériée alors qu'elles ne font appel qu'occasionnellement à l'observation non critériée des conduites enfantines. Les pratiques déclarées des enseignantes suisses de maternelle sont inverses. Les jardinières d'enfants utilisent toujours l'observation critériée mais n'utilisent jamais d'approches d'observation non critériées. Elles se distinguent en cela des éducatrices suisses en milieu de garde qui déclarent ne jamais pratiquer l'une ou l'autre forme d'observation. Enfin, les éducatrices québécoises en milieu de garde se distinguent essentiellement des jardinières d'enfants en ce qu'elles adoptent un profil inversé. Contrairement aux premières, elles pratiquent toujours l'observation critériée et ne recourent jamais à l'observation non critériée.

Sur quelle base et à quelle fréquence les intervenantes communiquent-elles les informations recueillies par observation ou de façon plus formelle aux parents ?

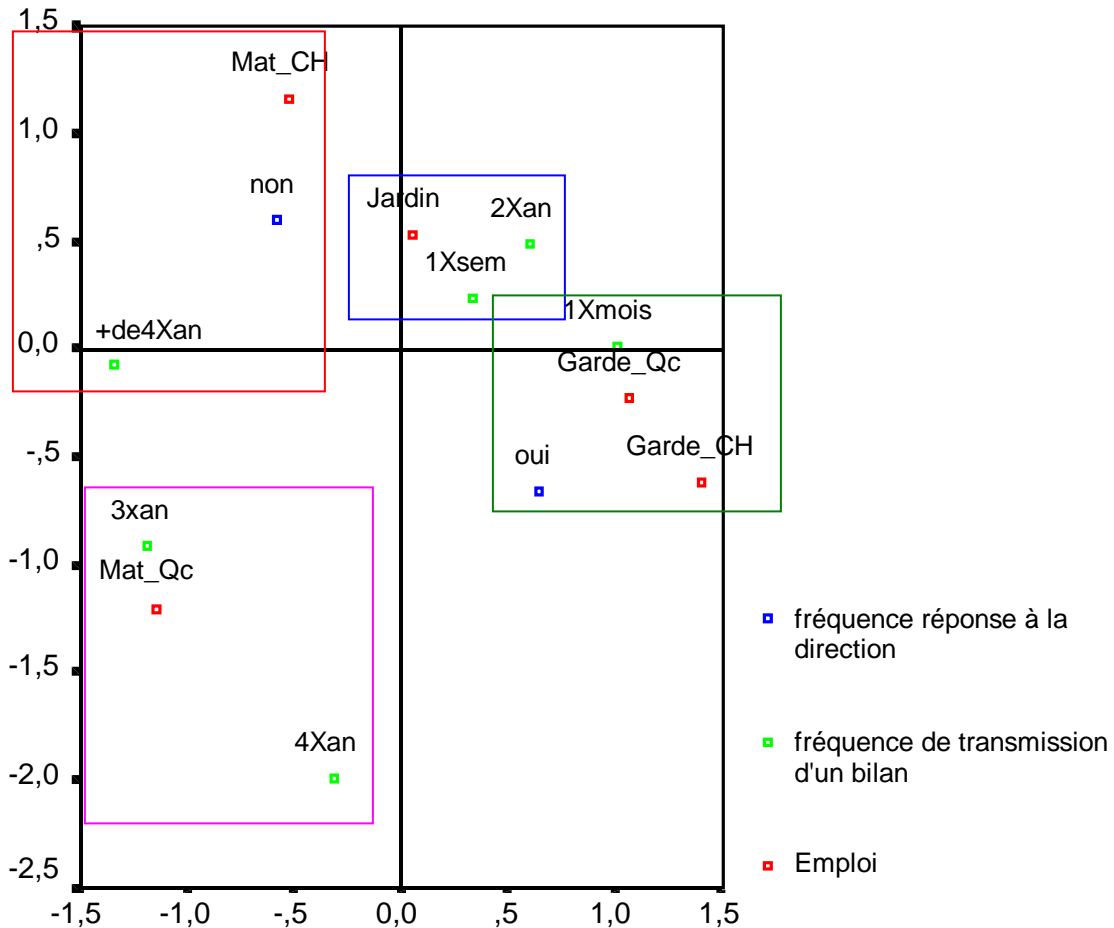
Plus du tiers (36%) des praticiennes communiquent un bilan de l'information recueillie aux parents au moins une fois par mois; la majorité d'entre elles (33%) le faisant une fois par semaine. Un second tiers (33%) de l'effectif des répondantes ne communiquent cette information que de façon relativement épisodique, soit deux fois par année. Enfin, 31% d'entre elles adoptent une attitude intermédiaire transmettant une information systématisée aux parents trois fois ou plus par année. Lorsqu'elles communiquent de l'information systématisée aux parents, les intervenantes le font-elles de leur propre chef ou s'agit-il d'une exigence de leur direction ? Pour près de la moitié d'entre elles (48%), cette pratique résulte d'une exigence administrative alors qu'un peu plus de la moitié (52%) le font spontanément.

Y a-t-il des différences de fréquences et d'origines des pratiques de communication avec les parents selon la provenance géographique et professionnelle des praticiennes ? En parcourant le tableau 67 une première distinction apparaît clairement entre les intervenantes de maternelle et les jardinières d'enfants d'une part, et d'autre part, les praticiennes des milieux de garde au regard de l'adoption d'une pratique de communication de l'information qui correspond à une exigence des directions. Pour les premières, de telles pratiques ne semblent pas répondre d'une demande formelle des directions alors que pour les secondes ce serait le cas. De telles réponses peuvent paraître étonnantes de la part d'enseignantes. En fait, dans la mesure où l'obligation de transmission de l'information par le biais des écoles en est une liée à la structure même des systèmes scolaires, une lecture simple et directe du libellé de l'item peut expliquer la position des

enseignantes. Elles ne répondent pas à une demande formelle de leur direction, la production d'un bulletin semestriel ou trimestriel dans chaque pays fait partie de la tâche enseignante comme telle.

Tableau 67

ACM des relations entre profils professionnels et la source de transmission du bilan



Les enseignantes suisses et québécoises se distinguent plutôt sur le plan de la fréquence de transmission d'une information systématisée à l'intention des parents. Les enseignantes québécoises le font de 3 à 4 fois par année selon la pratique en vigueur au sein de leur commission scolaire. Les enseignantes suisses tendent à le faire plus fréquemment. Les jardinières d'enfants semblent avoir des pratiques plus éclatées. Certaines produisent hebdomadairement un bilan de l'information relative aux enfants dont elles ont la charge, d'autres ne le font que deux fois par année. Enfin, les pratiques des éducatrices suisses et québécoises en

milieu de garde, si elles répondent d'une commande de la part de l'employeur (direction), semblent se fonder de façon stable sur une transmission de l'information sur une base mensuelle.

Lorsqu'elles rencontrent les parents pour leur transmettre de l'information concernant leurs enfants, les enseignantes le font-elles sur une base individuelle ou collective (plusieurs parents à la fois) ? À première vue (tableau 68), les rencontres directes avec les parents représentent des pratiques relativement marginales, la majeure partie des répondantes les rencontrant annuellement et approximativement, le quart d'entre elles le faisant deux fois l'an.

Tableau 68
Fréquences annuelles des rencontres des intervenantes et des parents (en pourcentage)

Fréquences annuelles	0	1	2	3	4	5	6
Rencontres individuelles	0	66	24	3	5	0	2
Rencontres collectives	2	58	28	8	3	1	0

Par ailleurs, les fréquences de pratique de l'un ou de l'autre type de rencontres sont corrélées positivement chez les praticiennes de notre échantillon ($r = 0,792$; $p < 0,025$). Plus les praticiennes rencontrent individuellement les parents, plus elles le font de façon collective et vice-versa.

Qui sont les répondantes qui recourent plutôt à l'une ou à l'autre forme d'organisation des interactions avec les parents ? Pour répondre à cette question, nous avons procédé au calcul d'une analyse de variances unidimensionnelles utilisant la distribution des fréquences déclarées de rencontres dans les deux modes en tant que variable dépendante et la catégorie d'emploi comme variable indépendante. On constate en effet des différences significatives entre les groupes, tant pour la pratique des rencontres collectives ($F = 9,83$ (4,112); $p < 0,0001$) que pour celles des rencontres individuelles ($F = 3,30$ (4,112); $p < 0,014$).

Ce sont effectivement les enseignantes suisses de maternelle qui rencontrent le plus souvent les parents de façon individuelle et elles se distinguent ainsi de façon significative de leurs collègues québécoises (tableau 69). Les enseignantes de maternelle, tant suisses que québécoises, se distinguent significativement des éducatrices en milieu de garde, peu importe leur localisation géographique ainsi que des jardinières d'enfants; les premières rencontrant plus souvent les parents collectivement que les secondes.

Tableau 69
ANOVA (sources des différences de temps accordé aux divers types d'activités)
Test de Sheffé (seuil de signification $p < 0,05$)

	Sources de différences	Sens de la variation
Rencontres individuelles	Maternelle Suisse / Maternelle Québec	+
Rencontres collectives	Maternelle Québec / Garde Québec	+
	Maternelle Québec / Garde Suisse	+
	Maternelle Québec / Jardin d'enfants	+
	Maternelle Suisse / Garde Québec	+
	Maternelle Suisse / Garde Suisse	+
	Maternelle Suisse / Jardin d'enfants	+

Comment les praticiennes recueillent-elles l'information relative aux progrès et aux difficultés rencontrés par les enfants dont elles ont la charge ? Notre questionnaire comportait un bloc de 6 items décrivant à la fois des supports au recueil d'informations et des pratiques y étant destinées (tableau 70).

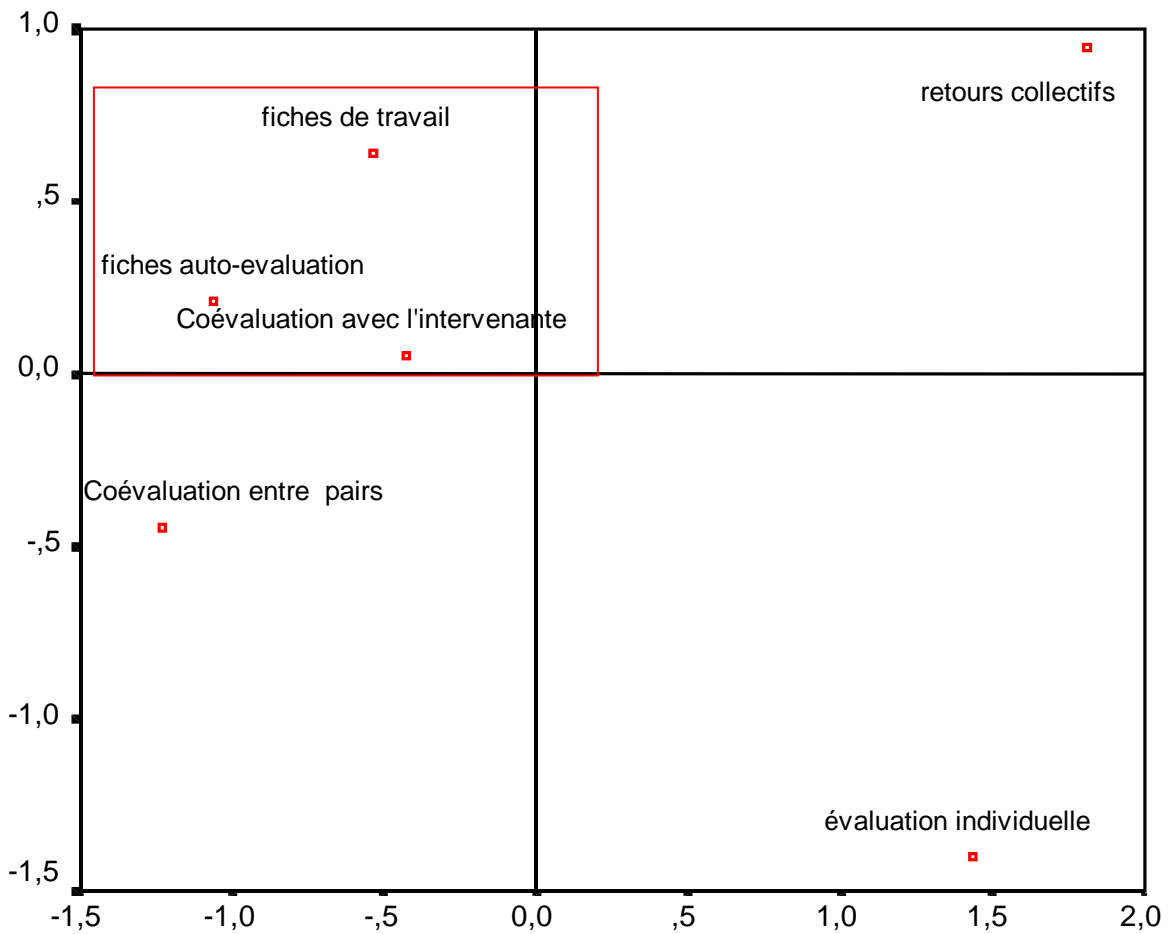
Tableau 70
Fréquence de classement des items référant aux méthodes
et aux contextes de recueil de l'information

	Ordre de classement			
	Jamais	Occasion	Souvent	Toujours
Fréquence de sélection (en pourcentage)	1	2	3	4
Fiches de travail individuelles à compléter par l'enfant durant la tâche	46	28	18	8
Fiches d'auto-évaluation à compléter par l'enfant après la tâche	49	32	14	5
Périodes réservées à la coévaluation avec un pair	76	19	5	0
Périodes réservées à la coévaluation avec l'enseignante	41	40	17	2
Retours collectifs où chacun parle de sa démarche et exprime ses sentiments	25	29	33	13
Fiches d'évaluations individuelles en lien avec les habiletés ciblées à compléter par l'enseignante	35	33	23	9

Le lecteur a pu observer que la majorité des praticiennes ne recourt jamais ou alors qu'occasionnellement à l'utilisation de fiches de travail que les enfants doivent compléter pendant ou après la tâche ou encore qu'ils pourraient compléter eux-mêmes. De la même façon, une proportion identique de répondantes ne réserve que marginalement des périodes pour la coévaluation, que celle-ci se fasse entre les pairs eux-mêmes ou entre l'intervenante et l'enfant. La seule "pratique évaluative" qui semble être mise en œuvre de façon moins marginale par les répondantes, soit occasionnellement ou souvent, semble être le retour collectif où les enfants font à la fois état de leur démarche et... de leurs sentiments. L'analyse du tableau de distances (MDS) suggère l'existence d'une certaine concomitance entre trois types de pratiques évaluatives qui déterminent d'ailleurs le premier quadrant (tableau 71).

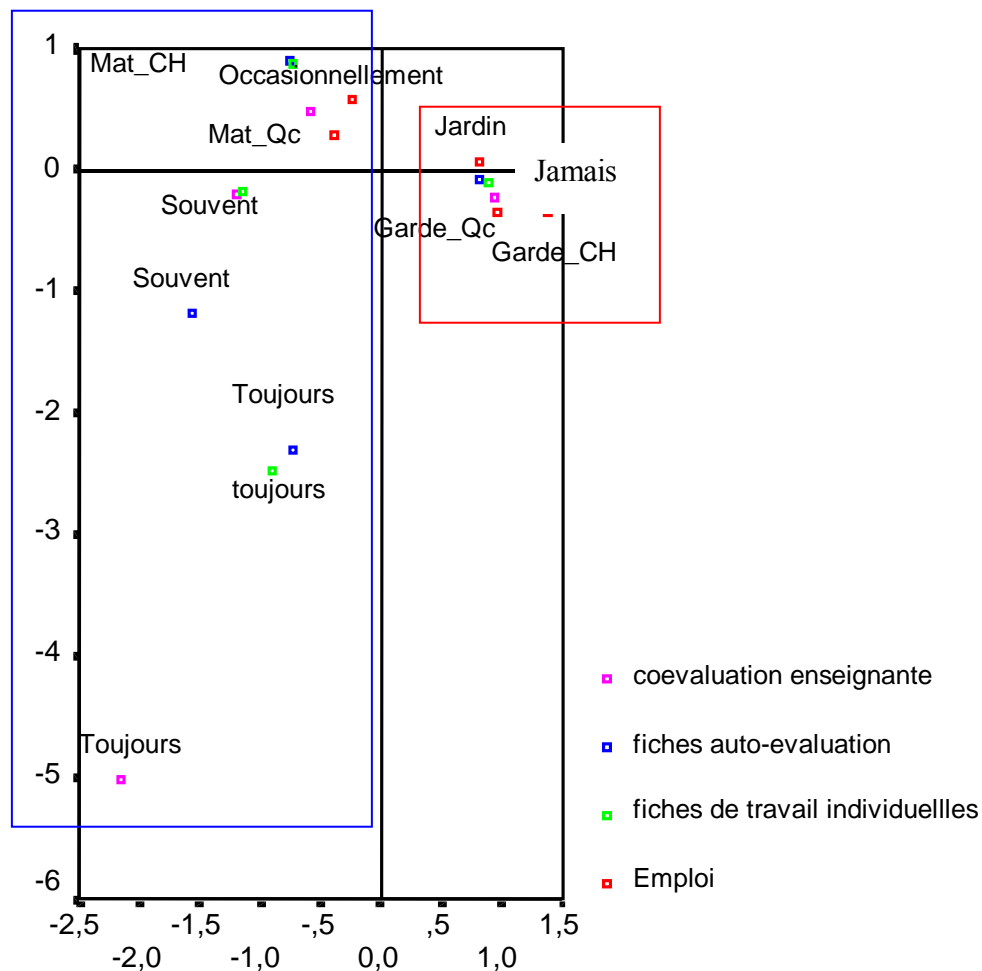
Tableau 71

Analyse du tableau de distances (MDS) des profils des pratiques évaluatives



Il s'agit du recours aux fiches individuelles de travail à compléter par l'enfant durant la tâche, aux fiches d'autoévaluation complétées par l'enfant après la tâche ainsi qu'à la coévaluation avec l'intervenante. En parcourant le tableau 72 vous serez en mesure de constater les profils des intervenantes au regard de ces diverses modalités du recueil d'informations qui varient de façon fortement contrastée, selon qu'il s'agisse d'enseignantes ou d'éducatrices.

Tableau 72
 ACM des relations entre profils professionnels et le recours
 aux fiches d'évaluation ou à la coévaluation

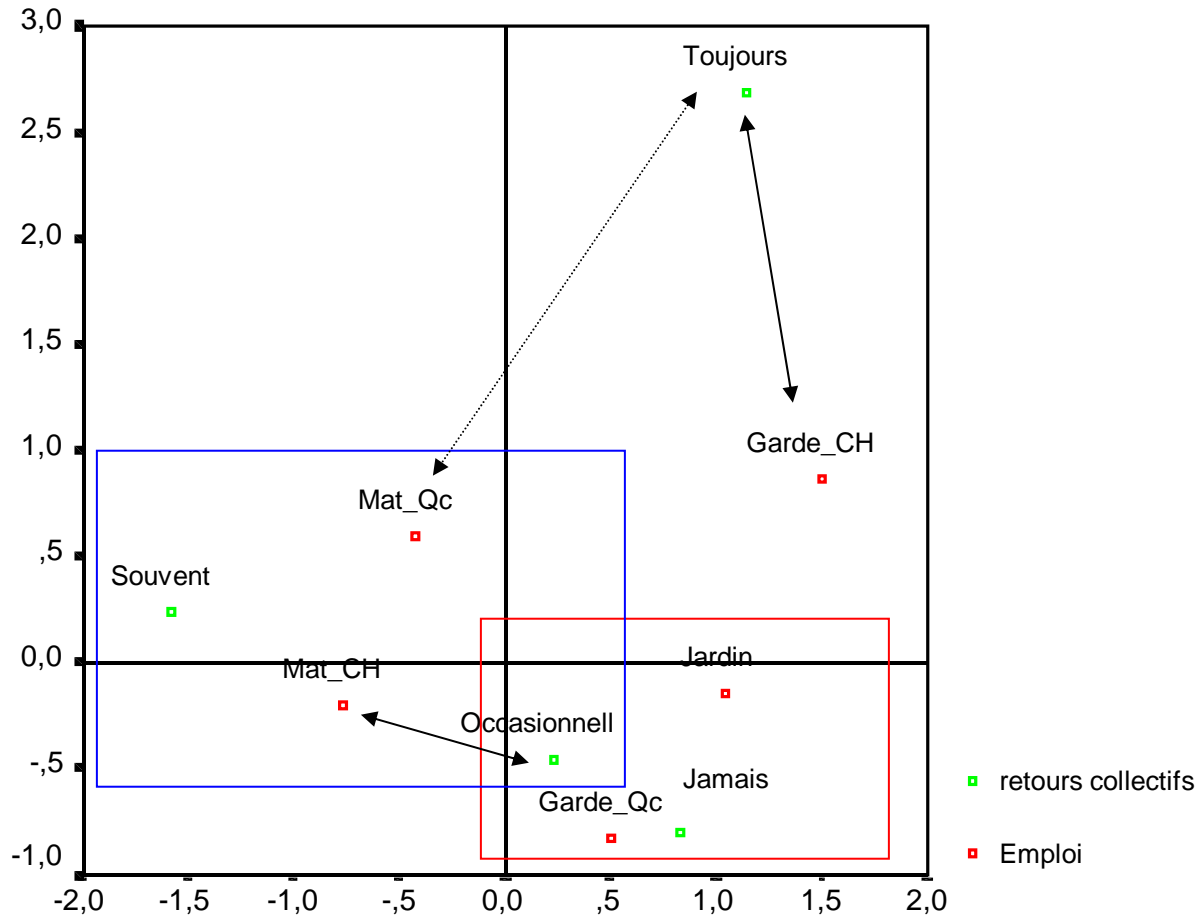


Les enseignantes de maternelle, québécoises ou suisses, utilisent fréquemment (souvent ou toujours) les fiches d'autoévaluation ainsi que les fiches de travail individuel. La pratique semble moins stable sur le plan de la coévaluation enfant/intervenante; les Québécoises y recourant souvent ou toujours alors que les enseignantes suisses de maternelle y font appel de façon occasionnelle ou souvent, selon les profils individuels. Les jardinières d'enfants, tout comme les éducatrices suisses ou québécoises en milieu de garde, tendent à ne jamais faire appel à l'une ou l'autre de ces approches de recueil d'informations au regard de l'apprentissage enfantin.

Le second quadrant de l'analyse d'un tableau de distances n'intégrait qu'une seule variable : la pratique de retours collectifs où chacun parle de sa démarche et exprime ses sentiments (tableau 73). Nous avons donc procédé au calcul d'une analyse factorielle des correspondances croisant les catégories de cette variable et l'emploi des répondantes.

Tableau 73

AFC des relations entre profils professionnels et le recours aux retours collectifs

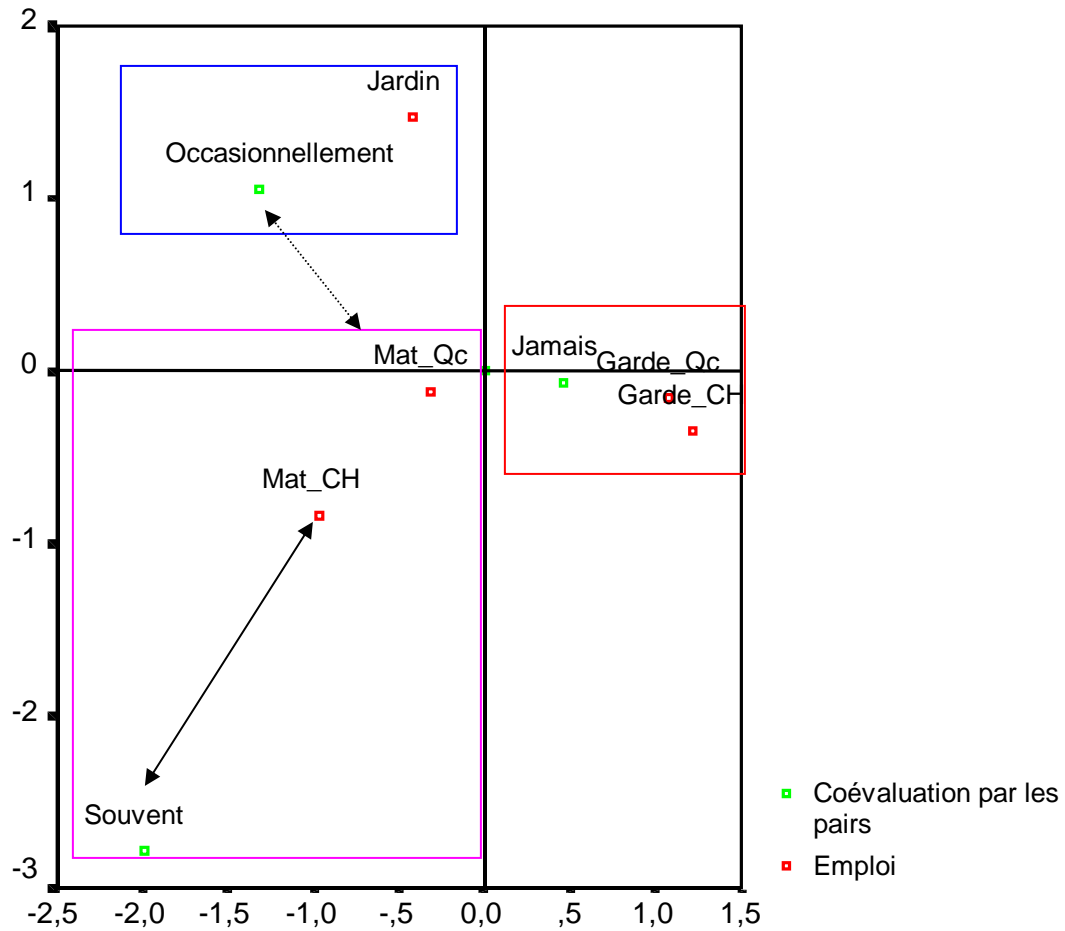


Comme vous le constaterez, les enseignantes tendent à pratiquer de tels types de retours de façon régulière, les réponses des enseignantes des maternelles québécoises étant partagées "souvent" et plus marginalement "toujours", celles de leurs collègues suisses l'étant entre "souvent" et "occasionnellement". Le contraste le plus important se produit entre les profils de réponses des éducatrices en milieu de garde suisse qui tendent à toujours pratiquer ce type de recueil d'informations et leurs consœurs en milieu de garde québécois ainsi que les jardinières d'enfants qui n'y recourent qu'occasionnellement ou jamais.

Le troisième quadrant de l'analyse d'un tableau de distances n'intégrait lui aussi qu'une seule variable: la pratique de coévaluation entre pairs (tableau 74).

Tableau 74

AFC des relations entre profils professionnels et la coévaluation entre pairs



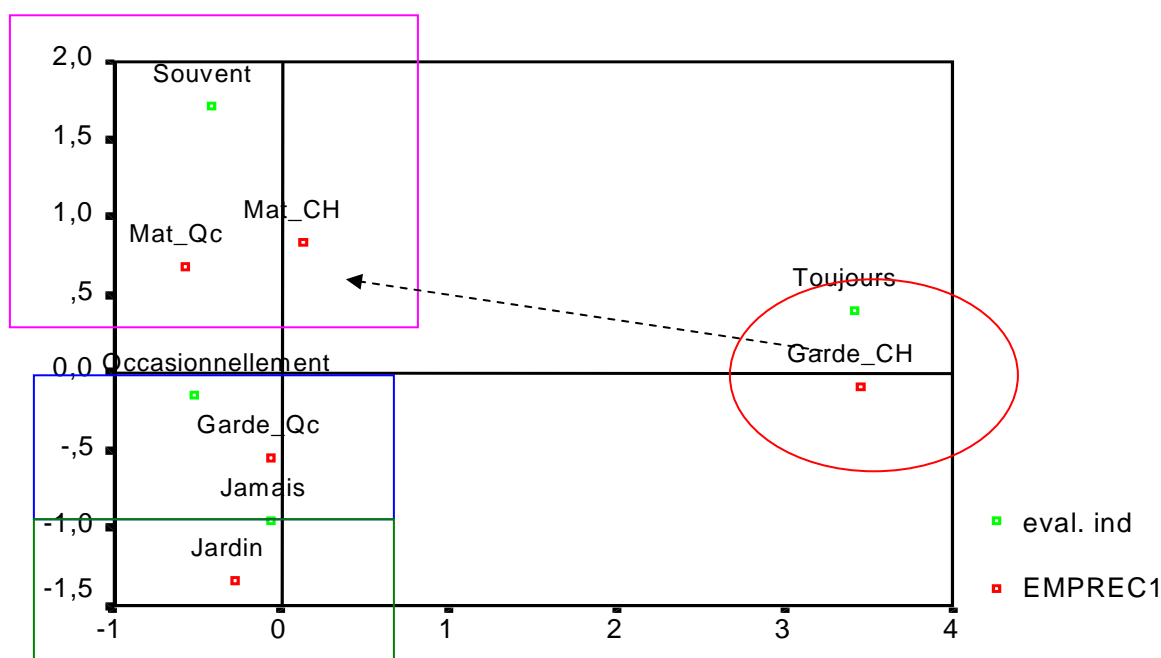
On voit ici essentiellement apparaître des distinctions claires entre catégories professionnelles. Ce sont les enseignantes suisses de maternelle et leurs collègues québécoises qui recourent souvent à la coévaluation par les pairs. Les jardinières d'enfants utilisent cette méthode "d'évaluation" de façon occasionnelle alors qu'il s'agit d'une pratique tout à fait marginale, voire inexistante chez les éducatrices des milieux de garde suisses et québécois. Effet de la différence d'âge des clientèles ? Nous ne disposons pas ici d'éléments d'information permettant de l'affirmer, mais compte tenu des finalités distinctes des deux ordres d'intervention éducative, l'hypothèse est tentante.

Le quatrième quadrant du tableau de distances n'intégrait lui aussi qu'une variable : l'évaluation individuelle de l'enfant réalisée par l'enseignante en fonction d'habiletés cibles (tableau 75). Bien qu'on puisse s'attendre à ce que cette forme de recueil d'informations cadre bien avec la tâche à caractère quasi scolaire des enseignantes de maternelle, ce sont les éducatrices en milieu de

garde suisse qui déclarent y recourir de la façon la plus systématique (toujours). Les enseignantes suisses et québécoises y font quand même appel de façon relativement systématique (souvent) alors que chez les éducatrices en milieu de garde québécois, la pratique est occasionnelle et elle est nulle chez les jardinières d'enfants.

Tableau 75

AFC des relations entre profils professionnels et l'évaluation directe de la part de l'intervenante



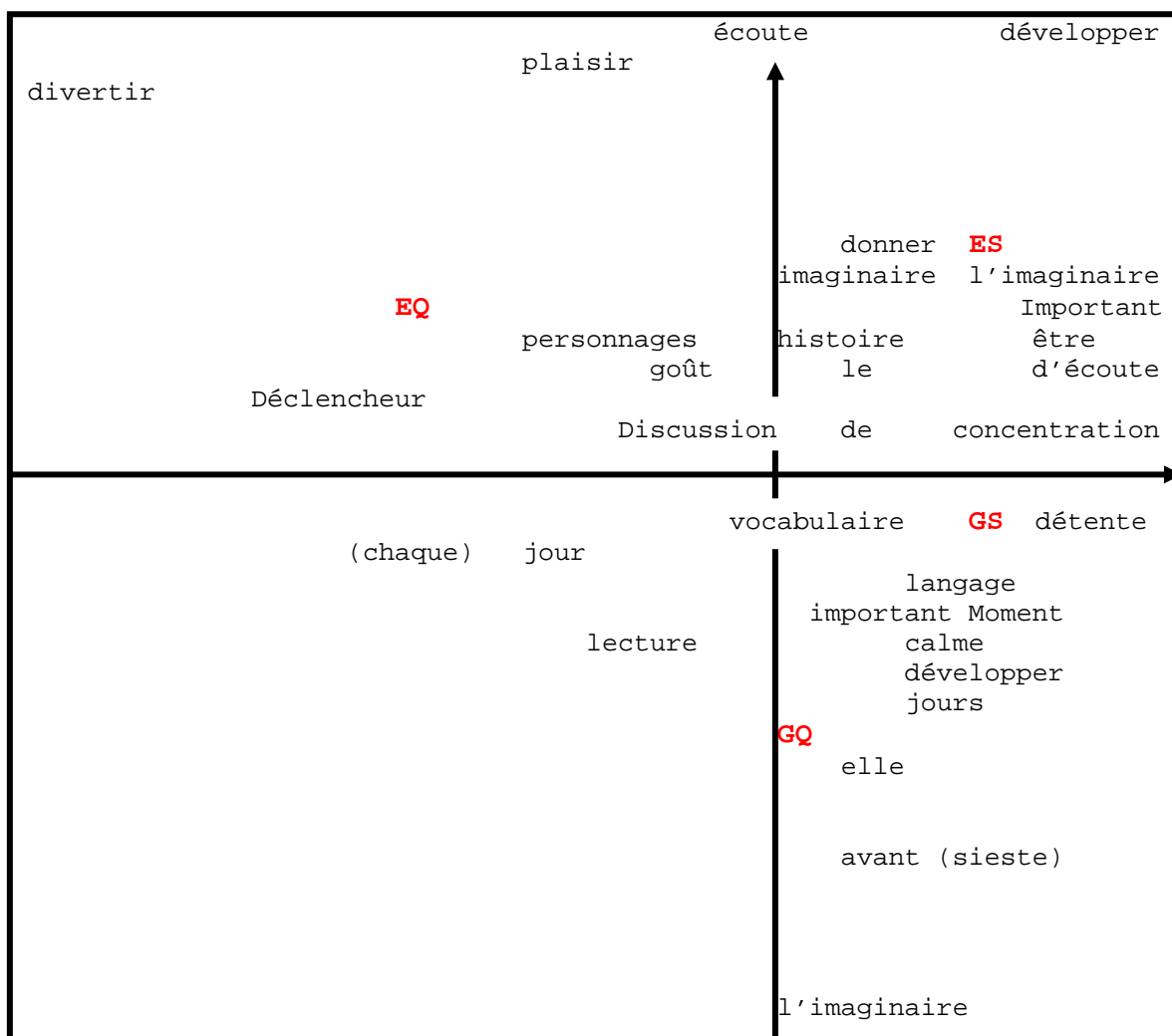
3.1.H LES STYLES D'ANIMATION : RACONTER UNE HISTOIRE

Notre questionnaire comportait une rubrique portant spécifiquement sur l'identification de diverses pratiques d'animation ainsi que sur les finalités de ces dernières lors du recours à différentes activités à caractère pédagogique.

La première portait spécifiquement sur les activités réalisées ainsi que les finalités poursuivies lors de la lecture d'un conte ou d'une histoire aux enfants.

Comme le démontre le tableau 76, certains éléments de réponses sont centraux, donc relativement communs aux différentes catégories d'intervenantes. Il en va ainsi de la finalité de développement du vocabulaire, de l'appui au développement des pratiques de lecture par effet de modelage ainsi que du soutien au développement de l'imaginaire.

Tableau 76
AFC des réponses courtes des intervenantes au regard des finalités
du recours à la lecture de contes ou d'histoires



Certains éléments distinguent cependant les éducatrices des milieux de garde, tant québécoises que suisses à cet égard. Ainsi, l'utilisation récurrente du conte en tant qu'initiateur d'un moment de détente chez les enfants leur est particulière à des moments spécifiques de la journée, avant la sieste par exemple. Chez les enseignantes québécoises de maternelle, on utilise le conte en tant que "déclencheur" d'une thématique propre à une activité à caractère pédagogique ou à un projet. On utilise les caractéristiques de l'histoire et, en particulier, celles des personnages en tant que base de discussion entre les enfants ou entre ceux-ci et l'enseignante. En outre, le moment du conte est associé à une période de relaxation et de divertissement pour l'enfant. Chez leurs collègues suisses de maternelle, le moment du conte est prétexte à l'observation et au renforcement de la capacité d'écoute et de concentration du jeune élève.

Le questionnaire comportait ensuite une série de neuf items décrivant diverses finalités éducatives que l'intervenante peut poursuivre lorsqu'elle anime et raconte un conte ou une histoire. Le lecteur trouvera le libellé ainsi que l'identification des fréquences de mise en œuvre au tableau 77.

Tableau 77
Fréquence de classement des items référant aux finalités éducatives
poursuivies lors de l'animation d'un conte

Fréquence de sélection (en pourcentage)	Ordre de classement			
	Jamais	Occasion	Souvent	Toujours
	1	2	3	4
Je choisis mes histoires selon les thèmes explorés, de façon à amorcer, élucider ou consolider divers contenus.	0	11	47	42
Afin de développer les habiletés langagières des tout-petits, j'insère des mots ou des concepts-mots au texte de base.	16	31	38	15
Selon les personnages, je modifie mon intonation et le rythme de ma voix.	0	6	18	76
Durant la lecture, j'utilise divers accessoires (chapeaux, vêtements, marionnettes, etc.) pour caractériser les personnages.	21	60	10	9
Tout au long de mon récit, j'invite les enfants à interagir en les questionnant sur le déroulement ou sur les personnages.	7	42	24	27
Pendant la journée, il m'arrive de me référer au contexte de l'histoire en ciblant des connaissances particulières.	11	43	38	8
Lors d'interventions subséquentes au conte, je peux m'identifier à l'un des personnages en revêtant l'un des accessoires utilisés ou en empruntant la voix et/ou les gestes de celui-ci.	27	51	14	8
Si nécessaire, je me réfère au comportement de l'un des personnages afin de sensibiliser l'enfant aux conséquences de certains actes, en cherchant avec lui les solutions envisagées dans l'histoire, en lien avec celles qu'il pourrait favoriser.	11	48	32	9
J'invite les enfants à présenter une saynète ou un atelier de marionnettes où l'histoire racontée devient un référent, tant au niveau des mots et du contexte que des comportements des personnages.	17	63	16	4

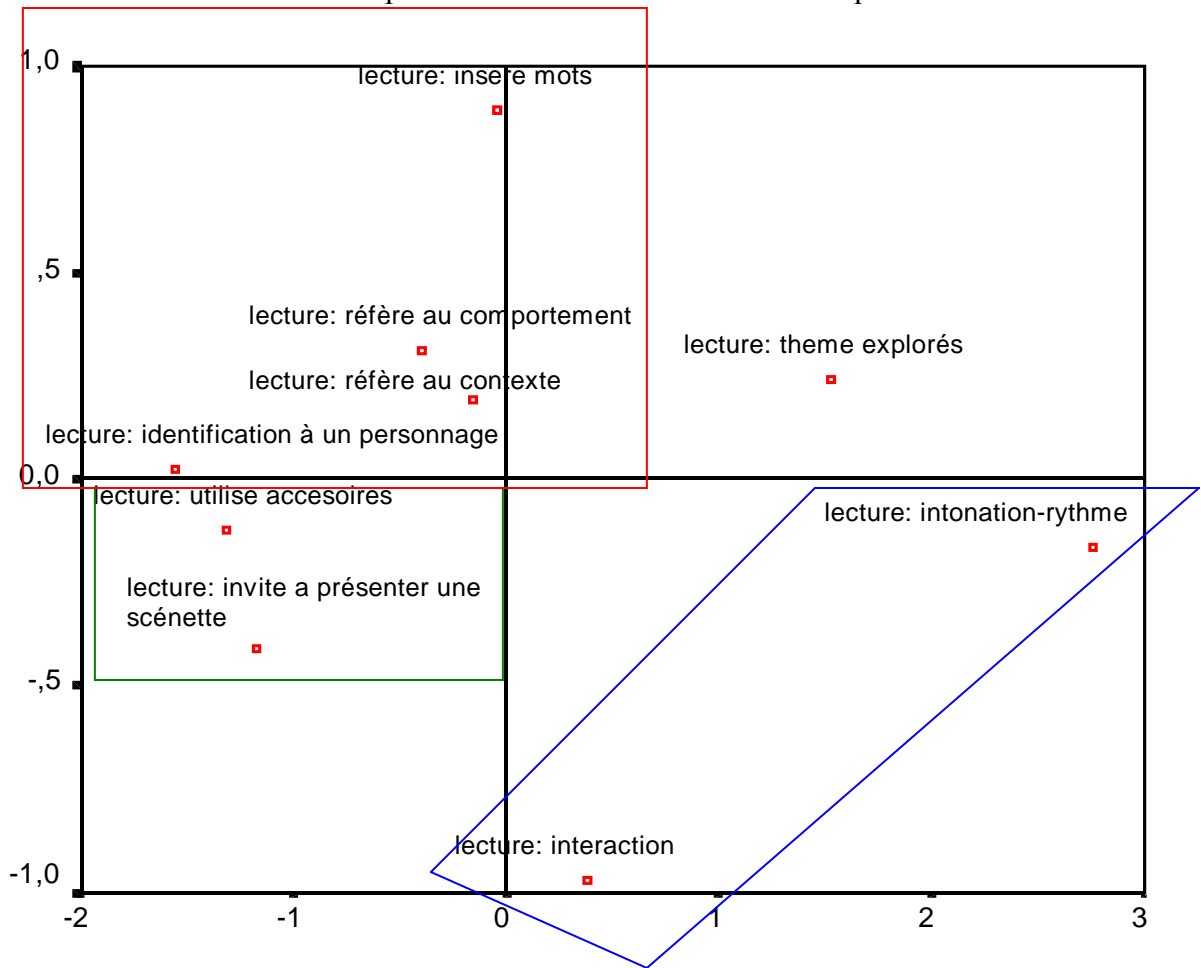
Comme le lecteur l'aura remarqué, deux tiers des items décrits correspondent à des pratiques ou des finalités relativement occasionnelles chez les répondantes. Seuls les trois premiers correspondent à des pratiques fréquentes pour la majorité d'entre elles. Ces items réfèrent respectivement à la sélection des contes en fonction de choix thématiques qui sont à leur tour directement reliés à des contenus d'apprentissage préalablement ciblés, aux pratiques d'enrichissement du registre lexical des enfants et enfin à la pratique d'animation du conte, en l'occurrence, l'adaptation du rythme et de l'intonation au contexte du conte lui-même. Les autres

items qui réfèrent tous à des pratiques mises en œuvre de façon essentiellement occasionnelle peuvent être classés en trois catégories. La première renvoie aux conduites directement reliées à l'animation d'un conte (l'intervenant utilise divers accessoires afin de caractériser les personnages). La seconde regroupe plusieurs items qui relèvent de la phase post-active, donc qui implique la récupération de la situation vécue ou du contexte dans lequel elle s'est déroulée pour des fins d'intervention éducative (référence ultérieure au contexte du conte ou aux caractéristiques de ses personnages afin de soutenir l'apprentissage de connaissances ou la modification de conduites enfantines). Enfin, la troisième regroupe deux contextes où l'intervention éducative vise la pro-action chez l'enfant et, parallèlement, une dimension de recueil d'informations auprès de ces derniers (j'invite les enfants à interagir durant le conte et j'invite les enfants à présenter une saynète ou un atelier de marionnettes qui réfère à l'histoire racontée, tant sur le plan du contenu que du vocabulaire utilisé).

Compte tenu de l'importance que prend ici la dimension occasionnelle de recours à ces approches, nous avons vérifié l'existence de profils différenciés à leur égard de la part des différentes catégories de répondantes. Pour y parvenir, nous avons d'abord procédé à l'analyse d'un tableau de distances de la structure de répartition des items. À partir de cette base nous avons procédé à une série d'analyses des correspondances multiples ainsi que d'analyses factorielles des correspondances selon le nombre d'items regroupés dans chaque quadrant (tableau 78).

Tableau 78

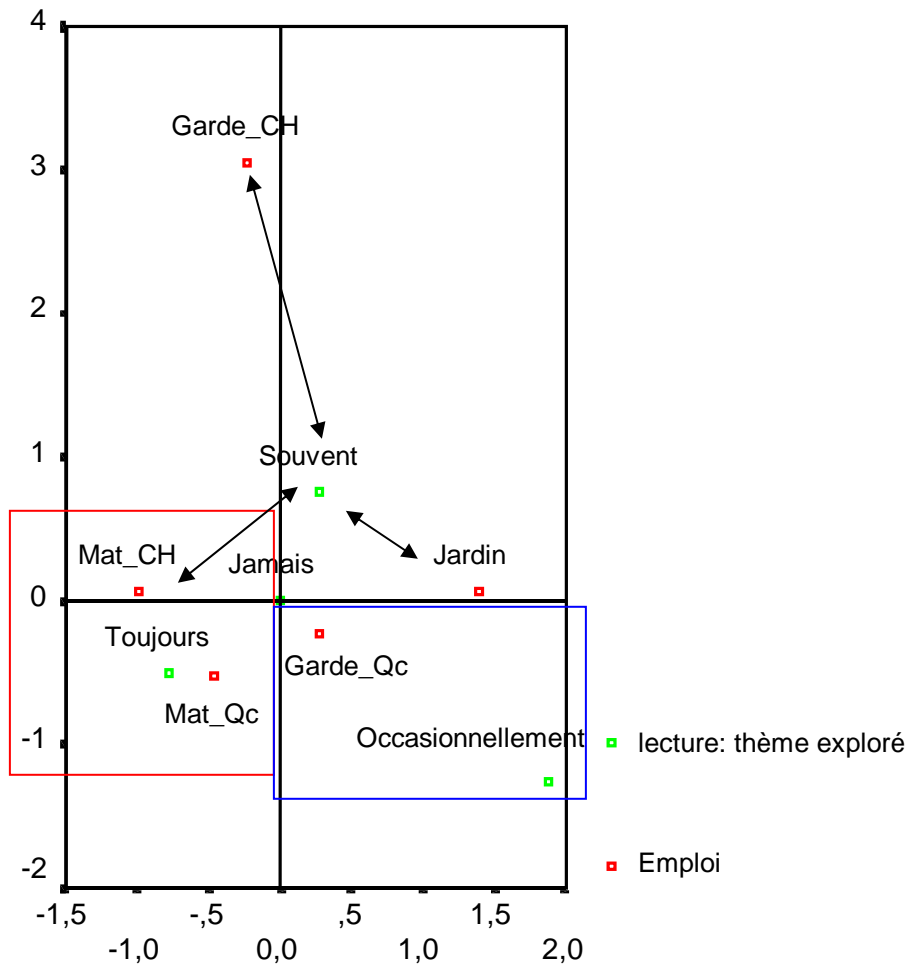
Analyse du tableau de distances (MDS) de classement des items décrivant diverses modalités d'animation et de récupération à des fins éducatives d'une période de conte



L'analyse des correspondances multiples réalisée en croisant les quatre items composant le premier quadrant du plan factoriel (tableau 79) fait ressortir un profil de pratiques relativement distinct, selon la catégorie professionnelle des répondantes. Ainsi, les éducatrices suisses en milieu de garde ne recourent jamais aux quatre pratiques décrites, soit : à la référence au comportement des personnages dans un but d'illustration et de réflexion conjointe avec l'enfant quant aux comportements qu'il pourrait adopter; l'identification par l'intervenante à un personnage de l'histoire racontée lors d'interventions postérieures au conte; la référence au contexte de l'histoire pour soutenir l'apprentissage ultérieur de connaissances et, enfin, l'ajout de mots ou de concepts clés au texte d'origine de l'histoire afin de soutenir le développement des habiletés langagières des enfants.

Tableau 80

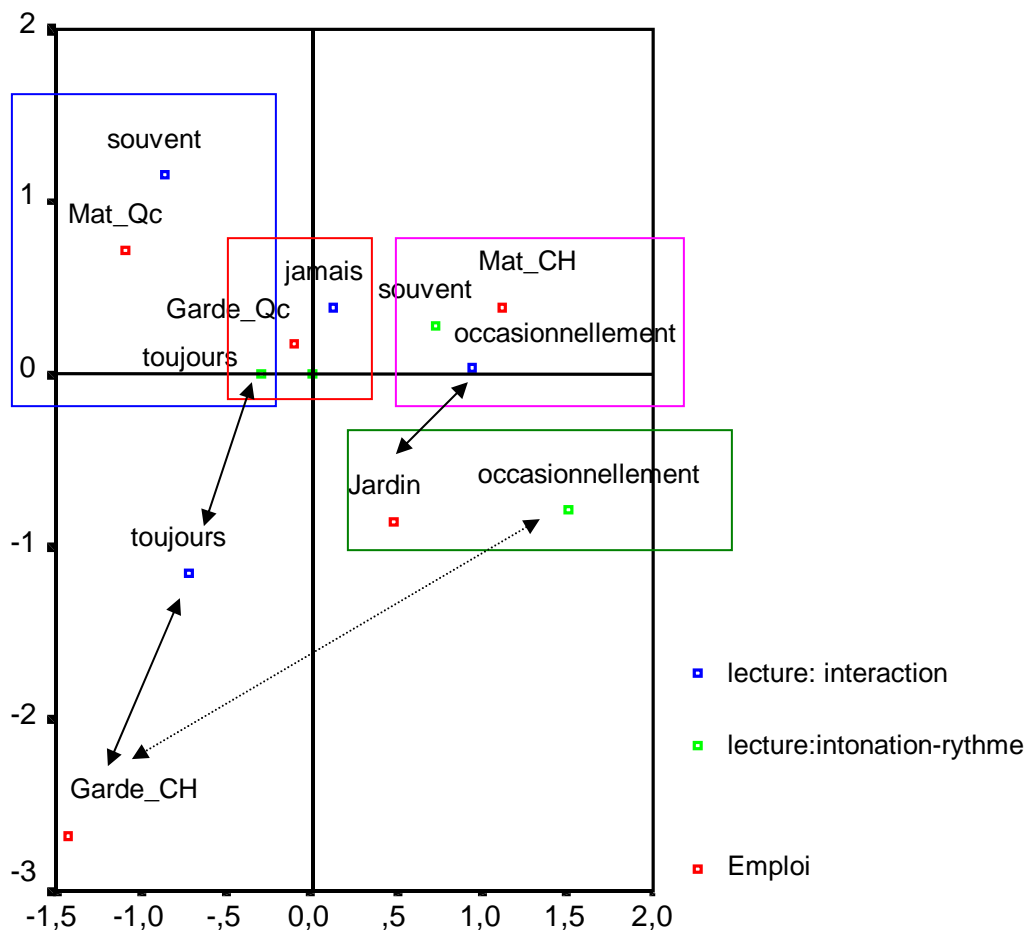
AFC des relations entre profils professionnels et l'évaluation directe de la part de l'intervenante (deuxième quadrant)



On constate encore une fois la présence de profils relativement fortement contrastés sur le plan du recours à la finalisation du choix de l'objet du conte. Les enseignantes québécoises de maternelle déclarent toujours finaliser le choix des histoires animées alors que leurs collègues helvètes de maternelle optent pour une réponse équivalente ou déclarent le faire fréquemment. Cette dernière réponse correspond aussi au profil de position des éducatrices suisses en milieu de garde ainsi que de leurs collègues jardinières d'enfants. Enfin, chez les éducatrices québécoises en milieu de garde, la finalisation du choix du conte ou de l'histoire animée semble représenter une pratique relativement marginale (occasionnellement); ce qui laisse présager des pratiques purement centrées sur le contexte, donc sur la détente ou la relaxation.

Le troisième quadrant du tableau de distances regroupait deux items référant respectivement à une intervention à caractère pédagogique (questions adressées aux enfants durant le conte) et à une méthode d'animation (modification de l'intonation et du rythme de la voix selon le personnage "incarné" par l'intervenante), (tableau 81).

Tableau 81
ACM des relations entre profils professionnels et les items du troisième quadrant



Les enseignantes québécoises de maternelle disent toujours adapter leur intonation à la nature des personnages du conte alors qu'elles profitent souvent du contexte pour poser des questions aux enfants portant sur le contenu ou le contexte de l'histoire. Chez leurs collègues suisses de maternelle, si la pratique d'adaptation de l'intonation aux personnages est fréquente, celle consistant à questionner les enfants par rapport à "l'action" ou aux personnages semble marginale. Les éducatrices québécoises en milieu de garde adaptent peut-être toujours rythme et intonation au contexte de l'histoire ou du conte mais elles n'utilisent jamais cette situation pour

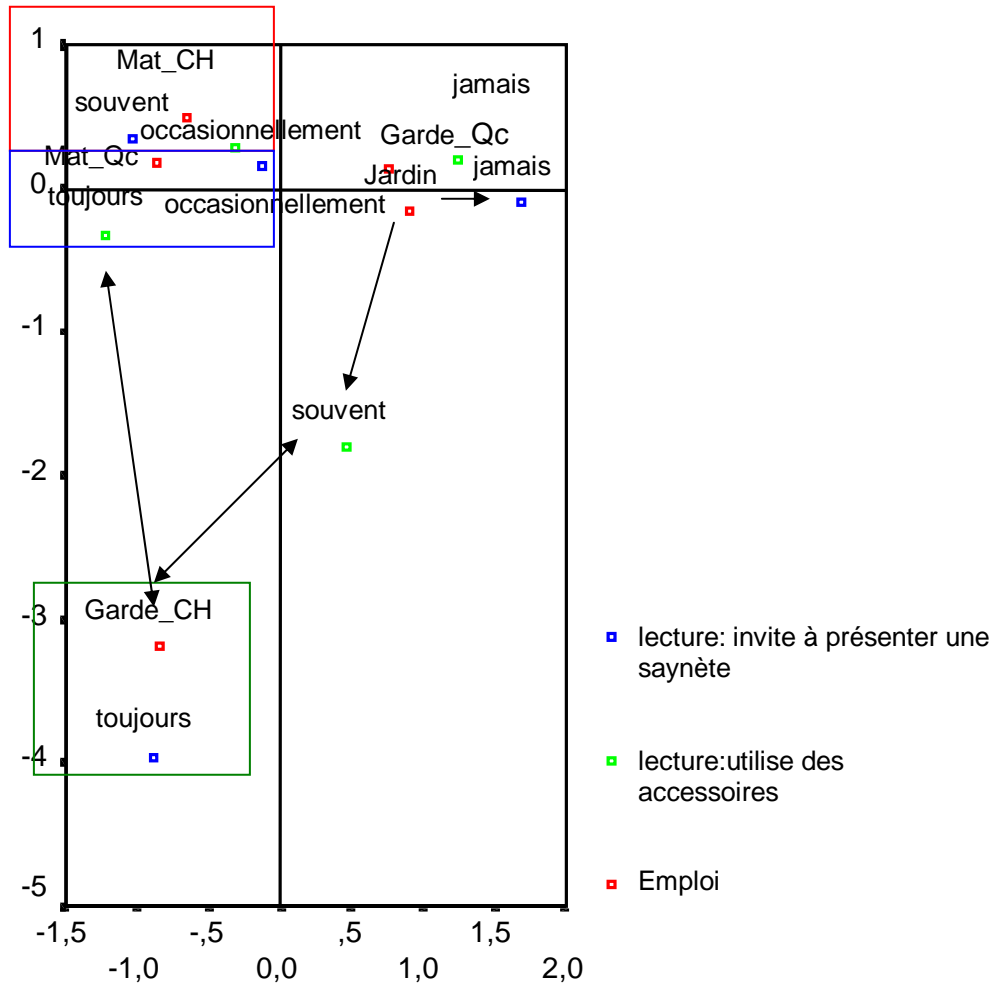
fin de création d'une interaction éducative entre l'intervenante et l'enfant. Inversement, la majeure partie de leurs consœurs suisses disent à la fois toujours adapter le rythme et l'intonation aux caractéristiques des personnages mais aussi toujours profiter du contexte pour questionner les enfants au regard du contenu de l'histoire ou du conte. Enfin, chez les jardinières d'enfants ces deux pratiques sont occasionnelles.

Les deux derniers items regroupés dans le quatrième quadrant réfèrent respectivement au fait que l'intervenante utilise des accessoires afin d'identifier symboliquement les personnages du conte et qu'elle invite les enfants à présenter ultérieurement une saynète ou un atelier de marionnettes basé sur celui-ci (tableau 82). Cette fois ce sont les éducatrices suisses en milieu de garde qui déclarent utiliser de façon systématique (toujours) les deux types de pratiques décrites. En contraste, leurs collègues québécoises des milieux de garde semblent ne jamais utiliser l'une ou l'autre des deux stratégies. Les jardinières d'enfants adoptent un profil de pratique intermédiaire. Si elles ne demandent jamais aux enfants de réinvestir les contenus de l'histoire sous forme d'animation de saynètes ou d'aventures de marionnettes, elles utilisent fréquemment divers instruments ou artefacts afin d'identifier symboliquement les personnages.

Les enseignantes suisses et québécoises de maternelle semblent avoir, elles aussi, des profils inversés quant au recours à ces deux pratiques. Si les Helvètes invitent souvent les enfants à réinvestir le contenu de l'histoire ou du conte dans le cadre d'une animation qui leur soit propre, elles n'utilisent que peu fréquemment les artefacts permettant d'identifier symboliquement les personnages des histoires qu'elles racontent. Les praticiennes québécoises ont une attitude parfaitement opposée au regard des deux pratiques.

Tableau 82

ACM des relations entre profils professionnels et les items du quatrième quadrant



3.1.I LES STYLES D'ANIMATION : LES JEUX DE BLOCS OU DE MATÉRIEL DE MANIPULATION

Le prochain bloc d'items qui était proposé aux répondantes portait sur les pratiques d'utilisation des jeux de blocs ou de matériel de manipulation dans la tâche de l'intervenante. Ces items portant tant sur la disponibilité et la disposition matérielle de tels jeux que sur le profil d'utilisation de ces derniers dans une perspective éducative finalisée. Le lecteur en trouvera le libellé ainsi que l'identification des fréquences de mise en œuvre au tableau 83.

Tableau 83
Fréquence de classement des items référant aux profils
et aux finalités d'utilisation des jeux de manipulation

	Ordre de classement			
	Jamais	Occasion	Souvent	Toujours
Fréquence de sélection (en pourcentage)	1	2	3	4
La totalité des jeux de blocs demeure en permanence à la disposition des enfants.	20	14	29	37
Selon les habiletés ciblées, j'enlève ou j'ajoute certains types de jeux de blocs en cours d'année.	6	12	61	21
J'encourage les jeunes à bâtir des structures en rapport au thème exploré	15	44	25	16
Je suggère rarement des manières d'exploiter les divers blocs car les enfants les utilisent surtout en temps libre.	20	39	22	19
J'invite les tout-petits à faire préalablement le croquis de leur structure à l'ordinateur.	90	7	3	0
J'invite les tout-petits à faire préalablement le croquis de leur structure sur une feuille.	72	22	5	1
Pour chacun des types de blocs, je présente deux ou trois modèles à réaliser offrant des niveaux de difficultés différents.	48	37	13	2
Les modèles de structures proposés sont accompagnés d'une fiche à compléter qui nécessite des exercices de sériation et de comptage de la part de l'enfant.	55	36	9	0
Avec le groupe, nous planifions des méga-structures où la totalité des blocs est utilisée (Ex: un zoo, la ferme ou une ville).	37	41	20	2
J'interviens régulièrement durant l'activité afin d'amener l'enfant à se poser une série de questions sur la tâche entreprise	15	56	28	1
Souvent, les méga-structures sont complétées par des bricolages (ex: arbres en carton, ballon ou chien en pâte à modeler) et présentés au groupe sous forme de pièces symboliques où personnages et structures racontent une histoire	48	39	11	2
Les enfants sont invités à partager avec les autres les difficultés rencontrées en cours de réalisation	16	40	33	11

Donc, les pratiques d'utilisation au matériel de manipulation intégrant une visée systématique ou une finalité pédagogique stable sont relativement rares chez les sujets de notre échantillon. En fait, seuls les deux premiers items correspondent à des pratiques régulières et stables chez elles. Il s'agit de la permanence de disposition de jeux de blocs pour les enfants ainsi que du retrait ou de l'ajout de certains types de ces jeux au cours de l'année. Par contre, si la majorité des items correspond à des pratiques occasionnelles pour les intervenantes, cinq d'entre eux sont majoritairement inexistantes chez nos sujets.

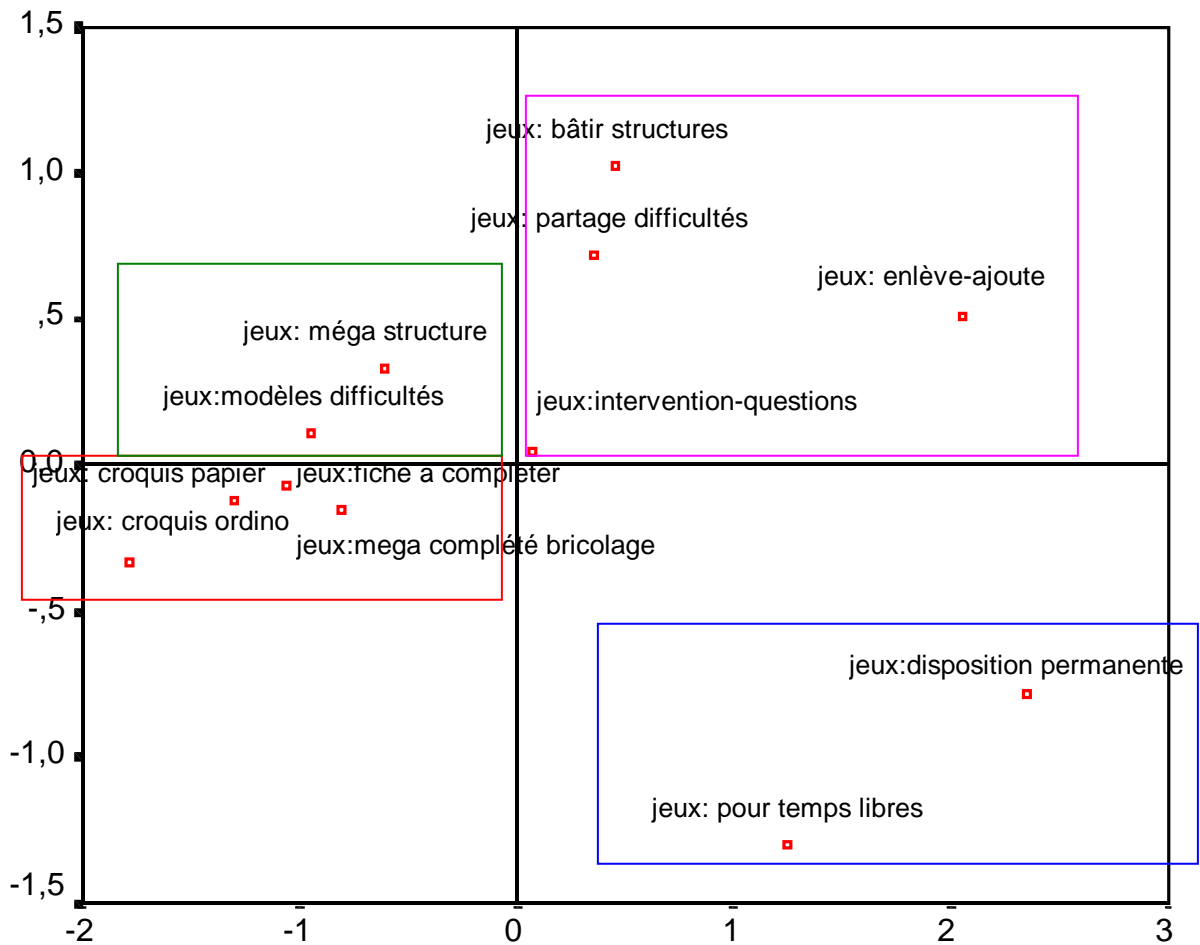
Les deux premiers qui correspondent aussi aux pratiques les moins fréquemment mises en oeuvre réfèrent à l'utilisation de dessins ou de croquis préalablement à la construction d'objets à l'aide de blocs ou d'éléments de structure de jeux de construction. Des trois autres, deux correspondent à la réalisation d'activités de planification préalables à la réalisation de la construction de structures, qui à leur tour renvoient au concept d'utilisation de l'obstacle cognitif pour la construction d'habiletés cognitives relatives à des compétences prédisciplinaires chez l'enfant. Enfin, le troisième de ces items réfère à l'utilisation des objets ludiques et des productions enfantines en tant que support symbolique à la communication qui correspond, à son tour, à une composante des fonctions pragmatiques du langage.

Les cinq derniers items identifiés majoritairement comme correspondant à des pratiques d'usage occasionnel chez nos répondantes en intègrent un qui renvoie à l'utilisation restrictive des jeux de manipulation au titre des activités libres. Les quatre autres items réfèrent à l'utilisation des jeux de manipulation en tant que contexte d'objectivation d'apprentissages thématiques intégrant une prise en considération par l'intervenante du degré de développement préalable des habiletés ciblées chez les enfants, la création de contexte de dissonance cognitive et la relation entre cette dernière et un univers de transfert relevant d'un domaine de préapprentissage à caractère prédisciplinaire relevant de la mathématique ou de l'expression orale.

Dans un deuxième temps, nous avons procédé à l'analyse d'un tableau de distances à partir de la structure de réponses à l'ensemble de ces items. Comme le démontre le tableau 84, la majeure partie de ces derniers se regroupe au sein des deuxième et quatrième quadrants. Nous avons ensuite procédé à une série d'analyses des correspondances multiples croisant les items de chacun des quadrants avec notre variable "emploi" des répondantes.

Tableau 84

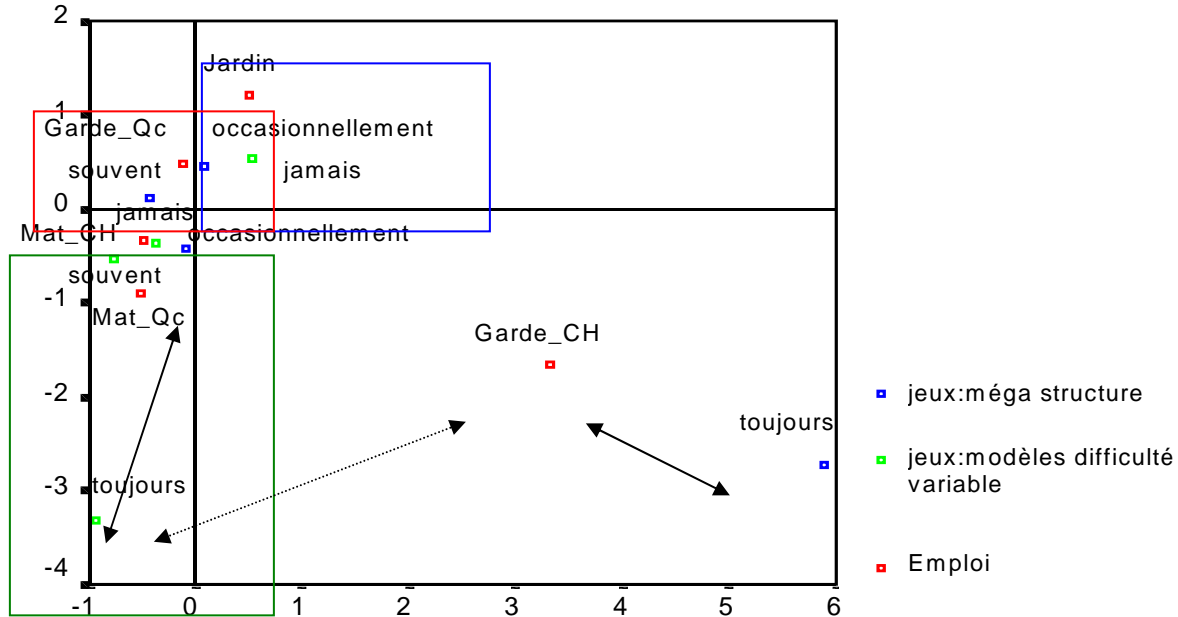
Analyse du tableau de distances (MDS) de classement des items décrivant diverses modalités aux profils et aux finalités d'utilisation des jeux de manipulation



Vous remarquerez en consultant le tableau 85 les deux items du premier quadrant référant à la planification conjointe de méga-structures où l'ensemble du matériel disponible est utilisé ainsi qu'à la présentation préalable par l'intervenante aux enfants de modèles distincts correspondant à des degrés de difficulté variés génèrent des attitudes distinctes, selon les catégories professionnelles. Si elles proposent occasionnellement des méga-structures aux tout-petits, les jardinières d'enfants ne présentent jamais de modèles préalables basés sur une graduation des degrés de difficulté dans la tâche. Pour leur part, les éducatrices suisses en milieu de garde proposent toujours aux enfants des productions de méga-structures utilisant la totalité du matériel et procèdent aussi de façon systématique à la présentation de modèles préalables dont le niveau de difficulté varie.

Tableau 85

ACM des relations entre profils professionnels et les items du premier quadrant

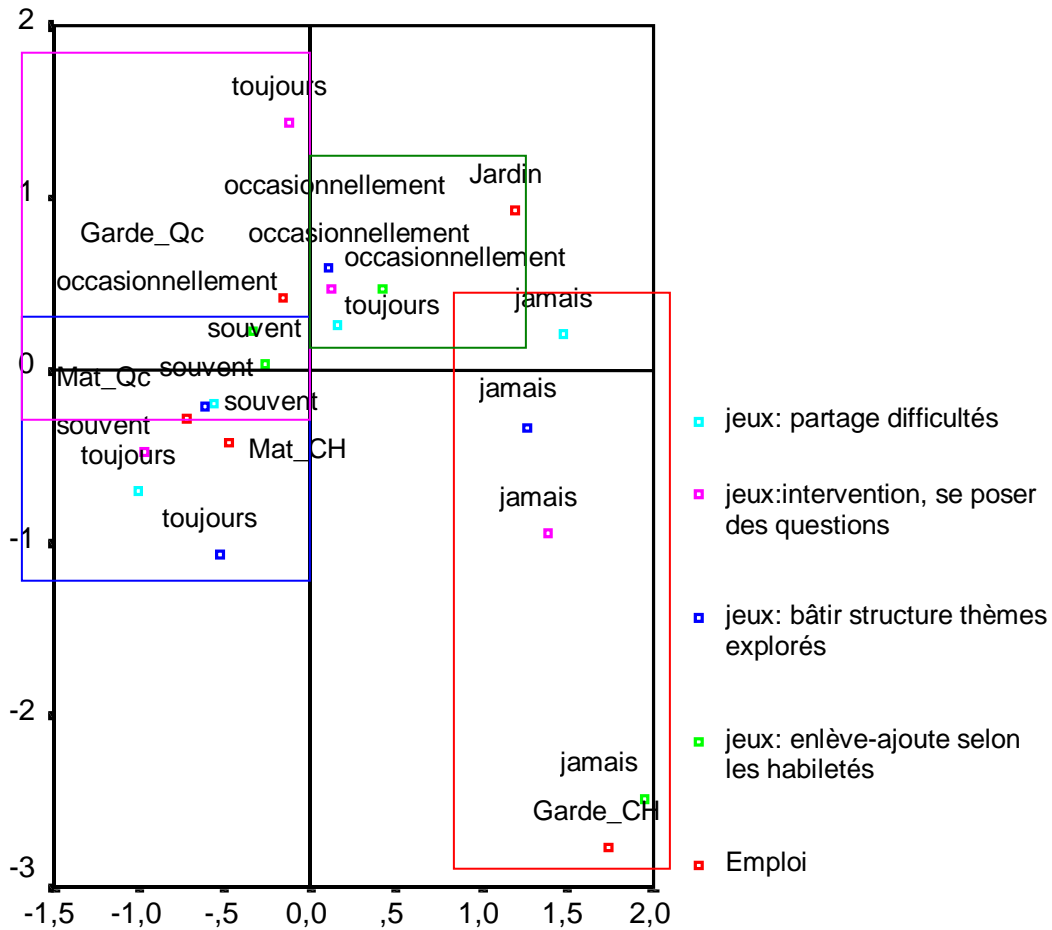


Il en va ainsi pour les enseignantes québécoises de maternelle, du moins en ce qui a trait à la présentation de tâches de niveaux gradués. Le recours à la proposition de "construction" de méga-structures utilisant tout le matériel disponible étant pour sa part occasionnel. Leurs collègues suisses ont une attitude mitigée au regard de la proposition préalable de tâches dont les niveaux de difficulté sont variés; approximativement la moitié d'entre elles le faisant souvent, l'autre jamais.

Les items du second quadrant réfèrent au fait d'inviter les enfants à partager les difficultés rencontrées avec leurs pairs, d'intervenir durant l'activité dans le but d'inciter les enfants à se questionner afin de les inviter à bâtir des structures qui soient en lien avec les thèmes d'apprentissage explorés et, enfin, le quatrième item réfère à la pratique d'ajout ou de retrait de certains types de jeux selon les habiletés ciblées (tableau 86).

Tableau 86

ACM des relations entre profils professionnels et les items du deuxième quadrant

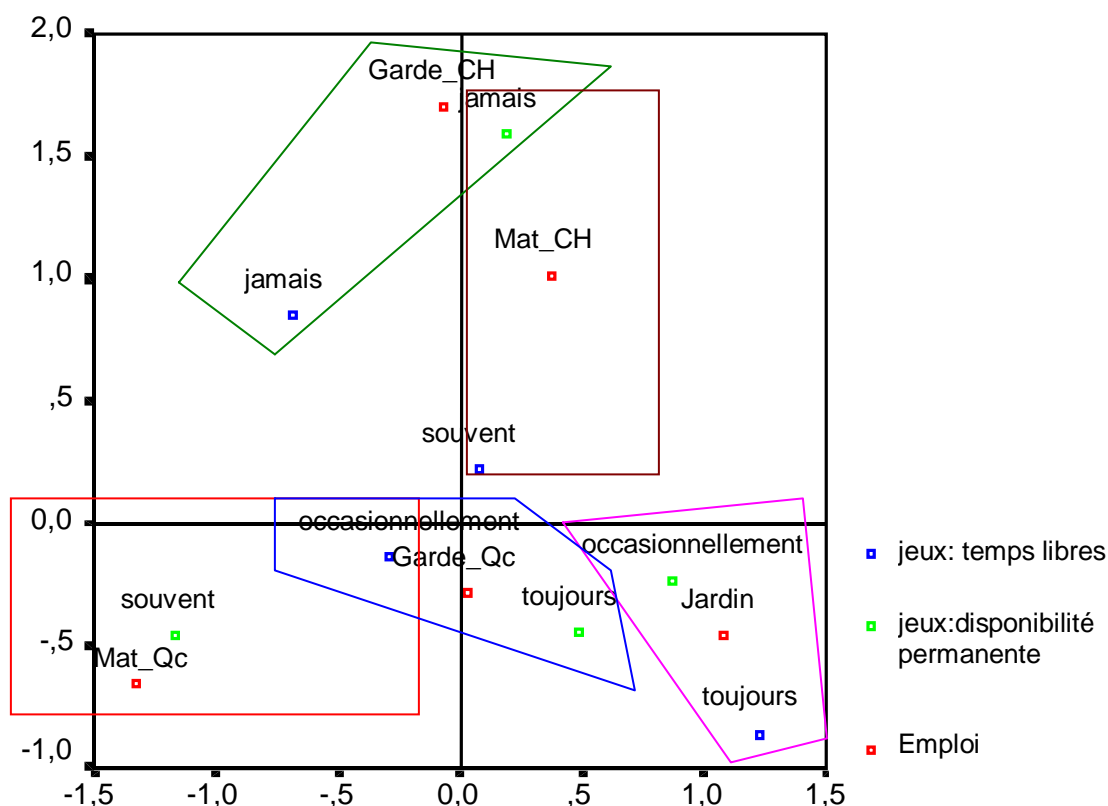


Les éducatrices suisses en milieu de garde ne recourent jamais aux quatre types de pratiques décrites. Au contraire, les enseignantes de maternelle, tant québécoises qu'helvètes, semblent y recourir systématiquement (souvent ou toujours). Les jardinières d'enfants n'interviennent qu'occasionnellement durant l'activité afin d'inciter les enfants à se questionner ou les inviter à bâtir des structures qui soient en lien avec les thèmes d'apprentissages explorés ainsi que pour ajouter ou retirer certains types de jeux, selon les habiletés ciblées. Par contre, elles déclarent systématiquement inviter les enfants à partager les difficultés rencontrées avec leurs pairs. Enfin, les éducatrices québécoises en milieu de garde interviennent fréquemment durant l'activité afin d'inciter les enfants à se questionner ou les inviter à bâtir des structures qui soient en lien avec les thèmes d'apprentissages explorés ainsi que pour ajouter ou retirer certains types de jeux selon les

habiletés ciblées. Elles déclarent systématiquement (toujours) inviter les enfants à partager les difficultés rencontrées avec leurs pairs.

Les items du troisième quadrant réfèrent au fait que les jeux de blocs soient mis à la disposition des enfants de façon permanente et que ceux-ci soient essentiellement utilisés durant les "temps libres" (tableau 87).

Tableau 87
ACM des relations entre profils professionnels et les items du troisième quadrant

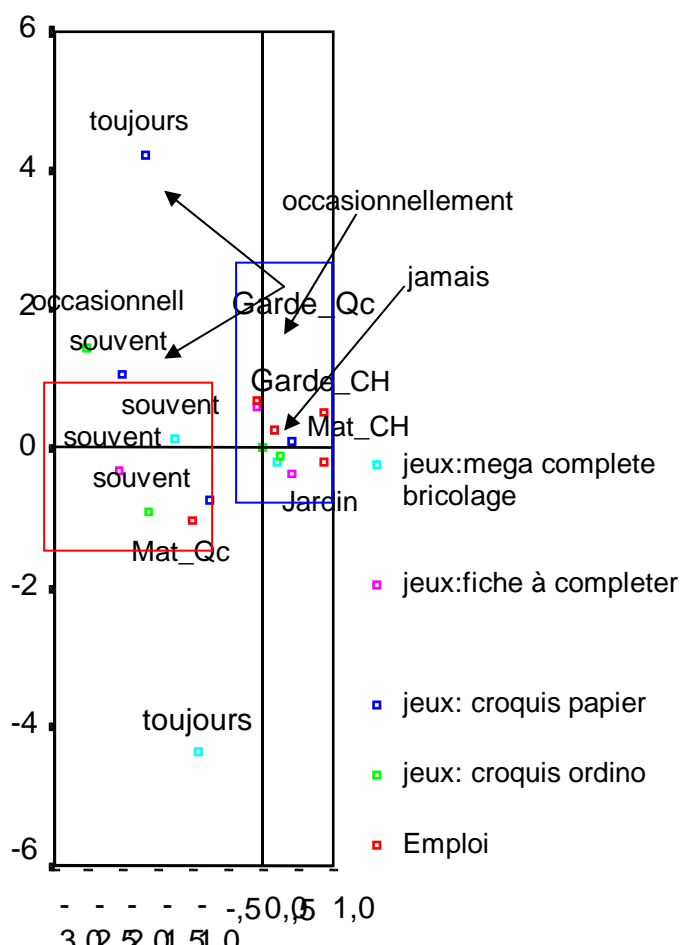


Les éducatrices suisses en milieu de garde ne recourent jamais à l'une ou l'autre de ces pratiques alors que les jardinières d'enfants, si elles laissent occasionnellement les jeux de blocs à la disposition des enfants en permanence, ne suggèrent pas non plus de stratégies d'exploitation de ces derniers puisqu'ils sont toujours utilisés durant les temps libres. Chez les éducatrices québécoises en milieu de garde, on observe la tendance inverse. Elles laissent toujours les jeux de blocs à leur disposition de façon permanente mais ne suggèrent qu'occasionnellement des

stratégies d'exploitation de ce type de "jouet". Les enseignantes québécoises de maternelle adoptent un profil similaire, quoiqu'elles déclarent laisser plutôt souvent les jeux de blocs en permanence à la disposition des élèves. Quant à leurs collègues suisses, si elles ne laissent jamais les jeux de blocs à la disposition d'une façon permanente aux élèves, elles leur suggèrent fréquemment des stratégies d'exploitation de ce type de support ludique.

Les variables du quatrième quadrant (tableau 88) intégraient l'invitation faite aux enfants de compléter par un bricolage la méga-structure qu'ils ont réalisée, l'accompagnement des modèles de structure par une fiche à compléter en lien avec des habiletés prémathématiques ainsi que la réalisation préalable de croquis de l'objet ou de la structure à monter, soit par ordinateur, soit manuellement.

Tableau 88
ACM des relations entre profils professionnels et les items du quatrième quadrant



On peut observer que seules les enseignantes de maternelles québécoises disent souvent recourir à ces quatre pratiques, l'ensemble des autres catégories professionnelles ne les mettant en œuvre que rarement (occasionnellement) ou jamais, à l'exception des éducatrices québécoises en milieu de garde dont l'attitude est partagée; certaines d'entre elles demandant fréquemment (souvent ou toujours) aux enfants de réaliser d'abord un croquis sur papier de la structure qu'ils ont planifié construire.

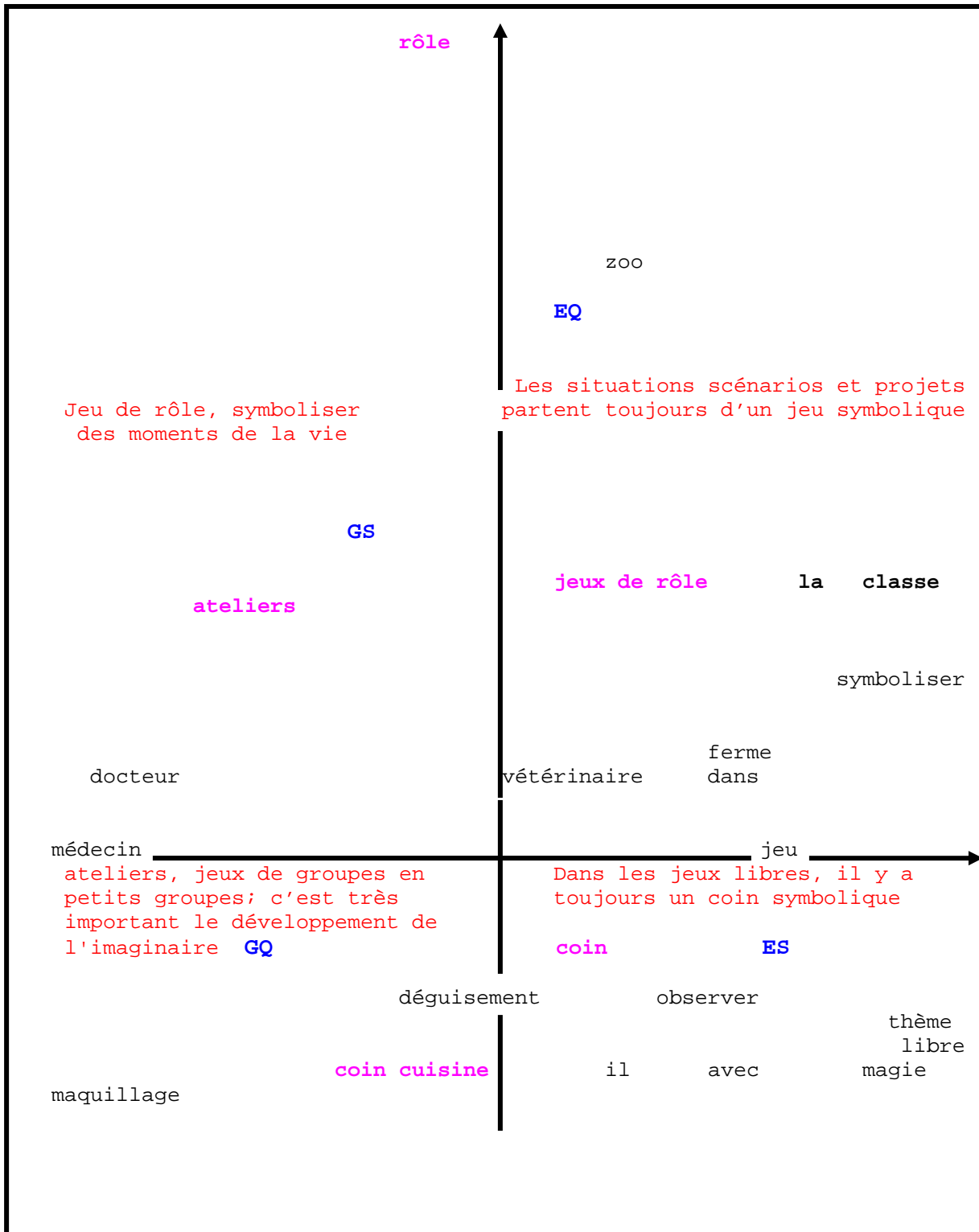
3.1.J LES STYLES D'ANIMATION : LES JEUX SYMBOLIQUES

Comment les intervenantes mettent-elles à contribution le jeu symbolique dans le contexte d'un milieu de garde ou d'une maternelle ? Notre questionnaire comportait une rubrique consacrée à l'identification de ces procédés. La section intégrait une question ouverte portant sur la description des formes que peuvent prendre les jeux symboliques chez les répondantes ainsi qu'un bloc de douze items à format de réponses fermées. Comme 45 intervenantes ont répondu à la question ouverte, il y avait suffisamment de discours pour garantir une variation lexicale qui en permet l'analyse lexicométrique.

L'analyse factorielle des correspondances réalisée sur les formes (mots) et les segments répétés du discours des répondantes permet, encore une fois, d'identifier certains contrastes intéressants entre les structures de réponses des intervenantes (tableau 89). Ainsi, si pour la majorité d'entre elles le jeu symbolique est associé au jeu de rôle et si ce dernier s'articule autour de thématiques semblables (fonctions sociales : policier, médecin, docteur ou vétérinaire; fonctions affectives: papa et maman), la finalité poursuivie varie.

Pour les éducatrices suisses en milieu de garde, le jeu de rôle a pour finalité l'appropriation du réel et, plus concrètement, de la réalité sociale. Pour leurs collègues québécoises, la finalité du jeu symbolique associée de façon exclusive au jeu de rôle est le développement de l'imaginaire. Chez les enseignantes suisses, le jeu symbolique est aussi associé au jeu de rôle. Il se déroule dans un coin atelier spécifique durant les périodes d'activités libres et sert de contexte d'observation de la capacité des enfants à transposer les divers objets d'apprentissage. Enfin, chez les enseignantes québécoises de maternelle, le jeu symbolique associé au jeu de rôle est utilisé en tant que "déclencheur" d'une séquence d'enseignement-apprentissages. Il implique le recours à une thématique prédéfinie par l'enseignante, laquelle correspond à son tour à la thématique du jour, du projet ou de la séquence. Dans les exemples cités par les répondantes, la thématique est celle des animaux, d'où la référence récurrente au zoo, à la fonction de vétérinaire ou à la ferme.

Tableau 89
 AFC des réponses courtes des intervenantes au regard des formes
 que prend le recours au jeu symbolique



La structure des réponses aux items fermés laisse présumer, encore une fois, d'un recours relativement marginal à la majorité des "façons de faire" proposées de la part des répondantes (tableau 90).

Tableau 90
Fréquence de classement des items référant aux profils
et aux finalités d'utilisation des jeux symboliques

	Jamais	Occasion	Souvent	Toujours
	1	2	3	4
Les tout-petits jouent au coin cuisine presque exclusivement de manière spontanée.	9	12	46	33
Je modifie les thèmes de façon à permettre la découverte d'univers variés par le jeu de rôle (coins médecin, dentiste, etc.).	7	20	35	38
Dans mon aménagement, je fais en sorte que les situations offertes soient réalistes.	3	14	40	43
Dans ma pratique, les contextes d'apprentissage que je favorise sont réels (ex: visite dans une épicerie ou chez le garagiste).	17	34	32	17
Régulièrement, j'identifie divers rôles que les enfants doivent personifier en fonction du thème exploité (docteur, malade).	21	27	38	14
Les jeunes présentent différentes histoires sous forme de saynètes ou par l'entremise de marionnettes.	16	51	30	3
Je lis un conte que les enfants miment.	26	58	14	2
Les enfants inventent et illustrent des petites histoires qu'ils racontent ou présentent au reste du groupe.	13	53	32	2
J'invite les tout-petits à faire parvenir des lettres d'invitation ou à confectionner des banderoles à l'aide de l'ordinateur.	75	18	6	1
Les enfants font parvenir des lettres d'invitation et confectionnent des banderoles à l'aide de crayons ou de peinture.	24	44	24	8
Des décors sont réalisés durant les bricolages pour agrémenter la présentation.	24	40	32	4
J'utilise une marionnette pour décrire une activité ou un atelier en invitant l'enfant à faire de même pour s'exprimer.	30	45	25	0

En fait, seulement quatre énoncés correspondent à des profils de pratiques ou de finalités mis en œuvre de façon fréquente chez les sujets de l'échantillon. Ces énoncés correspondent à l'utilisation exclusive du coin cuisine en jeu libre (spontanée), à la suggestion et à la modification de thèmes lors des jeux de rôles, au réalisme des environnements (aménagements) fournis par l'intervenante ainsi qu'à l'identification des rôles joués en fonction des thèmes exploités par l'intervenante.

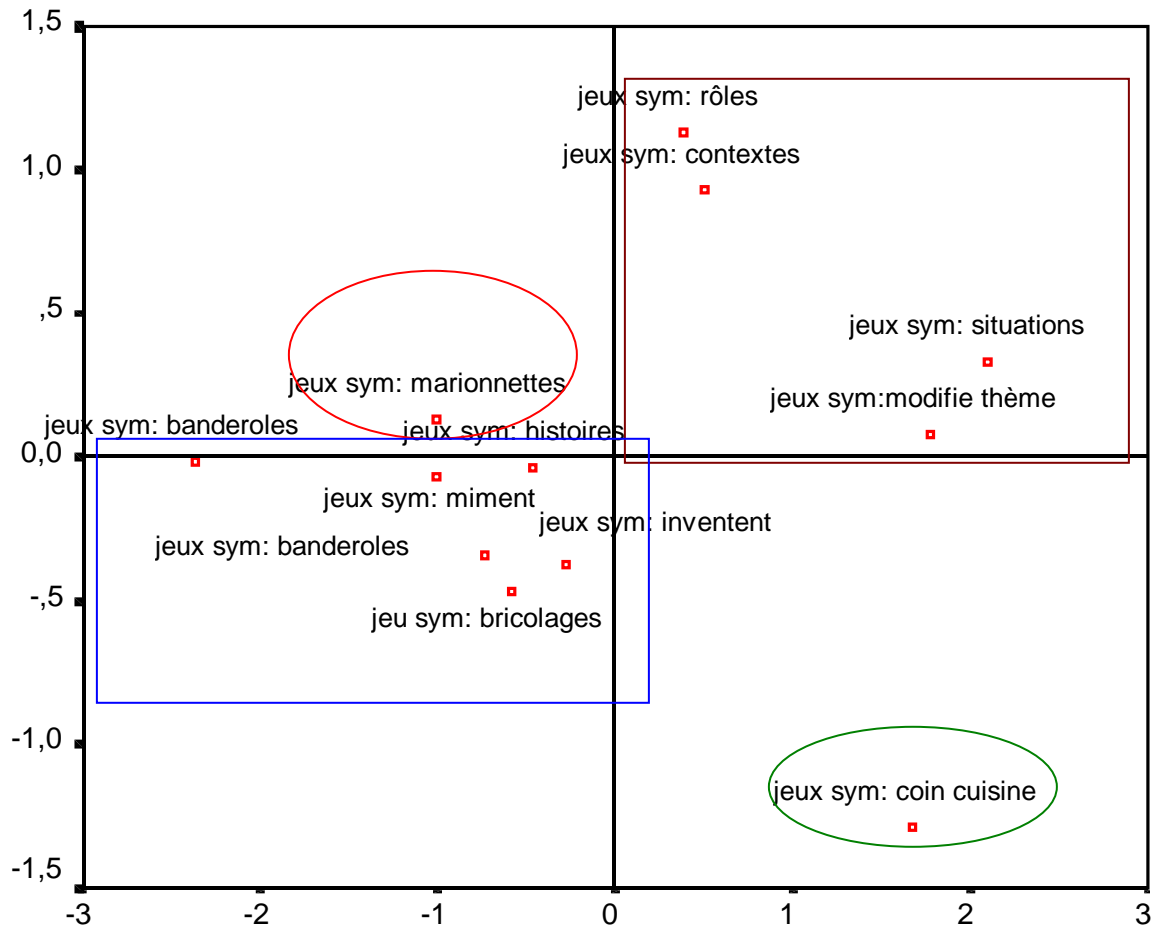
Inversement, un seul item correspond à une pratique majoritairement absente chez les praticiennes. Il s'agit du recours à l'informatique pour la production de "lettres d'invitation" ou de banderoles utilisées ultérieurement lors de jeux symboliques. Cette basse fréquence d'usage n'est guère surprenante ici, comme dans les autres rubriques d'ailleurs, compte tenu de la disparité et de la relative faiblesse de disponibilité des équipements informatiques chez nos répondantes.

Les items à basse fréquence de mise en œuvre correspondent secondairement au réalisme ainsi qu'à l'aménagement du contexte d'apprentissage et, principalement, à un ensemble de situations où l'intervenante met l'enfant en situation de devoir produire ou reproduire des histoires qu'elle animera.

Nous avons ensuite procédé au calcul d'un tableau de distances afin de pouvoir identifier les structures de regroupement des items (tableau 91). Comme le lecteur le constatera, la moitié d'entre eux se retrouvent dans le quatrième quadrant du plan factoriel produit; le tiers se trouve groupé dans le second quadrant et le premier ainsi que le troisième quadrants n'intègrent qu'un seul item chacun. Il s'agit d'ailleurs des deux seuls items qui réfèrent à une pratique d'utilisation spécialisée d'un coin atelier (cuisine) ou d'un artefact (marionnettes).

Tableau 91

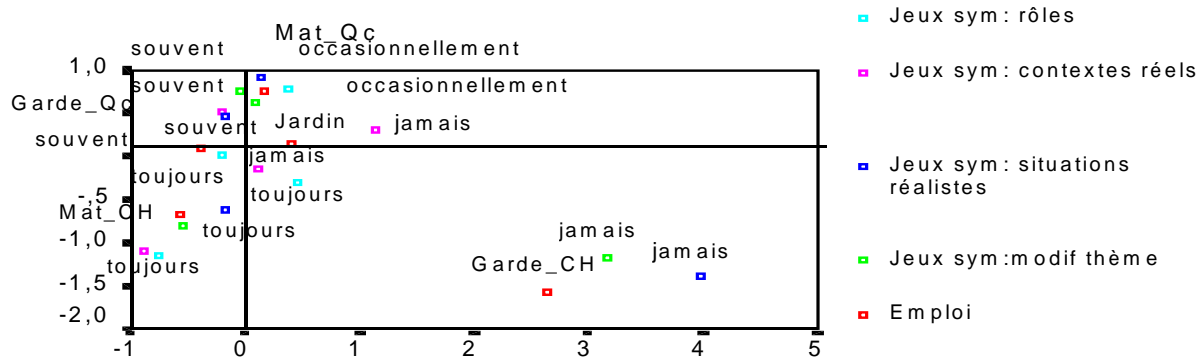
Analyse du tableau de distances (MDS) de classement des items décrivant diverses modalités d'utilisation éducative de contextes de jeux symboliques



L'analyse factorielle des correspondances croisant les catégories de la variable "recours aux marionnettes" et les catégories de la variable "emploi" permet d'identifier des profils très clairement contrastés selon ces dernières (tableau 92). Ainsi, les jardinières d'enfants et les éducatrices suisses en milieu de garde n'y font jamais appel, du moins au titre de support symbolique à l'explication d'une tâche ou d'une activité particulière à un atelier ni pour permettre à l'enfant de s'exprimer. Les enseignantes de maternelle, tant suisses que québécoises, n'y ont recours qu'occasionnellement alors que les éducatrices québécoises en milieu de garde utilisent souvent cet artifice. La projection de la catégorie "toujours" au croisement des axes correspond à la non-sélection de cette dernière.

Tableau 93

ACM des relations entre profils professionnels et les variables du second quadrant



L'analyse des correspondances multiples des items du second quadrant (tableau 92) permet de constater que les éducatrices suisses en milieu de garde ne mettent en œuvre que l'aménagement d'environnements d'apprentissages réalistes. Pour leur part, les enseignantes québécoises de maternelle ne font appel qu'occasionnellement à des contextes d'apprentissages réels pour l'actualisation du jeu symbolique mais mettent en œuvre ce dernier dans des environnements réalistes. Elles modifient souvent les thèmes explorés de façon à faciliter le recours aux jeux de rôle et y désignent les rôles que les enfants devront jouer. Les enseignantes suisses modifient toujours les thèmes explorés et désignent souvent les rôles qui doivent y être joués. Elles font fréquemment appel à des contextes d'apprentissages réels pour l'actualisation du jeu symbolique et mettent en œuvre ce dernier dans des environnements réalistes.

Les éducatrices québécoises en milieu de garde modifient souvent les thèmes explorés et désignent alors les rôles qui doivent y être joués. Elles ne font qu'occasionnellement appel à des contextes d'apprentissages réels pour l'actualisation du jeu symbolique mais les mettent fréquemment en œuvre dans des environnements réalistes.

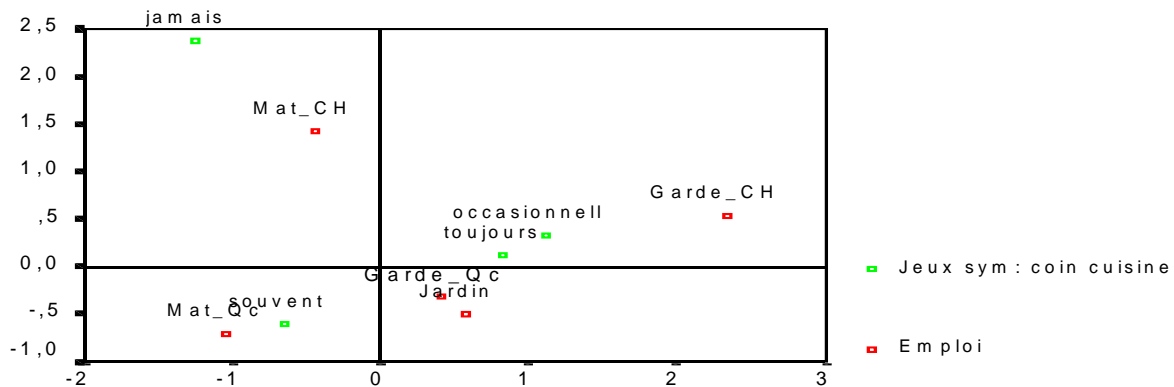
En outre, les jardinières d'enfants ne modifient qu'occasionnellement les thèmes explorés et désignent de façon concomitante les rôles qui doivent y être joués. Si elles choisissent toujours des environnements réalistes pour la mise en œuvre du jeu symbolique, les contextes pour leur part ne sont qu'occasionnellement réels.

L'analyse factorielle des correspondances croisant les catégories de la variable "jeu spontané en coin cuisine" et les catégories de la variable "emploi" permet d'identifier des profils très clairement contrastés selon ces dernières (tableau 94). Les enseignantes suisses de maternelle ne laissent jamais les élèves recourir au jeu symbolique dans le coin cuisine de façon spontanée. Inversement, leurs collègues québécoises de maternelle le font fréquemment. Les éducatrices suisses en milieu de garde laissent occasionnellement les élèves le faire alors que leurs collègues québécoises, à l'instar des jardinières d'enfants, tendent à toujours le faire.

Enfin, l'analyse des correspondances multiples réalisée sur les variables du quatrième quadrant (tableau 94) permet de faire ressortir certains contrastes entre les profils de recours aux pratiques décrites aux six items suivants:

1. Pour agrémenter la présentation, des décors sont réalisés durant les bricolages;
2. Les enfants font parvenir des lettres d'invitation et confectionnent des banderoles à l'aide de crayons ou de peinture;
3. J'invite les tout-petits à faire parvenir des lettres d'invitation ou à confectionner des banderoles à l'aide de l'ordinateur;
4. Les enfants inventent et illustrent des petites histoires qu'ils racontent ou présentent au groupe;
5. Je lis un conte que les enfants miment;
6. Les jeunes présentent différentes histoires sous forme de saynètes ou par l'entremise de marionnettes.

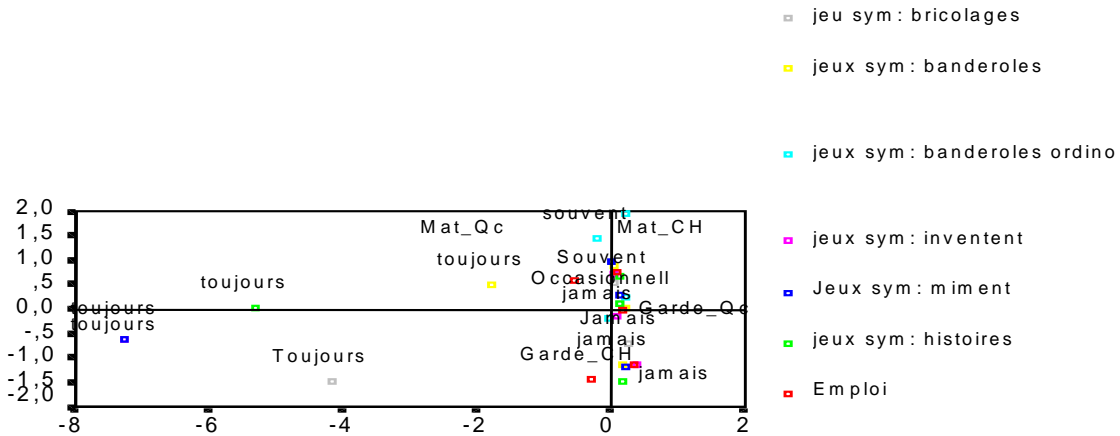
Tableau 94
AFC des relations entre profils professionnels et l'usage du coin cuisine
(troisième quadrant)



Les jardinières d'enfants sont celles qui recourent le moins aux activités de ce type. Si elles invitent occasionnellement les enfants à inventer, illustrer et présenter de petites histoires, notamment sous forme de saynètes, elles ne recourent jamais à l'une ou l'autre des quatre stratégies résiduelles. Les enseignantes québécoises de maternelle, pour leur part, invitent occasionnellement les enfants à inventer, illustrer et présenter des petites histoires, notamment sous forme de saynètes, leur demandent toujours de mimer les contes qu'elles leur lisent et leur demandent de préparer du matériel (banderoles et lettres d'invitation), souvent à l'aide de l'ordinateur et toujours sous forme de bricolage. Leurs collègues suisses invitent fréquemment les enfants à inventer, illustrer et présenter de petites histoires, notamment sous forme de saynètes, leur demandent quelquefois de mimer les contes qu'elles leur lisent et leur demandent aussi parfois de préparer du matériel (banderoles et lettres d'invitation), jamais à l'aide de l'ordinateur, occasionnellement à l'aide de papier et de crayons. Elles leur proposent souvent de construire des éléments de décor en situation de bricolage. Les éducatrices suisses de milieu de garde proposent toujours la construction de décors en situation de bricolage mais ne recourent jamais aux tierces stratégies. Finalement, les éducatrices québécoises en milieu de garde recourent parfois à l'ensemble des stratégies énoncées, sauf à la préparation de matériel (lettres d'invitation et banderoles) à l'aide de l'ordinateur (tableau 95).

Tableau 95

ACM des relations entre profils professionnels et les variables du quatrième quadrant



3.1.K LES STYLES D'ANIMATION : LE DÉVELOPPEMENT SOCIO-AFFECTIF

Quelles sont les actions entreprises ainsi que les conditions environnementales mises sur pied pour soutenir le développement socio-affectif de l'enfant ? Afin de répondre à cette question, le questionnaire intégrait une rubrique comportant une question à réponse ouverte et huit énoncés par rapport auxquels les intervenantes devaient préciser le degré de correspondance à leur pratique. La question à format de réponses ouvertes n'ayant généré guère plus d'une dizaine de réponses, généralement non pertinentes à son objet, nous n'en ferons pas état si ce n'est pour nous questionner sur son degré d'ambiguïté pour les sujets. En effet, comme les réponses fournies n'avaient aucun rapport avec son libellé : "*Quel intérêt accordez-vous aux contextes d'apprentissage dits constructivistes ou coconstructivistes ?*" Nous sommes en droit de nous demander si les construits auxquels elles réfèrent faisaient sens pour les répondantes...

Les items des questions à choix de réponses fermées font ressortir un profil relativement contrasté de la part des intervenantes, selon l'objet décrit (tableau 96). En fait, deux profils de pratiques ressortent, mis à part celui qui implique le recours à l'ordinateur, encore une fois majoritairement non mis en œuvre par les répondantes, probablement au moins en partie en fonction de la rareté de la ressource.

Tableau 96
Fréquence de classement des items référant aux activités
soutenant le développement socio-affectif

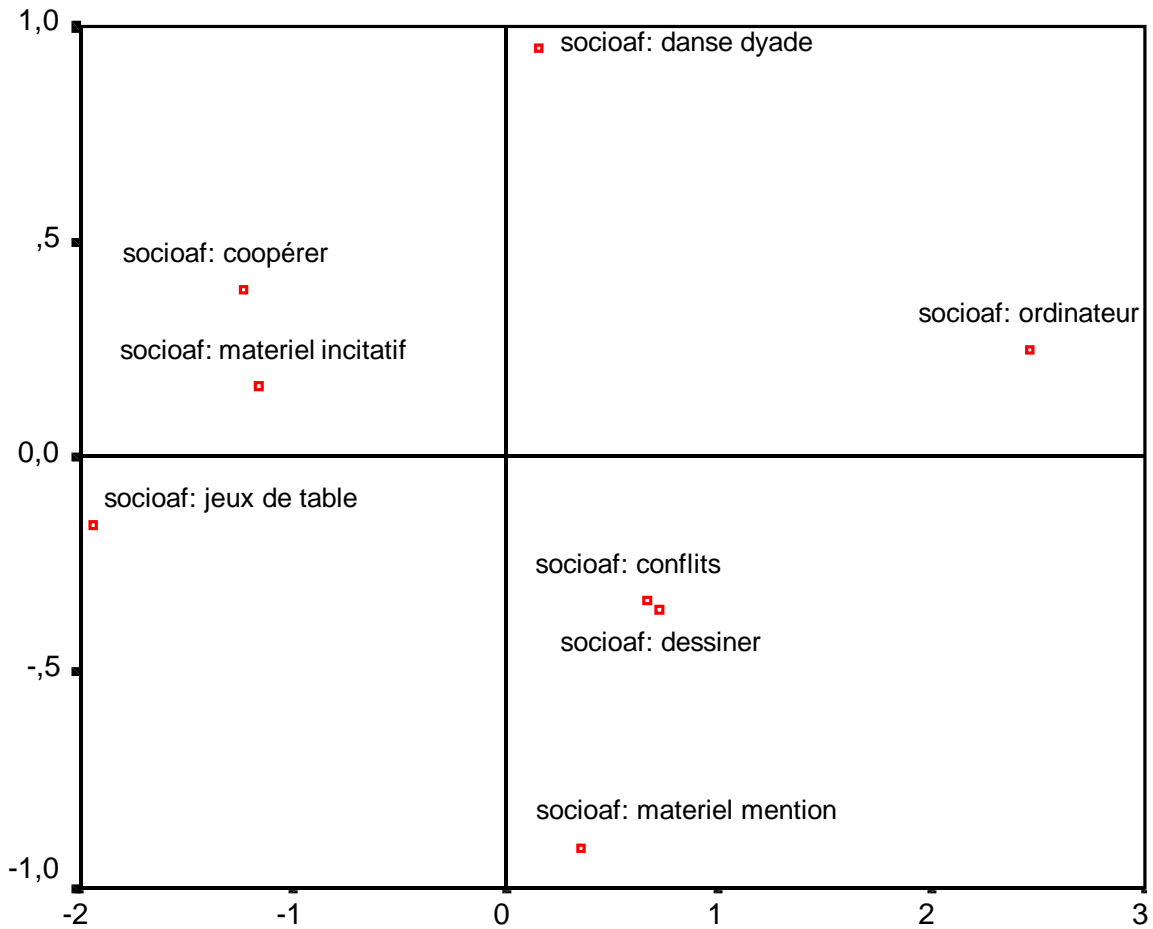
	Ordre de classement			
	Jamais	Occasion	Souvent	Toujours
	1	2	3	4
Je demande à l'enfant d'annoncer l'activité choisie et de la décrire en mentionnant le matériel dont il souhaite faire usage.	21	43	28	8
J'invite le tout-petit à dessiner, à écrire ou à mimer sa pensée afin d'exprimer son besoin.	28	51	17	4
J'initie des activités de danse où les enfants doivent se placer en dyade pour exécuter des pas.	17	47	33	3
Je favorise des activités où les tout-petits doivent coopérer (théâtre, préparer un événement, réaliser une murale, etc.).	2	26	53	19
J'encourage les enfants à participer à des jeux de table avec un ou plusieurs partenaires.	1	9	57	33
J'introduis des jeux coopératifs en valorisant du matériel incitatif (parachute, la chaise musicale, etc.).	3	26	54	17
Lors de conflit, j'utilise le jeu de rôle afin d'amener les enfants à reconnaître les sentiments exprimés.	24	56	12	8
J'encourage les enfants à utiliser l'ordinateur afin d'exprimer leur pensée ou pour écrire "un petit mot" à un pair.	83	13	2	2

Le premier profil correspond à trois items dont les énoncés sont présumés correspondre à des pratiques fréquentes chez nos sujets (choix majoritaire : fréquemment). Ces énoncés correspondent au fait de privilégier et d'inciter les enfants à pratiquer des jeux à caractère coopératif ou à tout le moins impliquant l'interaction soutenue entre les pairs, selon le cas en dyades ou en groupes plus larges. Le second groupe d'énoncés correspondant à des pratiques plus marginalement mises en œuvre dépasse le contexte d'une activité ludique et implique une finalité d'expression verbale ou non verbale chez l'enfant.

Y a-t-il variation entre les profils de recours aux divers types d'activités suggérés selon les catégories de professionnelles auxquelles appartiennent les répondantes (tableau 97) ?

Tableau 97

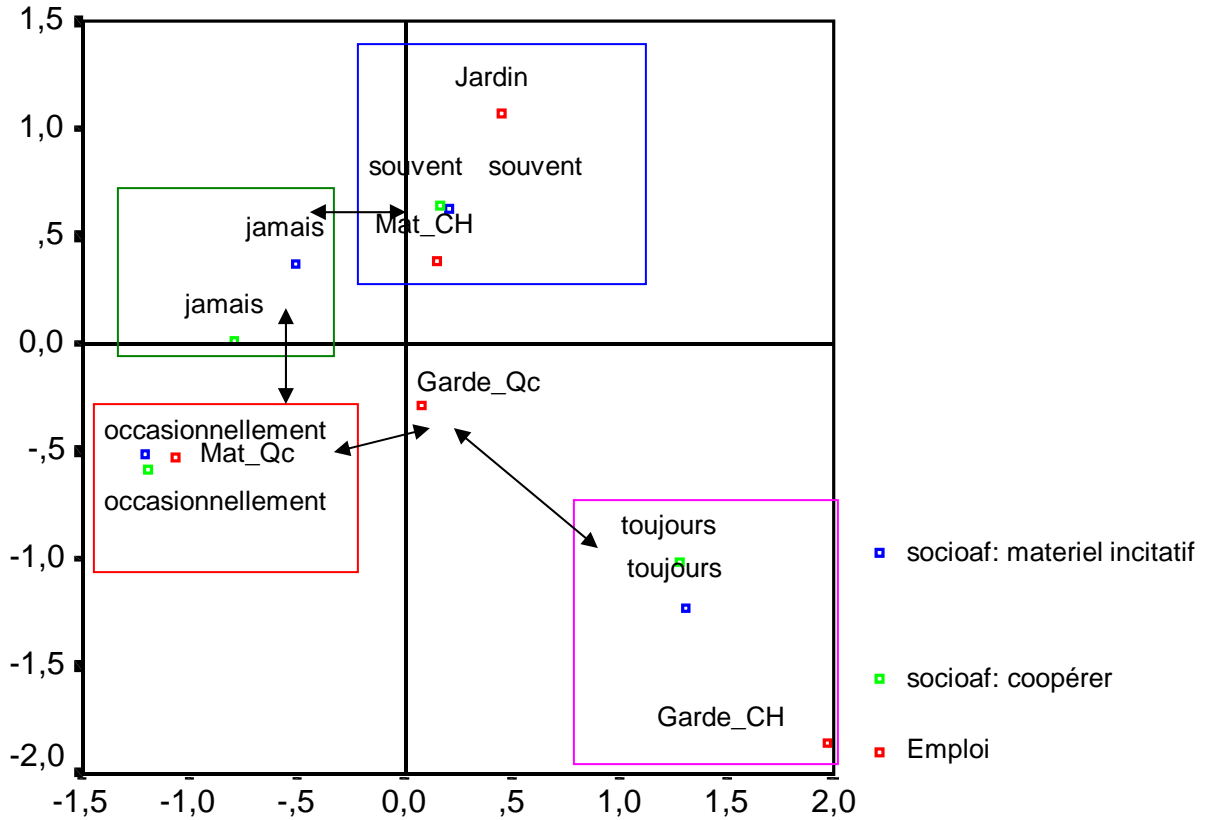
Analyse du tableau de distances (MDS) de classement des items décrivant diverses modalités de soutien au développement socio-affectif



L'analyse des correspondances multiples réalisée en croisant les items du premier quadrant du tableau de distances et le statut professionnel des répondantes permet de faire ressortir quelques effets de contraste intéressants (tableau 98).

Tableau 98

ACM des relations entre profils professionnels et les variables du premier quadrant

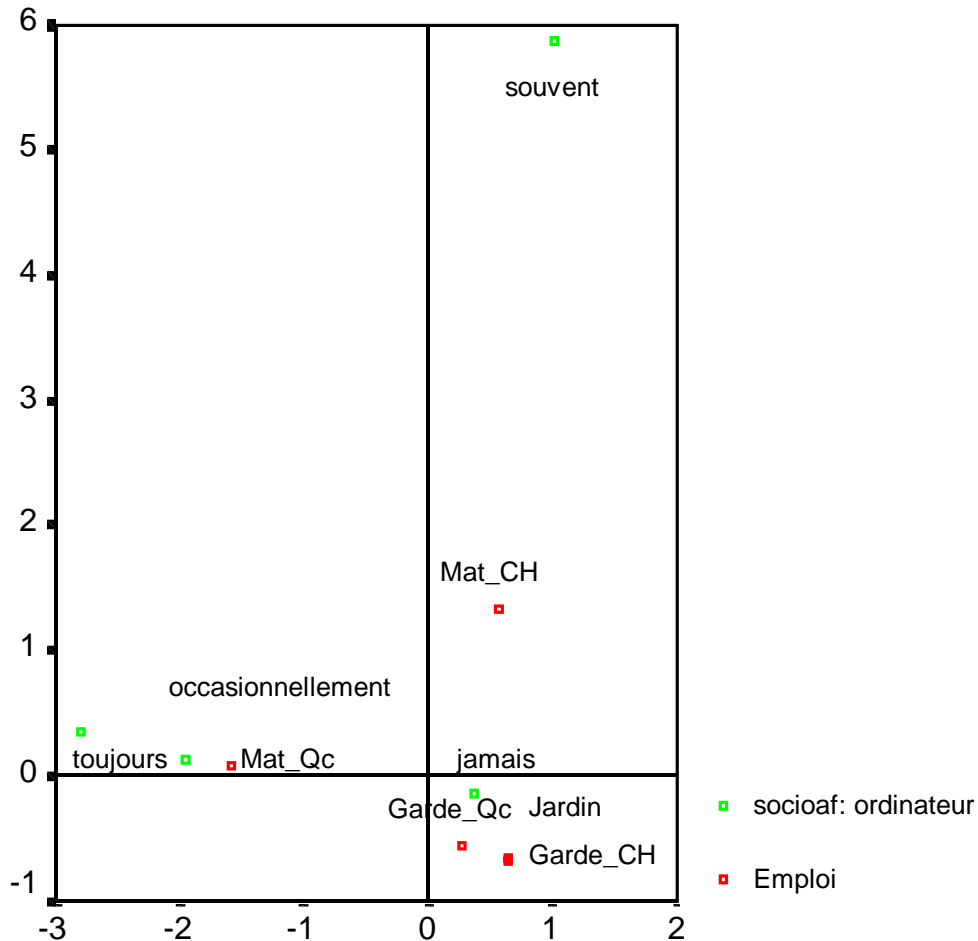


Les éducatrices suisses en milieu de garde favorisent systématiquement la coopération et recourent au jeu coopératif amorcé par l'introduction de matériel incitatif pour y arriver. Chez les enseignantes québécoises de maternelle, ces pratiques se retrouvent également mais de façon occasionnelle alors que les éducatrices québécoises en milieu de garde adoptent une position intermédiaire; certaines le faisant toujours, d'autres occasionnellement. Les jardinières d'enfants disent aussi utiliser fréquemment (souvent) ces pratiques alors que les enseignantes suisses de maternelle sont partagées, certaines y faisant souvent appel, d'autres jamais.

Lorsque les répondantes ont accès à des postes de travail dans leur local, comment les mettent-elles à contribution pour soutenir le développement de la capacité d'expression des enfants (tableau 99) ?

Tableau 99

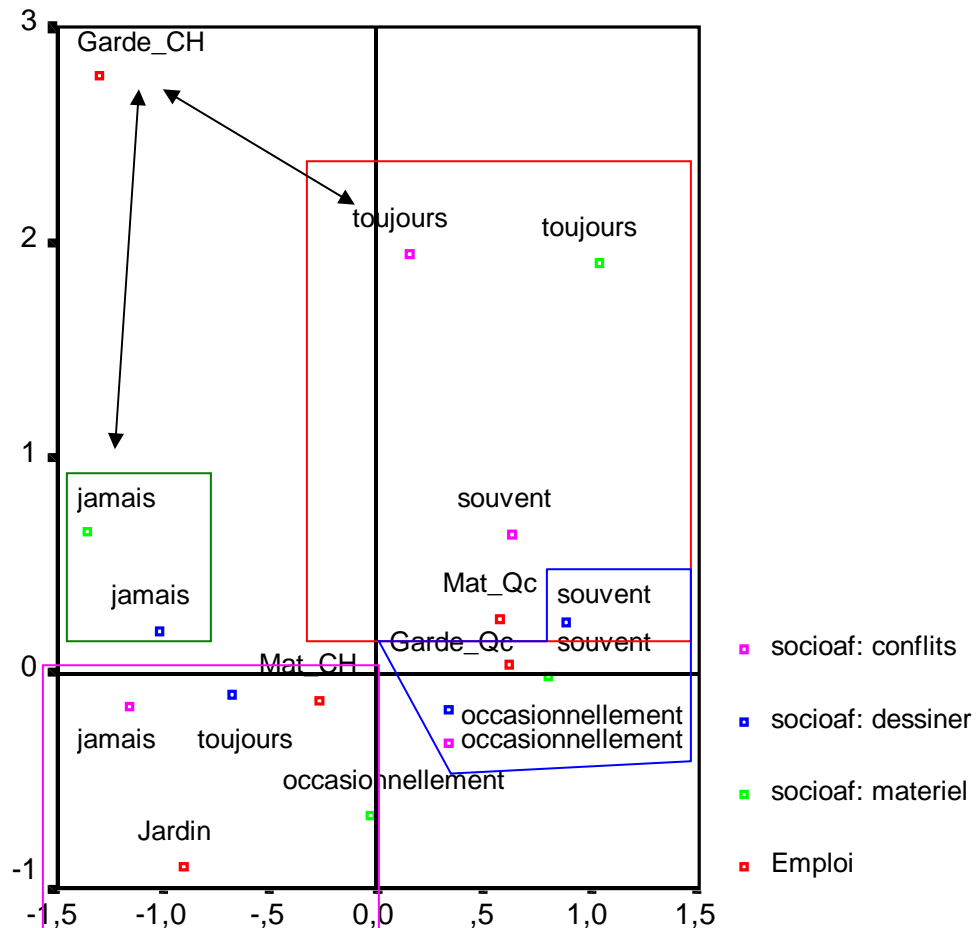
AFC de la relation entre le statut professionnel et le recours à l'ordinateur pour l'expression des affects des enfants



L'analyse factorielle des correspondances réalisée permet de constater que les jardinières d'enfants ainsi que les éducatrices de milieu de garde, tant helvètes que québécoises, n'y recourent jamais. La réponse est normale puisqu'il s'agit des catégories d'intervenantes dont les locaux sont les moins bien équipés en matériel informatique, réseautés ou non. Les enseignantes québécoises de maternelle tendent à inciter leurs élèves à utiliser l'ordinateur en tant que soutien à l'expression de façon mitigée, soit régulièrement (toujours), soit occasionnellement alors que leurs collègues suisses le font de façon relativement fréquente (souvent). Comme les enseignantes québécoises de maternelles sont la catégorie de répondantes dont les espaces sont les mieux équipés en la matière, l'attitude par rapport à l'informatique semble jouer un rôle au regard de la fréquence d'incitation de leurs élèves à utiliser cet outil didactique.

Les éducatrices suisses en milieu de garde ont un profil de réponses contrasté par rapport aux items du troisième quadrant (tableau 100). Elles ne demandent jamais aux enfants d'annoncer l'activité choisie et de faire état du matériel qu'ils désirent utiliser ni ne les invitent à dessiner, écrire ou mimer leurs pensées afin d'exprimer leurs besoins. Par contre, elles disent recourir systématiquement (toujours) au jeu de rôle afin d'amener les enfants à identifier leurs sentiments lors de conflits avec des pairs.

Tableau 100
ACM des relations entre profils professionnels et les variables du troisième quadrant

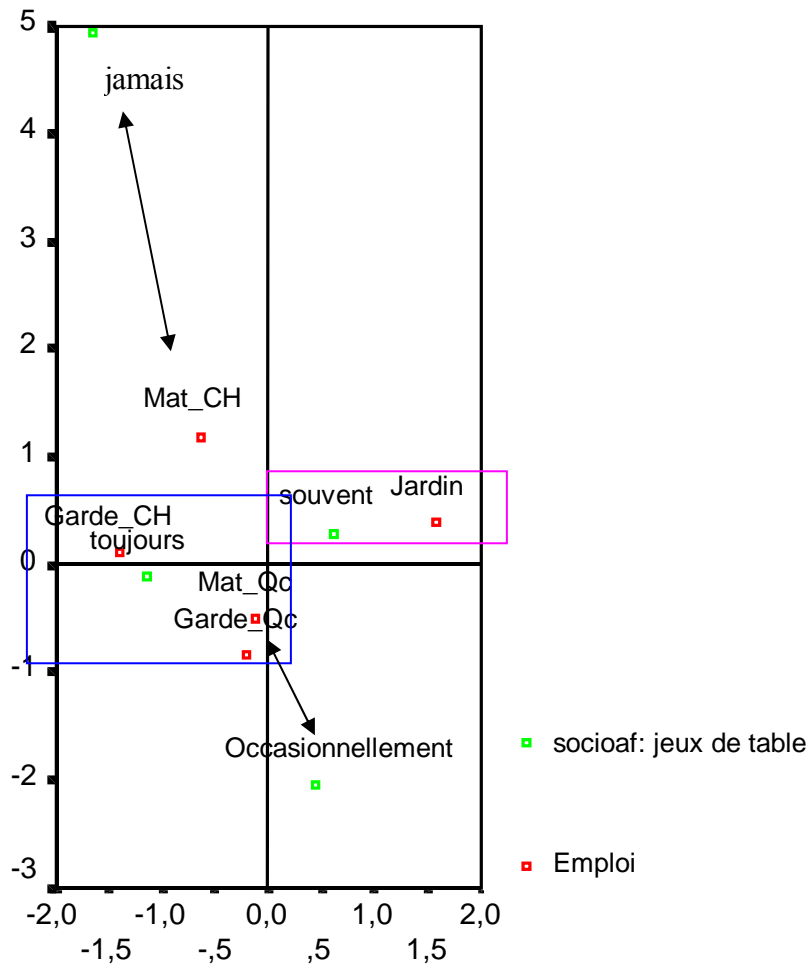


Les enseignantes suisses de maternelle ainsi que les jardinières d'enfants ne recourent jamais au jeu de rôle comme moyen de prise de conscience et d'expression en situation de résolution de conflits. Par contre, elles demandent quelquefois aux enfants d'annoncer l'activité choisie et de faire état du matériel qu'ils désirent utiliser et les invitent toujours à dessiner, écrire ou mimer leurs pensées afin d'exprimer leurs besoins. Les éducatrices québécoises en milieu de garde, si elles ne recourent qu'occasionnellement au jeu de rôle comme moyen de prise de conscience et d'expression en situation de résolution de conflits ainsi qu'au dessin, à l'écriture ou au mime afin d'exprimer leurs besoins, leur demandent souvent de faire état du matériel qu'ils désirent utiliser. Enfin, les enseignantes québécoises de maternelle font fréquemment appel (souvent ou toujours) à ces trois méthodes afin d'amener l'enfant à exprimer symboliquement ses émotions.

Finally, l'analyse factorielle des correspondances réalisée entre l'item "recours aux jeux de table" et les catégories professionnelles des répondantes (tableau 101) permet de constater que les enseignantes suisses de maternelle n'encouragent jamais les enfants à utiliser des jeux de table afin de soutenir le développement d'attitudes de coopération. Par contre, on observe une tendance inverse chez les jardinières d'enfants qui y recourent souvent. Les enseignantes québécoises de maternelle ainsi que les éducatrices suisses en milieu de garde tendent à utiliser cette stratégie d'intervention de façon privilégiée (toujours) alors que les éducatrices québécoises en milieu de garde ne le font qu'occasionnellement.

Tableau 101

AFC de la relation entre le statut professionnel et le recours aux jeux de table pour développer la coopération chez les enfants



3.1.L LES STYLES D'ANIMATION : LA COMMUNICATION ORALE ET ÉCRITE

La rubrique portant sur le développement du langage, de la lecture et de l'écriture comportait deux modalités de questions. Tout comme dans le cas précédent, la faible modalité des réponses ouvertes nous amènera à n'en pas faire état dans le cadre de la présente thèse.

Notre rubrique comportait huit items à choix de réponses fermées dont le lecteur trouvera la répartition au tableau 102.

Tableau 102
Fréquence de classement des items référant aux activités soutenant
le développement du langage, de la lecture et de l'écriture

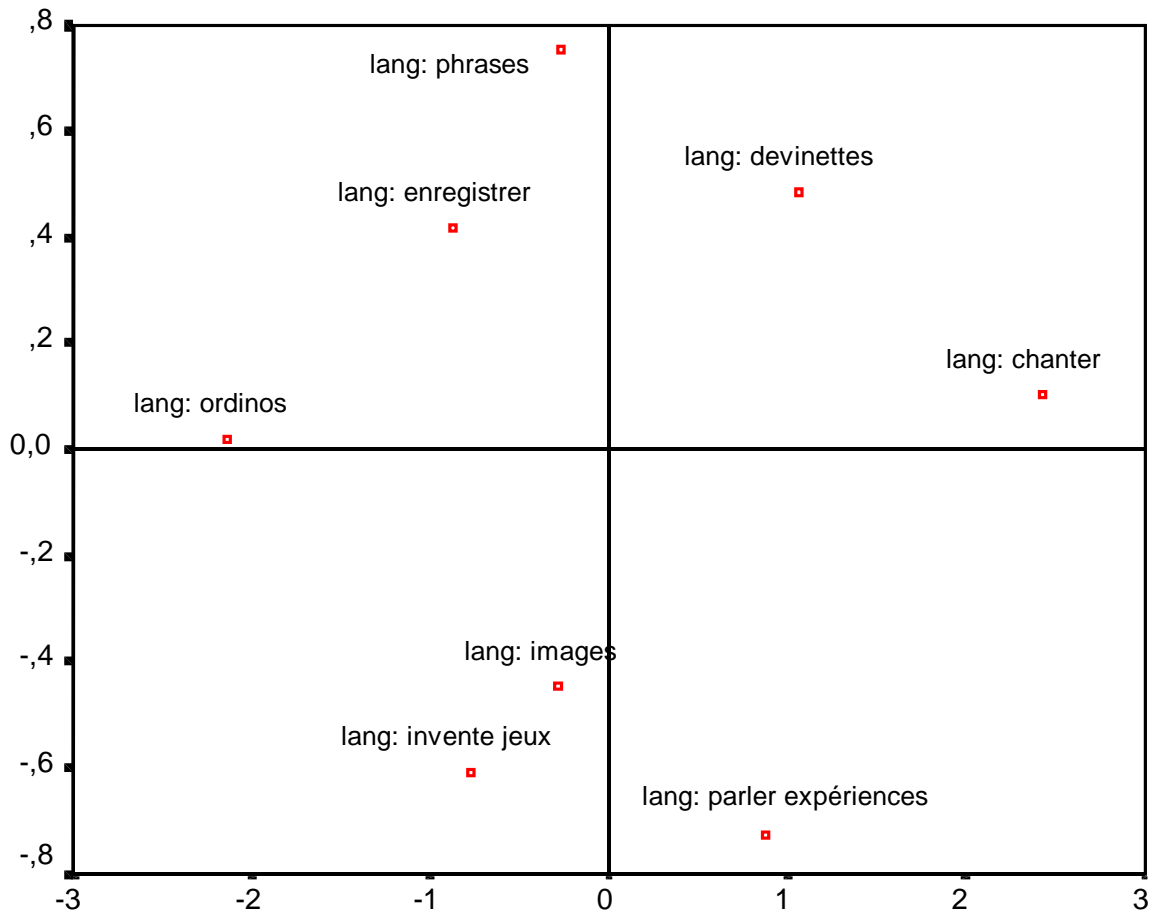
	Ordre de classement			
	Jamais	Occasion	Souvent	Toujours
	1	2	3	4
J'invite les enfants à parler de leurs expériences personnelles autant par la parole, par le mime et à l'aide des marionnettes.	9	39	39	13
J'incite les enfants à chanter et/ou à réciter des comptines pour mieux jouer avec les mots.	3	11	43	43
À l'aide de devinettes, l'enfant apprend de nouveaux mots ou contextualise ceux-ci.	10	34	46	10
Pour décrire une activité, j'emploie des phrases rythmées.	27	44	23	6
J'incite les enfants à enregistrer leur voix lorsqu'ils chantonnent ou racontent une histoire.	37	49	11	3
À partir d'images, les enfants inventent un conte puis le présentent en modifiant leur voix.	25	59	12	4
On écrit et illustre des chansons à l'ordinateur.	85	11	4	0
Individuellement ou en groupe, on invente des jeux que l'on fait vivre aux autres.	33	49	16	2

En fait, deux items ressortent comme référant à des pratiques plus fréquemment mises en œuvre par les intervenantes. En outre, il s'agit de pratiques où l'implication ou encore la pro-action de l'enfant est relativement secondaire. Il s'agit des pratiques d'incitation des enfants à chanter ou réciter des comptines dans le but d'enrichir leur vocabulaire ainsi que de l'invitation faite aux enfants de répondre à des devinettes. Les items correspondant à des pratiques plus marginalement mises en œuvre correspondent à celles où l'enfant doit produire, créer ou initier une séquence impliquant la communication.

L'analyse du tableau de distances de partition des items de cette rubrique permet de constater une structure de regroupement des items par quadrant relativement bien équilibrée (tableau 103).

Tableau 103

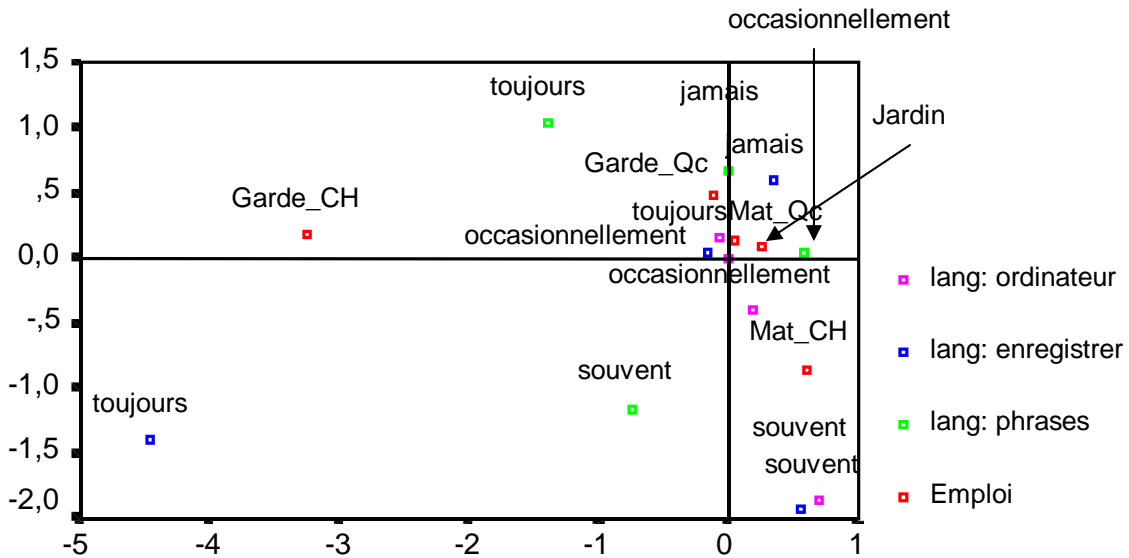
Analyse du tableau de distances (MDS) de classement des items décrivant diverses modalités de soutien au développement du langage, de la lecture et de l'écriture



L'analyse des correspondances multiples réalisée sur la structure d'interaction des items du premier quadrant et des catégories de la variable "statut professionnel" (tableau 104) permet de constater un effet de contraste intéressant entre les enseignantes de maternelle, selon qu'elles soient suisses ou québécoises. Les premières tendent à utiliser relativement régulièrement (souvent) les moyens électroniques (magnétophone, ordinateur) pour soutenir le développement langagier dans le contexte de création ou de production de chansons. Elles recourent souvent à la rythmique de leur phrase pour décrire les activités auxquelles les enfants sont conviés. Chez les enseignantes québécoises, le recours à l'informatique ainsi qu'à la rythmique de la voix est occasionnel alors que les praticiennes n'invitent jamais les enfants à s'enregistrer lors d'une performance (chanter ou raconter une histoire).

Tableau 104

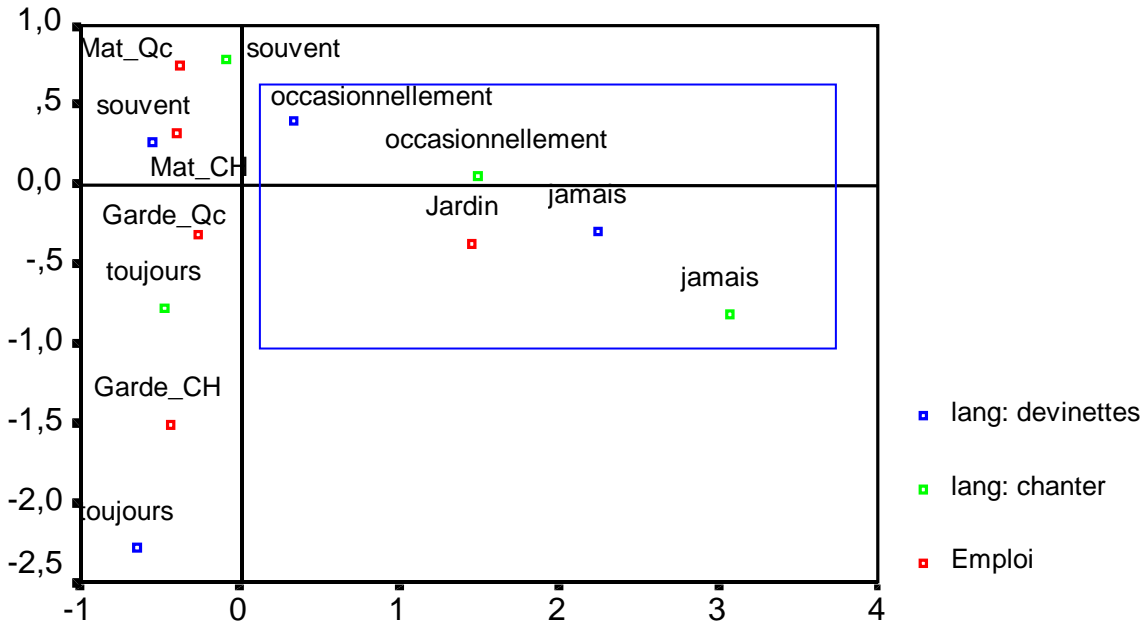
ACM des relations entre profils professionnels et les variables du premier quadrant



L'ACM réalisée sur les items du deuxième quadrant permet de constater des profils relativement homogènes entre les praticiennes, du moins par ordre d'intervention éducative, indépendamment de la provenance géographique (tableau 105). Ainsi, les enseignantes de maternelle, tant suisses que québécoises, invitent souvent les enfants à répondre à des devinettes afin d'enrichir leur vocabulaire et à chanter ou réciter des comptines afin de découvrir les propriétés de la langue. Les jardinières d'enfants ne le font jamais ou alors qu'occasionnellement. Pour leur part, les éducatrices québécoises et les éducatrices suisses en milieu de garde disent utiliser ces deux pratiques de façon systématique (toujours).

Tableau 105

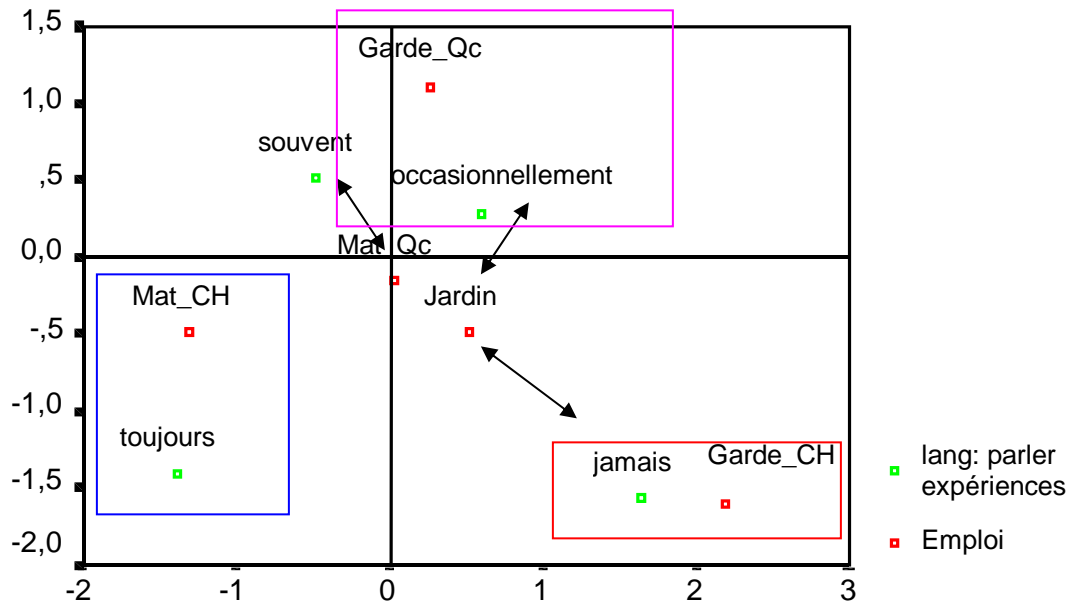
ACM des relations entre profils professionnels et les variables du deuxième quadrant



L'analyse factorielle des correspondances croisant la variable "parler ou mimer ses expériences" et le statut professionnel des répondantes (tableau 106) permet de constater que les enseignantes suisses de maternelle, les éducatrices helvètes en milieu de garde et leurs collègues québécoises ont des pratiques stables au regard de l'invitation des enfants à faire état symboliquement (par le discours, le mime ou la personnification des marionnettes) de leurs expériences. Les premières disent toujours le faire alors que les secondes ne le font jamais. Les éducatrices québécoises en milieu de garde y recourent occasionnellement. Pour leur part, les jardinières d'enfants ont une position mitigée, certaines répondantes disant faire appel à ce mode d'intervention de façon occasionnelle, d'autres jamais. Il en va ainsi chez les enseignantes québécoises de maternelle qui dans certains cas y font souvent appel et dans d'autres jamais.

Tableau 106

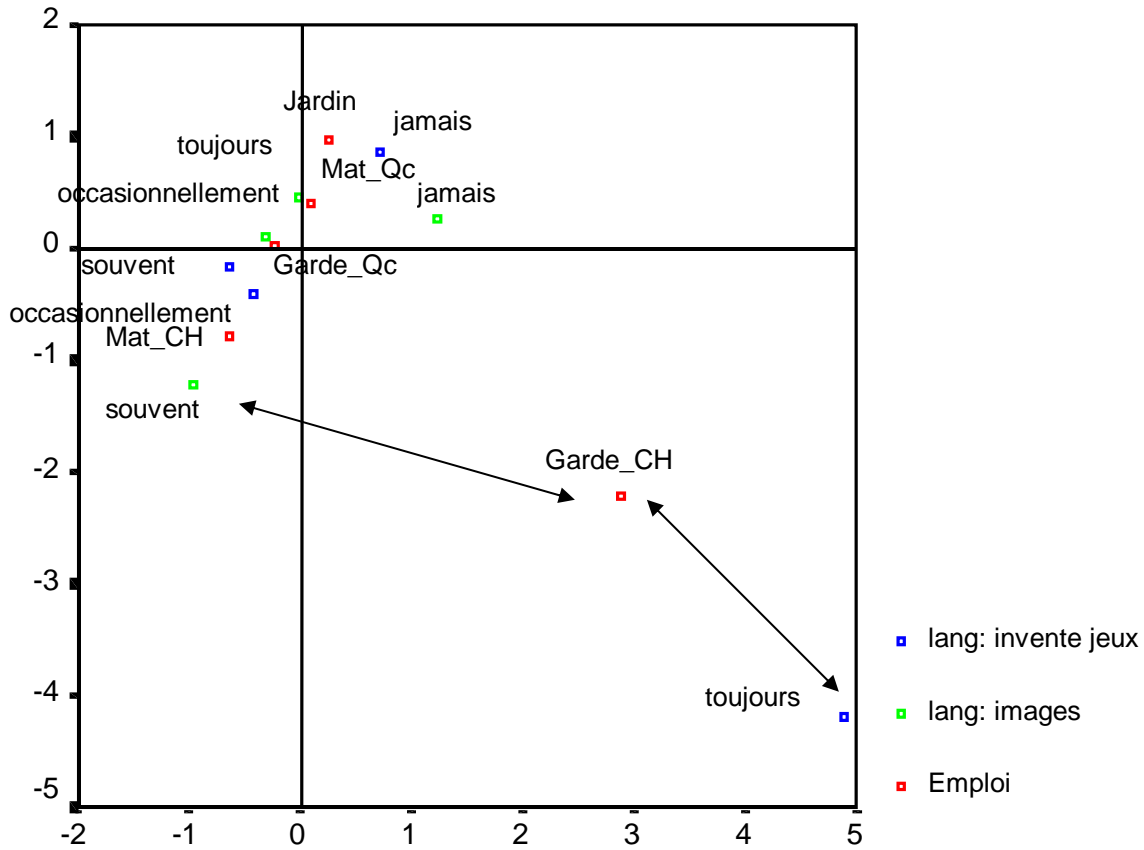
AFC de la relation entre le statut professionnel et l'invitation faite aux enfants de faire état de leurs expériences, verbalement ou par le truchement du mime ou des marionnettes



Enfin, l'analyse des correspondances multiples croisant les items du quatrième quadrant avec le statut professionnel (tableau 107) permet aussi le constat d'effets de contraste intéressants. Les jardinières d'enfants ne demandent jamais aux enfants d'inventer des contes qu'ils pourraient présenter à leurs pairs en modifiant leur voix ni ne leur demandent d'inventer des jeux qui devraient être ensuite vécus par les pairs. Inversement, ces pratiques semblent fréquentes chez les éducatrices helvètes en milieu de garde. Si les enseignantes québécoises de maternelle suggèrent régulièrement aux élèves d'inventer des contes à partir d'images qu'ils consultent, elles ne leur demandent jamais d'inventer des jeux qui devraient être ensuite vécus par les pairs.

Tableau 107

ACM des relations entre profils professionnels et les variables du quatrième quadrant



Chez les enseignantes suisses de maternelle, la première pratique est fréquente alors que la seconde est occasionnelle. Enfin, chez les éducatrices québécoises en milieu de garde, le rapport à ces deux pratiques est inversé puisqu'elles suggèrent souvent aux enfants d'inventer des jeux qui devraient être ensuite vécus par les pairs mais ne leur demandent qu'occasionnellement de créer puis d'animer des histoires d'après images.

3.1.M LES STYLES D'ANIMATION : LE DÉVELOPPEMENT INTELLECTUEL

Quelles sont les pratiques de soutien de nos répondantes concernant le développement intellectuel des jeunes enfants ? Le questionnaire comportait une rubrique de quinze items à choix de réponses fermées portant sur ce thème (tableau 108).

Tableau 108
Fréquence de classement des items référant aux activités soutenant
le développement intellectuel chez l'enfant d'âge préscolaire

	Ordre de classement			
	Jamais	Occasion	Souvent	Toujours
	1	2	3	4
Nous faisons des jeux de devinettes et quand les enfants avaient mis dans un sac des objets différents, je leur demandais de les décrire par une chanson, des rythmes ou par mimes.	48	38	13	1
Après avoir déposé sur la table des objets, ils en choisissent un et j'incite les tout-petits à en trouver d'autres identiques à ce dernier.	24	45	29	2
J'encourage par exemple les enfants à classier par la fabrication de colliers avec des perles de couleurs variées.	6	35	50	9
Pour encourager la reconnaissance des similitudes et des différences, pour se déguiser, je fournis des vêtements qui s'attachent avec des fermetures Éclairs, des boutons, des cordonnets et des boutons-pression.	12	26	42	20
Nous jouons au jeu des "similitudes et des différences" à partir des différentes textures d'éléments (ex : papier crêpé et ciré).	9	37	44	10
Nous classons, par exemple, les objets par catégories en faisant un collage à partir d'images de magazines.	10	39	47	4
J'adapte des chansons (ex: <i>Savez-vous planter des choux ? ...</i>) en leur demandant de nommer deux parties du corps.	4	26	51	19
Durant une ronde, je demande à chacun d'improviser un couplet décrivant les vêtements de son voisin.	50	29	15	6
Lors de jeux de groupes, j'invite les jeunes à se placer à côté d'un objet ayant un attribut particulier.	39	51	8	2
Pour les périodes de rangement, je fournis des consignes qui exigent un rangement selon des catégories variées.	27	46	17	10
Je fais des jeux de courses où l'enfant est invité à se rendre à l'objet qui est par exemple plus long qu'un crayon.	42	43	12	3
Lors de la collation, je suggère un classement des aliments selon différentes grosseurs ou de les aligner en ordre décroissant.	51	34	11	4
Je présente des chants et des comptines où l'enfant doit compter.	9	27	44	20
Nous jouons à la chaise musicale.	4	50	30	16
Dans le coin des jeux de sable, je présente des activités où l'enfant aura à comparer des quantités et des volumes.	21	32	39	8

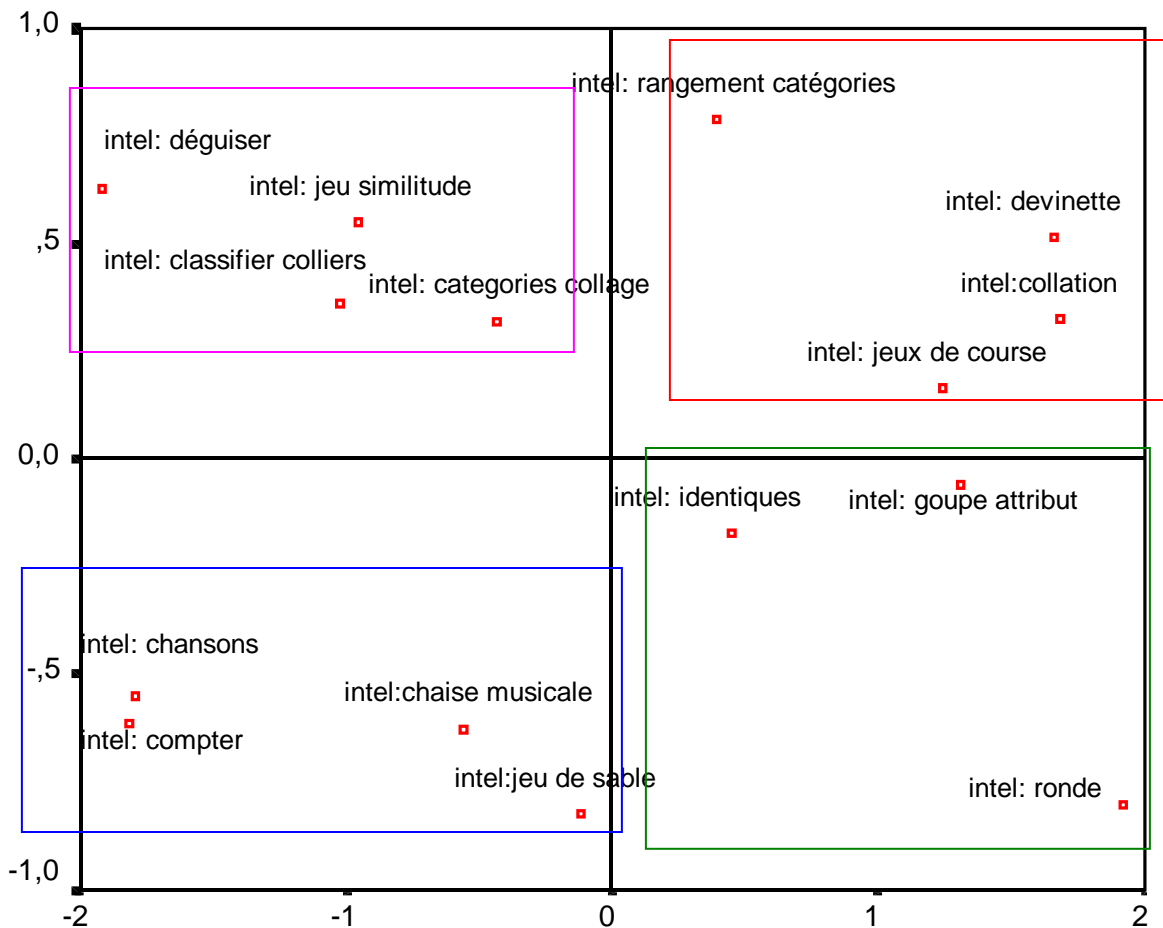
Les items correspondant à une forte ou à une faible fréquence de déclaration d'utilisation se répartissent selon certaines propriétés communes. Ainsi, les huit items déclarés à une relativement faible fréquence de recours réfèrent majoritairement à des activités de projection (devinettes) ainsi qu'à des tâches d'appariement et de sériation mais en situation de manipulation peu courante, comme par exemple classer des aliments lors de la collation.

Les items à relativement haute fréquence renvoient à des tâches qui relèvent essentiellement de la construction des habiletés préalables aux mathématiques, notamment la classification ordonnée, la numération et l'estimation des volumes et ensuite à l'intégration du schéma corporel. Il s'agit pour six d'entre elles de tâches relativement similaires aux tâches piagétienne, du moins telles qu'intégrées dans les guides pédagogiques préalables à l'actuelle réforme curriculaire et fort présentes dans la formation des techniciens en service de garde ainsi que, marginalement, dans les contenus présents de didactique de la mathématique au préscolaire en formation initiale à l'enseignement.

Comment se répartissent les items ? Le premier et le troisième quadrants regroupent des items qui renvoient à des tâches d'appariement. Pour sa part, le second quadrant regroupe des items qui réfèrent à des activités de sériation. Enfin, le quatrième quadrant regroupe des tâches qui relèvent plus directement des préapprentissage mathématiques, notamment de la numération et de l'estimation des volumes, lesquelles ont toutes une relation avec le nécessaire établissement de la notion de conservation (tableau 109).

Tableau 109

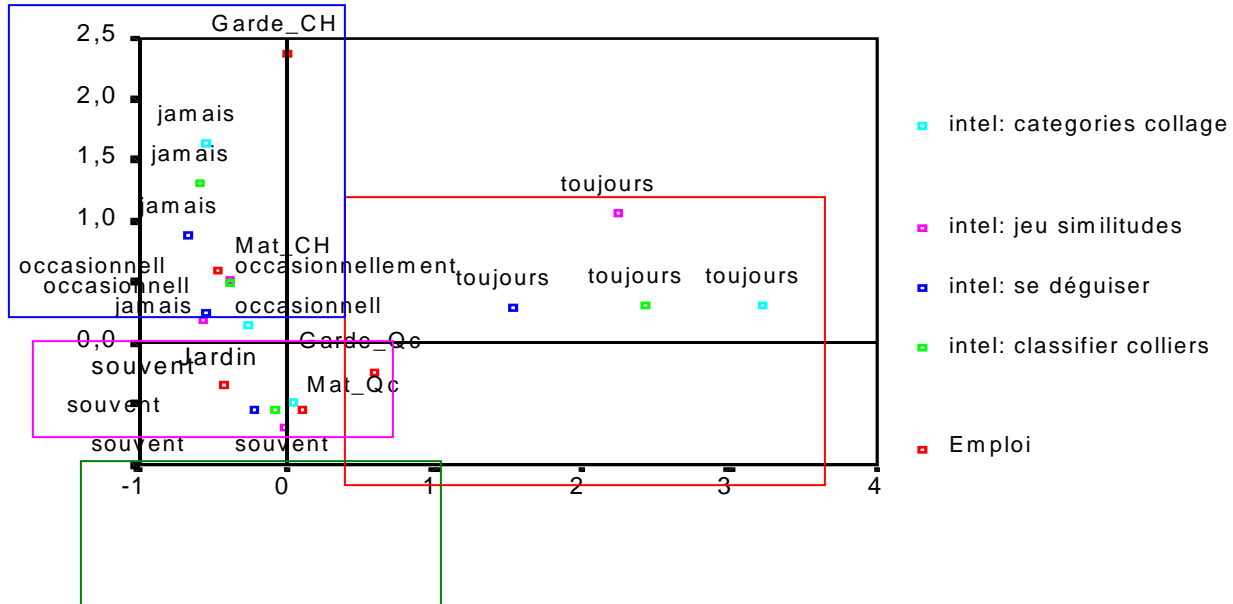
Analyse du tableau de distances (MDS) de classement des items décrivant diverses modalités de soutien au développement des habiletés cognitives (intellectuelles)



L'analyse des correspondances multiples croisant les items du premier quadrant et la catégorie professionnelle des répondantes permet d'identifier certaines caractéristiques "opposant" notamment les éducatrices suisses et québécoises des milieux de garde au regard des pratiques décrites (tableau 110). Ainsi, les éducatrices québécoises affirment "toujours" faire jouer les enfants aux "similitudes et différences" en utilisant les différences de textures d'objets en utilisant des situations de jeux de "faire semblant" où les enfants se déguisent et, finalement, la production de collage et de colliers pour apprendre à catégoriser les fonctions, les couleurs et les objets. Inversement, les éducatrices suisses en milieu de garde affirment ne jamais recourir à ces pratiques, sauf pour ce qui concerne la fabrication de colliers de perles de couleurs distinctes que les enfants doivent classer en séquences dont ils recourent occasionnellement.

Tableau 110

ACM des relations entre profils professionnels et les variables du premier quadrant

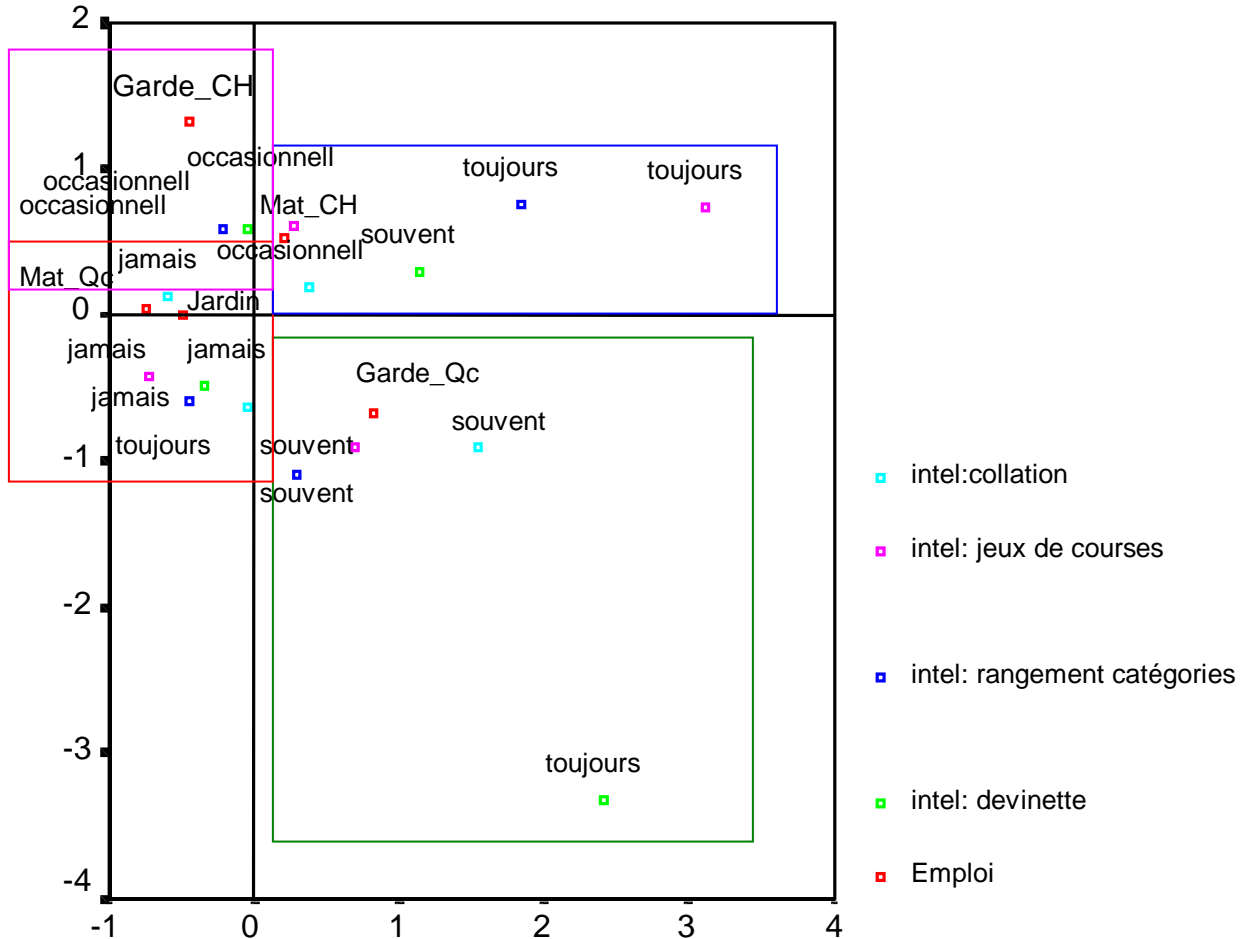


Les enseignantes suisses de maternelle disent ne recourir qu'occasionnellement à ces pratiques, sauf dans le cas de l'utilisation du contexte de déguisement auquel elles ne font jamais appel. Leurs collègues québécoises des classes maternelles déclarent recourir souvent à ces pratiques tout comme les jardinières d'enfants qui, cependant, n'utilisent qu'à l'occasion les tâches de création d'un collage pour faire appairer les images découpées par les enfants.

L'analyse des correspondances multiples croisant les variables du second quadrant et le statut professionnel des répondantes portait sur les variables suivantes (tableau 111) : suggestion de classement des aliments selon leur format durant la collation; jeu de course dont le but est un objet de taille distincte; consignes de rangement par catégories durant les périodes de rangement et description par devinettes portant sur des objets cachés. Les enseignantes québécoises de maternelle ainsi que les jardinières d'enfants ne recourent à aucune de ces pratiques, sauf celle qui consiste à demander aux enfants de classer les aliments durant la collation; pratique qu'elles disent toujours appliquer.

Tableau 111

ACM des relations entre profils professionnels et les variables du second quadrant



Les éducatrices québécoises en milieu de garde disent faire souvent des suggestions de classement des aliments selon leur format durant la collation, proposer des jeux de course dont le but est un objet de taille distincte et émettre des consignes de rangement par catégories durant les périodes de rangement. De plus, elles disent systématiquement recourir à la description par devinettes portant sur des objets cachés. Pour leur part, les éducatrices suisses en milieu de garde affirment recourir que quelquefois à la description par devinettes ainsi qu'au rangement par catégories mais ne jamais faire des suggestions de classement des aliments selon leur format durant la collation ou proposer de tels jeux de course aux enfants. Enfin, les enseignantes suisses de maternelle disent toujours proposer des activités de rangement par catégories durant les périodes consacrées au rangement et proposer des jeux de courses ayant un but visuellement

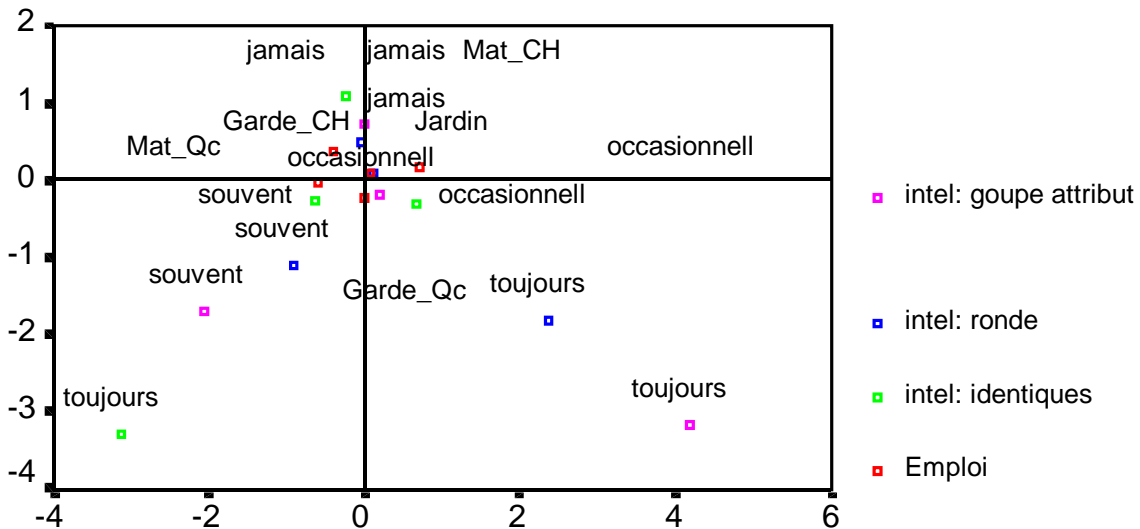
différencié. Par contre, si elles suggèrent fréquemment des devinettes portant sur des objets cachés, elles ne font que rarement des suggestions de classement des aliments selon leur format durant la collation.

L'analyse des correspondances multiples réalisée sur les items du troisième quadrant portait sur les pratiques suivantes (tableau 112) : lors de jeux de groupes, demander à chaque enfant de se placer à côté d'un objet ayant un attribut distinct; durant une ronde, demander aux enfants d'improviser un couplet décrivant un élément distinctif du voisin et invitation faite aux enfants d'apparier des objets disposés sur une table.

Les éducatrices québécoises en milieu de garde disent toujours demander aux enfants de se placer à côté d'un objet ayant un attribut distinct durant les jeux de groupes ainsi que demander, lorsque ceux-ci font une ronde, d'improviser des couplets portant sur un attribut de leur voisin. Par contre, elles invitent qu'à l'occasion les enfants à apparier des objets. Les enseignantes québécoises de maternelle recourent de façon relativement systématique aux trois pratiques puisqu'elles déclarent en faire usage fréquemment ou toujours. Cependant, les enseignantes suisses de maternelle ainsi que les éducatrices helvètes en milieu de garde disent ne jamais recourir à l'une ou l'autre de ces pratiques alors que les jardinières d'enfants y recourent quelquefois.

Tableau 112

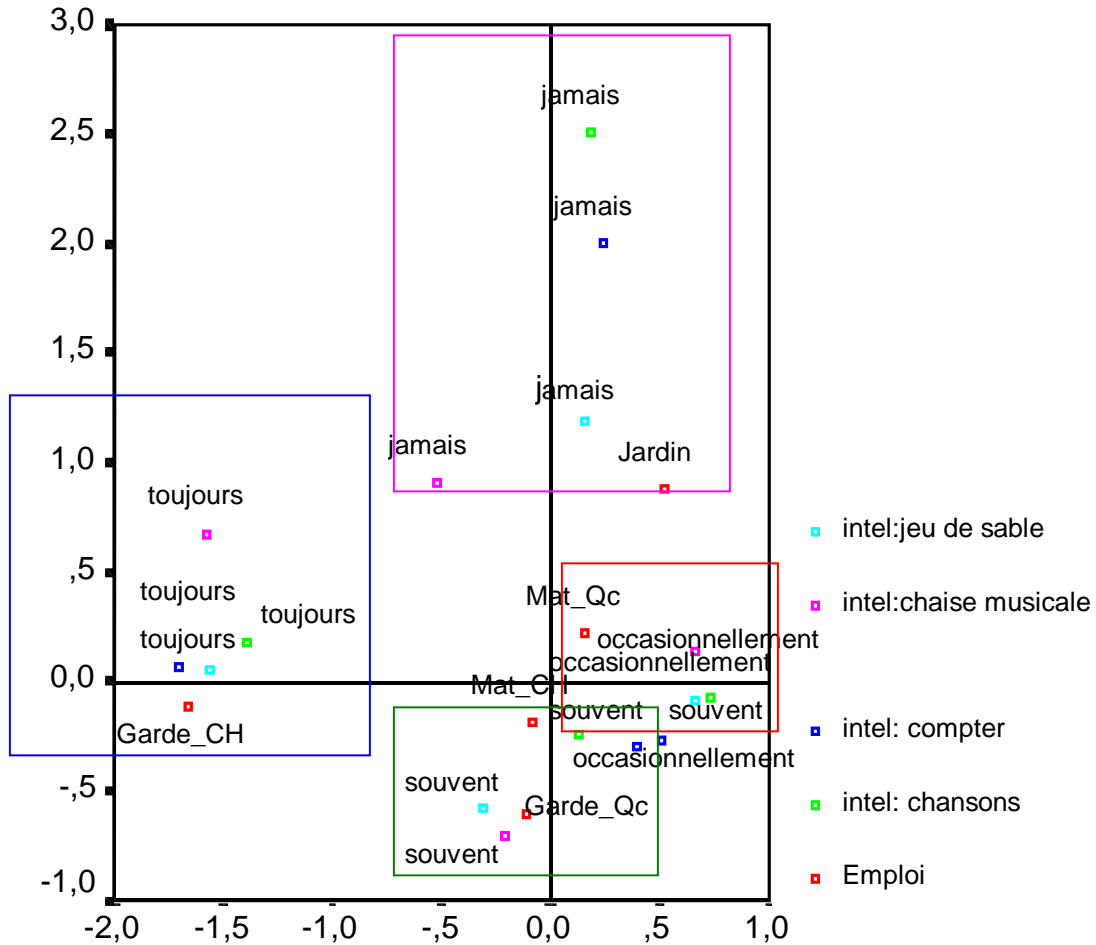
ACM des relations entre profils professionnels et les variables du troisième quadrant



Enfin, l'analyse des correspondances multiples des variables composant le quatrième quadrant permet elle aussi d'identifier certains contrastes intéressants sur le plan des pratiques des différentes catégories de professionnelles (tableau 113). Sauf le jeu de la chaise musicale et l'identification du schéma corporel, les items concernés renvoient à des pratiques de soutien au développement de compétences préalables à l'apprentissage scolaire des mathématiques. Il s'agit de l'exploitation des coins de jeu de sable pour soutenir la comparaison de quantités et de volumes (conservation) et de l'intégration de séquences de décomptes dans les comptines. Les jardinières d'enfants ne recourent jamais à l'une ou l'autre de ces pratiques. À l'inverse, les éducatrices suisses en milieu de garde affirment toujours mettre en œuvre l'ensemble des quatre pratiques décrites.

Tableau 113

ACM des relations entre profils professionnels et les variables du quatrième quadrant



Les enseignantes québécoises de maternelle ne font jouer qu'occasionnellement leurs élèves à la chaise musicale et aux jeux de sable soutenant le développement du rapport au volume. Cependant, elles leur font souvent chanter des chansons adaptées intégrant la nomenclature des parties du corps ou encore intégrant une activité de numération. Leurs collègues suisses de maternelle ont un rapport inversé à ces mêmes pratiques.

3.1.N LES STYLES D'ANIMATION : LE DÉVELOPPEMENT MOTEUR

Enfin, notre questionnaire comportait un dernier bloc de dix items à choix de réponses portant sur les activités qui soutiennent le développement psychomoteur des enfants d'âge préscolaire (tableau 114).

Tableau 114
Fréquence de classement des items référant aux activités soutenant le développement moteur chez l'enfant d'âge préscolaire

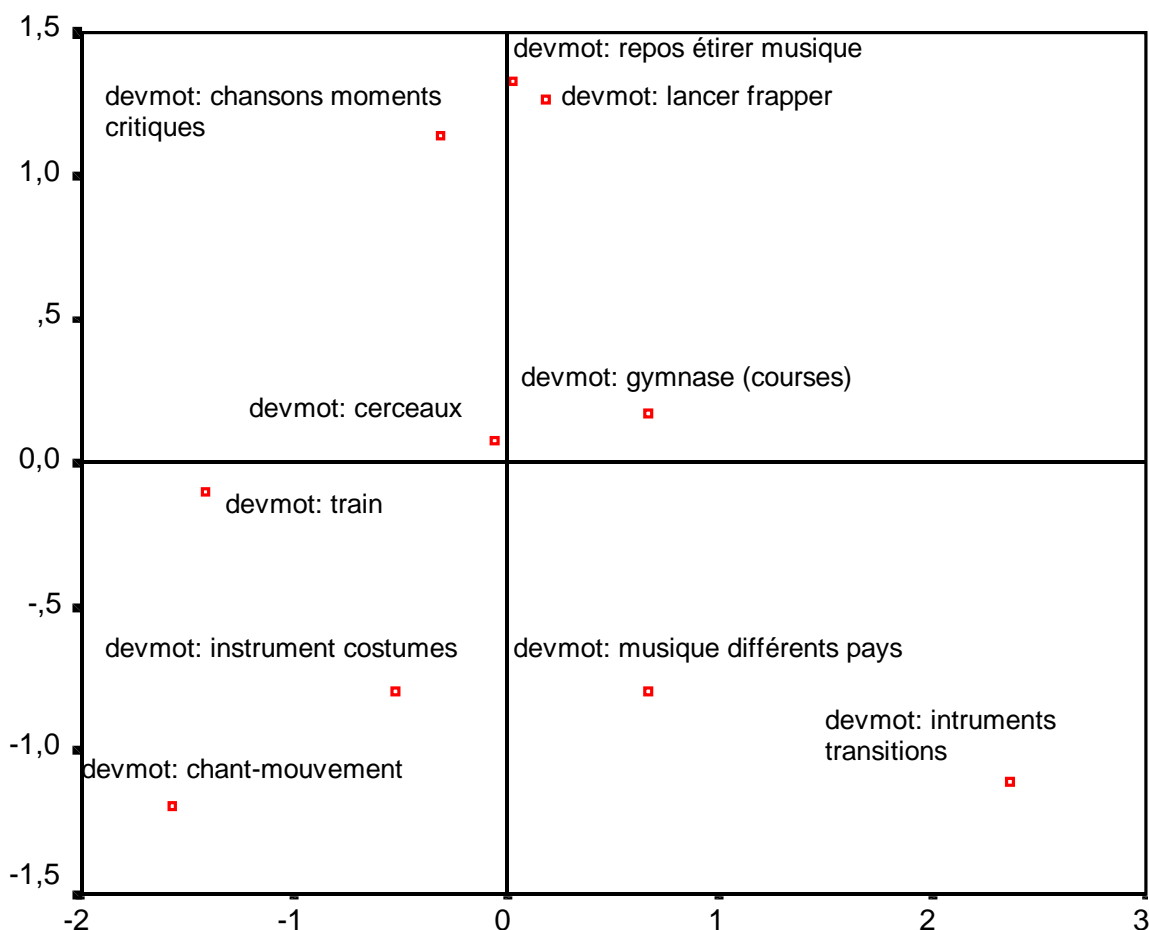
	Ordre de classement			
	Jamais	Occasion	Souvent	Toujours
	1	2	3	4
Nous dansons en utilisant des objets tels que des cerceaux, disposés au sol, de façon à sauter par-dessus.	8	40	38	14
Pendant les périodes de repos, nous pouvons nous étirer au son d'une douce musique.	3	31	42	24
À l'extérieur ou au gymnase, j'organise des courses à obstacles.	9	39	33	18
J'initie les enfants à la danse en introduisant des musiques de différents pays.	20	41	28	11
Instruments de musique et costumes sont toujours présents lorsque nous paradons ou dansons sous divers rythmes.	28	44	21	7
Le groupe a accès à des activités où chacun peut lancer et frapper différents objets (ballon, hockey, panier de basket-ball).	8	30	38	24
Je demande aux élèves de former un "train" et de parcourir ainsi les coins d'ateliers afin de leur présenter ces derniers.	26	43	24	7
Pour varier la narration d'histoires, je chante les phrases et j'invite les jeunes à faire les mouvements des personnages.	34	47	11	8
J'utilise des instruments de musique pour signaler le début ou la fin d'une activité ainsi que les transitions.	28	28	16	28
Une chanson peut m'aider à agrémenter des moments "critiques" comme l'habillage au vestiaire et les temps d'attente.	12	35	37	16

La majeure partie des items à plus basse fréquence de mise en œuvre correspond à des activités où l'écoute ou encore la production musicale est associée au mouvement et à la rythmique chez les enfants. Par contre, les trois items à plus haute fréquence d'opérationnalisation correspondent à des pratiques qui, à leur tour, peuvent être considérées comme "intégrées" dans les conduites

de sens commun. Il en va ainsi, par exemple, de l'association de la musique à la détente, à la chanson, à une activité occupationnelle et à la production de mouvements "violents" à la décharge du surplus d'énergie chez les enfants.

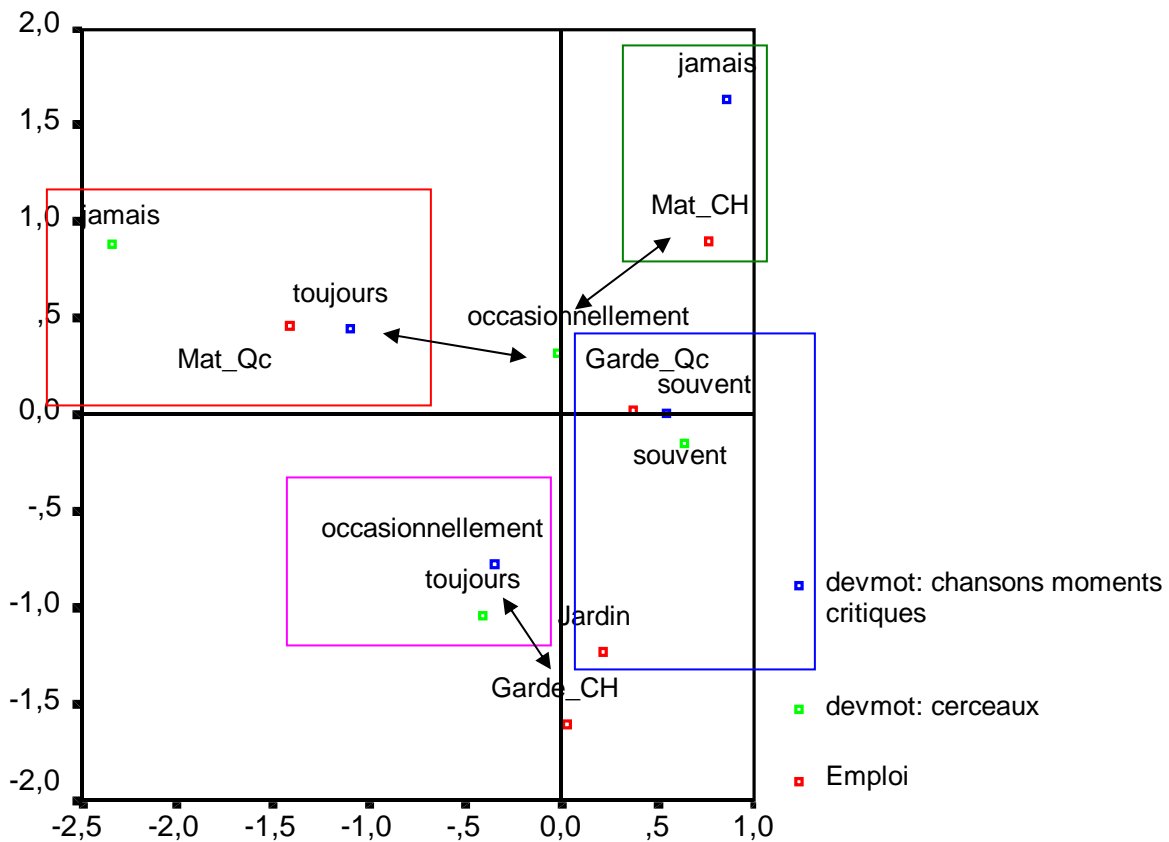
L'analyse du tableau de distances permet de constater une structure relativement équilibrée de regroupements des items pour chaque quadrant (tableau 115). Les items associés aux activités motrices les plus largement répandues en milieu scolaire ainsi qu'en milieu de garde sont regroupés dans le second et le quatrième quadrants.

Tableau 115
Analyse du tableau de distances (MDS) de classement des items décrivant diverses modalités de soutien au développement psychomoteur



L'analyse des correspondances multiples des items du premier quadrant permet de constater certaines inversions intéressantes quant à l'attitude des répondantes de diverses catégories professionnelles au regard des pratiques décrites (tableau 116).

Tableau 116
ACM des relations entre profils professionnels et les variables du premier quadrant

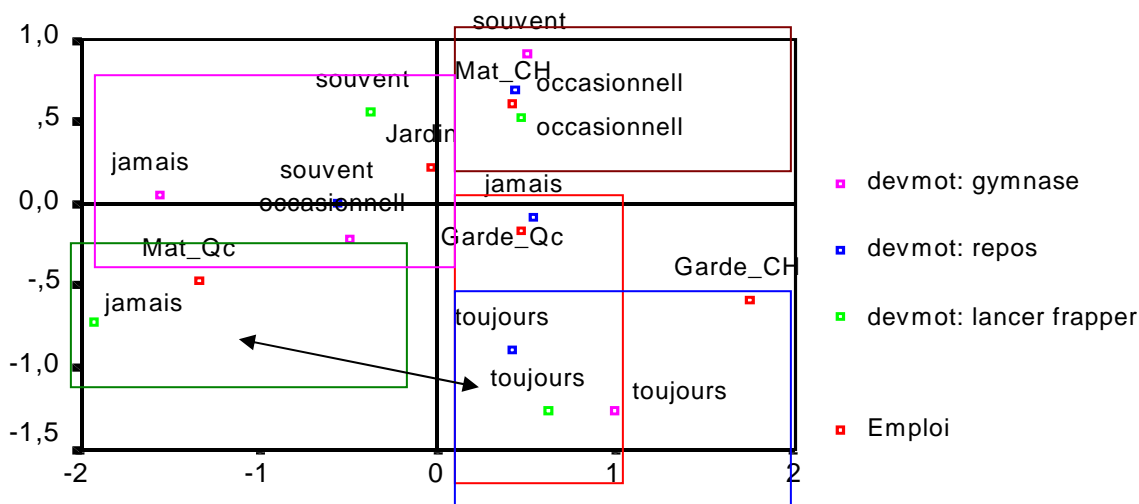


Ces items réfèrent aux pratiques suivantes : recours aux chansons en tant que marqueur (détente) des moments de rupture dans l'emploi du temps des enfants et recours aux objets disposés par terre en tant que soutien à des activités locomotrices. Les éducatrices québécoises en milieu de garde ainsi que les jardinières d'enfants mettent fréquemment (souvent) ces deux pratiques alors que les enseignantes québécoises de maternelle, si elles utilisent les marqueurs musicaux des moments de rupture, n'utilisent jamais d'objets au sol en tant que matériel didactique soutenant les exercices locomoteurs. Leurs consœurs suisses de maternelle, si elles ne

recourent jamais aux chansons en tant que marqueur (détente) des moments de rupture, utilisent quelquefois les obstacles au sol afin de soutenir la réalisation d'activités de motricité. Cependant, les éducatrices suisses en milieu de garde, si elles utilisent occasionnellement les chansons en tant que marqueur (détente) des moments de rupture, font toujours appel aux obstacles au sol afin de soutenir la réalisation d'activités de motricité.

Pour sa part, l'analyse des correspondances multiples des pratiques décrites au deuxième quadrant fait ressortir les contrastes énumérés au tableau 117.

Tableau 117
ACM des relations entre profils professionnels et les variables du deuxième quadrant



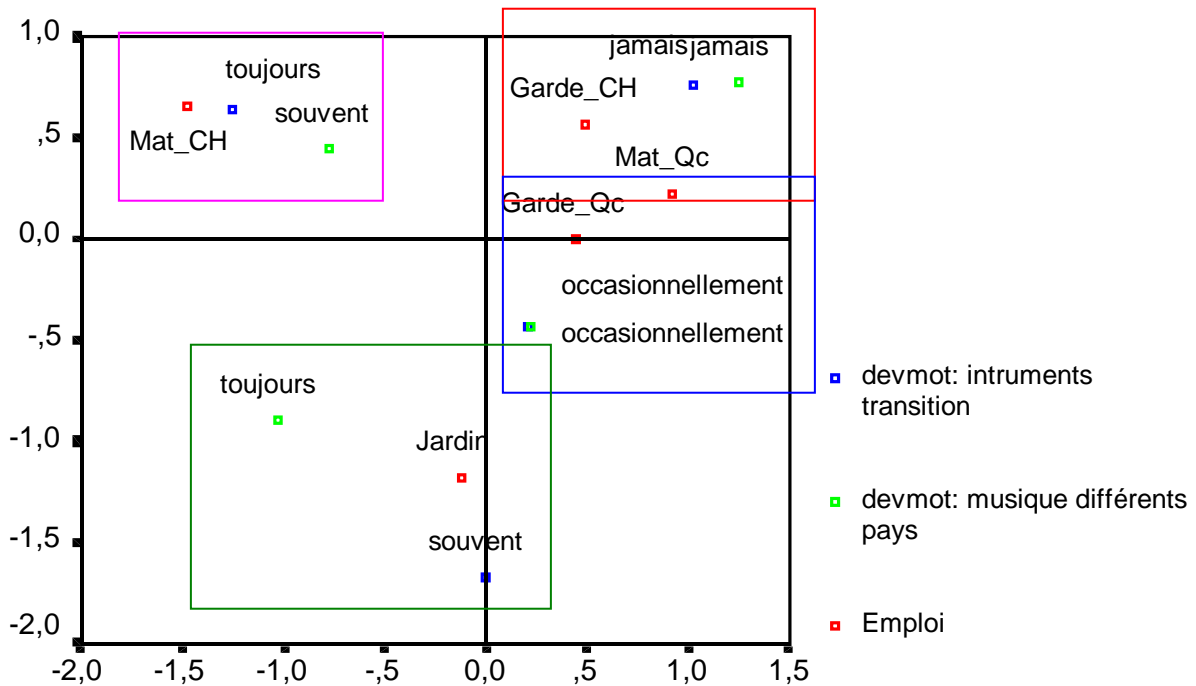
Les variables du second quadrant sont les suivantes : "organiser des courses à obstacles hors gymnase"; "étirements au son d'une musique douce durant les périodes de repos et activités de groupe incluant des mouvements brusques" (lancer, frapper, etc.). Les jardinières d'enfants n'organisent jamais de courses à obstacles hors gymnase. Ont-elles d'ailleurs accès aux locaux ou aux infrastructures qui le permettraient ? Cependant, elles organisent souvent des activités de groupe incluant des mouvements brusques et ont souvent recours aux étirements au son d'une

musique douce durant les périodes de repos. Les enseignantes suisses de maternelle organisent souvent des courses à obstacles hors gymnase mais ne recourent qu'occasionnellement aux étirements au son d'une musique douce durant les périodes de repos ou activités de groupe incluant des mouvements brusques. Pour leur part, les éducatrices suisses en milieu de garde ont systématiquement (toujours) recours aux trois types d'activités alors que leurs collègues québécoises, si elles adoptent des pratiques similaires en ce qui concerne les deux activités motrices mentionnées, sont mitigées quant au recours aux étirements en période de repos, certaines déclarant y recourir systématiquement, d'autres jamais. Enfin, les enseignantes québécoises de maternelle n'organisent jamais d'activités de groupe incluant des mouvements brusques, organisent occasionnellement des courses à obstacles hors gymnase et suggèrent toujours aux enfants des étirements au son d'une musique douce durant les périodes de repos.

Les pratiques décrites au troisième quadrant réfèrent à l'utilisation par l'intervenante d'instruments de musique pour marquer les moments de transition ainsi qu'à l'utilisation de musique de diverses origines ethnoculturelles lors de périodes de danse (tableau 118). Les éducatrices suisses en milieu de garde ainsi que les enseignantes québécoises de maternelle n'utilisent jamais l'une ou l'autre de ces pratiques. Inversement, les enseignantes suisses de maternelle utilisent toujours des instruments de musique pour marquer les moments de transition et ont souvent recours à des musiques de diverses origines ethnoculturelles lors de périodes de danse. Les jardinières d'enfants ont un rapport inverse aux deux pratiques alors que les éducatrices québécoises en milieu de garde y font appel occasionnellement.

Tableau 118

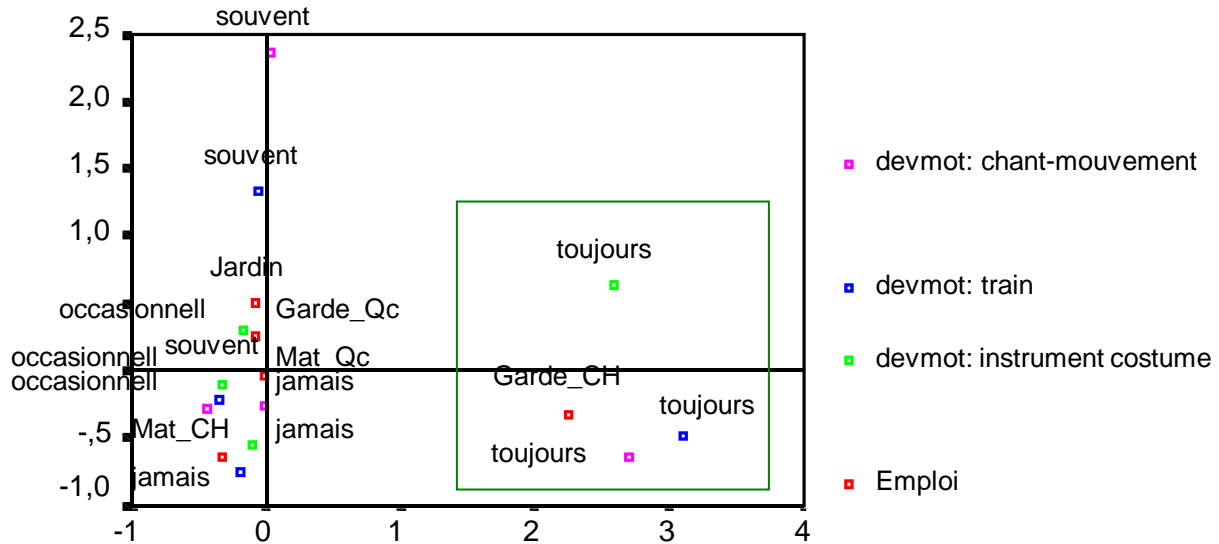
ACM des relations entre profils professionnels et les variables du troisième quadrant



Enfin, les variables du quatrième quadrant regroupaient les pratiques suivantes : demander aux enfants de reproduire les mouvements de personnages d'histoire durant la narration "chanter"; parcourir les coins ateliers en chaîne (train) lors de la présentation des activités; organiser des défilés où les enfants sont costumés et utilisent des instruments de musique (tableau 119). L'analyse des correspondances multiples permet de constater que les éducatrices suisses en milieu de garde recourent toujours à ces trois pratiques. Par contre, les enseignantes québécoises de maternelle n'y font jamais appel.

Tableau 119

ACM des relations entre profils professionnels et les variables du quatrième quadrant



Si elles demandent souvent aux enfants de reproduire les mouvements de personnages d'histoire durant la narration "chanter" et de parcourir les coins ateliers en chaîne (train) lors de la présentation des activités, les jardinières d'enfants ne recourent qu'occasionnellement à l'organisation de défilés où les enfants sont costumés. Les éducatrices québécoises en milieu de garde adoptent un profil de pratique similaire à cet égard. Enfin, les enseignantes suisses de maternelle demandent occasionnellement aux enfants de reproduire les mouvements de personnages d'histoire durant la narration "chanter" ou de parcourir les coins ateliers en chaîne (train) lors de la présentation des activités et n'organisent que marginalement des défilés où les enfants sont costumés.

3.2 L'ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉTUDIANTS

Comme nous l'avons précédemment mentionné au semestre d'automne 2001, une version abrégée du questionnaire d'enquête a été administrée aux étudiantes de classe terminale du Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Quarante-cinq d'entre elles étaient présentes lors de la diffusion de l'instrument; ce qui en fait le plus important sous-échantillon de cette recherche. La version abrégée du questionnaire en conservait les rubriques centrées sur les dimensions de planification de l'enseignement et du recours aux ateliers ainsi que celles qui portaient sur l'évaluation des apprentissages. Les autres rubriques s'appliquaient difficilement puisque l'expérience professionnelle des répondantes se limite à un stage en milieu de pratique au préscolaire sur les quatre années de durée du programme de formation initiale à l'enseignement.

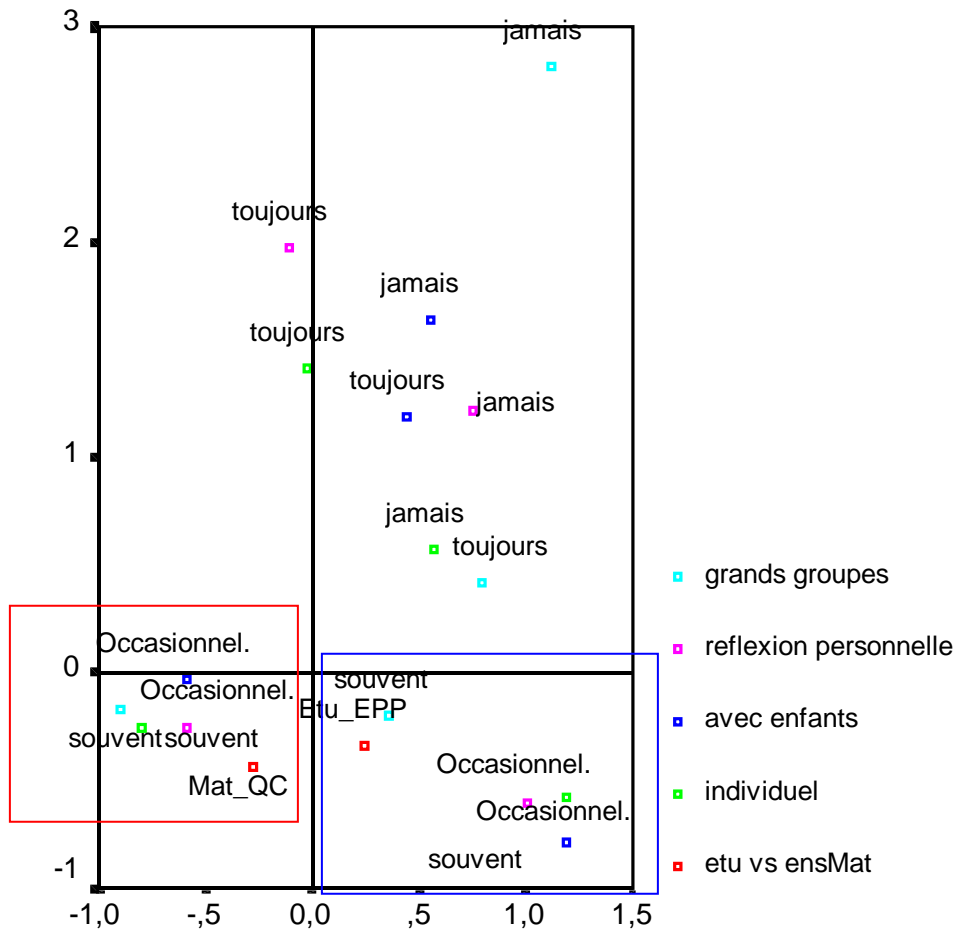
La documentation scientifique fait état de l'importance des effets de modelage qui caractérisent la dimension de formation en milieu de pratique dans le cadre de la majeure partie des formations professionnalisantes et, tout particulièrement, en formation à l'enseignement (Larose et Hasni, 2002; Trumbull et Johnston-Slack, 1991; Zeichner et Gore, 1990). Dans ce contexte, il nous semblait important de comparer les représentations des pratiques souhaitables chez les futures enseignantes de maternelle au regard d'objets avec lesquels elles devraient être familières et celles des professionnelles chevronnées. Compte tenu de la réforme curriculaire en cours et de l'importance relative que l'éducation préscolaire y acquiert, la similitude ou la distance entre pratiques souhaitées des novices et pratiques épousées des expertes peut s'avérer un indicateur non négligeable des probabilités que le discours ministériel sur les finalités et les modalités de l'intervention préscolaire se concrétise. Nous avons donc créé une variable de contraste comportant deux modalités : "enseignantes de maternelle" et "étudiantes de BEPP" afin de voir en quoi les profils des deux catégories de répondantes pouvaient diverger ou converger par rapport à des objets identiques.

3.2.A LA PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT ET DES ATELIERS

Comme nous l'avons vu antérieurement, cette rubrique du questionnaire comportait 27 items subdivisés en neuf sous-rubriques. Nous les traiterons donc dans leur ordre logique d'apparition. La première sous-rubrique portait sur la planification formelle de l'enseignement et des ateliers et comportait quatre items. Nous avons donc procédé à l'analyse des correspondances multiples

croisant les catégories de ces variables et le statut "professionnel" des répondantes, cette dernière variable étant cette fois dichotomique (tableau 120).

Tableau 120
ACM des relations entre profils professionnels et les variables relatives à la planification de l'intervention éducative



Bien qu'il n'y ait pas opposition dans l'absolu entre les pratiques déclarées par les enseignantes et celles qui semblent souhaitables aux étudiantes au regard des items qui suivent, certaines nuances apparaissent :

- L'aménagement de l'espace classe de façon individuelle (décidée et réalisée par l'enseignante);
- L'aménagement de l'espace classe avec la participation des élèves;
- Le matériel pédagogique fourni sur la base d'une réflexion personnelle de l'enseignante;

- Le matériel pédagogique déterminé et fourni sur la base d'une causerie en grand groupe incluant l'enseignante et les élèves.

Ainsi, si les futures enseignantes considèrent que l'aménagement de l'espace ainsi que la décision quant au matériel pédagogique doivent souvent inclure la participation active des élèves, pour les enseignantes, ces façons de faire sont occasionnelles. Inversement, alors que les étudiantes considèrent que l'aménagement de l'espace ainsi que la décision individuelle au regard du matériel didactique utilisé devraient être occasionnels, il s'agit là des pratiques décrites comme étant fréquentes par les intervenantes chevronnées.

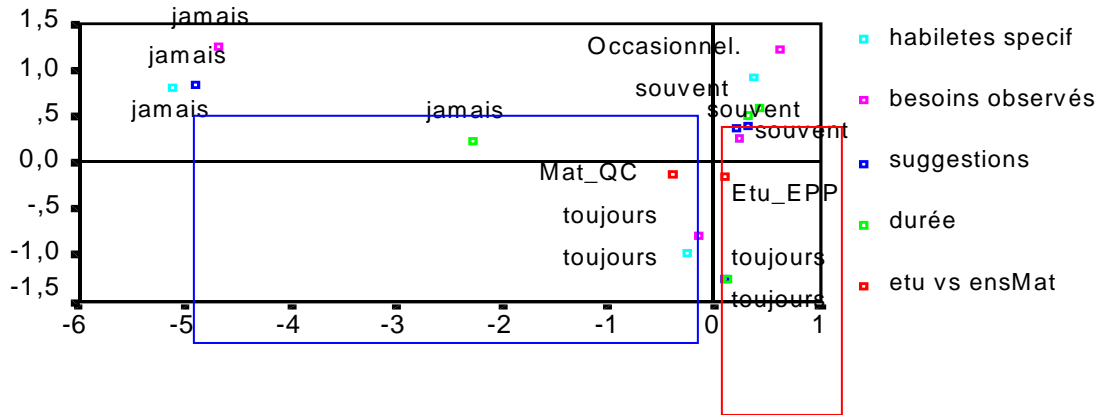
La seconde sous-rubrique portait sur les critères affectant la décision quant aux thèmes explorés par l'enseignante ainsi qu'aux situations ludiques créées (tableau 121). En outre, on constate des contrastes intéressants entre les représentations des étudiantes et les pratiques "épousées" des enseignantes. Les items visés étaient les suivants, les critères pris en considération:

- Durée permanente ou temporaire des ateliers;
- Suggestions des enfants selon leurs intérêts;
- Besoins concrets observés au fil des jours;
- Développement d'habiletés spécifiques ciblées.

Les enseignantes prennent toujours en considération le développement d'habiletés spécifiques ainsi que les besoins observés chez les élèves au fil de leur pratique quotidienne. Ces deux éléments sont jugés souhaitables mais non absolus par les étudiantes (souvent). Par contre, l'opinion des praticiennes est partagée quant à la prise en considération du caractère permanent ou non des ateliers ainsi que des suggestions des élèves. Certaines disent ne jamais le faire, d'autres le font souvent; ce qui correspond par ailleurs à l'attitude étudiante en la matière.

Tableau 121

ACM des relations entre profils professionnels et les variables relatives aux critères de sélection des thèmes et des situations ludiques



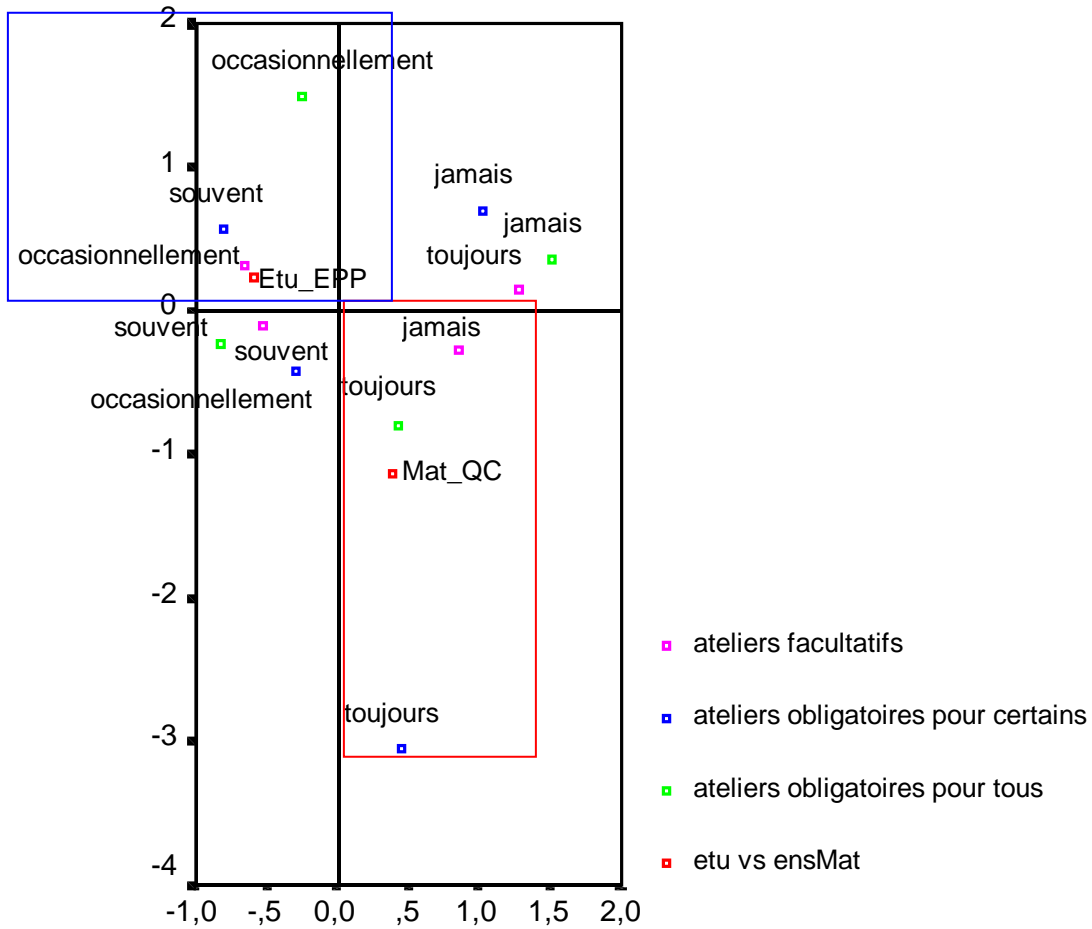
La troisième sous-rubrique portait sur les types mêmes d'ateliers qui devraient être mis à la disposition des élèves (tableau 122). Les profils proposés étaient les suivants :

- Ateliers obligatoires pour tous;
- Ateliers obligatoires pour certains enfants;
- Ateliers facultatifs.

Les praticiennes chevronnées utilisent toujours les ateliers obligatoires, à la fois pour tous et pour certains élèves, mais ne recourent jamais aux ateliers facultatifs. Les futures praticiennes privilégient le recours occasionnel (marginal) aux ateliers facultatifs ainsi qu'aux ateliers obligatoires pour tous, mais considèrent mieux approprié de faire appel de façon fréquente (souvent) aux ateliers obligatoires pour certains élèves ciblés. Y aurait-il là une nuance de la lecture que les deux catégories de répondantes de l'atelier font de l'utilité même ?

Tableau 122

ACM des relations entre profils professionnels et la hiérarchisation en importance de fréquence des types d'ateliers devant être offerts aux élèves



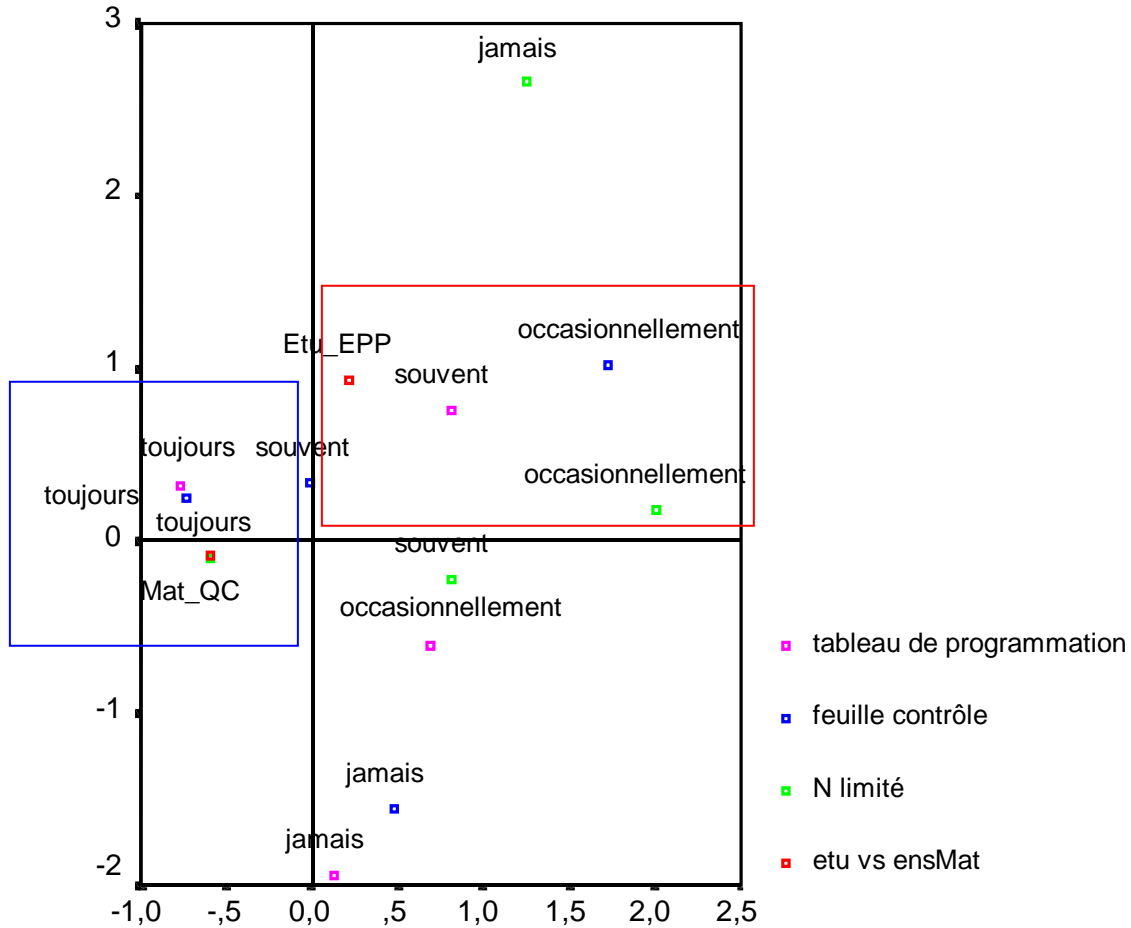
La quatrième sous-rubrique portait sur les exigences de fonctionnement en atelier (tableau 123).

Les types d'exigences dont il était fait mention sont les suivants :

- Nombre limité d'enfants selon les ateliers;
- Feuille de contrôle afin d'identifier les enfants si l'activité (tâche) est obligatoire;
- "Tableau de programmation" qui permet la rotation des enfants au travers des divers coins.

Tableau 123

ACM des relations entre profils professionnels et les variables relatives aux critères de sélection des thèmes et des situations ludiques



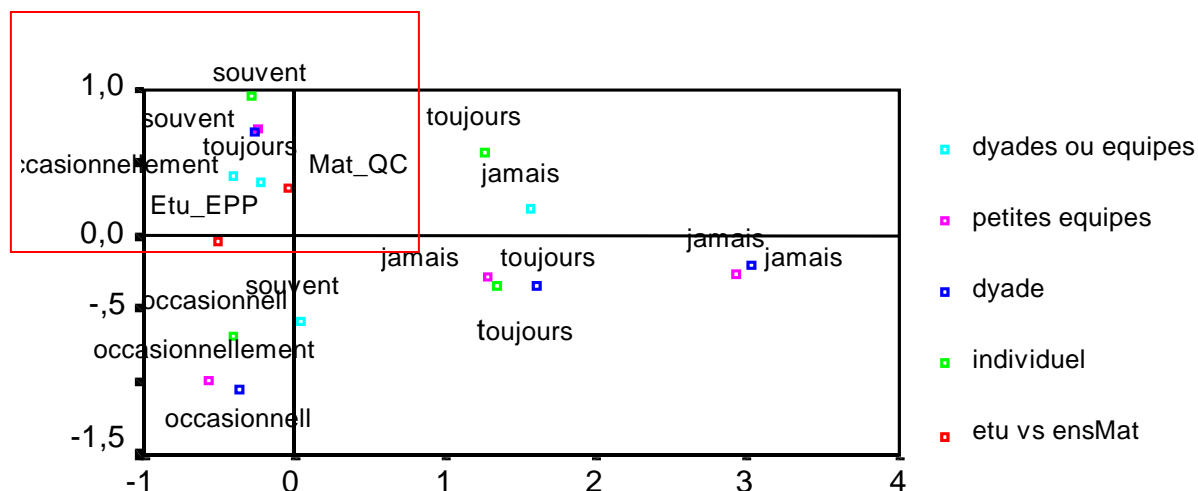
Les enseignantes de maternelle considèrent qu'elles doivent toujours tenir compte des trois exigences mentionnées, alors que pour les étudiantes, l'imposition d'un nombre limité de places accessibles à des moments déterminés dans les divers ateliers ainsi que le recours à une feuille de contrôle nominale devraient représenter des pratiques occasionnelles, donc marginales et circonstanciées. Par contre, l'utilisation du tableau de programmation devrait être fréquente (souvent).

La cinquième sous-rubrique référait au profil de constitution des "groupes de travail" enfantins (tableau 124). Elle comportait les items suivants :

- Travail individuel;
- Travail en dyade où le choix du pair est effectué par l'enfant;
- Travail en petites équipes formées par les enfants eux-mêmes;
- Travail en dyade ou en équipe mais sur la base de décision de l'enseignante.

Tableau 124

ACM des relations entre profils professionnels et la forme des équipes de travail ainsi que le lieu d'exercice de la décision



Pour l'ensemble des items présentés, sauf pour celui qui réfère au rôle décisif de l'enseignante lors de la constitution des unités de travail (dyade ou équipe), on remarque une forte similitude entre les pratiques des enseignantes chevronnées et les pratiques jugées souhaitables par les étudiantes. Si les enseignantes considèrent qu'elles doivent systématiquement décider des

structures d'équipes, cette pratique n'est jugée souhaitable qu'à l'occasion chez les futures praticiennes.

La sixième sous-rubrique portait sur le lieu de décision quant aux contenus des tâches ou défis que l'élève devra accomplir (tableau 125). Les items le composant étaient les suivants :

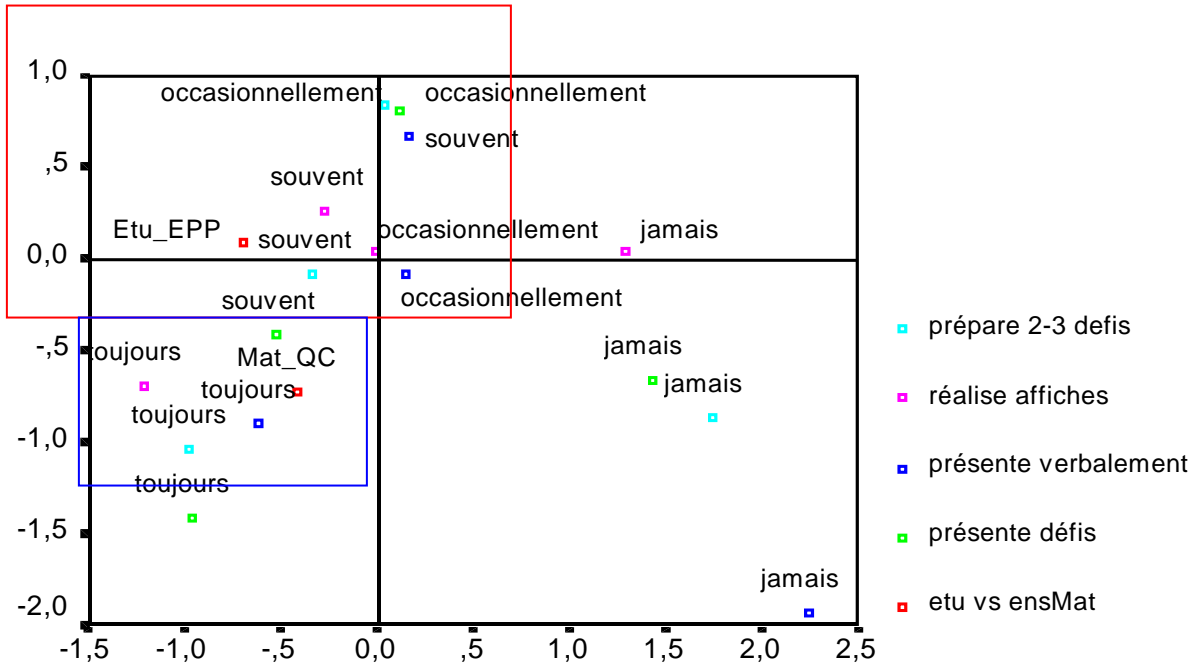
- L'enfant présente ses choix de jeux ainsi que les défis qu'il envisage;
- L'enseignante présente verbalement la tâche à exécuter pour chacun des ateliers;
- Il réalise des affiches illustrant les tâches demandées pour chaque atelier;
- Il prépare deux ou trois défis différents de niveaux d'habileté distincts que l'enfant choisit d'actualiser dans chaque atelier.

Bien que moins contrastées que dans le cadre des sous-rubriques précédentes, ici encore, on observe des différences non négligeables sur le plan de l'approche de présentation ou de sélection des tâches que l'enfant doit accomplir. Ainsi, pour les praticiennes d'expérience, l'enseignante présente toujours verbalement la tâche à effectuer, réalise toujours des affiches illustrant la tâche spécifique à chaque atelier et prépare toujours des défis distincts de niveaux d'habileté variés. Seule la présentation par l'enfant de ses choix de jeux et de son défi est identifiée en tant que pratique fréquente (souvent).

Pour les étudiantes, si la préparation de défis distincts de niveaux d'habileté variés ainsi que la préparation d'affiches identifiant les tâches particulières à chaque atelier doivent être des pratiques fréquentes (souvent), la présentation par l'enfant de ses choix de jeux ainsi que l'explication verbale de la tâche attendue à son intention sont des pratiques qui peuvent avoir un poids beaucoup plus relatif (occasionnellement).

Tableau 125

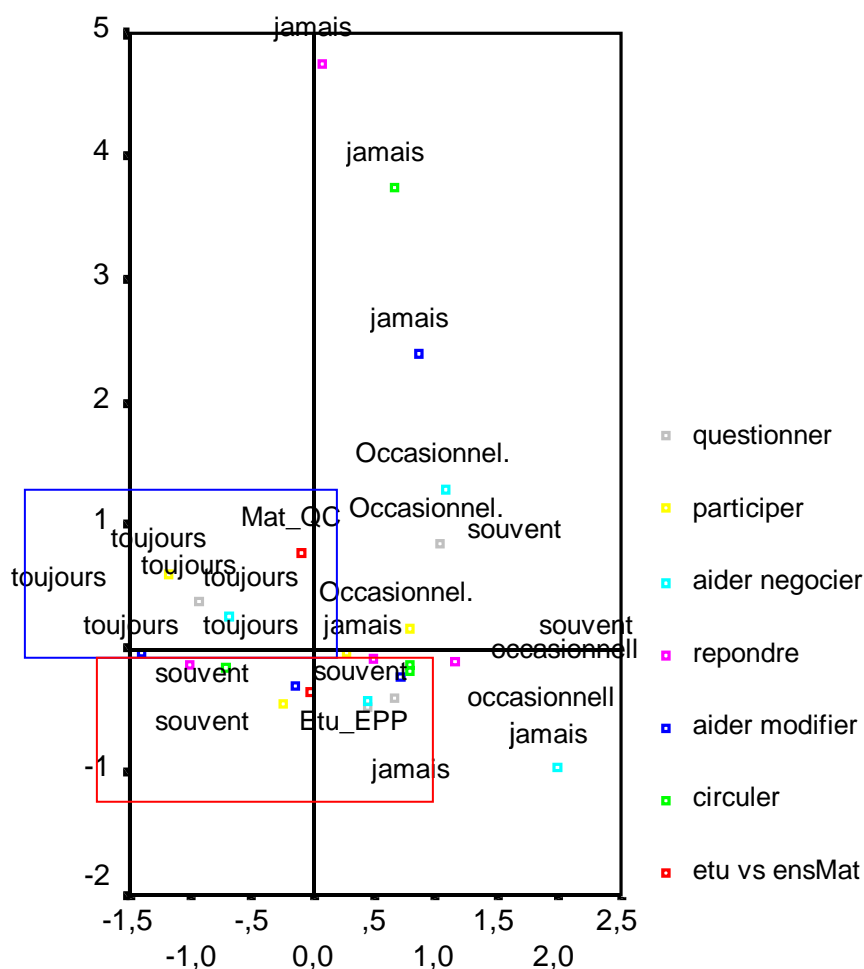
ACM des relations entre profils professionnels et la nature de la tâche à réaliser ainsi que le lieu d'exercice de la décision



La septième sous-rubrique portait sur l'identification de stratégies favorisant la participation active des enfants à ce qui se vit dans les coins ateliers (tableau 126). Les items qui la composaient sont les suivants :

- Circuler dans les coins ateliers pour observer les enfants et les encourager;
- Aider les enfants à modifier leur plan qui deviendra leur nouveau défi;
- Répondre aux questions ou aux besoins particuliers de chacun lorsqu'ils relèvent du défi;
- Aider l'enfant à négocier lors d'un conflit;
- Participer aux jeux des élèves;
- Questionner l'enfant et l'amener à faire de la résolution de problèmes.

Tableau 126
 ACM des relations entre profils professionnels et les stratégies mises de l'avant
 pour favoriser la participation de l'élève



Pour les praticiennes d'expérience, l'ensemble des pratiques mentionnées doit toujours être mis en œuvre. Pour leurs jeunes futures collègues, si la majeure partie de ces pratiques doit être fréquemment réalisée (souvent = circuler dans les coins ateliers pour observer les enfants et les encourager; aider les enfants à modifier leur plan qui deviendra leur nouveau défi; répondre aux questions ou aux besoins particuliers de chacun lorsqu'ils relèvent un défi et aider l'enfant à négocier lors d'un conflit), l'une d'entre elles, soit questionner l'enfant et l'amener à faire de la résolution de problèmes, ne s'applique jamais ou alors fort occasionnellement.

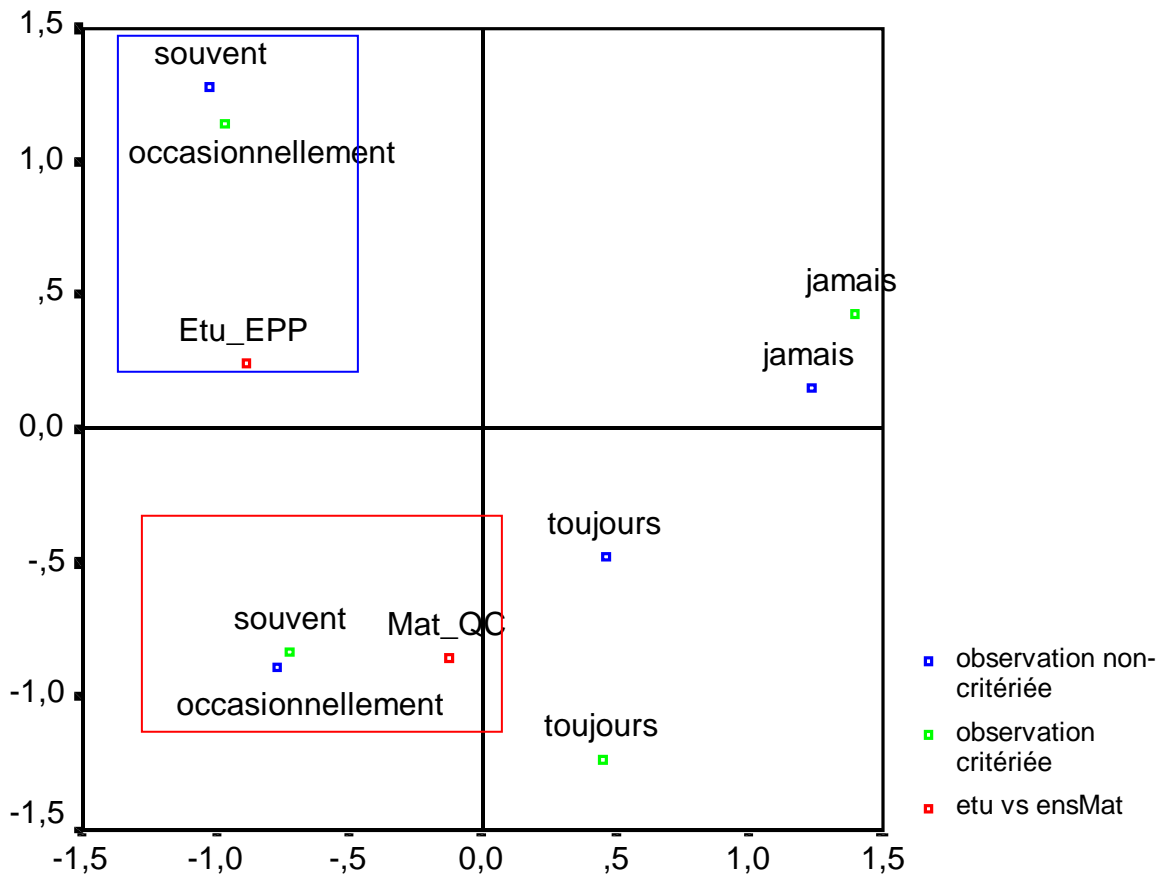
3.2.B LES PRATIQUES ÉVALUATIVES

Les étudiantes étaient conviées à prendre position par rapport à une partie des items de la rubrique du questionnaire d'enquête qui traitait des pratiques évaluatives. De façon plus précise, elles devaient prendre position au regard d'une première sous-rubrique comportant deux items ainsi que d'une seconde sous-rubrique intégrant cinq des six items originaux qui portaient sur les méthodes d'observation et de recueil d'informations.

La première sous-rubrique traitait de la nature critériée ou non des pratiques évaluatives devant être mises en œuvre. Comme le lecteur pourra le remarquer en consultant le tableau (127), bien qu'il y ait accord entre les deux catégories de répondantes, les étudiantes et les enseignantes en exercice, quant à l'importance dans l'absolu des deux types de pratiques évaluatives, le rapport de chaque catégorie de sujets à chacun des types d'évaluation, critériée ou non, est inversé. Pour les enseignantes chevronnées, l'observation critériée doit être fréquente (souvent) alors que l'observation non critériée correspond à une pratique occasionnelle. Inversement, pour les étudiantes, ce sont les pratiques d'observation informelles non critériées qui doivent être fréquentes; l'observation critériée demeurant une pratique occasionnelle.

Y a-t-il là une différence de rapport à l'évaluation reflétant une attitude pragmatique des enseignantes en exercice au regard d'une pratique professionnelle dans laquelle l'imputabilité au regard de la direction, comme du parent, via le bulletin par exemple, représente une réalité incontournable ? Les étudiantes seraient-elles vectrices d'un discours présent en filigrane dans le cadre du processus de réforme, discours selon lequel évaluation critériée égale pratique normative, qui n'aurait ou peu sa place tant dans la logique du nouveau programme que dans celle de la fonction même de l'éducation préscolaire ? On ne peut pour l'instant qu'émettre des conjectures à cet effet mais la question mérite d'être explorée puisqu'elle met en cause la logique même des fonctions évaluatives.

Tableau 127
 ACM des relations entre profils professionnels
 et les pratiques d'observation ou d'évaluation des élèves



Enfin, la seconde sous-rubrique portant sur les pratiques de recueil de données comportait les cinq items suivants (tableau 128):

- Fiches de travail individuelles à compléter par l'enfant durant la tâche;
- Fiches d'autoévaluation à compléter par l'enfant après la tâche;
- Périodes réservées à la coévaluation avec l'enseignante;
- Retours collectifs où chacun parle de sa démarche et exprime ses sentiments;
- Fiches d'évaluations individuelles en lien avec les habiletés ciblées à compléter par l'enseignante.

3.2.C LA MAÎTRISE DES CONCEPTS

Comme nous l'avons mentionné lors de la présentation des divers instruments de recueil de données, le questionnaire d'enquête distribué aux étudiantes comportait une tâche de définition d'un certain nombre de concepts relatifs à l'organisation de l'espace et des activités en maternelle. Bien que nous n'aborderons pas de façon exhaustive ces derniers, la présentation rapide des résultats d'une analyse lexicométrique réalisée sur quatre d'entre eux mérite d'être faite. Compte tenu du caractère marginal de cette information, nous ne présenterons pas les plans lexicaux mais nous identifierons les énoncés les plus caractéristiques (segments banals du discours) et ceux qui correspondent aux spécificités du discours.

Les définitions retenues sont au nombre de quatre : le concept de jeux libres et ceux d'ateliers non dirigés, d'ateliers dirigés et d'activités de routine. Pour chacun des concepts nous avons identifiés le sujet qui correspond à la structure de moindre variation par rapport à l'ensemble du lexique produit (réponse modale) ainsi que les quatre autres sujets correspondant à la définition polaire des axes factoriels de partition du discours, en présentant d'abord les sujets dont l'énoncé définit la polarité du premier facteur (axe horizontal) puis les deux autres individus dont le discours définit la polarité du second facteur (axe vertical).

Le jeu libre

La définition-type que les étudiantes fournissent au regard de ce que sont les jeux libres est relativement tautologique (jeux choisis par l'enfant) mais intègre quand même une notion de contrôle ou de finalisation de la part de l'enseignante (tableau 129).

Tableau 129
Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1)
Structures de réponse modale, sujet 1

Seuil de probabilité	Énoncé modal
$p < 0,01$ (seuil critère: 0,05)	Jeux que l'enfant peut choisir selon ses intérêts et ses goûts. C'est l'enseignante qui impose les coins de jeu.

La polarisation du discours des étudiantes qui définissent le premier facteur s'établit entre une série d'énoncés centrés sur les finalités supposées de l'activité de jeux libres à la gauche du premier facteur (tableau 130) d'une part et, d'autre part, une liste d'activités que les enfants peuvent y réaliser ou de supports ludiques (jouets) qu'ils peuvent y utiliser, à la droite de l'axe horizontal (tableau 131).

Tableau 130
Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1)
Structures de réponse spécifique, F1, sujet 11

Seuil de probabilité	Énoncé spécifique
$p < 0,01$ (seuil critère: 0,05)	Socialisation, apprentissages, développement de la vision du monde.

Tableau 131
Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1)
Structures de réponse spécifique, F1, sujet 8

Seuil de probabilité	Énoncé spécifique
$p < 0,01$ (seuil critère: 0,05)	Blocs, jeux de société, casse-tête, ordinateur, bricolage et dessin.

La polarisation du second facteur (axe horizontal) s'effectue de façon relativement similaire entre des énoncés qui qualifient ce que l'enfant peut y faire selon le point de vue de l'enseignante (notion de permission au bas de l'axe) (tableau 132) et l'affirmation du même concept mais cette fois vue sous l'angle du contrôle enfantin (tableau 133) (haut de l'axe).

Tableau 132
Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1)
Structures de réponse spécifique, F2, sujet 22

Seuil de probabilité	Énoncé spécifique
$p < 0,01$ (seuil critère: 0,05)	Permettent à l'enfant de faire ce qu'il lui plaît.

Tableau 133
Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1)
Structures de réponse spécifique, F2, sujet 29

Seuil de probabilité	Énoncé spécifique
$p < 0,01$ (seuil critère: 0,05)	Les enfants jouent à ce qu'ils veulent.

Les ateliers non dirigés

La définition type que les étudiantes fournissent au regard de ce que sont les ateliers non dirigés est elle aussi relativement tautologique mais elle intègre cette fois l'affirmation de l'absence d'incitation de la part de l'enseignante (tableau 134).

Tableau 134
Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1)
Structures de réponse modale, sujet 1

Seuil de probabilité	Énoncé modal
$p < 0,01$ (seuil critère: 0,05)	Ce sont des coins où l'enfant fait un exercice mais sans qu'il soit dirigé par le professeur.

La polarisation du discours des étudiantes qui composent le premier facteur s'établit entre une série d'énoncés centrés sur les finalités de l'activité des ateliers non dirigés, telles que définies par l'enseignante à la gauche du premier facteur (tableau 135) d'une part et, d'autre part, la réaffirmation du contrôle de l'enfant sur le lieu et donc l'objet de son activité, à la droite de l'axe horizontal (tableau 136).

Tableau 135
Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1)
Structures de réponse spécifique, F1, sujet 31

Seuil de probabilité	Énoncé spécifique
$p < 0,01$ (seuil critère: 0,05)	L'enseignante désigne des activités et l'enfant s'y occupe sans son intervention.

Tableau 136
Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1)
Structures de réponse spécifique, F1, sujet 27

Seuil de probabilité	Énoncé spécifique
$p < 0,01$ (seuil critère: 0,05)	L'enfant choisit l'atelier qui l'intéresse.

La polarisation du second facteur (axe horizontal) s'effectue de façon relativement similaire entre des énoncés qui qualifient le caractère de détermination externe et la finalisation pédagogique de l'agir de l'enfant en contexte d'ateliers non dirigés du point de vue de l'enseignante (notion de trace), au bas de l'axe (tableau 137), et l'affirmation du même concept, mais cette fois vu sous l'angle du contrôle formel de la part de l'enseignante (tableau 138), haut de l'axe.

Tableau 137
Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1)
Structures de réponse spécifique, F2, sujet 43

Seuil de probabilité	Énoncé spécifique
$p < 0,01$ (seuil critère: 0,05)	Doit laisser une trace.

Tableau 138
Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1)
Structures de réponse spécifique, F2, sujet 20

Seuil de probabilité	Énoncé spécifique
$p < 0,01$ (seuil critère: 0,05)	Ce sont des ateliers obligatoires qui se font en équipe ou individuellement.

Les ateliers dirigés

La définition fournie au regard de ce que sont les ateliers dirigés renvoie à la notion d'une séquence d'apprentissages planifiées de nature hautement procédurale (tableau 139).

Tableau 139
Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1)
Structures de réponse modale, sujet 30

Seuil de probabilité	Énoncé modal
$p < 0,01$ (seuil critère: 0,05)	Atelier où une tâche précise est demandée et où il y a des procédures à suivre.

La polarisation du discours des étudiantes qui définissent le premier facteur s'établit entre une série d'énoncés centrés sur la séquentialisation d'activités dont la finalité est le développement d'une certaine autonomie d'ordre méthodologique de la part de l'enfant, à la gauche du premier facteur (tableau 140) d'une part, et d'autre part, la nature organisationnelle de l'activité, donc sa dimension de gestion de la part de l'enseignante, à la droite de l'axe horizontal (tableau 141).

Tableau 140
Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1)
Structures de réponse spécifique, F1, sujet 21

Seuil de probabilité	Énoncé spécifique
$p < 0,01$ (seuil critère: 0,05)	Planification des enfants de leur temps et des ateliers à faire.

Tableau 141
Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1)
Structures de réponse spécifique, F1, sujet 20

Seuil de probabilité	Énoncé spécifique
$p < 0,01$ (seuil critère: 0,05)	Ce sont les activités en grands ou petits groupes.

La polarisation du second facteur (axe horizontal) s'effectue de façon relativement similaire entre des énoncés qui qualifient le caractère de détermination externe de l'enseignante sur la tâche enfantine, au bas de l'axe (tableau 142) et l'affirmation de la nature complexe, donc encore une fois finalisée selon des objectifs d'apprentissages précis de la part de l'enseignante (tableau 143), (haut de l'axe).

Tableau 142
Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1)
Structures de réponse spécifique, F2, sujet 39

Seuil de probabilité	Énoncé spécifique
$p < 0,01$ (seuil critère: 0,05)	Le professeur dirige le travail.

Tableau 143
Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1)
Structures de réponse spécifique, F2, sujet 12

Seuil de probabilité	Énoncé spécifique
$p < 0,01$ (seuil critère: 0,05)	Ateliers plus complexes dirigés par l'enseignante (ex : poterie) ou nouvelle activité.

Les activités de routine

La définition fournie au regard de ce que sont les activités de routine renvoie à la notion d'une récurrence et d'une stabilité certaine. Il s'agit d'activités qui rythment la journée ou la semaine et qui permettent d'induire la notion de temporalité (tableau 144).

Tableau 144
Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1)
Structures de réponse modale, sujet 21

Seuil de probabilité	Énoncé modal
$p < 0,01$ (seuil critère: 0,05)	Tâches ou activités répétées aux mêmes moments, les mêmes jours.

La polarisation du discours des étudiantes qui définissent le premier facteur s'établit entre une série d'énoncés centrés sur la description d'activités relativement stéréotypiques dont la finalité est de marquer des transitions dans le temps de la part de l'enfant, à la gauche du premier facteur (tableau 145) d'une part, et, d'autre part la simple réaffirmation de la nature récurrente, incontournable de ces activités, à la droite de l'axe horizontal (tableau 146).

Tableau 145
Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1)
Structures de réponse spécifique, F1, sujet 8

Seuil de probabilité	Énoncé spécifique
$p < 0,01$ (seuil critère: 0,05)	Causerie, collation, toilette, sieste, détente, présences.

Tableau 146
Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1)
Structures de réponse spécifique, F1, sujet 4

Seuil de probabilité	Énoncé spécifique
$p < 0,01$ (seuil critère: 0,05)	Activités quotidiennes.

La polarisation du second facteur (axe horizontal) s'effectue de façon relativement similaire entre des énoncés qui qualifient le caractère d'immutabilité des activités (au bas de l'axe), (tableau 147) et des illustrations du type d'activités, cette fois plus en ce qu'elles sont d'ordre pédagogique (tableau 148), (haut de l'axe).

Tableau 147

Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1)
Structures de réponse spécifique, F2, sujet 35

Seuil de probabilité	Énoncé spécifique
$p < 0,01$ (seuil critère: 0,05)	Les activités qui ne changent pas de jour en jour (causerie, collation, histoire, sieste).

Tableau 148


Analyse lexicométrique du discours des étudiantes (Lexico1)
Structures de réponse spécifique, F2, sujet 37

Seuil de probabilité	Énoncé spécifique
$p < 0,01$ (seuil critère: 0,05)	Lecture le matin. Collations. Chansons.

En bref, si les définitions fournies par les étudiantes au regard des quatre concepts ne sont pas très riches sur le plan de la nuance, elles présentent l'intérêt certain de fournir au lecteur une base d'information quant à la perspective pédagogique implicite dans laquelle ces futures enseignantes s'inscrivent. L'affirmation récurrente, notamment dans le cadre de la définition du jeu libre ainsi que des ateliers dirigés ou non dirigés, de la nécessité d'une finalisation des activités qui s'y déroulent de la part de l'intervenante, situe leur regard sur la gestion des moments et des espaces en maternelle sous l'angle de contextes dans lesquels se déroule ou se matérialise l'intervention éducative.

CHAPITRE 4



Jo, 2002 

4. CONCLUSION

4.1 LIMINAIRE

Compte tenu du volume des données présentées et de la lourdeur de la dimension statistique propre à ce travail, il nous semble utile pour le lecteur de procéder d'abord à un bref rappel des objectifs de cette recherche, puis dans un deuxième temps, de faire une courte synthèse des principaux résultats dans une perspective critique. Nous concluons notre propos par une discussion de ces derniers au regard du discours développé dans notre cadre théorique et nous en établirons les limites.

4.2 RAPPEL CRITIQUE DES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Le premier objectif spécifique poursuivi dans le cadre de cette recherche était libellé comme suit:

- Décrire les représentations des intervenants qui exercent auprès d'enfants âgés de 4-5 ans par rapport au jeu en tant que contexte d'apprentissage.

La réalisation de cet objectif impliquait, en filigrane, de tenir compte des représentations que les intervenants ont à la fois de ce qu'est l'apprentissage, de ce qui définit le développement enfantin et ce qui caractérise le rôle que le jeu peut y jouer. Pour y arriver, nous disposions essentiellement du contenu des réponses courtes des intervenantes oeuvrant au sein des divers services, tant en Suisse qu'au Québec. Par la suite, nous trouvions une source d'informations pertinentes dans la cinquième rubrique du questionnaire (questions fermées) portant sur la planification des activités d'enseignement et le rapport à l'utilisation des ateliers.

Le deuxième objectif spécifique poursuivi dans le cadre de cette recherche était libellé comme suit:

- Distinguer les diverses utilisations pédagogiques que les praticiens du préscolaire font des contextes ludiques.

L'atteinte de cet objectif impliquait d'exploiter l'information fournie dans le cadre des réponses des sujets à la troisième section de notre questionnaire portant plus spécifiquement sur les pratiques éducatives en contexte ludique. En outre, plusieurs items présents dans la sixième rubrique portant sur les "styles d'animation" pouvaient fournir un éclairage, notamment quant aux tendances plus ou moins reliées à *la didactisation* de l'intervention au préscolaire, selon le caractère scolaire ou non du milieu d'intervention.

Le troisième objectif spécifique poursuivi dans le cadre de cette recherche était énoncé comme suit:

- Identifier les dimensions structurelles et pédagogiques qui demeurent essentielles et constantes dans les pratiques d'intervention au préscolaire dans des pays de langues et de niveaux socio-économiques comparables.

Les informations pertinentes à l'atteinte de cet objectif étaient présentes de façon constante au travers des traitements de l'ensemble des variables quantitatives auxquels nous avons procédé. Plusieurs données cependant nous ont fait défaut afin de donner un sens "articulé" à certains constats.

En effet, le rapport des intervenantes au programme ou au matériel de soutien à la formation continue ou même à la planification de l'intervention éducative implique le sens et l'existence même des concepts auxquels le questionnaire fait appel. Il s'agit là de dimensions qui relèvent de l'éducation comparée et qui se situent hors du champ couvert par cette thèse. Certains biais potentiels étaient présents dans le libellé même de l'objectif. Postuler la comparabilité des réalités suisses et québécoises, notamment dans le contexte d'une recherche dont l'essentiel se fonde sur une enquête par questionnaire dont la dimension échantillonnale est limitée lorsque les données sociométriques que l'instrument permet d'obtenir sont plus que restreintes, pourrait sembler relever de la profession de foi ou du préjugé de sens commun. À cet effet, par exemple, quel est le critère de correspondance du concept de pauvreté ou de défavorisation socio-

économique entre ce qui prévaut à Fribourg et ce qui définit la réalité montréalaise ? Cette recherche ne se fondait sur aucune information à caractère scientifique, valide et fidèle au regard de tels éléments de contexte qui pourtant affectent directement l'état, la nature, l'ampleur et la qualité des services de garde ainsi que leur évolution dans la majeure partie des pays dits "industrialisés".

Enfin, le quatrième objectif spécifique poursuivi dans le cadre de cette recherche se lisait comme suit:

- Distinguer les dimensions particulières des représentations de l'intervention éducative en contexte ludique selon que les personnels oeuvrent en milieu de garde ou scolaire.

Là encore, quoique les informations pertinentes se trouvent présentes dans l'ensemble de notre corpus de données, leur interprétation souffrira de quelques restrictions. En effet, pour des motifs d'ordre pratique, notamment reliés à la structure même d'un échantillon de convenance, nous avons dû procéder à certains regroupements de catégories qui peuvent présenter des caractéristiques distinctes mais qui, en égard au format de l'échantillon, ne pouvaient être utilisés de façon autonome lors des divers traitements.

Ainsi, nous avons dû regrouper les catégories "enseignantes maternelle 4 et 5 ans" dans la mesure où la première catégorie ne comportait que quatre sujets. Cependant, si on peut présumer que les enseignants de maternelle ont des caractéristiques relativement similaires au Québec, tant sur le plan de la formation initiale et continue que sur celui du rapport à l'enseignement, il n'en demeure pas moins que le profil d'intervention, la clientèle ciblée et l'âge des élèves peuvent affecter de façon non négligeable, tant leur pratique que leur représentation de la fonction de médiation au préscolaire, par exemple.

De même, nous avons opté de façon parfaitement arbitraire, en foi des informations dont nous disposions, pour le maintien du statut de catégorie autonome pour les jardinières d'enfants et les éducatrices helvètes en milieu de garde. Pourtant, il est probable que la plage de services offerts ou d'âges des clientèles desservies soit nettement moins homogène chez les premières que chez les secondes, d'autant que sous l'appellation "jardinières" on retrouvait des répondantes provenant à la fois de ce type d'institution et des crèches. Inversement, le nombre total de sujets appartenant à chacune des catégories de répondantes induit lui aussi un biais probable dans notre

structure de données. La catégorie "jardinières" représentait 23 personnes alors que le sous-échantillon des éducatrices suisses à la petite enfance n'était formé que de six répondantes.

4.3 SYNTHÈSE CRITIQUE DES PRINCIPAUX RÉSULTATS OBTENUS PAR OBJECTIF DE LA RECHERCHE

Premier objectif

- Décrire les représentations des intervenants qui exercent auprès d'enfants âgés de 4-5 ans par rapport au jeu en tant que contexte d'apprentissage.

Le rapport des répondantes à l'apprentissage, du moins en ce qui a trait à celui des praticiennes, permet certains constats intéressants. D'une manière générale, pour la majeure partie de nos répondantes, le rapport de l'intervenant à l'apprentissage infantin se résume à celui d'un guide ou d'une aide à la construction de connaissances.

Le discours des intervenantes est ambivalent sur le plan épistémologique. D'une part, l'adulte guide et motive l'enfant dans un processus de "découverte" du réel. Il le fait par le biais de médias (les jeux et les instruments de soutien aux activités) et de contextes (le ludique en tant que situation d'apprentissage). D'autre part, il soutient un processus qui serait "naturel" pour l'enfant et, en cela, il assume une fonction d'accompagnateur de l'élève dans sa démarche de découverte du réel. Par contre, l'objectivation ou la manifestation de la fonction de guide dans le processus de découverte du réel est en quelque sorte à double sens. D'un côté ce processus serait "naturel à l'enfant" et, dans ce sens, ne nécessiterait de la part de l'adulte que la mise en place d'un dispositif qui en favorise l'émergence : le ludique. Intrinsèquement, ce dernier serait garant du maintien de ses conditions de réalisation, tout particulièrement la motivation fondée sur le fait que l'enfant soit le "décideur" de l'action et qu'il trouve dans le plaisir de l'action la source même de sa perpétuation. D'un autre côté l'objet de l'apprentissage, le réel, serait doublement inaccessible à l'enfant.

Premièrement, sur le plan de sa nature sociale, l'enfant doit intégrer des façons de faire qui ne lui sont pas propres ou naturelles. Par exemple, l'apprentissage d'une bonne hygiène, du respect des tiers et du respect des règles dont la fonction, non seulement de gestion mais encore de détermination, serait le propre du monde adulte. On retrouve ici la justification de la tâche et de sa récurrence dans le travail de l'éducatrice en milieu de garde ou de la jardinière d'enfants et

celle, concomitante, de l'importance des routines et des marqueurs du temps et des cycles quotidiens auxquels elles font allusion de façon à la fois directe et indirecte, selon les rubriques abordées.

Deuxièmement, sur le plan cognitif, donc sur celui des objets symboliques sur lesquels l'apprentissage doit porter, ceux-ci préexistent à l'enfant et ne peuvent être mis en question. Les construits théoriques sont externes à l'apprenant et ne peuvent être intégralement "découverts" par ce dernier. Ils existent de façon autonome et indépendante et sont une propriété du monde adulte. Ils se transcrivent sous la forme des futures matières scolaires dont la découverte ou la révélation serait le propre de l'école ou de la scolarisation. Dans ce sens, le rôle de guide de l'adulte s'inscrit dans une lecture de la fonction de médiation qui est fort proche de celle que pouvait sous-tendre une pédagogie de la "révélation". Le monde de la connaissance est dévoilé à l'enfant, il ne lui est pas naturel. Il y a là reconnaissance tacite de la nature sociale des savoirs qui sont jugés importants, donc de leur inaccessibilité par le biais de processus naturels. Certes, on retrouve ici les composantes fondatrices du discours des enseignantes en milieu de garde quant aux objets sur lesquels doit porter l'apprentissage et qui doivent devenir ceux du contexte ludique: les contenus de type "préscolarisant" correspondant aux habiletés que ciblent, par exemple, les activités en coins ateliers. L'organisation matérielle fournit le contexte, le ludique est le prétexte. Les contenus, pour leur part, ne sont pas accessibles ni même possiblement existants de façon naturelle pour l'enfant. Ils sont sociaux et sont vus par les acteurs comme étant de nature scolaire.

On trouve dans la différence sur les objets de savoir à la fois la source et l'explication des différences portant sur la forme et les contenus qui distinguent les discours des enseignantes et des éducatrices. On y trouve également une explication possible de la nature intermédiaire, ambivalente, de celui que tiennent par exemple les jardinières d'enfants, masquée chez ces dernières par leur assimilation à la catégorie "éducatrices suisses" lors de la réalisation de l'analyse lexicométrique des réponses ouvertes aux questions portant spécifiquement sur les objets "apprentissage" et "rôle du jeu dans le développement infantin" mais mise à jour de façon systématique lors du traitement de leurs prises de position au regard des divers objets ou items particuliers à l'analyse des réponses à choix fermés.

En résumé, si le discours de l'ensemble des intervenantes réfère au concept d'apprentissage par la découverte, concept qui semble partagé peu importe l'origine géographique des répondantes ou encore leur milieu de travail, cette découverte laisse sous-entendre une fonction de "direction" de

la part de l'adulte. La notion d'accompagnement qui pourrait caractériser la lecture qu'elles font de la fonction de leur médiation au regard de l'apprentissage enfantin est donc nuancée par la présence d'une dimension de catégorisation des types de jeux dont elles doivent gérer la mise en place, les jeux de types éducatifs, ludiques (selon leur propre discours, sous-entendant ainsi l'existence de forme de jeux qui ne partageraient pas la qualité intrinsèque d'être ludiques, donc d'appartenir à l'univers du jeu...), collectifs ou individuels, dirigés (faut-il lire éducatifs) et non dirigés (qui ne le serait pas ?).

Si, pour les enseignantes comme les éducatrices, le jeu contribue au développement intégral (social, affectif et cognitif) de l'enfant, lorsqu'elles décrivent leurs pratiques d'utilisation du jeu, l'objet ou la finalité de leur fonction en fait apparaître une finalité différenciée. Pour les éducatrices, peu importe le pays d'origine, le recours au jeu vise à développer l'autonomie et la motricité infantile alors que pour les enseignantes le but semble limité à la stimulation des fonctions cognitives et au soutien à la motivation; chaque fonction renvoyant à son tour à une forme d'organisation et de localisation distincte du contrôle sur l'activité.

Pour les éducatrices, l'ensemble des pratiques liées à l'apprentissage semble se fonder sur le jeu en contexte de jeu libre ou semi-dirigé. Ce dernier, s'il demeure un contexte, l'est à la fois pour l'observation des conduites et la réalisation naturelle de ces derniers : l'apprentissage. Pour les enseignantes le jeu est plutôt un contexte d'objectivation des finalités de l'enseignement (objectifs d'apprentissage) et peut se réaliser en ateliers, généralement dirigés ou encore en situation de jeu libre, principalement individuellement. La nuance est ici probablement induite par celle qui peut caractériser le discours curriculaire en vigueur dans l'un ou l'autre des pays de provenance des sujets.

On constate ici une différence majeure dans le rapport à l'utilisation du jeu entre praticiennes des milieux scolaires ou de garde. Pour les premières, le jeu est un contexte d'apprentissage parmi d'autres. Il n'est pas présumé vecteur automatique d'apprentissages jugés pertinents aux finalités de l'éducation maternelle. Pour les éducatrices en milieu de garde, le jeu est à la fois contexte, prétexte, véhicule et contenu d'apprentissages. Les objets d'apprentissage semblent se définir d'eux-mêmes en contexte ludique.

Ce dernier constat pourrait être à la fois l'effet :

- De la présence ou de l'absence d'un réel "programme" unique et incontournable ou librement adopté et multiple, selon que l'intervention éducative se situe en maternelle ou en milieu de garde, ce dernier intégrant ici celui où oeuvrent les jardinières d'enfants;
- Des différences d'ordre épistémologique qui qualifient ces derniers, cette fois non plus selon le niveau ou se situe l'intervention mais plutôt le pays où se déroulent l'intervention éducative et la réalité sociologique qui en qualifient les clientèles et en déterminent la raison d'être.

C'est la nature fondamentalement prescriptive de la présence d'un programme scolaire "obligatoire", aussi vague soit-il sur le plan du détail de ses finalités, donc de ses objectifs et l'absence de telles prescriptions, notamment en milieu de garde suisse, qui expliquerait alors la différence de lecture du rôle du jeu dans le développement chez nos sujets, selon l'échantillon de provenance. En maternelle, cette lecture finaliserait le recours au jeu de façon incontournable en direction du primat des objectifs du domaine cognitif, ceux du domaine moteur en étant simplement des préalables incontournables alors qu'en milieu de garde ce sont les finalités de socialisation relevant souvent d'un sens commun fort proche de la lecture que tout parent peut en faire en considérant la socialisation sous l'angle de l'autonomie physique et de l'intégration sociale qui seraient fondamentaux.

Deuxième objectif

- Distinguer les diverses utilisations pédagogiques que les praticiens du préscolaire font des contextes ludiques.

Le recours pédagogique aux contextes ludiques se distingue tout particulièrement au préscolaire mais non exclusivement à cette étape de la socialisation, notamment scolaire, de la vie de l'enfant par l'organisation du temps et de l'espace que font les spécialistes "adultes" de l'intervention éducative.

Le rapport aux contextes de l'intervention éducative au préscolaire

Notre étude permet de constater la présence de différences majeures entre le temps qu'accordent les intervenantes aux jeux libres ou, au contraire, aux activités ouvertement finalisées comme l'est le recours aux ateliers dirigés ainsi qu'aux activités en groupes animés. Encore une fois, la différence majeure constatée ne concerne pas le lieu géographique où se déroule l'action mais

plutôt l'ordre auquel correspond l'intervention éducative. Les éducatrices en milieu de garde, suisses ou québécoises, ainsi que généralement les jardinières d'enfants, accordent significativement plus de temps aux jeux libres qu'à toutes autres formes d'activités de type ludique et, surtout, le font systématiquement plus que les enseignantes de maternelle. Le rapport est inverse lorsqu'on traite des activités en grands groupes ou des ateliers dirigés.

Le lieu où se déroule l'action distingue aussi les intervenantes de façon systématique. Les enseignantes de maternelle et celles des classes enfantines sont les intervenantes qui accordent le moins de temps hebdomadaire à la réalisation de jeux à l'extérieur et à des activités de routines *intra muros* visant d'autres buts que l'apprentissage notamment du domaine cognitif. Qu'elle se réalise à l'intérieur ou à l'extérieur du bâtiment ou de la "salle de classe", l'utilisation des périodes de jeux libres est marquée par la distinction entre certaines activités qui reflètent à la fois l'âge de la clientèle et par ce qui semble être un effet des caractéristiques distinctes des missions éducatives de la maternelle et du milieu de garde.

On y marque le temps différemment, par exemple, en recourant au calendrier d'accueil en tant qu'activité mais aussi comme marqueur temporel le matin pour les classes maternelles tandis que les milieux de garde utilisent davantage les siestes comme porte d'entrée pour rythmer le temps. L'apprentissage des fonctions de base liées à l'autonomie physique (hygiène et propreté) ou à l'intégration sociale (respect des règles de conduite, notamment en situation d'interaction) demeure l'apanage des milieux de garde. L'apprentissage des conduites plus complexes, principalement sur le plan cognitif mais aussi sur le plan des attitudes, via l'importance accordée à l'apprentissage des modes de résolution de conflits en maternelle, semble le propre de l'activité qui caractérise la maternelle.

Le moment privilégié du recours aux jeux libres distingue aussi les enseignantes de leurs collègues éducatrices. Les premières y recourent à l'accueil ou à la récréation, concept particulier au milieu scolaire s'il en est, alors que les secondes privilégient les moments d'application de routines liés au bien-être physique de l'enfant, tel le goûter ou la période de "sieste".

Le recours aux ateliers non dirigés distingue encore une fois nos sujets selon l'ordre plutôt que la géographie. C'est surtout sur le plan du contexte d'utilisation des ateliers non dirigés qu'ils se distinguent. L'accès à ces ateliers implique généralement la participation préalable des enfants à des activités de type dirigé dont l'objet est finalisé. Chez les éducatrices en milieu de garde, l'accès aux ateliers non dirigés est inconditionnel et la similitude entre les contenus que

véhiculent les activités qui s'y réalisent et leurs critères de mise en œuvre par les praticiennes rendent difficile la distinction entre ce contexte et celui dans lequel se déroulent les jeux libres. Les contenus véhiculés par les enseignantes, pour leur part, ciblent généralement des activités thématiques qui sont directement reliées avec le préapprentissage des matières scolaires ou des disciplines "outils", concrètement les compétences constitutives des domaines du français (oral, écrit et expression) ainsi que les mathématiques.

Le recours aux ateliers dirigés marque encore une fois la différence de traitement de l'organisation de l'espace et des activités qui caractérisent la pratique enseignante de celle des éducatrices. Pour les enseignantes, le recours à ce type d'atelier implique la réalisation de tâches spécifiques qu'elles ont préalablement définies en fonction des objectifs pédagogiques qu'elles poursuivent, indépendamment de la clarté de leur libellé dans un programme de référence. En fait, c'est la différence fondamentale entre la relation qu'entretient l'enseignante de maternelle avec un cadre curriculaire, un programme d'enseignement au sens propre du terme et celle qu'établissent des éducatrices en milieu de garde avec un cadre général d'activités qu'elles aménagent de façon autonome qui semble être mise en cause ici.

Les conditions du recours aux activités en petits groupes est ce qui distinguent les enseignantes de maternelle des éducatrices en milieu de garde à cet effet. Cette distinction s'effectue encore une fois par le truchement de l'association privilégiée du recours aux activités en petits groupes à des activités thématiques de nature prédisciplinaire chez les enseignantes alors que cette association se fait avec des moments particuliers reliés à l'apprentissage du rythme et des marqueurs temporels chez les éducatrices.

Les enseignantes utilisent surtout les activités en grands groupes animés en tant qu'introduction aux tâches qui correspondent à leur planification pédagogique quotidienne. La plage de temps qui y est consacrée est courte et les contenus sont structurés. Elles s'adressent à de grands groupes lors de l'accueil (présentation des activités de la journée) ou encore de l'amorce d'un projet ou d'une tâche dont les objectifs sont précisés d'emblée. Les activités poursuivent généralement des finalités qui relèvent de l'apprentissage à caractère cognitif.

Chez les éducatrices en milieu de garde, les tâches sont moins systématiquement finalisées et peuvent viser le développement d'habiletés qui relèvent tant du domaine social que du domaine cognitif ou moteur. Le recours aux activités en grands groupes animés est davantage directement relié à la présentation de chacune des tâches qui sont proposées aux enfants. Lorsqu'elles sont

finalisées, les activités proposées par les éducatrices en milieu de garde visent la mise en valeur de l'interaction entre enfants de différents âges et, indirectement, de l'utilisation des connaissances ou des compétences des plus âgés en soutien au développement de celles des plus jeunes. Cette caractéristique marque encore une fois la distinction fondamentale de l'organisation scolaire où la présence infantine est fondée sur l'âge, de l'organisation des milieux de garde où le regroupement des enfants avec leurs pairs correspond plus à des critères d'usage ou arbitraire de la part des intervenantes qu'à une prescription fondée sur l'âge chronologique réel du sujet apprenant.

Si le recours aux jeux collectifs et les activités proposées distinguent encore une fois les enseignantes de maternelle des éducatrices en milieu de garde, la finalité centrée sur le développement psychomoteur, éventuellement sur l'interaction sociale, demeure centrale et commune à l'ensemble des activités décrites, peu importe le milieu professionnel ou la localisation géographique de l'intervention. Chez les enseignantes ainsi que chez les éducatrices en milieu de garde, le recours à ce type d'activité semble relativement circonstanciel. La seule distinction qui apparaît entre catégories d'intervenantes dépend de leur provenance géographique et semble concerner le lieu où ces activités se déroulent, en l'occurrence "hors des murs de la classe" ou non. Les intervenantes québécoises mettent l'emphase sur la réalisation privilégiée de ces activités à l'extérieur, indépendamment des conditions météorologiques, contrairement à leurs collègues suisses qui en tiennent compte.

La définition de ce à quoi correspond une activité de routine distingue enfin les pratiques des enseignantes de celles des éducatrices. Ainsi, les routines chez les enseignantes de maternelle impliquent toujours les activités d'accueil alors que chez les éducatrices la notion de routine correspond aux marqueurs temporels du rythme de la journée comme les collations, la préparation des transitions d'un type d'activité à un autre, les activités d'habillage et de déshabillage, celles qui sont liées à l'apprentissage de la propreté, etc.

Le rapport aux technologies

Le rapport à l'intégration des nouvelles technologies dans les environnements particuliers des services de garde et de l'enseignement ne semble pas tant dépendre d'une différence de regard posé par les intervenantes en ce qui a trait à l'utilité pédagogique de ces outils que, plutôt, d'un rapport pratique à la disponibilité des infrastructures, à la nature de ces dernières lorsqu'elles sont disponibles ainsi qu'aux compétences techno-instrumentales des intervenantes. D'une façon

générale, les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont beaucoup plus systématiquement mises à contribution par les intervenantes lors de la préparation de leur intervention éducative que lors de son actualisation. Également, elles le sont plus systématiquement de la part des enseignantes que des éducatrices en milieu de garde. Rien de surprenant dans la mesure où si les secondes travaillent dans des milieux "sous-équipés" par rapport aux premières, les distinctions de qualité et de quantité des équipements n'affectent pas le potentiel de disponibilité des ordinateurs, réseautés ou non, dans l'univers privé des praticiennes.

Lorsqu'elles sont utilisées dans les milieux d'éducation préscolaire les TIC le sont en fonction de la qualité et de la quantité du matériel disponible. Cela explique possiblement l'importance accordée au recours aux logiciels "dits" ludiques ainsi qu'aux didacticiels par rapport à la faible utilisation des fonctions de réseaux. Seules les écoles québécoises sont systématiquement branchées par effet d'une politique officielle en vigueur depuis maintenant plus de six ans.

De plus, d'une façon générale, les distinctions qui apparaissent dans le recours aux TIC par les intervenantes de maternelle reflètent encore une fois potentiellement la différence de forme observée entre elles au regard de la finalisation de la mise en œuvre du jeu ainsi que de la représentation du rapport des praticiennes à l'apprentissage enfantin. Les enseignantes suisses ont un rapport plus direct aux dimensions qui relèvent des didactiques des disciplines que leurs collègues québécoises.

Le rapport à la participation enfantine

Le rapport à la participation enfantine affecte tant les dimensions préactives qu'actives de l'intervention éducative. En phase préactive, il concerne tant la planification de l'action que du matériel et de l'organisation physique du milieu où se déroulera l'apprentissage. En phase active, il concerne notamment le rôle qui sera attribué à l'enfant dans le processus d'appropriation de ses apprentissages, peu importe que ces derniers soient d'ordre cognitif ou social.

Les données dont nous disposons laissent entrevoir des différences majeures à ce propos entre conduites éducatives de la part des intervenantes, selon lesquelles proviennent du milieu de garde ou de la maternelle. S'il existe des différences "culturelles" entre les intervenantes, selon qu'elles soient suisses ou québécoises en ce qui a trait à la planification de l'aménagement de l'espace en concertation ou non avec les enfants, c'est au niveau de la prise de décision et de l'intégration du matériel didactique que les différences majeures apparaissent entre praticiennes.

Les enseignantes de maternelle associent peu les élèves à la planification ainsi qu'à l'exploitation du matériel didactique. Au contraire, les éducatrices en milieu de garde tendent à consulter systématiquement les enfants à cet effet.

On observe le même type de différence en ce qui concerne le degré de contrôle exercé par l'enfant sur la forme ainsi que le contenu des activités qui devront être réalisées lors d'activités de groupe. Les enseignantes tendent à prédéterminer systématiquement la tâche proposée ainsi que la composition des dyades ou des équipes qui s'y consacreront alors que les intervenantes en milieu de garde tendent à en laisser l'exercice du choix aux enfants.

Cette distinction n'est pas sans importance puisqu'elle pourrait bien, encore une fois, refléter l'importance accordée à la nature, au rythme ainsi qu'aux objets d'apprentissage, selon que l'intervention éducative soit surtout centrée sur le développement de compétences d'ordre cognitif. En outre, l'intervention dépend d'un encadrement externe et curriculaire, comme c'est le cas en maternelle ou elle est de nature essentiellement sociale et ainsi elle ne répond pas d'objectifs précis de nature prescriptive, comme c'est plutôt le cas en milieu de garde. On retrouve ici le même type de distinction qui affecte potentiellement l'importance accordée au jeu libre ou, au contraire, au jeu exercé en ateliers dirigés chez les deux catégories d'intervenantes.

Ces différences se reflètent aussi dans le profil des pratiques privilégiées en phase active. Par exemple, le recours aux ateliers obligatoires est essentiellement une pratique qui caractérise les enseignantes, notamment sur le plan de la récurrence. Les modalités de gestion de ce qui s'y réalise peuvent varier d'un milieu géographique à l'autre, mais dans les deux cas, des moyens systématiques (fiches de contrôle, affiches décrivant la tâche attendue, etc.) sont mis en œuvre afin de s'assurer que l'objet d'apprentissage sera exploré, que les procédures pour y arriver seront respectées par les enfants et que les objectifs visés seront atteints. C'est ce qui explique l'importance accordée par les enseignantes à l'observation systématique et critériée qui y sera effectuée. Inversement, les éducatrices en milieu de garde, tant suisses que québécoises, ne recourent que de façon marginale et occasionnelle aux ateliers obligatoires pour tous et, lorsqu'elles le font, elles n'utilisent jamais les deux moyens de contrôle de la tâche infantile dont nous venons de faire mention.

Troisième objectif

- Identifier les dimensions structurelles et pédagogiques qui demeurent essentielles et constantes dans les pratiques d'intervention au préscolaire dans des pays de langues et de niveaux socio-économiques comparables.

En fait, outre les dimensions soulevées lors de la synthèse des contenus pertinents au deuxième objectif, les constantes de l'intervention éducative au préscolaire relèvent davantage de l'aménagement qui y est fait de l'espace ainsi que des constantes apparentes dans le discours des intervenantes au regard de l'apprentissage enfantin.

L'aménagement de l'espace en coins ateliers, la mise à la disposition des enfants de matériel stable, relativement normalisé sur le plan des types d'objets, présent en permanence dans l'aire d'action des tout-petits constitue un invariant des espaces d'apprentissages dans les classes maternelles ainsi que dans les milieux de garde, tant suisses que québécois. L'importance accordée à la lecture de contes et d'histoires ainsi qu'à l'encouragement à la pratique du jeu de rôle représente également des dimensions transversales de l'univers de l'intervention au préscolaire. Encore une fois ici, lorsqu'il y a distinction, cette dernière se produit entre ordres "d'enseignement" plus qu'entre milieux ethnoculturels. La finalité formelle du recours au conte ou au jeu de rôle chez les enseignantes ainsi que chez les éducatrices au soutien du développement de l'imaginaire est souvent associée à la créativité chez les enfants. Par contre, pratiquement ou concrètement, le recours au conte est relativement définitif chez les éducatrices en milieu de garde. Il vise essentiellement le "bien-être" et la détente de l'enfant et, en conséquence, est souvent associé à un marqueur temporel précédent ou accompagnant la sieste ou les périodes de repos. À l'opposé, chez les enseignantes, le recours au conte en particulier est associé à l'atteinte d'objectifs pédagogiques du domaine cognitif, plus particulièrement relié au développement de compétences prédisciplinaires en langue maternelle (enrichissement du vocabulaire) et, dans cette perspective, se trouve associé directement aux finalités attendues lors du recours au jeu de rôle (maîtrise pragmatique de la langue et compétences d'expression).

Ces constantes relèvent bien de l'attitude générale des intervenants de chacun des "ordres d'enseignement" au regard de ce qui définit les conditions permettant l'apprentissage. Le contexte agréable en est garant chez les éducatrices alors que chez les enseignantes il n'a de fonction réelle qu'en vertu du rapport privilégié à la motivation qu'il permet.

Quatrième objectif

- Distinguer les dimensions particulières des représentations de l'intervention éducative en contexte ludique, selon que les personnels oeuvrent en milieu de garde ou scolaire.

Comme nous l'avons déjà mentionné, à première vue, les représentations de l'intervention éducative en contexte ludique des praticiennes en milieu de garde et celles de leurs consœurs du milieu scolaire semblent relativement similaires. Peu articulées au regard des finalités et des fondements épistémologiques de l'apprentissage et du développement enfantin, elles se subdivisent en deux courants.

Le premier, de type spontanéiste, implique une représentation de l'intervention éducative fondée sur le postulat d'existence de processus naturels à l'enfant qui l'amèneraient, dans une perspective quasi maturationniste, à identifier spontanément les activités dont il a besoin dans le cadre de son développement. En fait, l'apprentissage y est vu en tant qu'effet direct d'un processus de développement de nature essentiellement ontogénétique. Cette perspective correspond au modèle d'intervention éducative que nous avons qualifié en rubrique "Cadre théorique" de cette recherche d'autostructuration cognitive. L'intervention éducative n'y est plus guidée par le savoir à enseigner. Y a-t-il d'ailleurs savoir et doit-il être plutôt enseigné par le sujet qui apprend ? La finalité est de permettre à l'enfant de se transformer. Le processus de transformation étant par ailleurs défini de façon interne à l'organisme en développement.

L'intervention est conçue et orientée à partir des intérêts et des besoins formulés par l'apprenant. L'apprentissage se fait dans un processus d'investigation spontanée dont la structuration est aléatoire. Ce modèle d'intervention éducative renvoie, lorsqu'il se situe en contexte scolaire, aux pédagogies dites actives mais lorsqu'il s'adresse à des enfants d'âge préscolaire il prend souvent une coloration non directive extrême dans le cadre duquel le rôle de l'adulte se limite à la mise sur pied et à la gestion d'environnements qui fournissent un maximum de possibilités d'action ou de contextes stimulants pour le sujet apprenant, donc l'enfant. Dans le cadre de notre recherche, cette perspective correspond assez bien à celle qui semble épousée par les intervenantes en

milieu de garde québécois ainsi que, dans une certaine mesure, par les jardinières d'enfants de la Suisse.

Le second courant correspond en fait à une représentation du développement infantin où, certes, ce dernier doit jouer un rôle actif mais où ce rôle se limite à l'action sur le réel et ne peut atteindre l'organisation et la restructuration autonomes des représentations construites au fil des expériences de vie auxquelles il est soumis. Le rôle de l'adulte, de l'intervenant socio-éducatif, en est un alors de facilitation du contact de l'enfant avec la réalité mais aussi et surtout d'action normative sur les représentations que l'enfant s'en fait. L'adulte est dépositaire des savoirs réels, des représentations exactes du monde et de son fonctionnement. Il a donc pour mission d'exposer l'enfant en créant des contextes favorables mais cette fois la présence et la tâche de l'enfant au sein d'un tel environnement seront finalisées. Il n'est plus accompagnateur mais un guide; celui qui connaît déjà le chemin qui mène à la connaissance.

Sur le plan de l'intervention éducative ce modèle correspond à deux modèles d'intervention éducative sur la forme distincte mais sur le fond identique. Le premier, guère présent au préscolaire et formellement absent chez nos sujets, en est un dit d'hétérostructuration cognitive traditionnelle qui privilégie un processus de révélation d'un savoir préétabli, soit par exposition et imposition, soit par imitation de modèles passés et imprégnation selon diverses modalités d'intervention. Le second, dit d'hétérostructuration cognitive de type coactif, diffère du précédent modèle par le souci de rationalisation du processus d'intervention par une action du sujet apprenant sur les objets d'apprentissage, action où l'enfant réagit à des stimuli, le sujet réel, le maître d'oeuvre de l'apprentissage, demeurant toutefois l'intervenant socio-éducatif.

Ce modèle correspond aux approches comportementales et, tout particulièrement, aux approches néobéhavioristes actuelles souvent identifiées en tant que modèles cognitivistes en Amérique du Nord. Il reflète en fait l'intégration du discours se voulant constructiviste au sens piagétien du terme tel qu'on le retrouve en milieu scolaire et, trop souvent, en formation à la profession enseignante où la nécessaire action de l'enfant sur son environnement est prise en sens de prétexte à la découverte d'une série de procédures dont la raison d'être fondamentale échappe à l'apprenant. On peut trouver là les fondements du discours de nos sujets, notamment lorsqu'il s'agit d'enseignantes de maternelle ou encore, de façon plus informelle, chez les étudiantes de l'échantillon de cette recherche.

Les dimensions particulières des représentations de l'intervention éducative en contexte ludique, selon que les personnels oeuvrent en milieu de garde ou en maternelle, résident donc davantage dans la façon d'opérationnaliser ce dernier que dans sa définition même. Le ludique est conçu ici de façon instrumentale dans la mesure où il s'agit d'un contexte qui peut permettre, selon la croyance épistémique du sujet adulte, soit de fournir les conditions nécessaires et suffisantes au développement enfantin, ce dernier étant confondu avec le concept d'apprentissage, soit encore de mettre en place des conditions motivantes pour l'enfant dans une perspective d'apprentissage où cette fois la finalité ainsi que l'objet lui demeurent externes.

4.4 EN GUISE DE CONCLUSION

Si, comme nous le mentionnions antérieurement, au Québec, le ministère de l'Éducation considère le jeu comme étant "un excellent contexte par lequel l'enfant peut acquérir diverses connaissances et développer de nombreuses habiletés puisque l'activité ludique favorise la créativité, l'imagination et la communication avec les pairs", il semble y avoir cohérence entre le discours officiel et la pratique de nos sujets, peu importe d'ailleurs que ces derniers y oeuvrent ou qu'ils interviennent en Suisse. D'ailleurs, cette "définition" du jeu pourrait tout aussi prévaloir en tant que cadre de référence à l'intervention éducative en contexte ludique du point de vue de nos répondantes, peu importe qu'elles proviennent des milieux de garde ou plutôt de celui de l'éducation en maternelle.

Le Ministère, tout comme certains auteurs, définit ensuite quatre catégories de jeux : le jeu symbolique, le jeu d'exercices, le jeu de règles et les jeux de construction. Certes, chez nos répondantes, à tout le moins en apparence, on retrouve la présence d'activités planifiées relevant de chacune d'entre elles. Néanmoins, la définition opératoire de ces formes du jeu semble souvent se confondre. Il en va ainsi du jeu symbolique qui se trouve réduit dans la pratique décrite par nos sujets, en grande partie au jeu de rôle ou encore à la présomption de son existence lors de l'activité des enfants en situation de jeux libres.

Le jeu d'exercices est certes fortement présent chez les éducatrices en milieu de garde et peut l'être, si on considère de façon limitative la définition du concept du point de vue de l'exercisation ou de la "drill", comme disent les anglo-saxons. Cependant, s'agit-il encore d'un jeu si la finalité principale de l'activité est de vérifier la capacité qu'a un enfant à reproduire une séquence comportementale ou un objet cognitif de façon adéquate dans un contexte prescrit, tel l'atelier dirigé, dans son usage majoritaire en maternelle ?

Ce qui semble stable et récurrent, tant dans le discours officiel, du moins pour ce qui concerne les instances québécoises, que dans celui de nos sujets ainsi que dans le reflet qu'on en trouve dans leurs pratiques déclarées, c'est une croyance et non pas un fait au sens scientifique du terme. Le ministère de l'Éducation du Québec en fait état dans l'introduction du programme au préscolaire de façon relativement claire lorsqu'il dit que : «par le jeu et l'activité spontanée, l'enfant s'exprime, expérimente, construit ses connaissances, structure sa pensée et élabore sa vision du monde. Il apprend à être lui-même, à interagir avec les autres et à résoudre des

problèmes». Cela étant, ce sont des "agirs" que le Ministère décrit, non pas des processus qui permettraient de comprendre comment l'enfant dans un contexte particulier bâtit un type de connaissance déterminé et quelles seront les caractéristiques communes à ces savoirs construits si tant est qu'ils n'existent pas en soi, hors de l'enfant.

La vision spontanéiste proclamée dans ce type de déclaration fait en sorte que le jeu n'a pas besoin de s'inscrire au cœur d'une pédagogie. Il est une fonction du développement, sous-entendue innée, qui est porteuse de finalités pédagogiques "en soi". Dès lors, pourquoi finaliser l'apprentissage ? Concrètement, pourquoi identifier des espaces en maternelle ou encore en milieu de garde à des coins ateliers où la tâche à réaliser serait prédéfinie par l'adulte ?

La réponse à cette question vient tout aussi spontanément et justifie, du moins dans cette logique, les différences de recours aux activités dirigées en coins ateliers qui démarquent les éducatrices et les jardinières d'enfants des enseignantes de maternelle au sein de notre échantillon. La conséquence directe du point de vue proclamé par le Ministère est aussi l'inutilité de l'observation critériée systématique qui caractérise cette fois, tant les éducatrices suisses en milieu de garde ou les jardinières d'enfants que les étudiantes finissantes en formation à la profession enseignante.

De leur côté, les enseignantes, comme le suggère la spécificité de leur rapport à l'organisation de l'espace ainsi que des activités en contexte, dit ludique, s'inscrivent dans une logique de continuité avec le système scolaire. Dans cette logique, la dimension externe du savoir scolaire, aussi limitées soient les visées et les prétentions des enseignements de nature prédisciplinaires, est évidente et la responsabilité de la réalisation d'apprentissages dont la nature est conditionnelle à l'intégration scolaire, voire sociale de l'enfant, ne peut être laissée à sa propre initiative ou aux "dynamiques obscures" dont il serait porteur de façon quasi génétique et qui se manifesteraient tout particulièrement en situation que lui-même évaluera comme étant de nature ludique.

On trouve ici la raison d'être de l'apparente contradiction entre le discours des enseignantes en ce qu'il met l'accent sur l'importance du contexte ludique d'une part et, d'autre part, leurs pratiques déclarées où peu de place est laissée à l'enfant dans la détermination de l'objet, de l'organisation de l'environnement et de la séquence des activités qu'il vivra en maternelle. Seule la prédétermination d'objectifs et de séquences d'apprentissages par l'adulte semble permettre l'observation systématique. Ainsi, en situation de jeu, par le truchement de l'atteinte d'objectifs

qui rapprochent l'apprenant du but de son insertion en maternelle puis en scolarité "régulière", en l'occurrence son appropriation de construits sociaux qui lui sont aussi préexistants, les contenus des matières ou disciplines scolaires ainsi que les règles de conduites qui lui sont aussi externes au départ mais qui sont garantes de son insertion sociale harmonieuse seront possiblement acquises.

Peut-il y avoir une pédagogie du ludique ? Nous ne sommes pas plus en mesure de répondre à cette question au terme de cette recherche que nous ne l'étions en début de parcours. Ce qui semble évident cependant, si le ludique est un contexte, c'est que l'intégration pédagogique de ce, ou plutôt de ces contextes, répond d'une logique qui n'est ni intrinsèque aux organismes vivants ni naturelle au regard de la raison d'être même des institutions à vocation éducative ou socio-éducative, comme le sont les milieux de garde ou les écoles. Pour qu'elle se fasse il faut d'abord que les acteurs qui oeuvrent au sein des organismes préscolaires à vocation éducative s'approprient une théorie de la pédagogie, donc de l'acte de favoriser la construction ou la reconstruction de savoirs définis chez un sujet apprenant qui, certes, tient compte des apports d'autres disciplines contributives telle la psychologie, mais qui n'en soit pas la pure transposition. Une théorie de l'apprentissage décontextualisée ou une théorie du développement ne correspond pas, et ne peut correspondre d'ailleurs puisque cela n'en est pas la finalité, à une théorie de la médiation de la relation dynamique entre un sujet, un objet d'apprentissage et un contexte particulier.

L'objet de cette thèse n'était pas, comme nous l'avons mentionné en introduction, de proposer les bases ou l'orientation d'une telle théorie de la pédagogie dans le contexte particulier de l'éducation préscolaire. Cette dernière, croyons-nous, reste à bâtir. Plus modestement, nous désirions décrire à la fois un univers de pratiques et un rapport à un objet qu'on dit y être central; non pas le jeu au sens des théories psychologiques en la matière mais le ludique en tant que contexte pouvant rendre possible ou efficacement soutenir le développement d'un processus qui demeure essentiellement individuel dans sa forme mais profondément social dans sa visée, l'apprentissage humain dans sa dimension d'ordre scolaire.

Nous osons croire que cette partie de la tâche a été accomplie bien que nous soyons consciente que ce sera au lecteur d'en juger. Que tel soit le cas ou non, nous espérons à tout le moins avoir contribué, par l'ampleur et la complétude de l'exploitation des données dont nous disposions, à permettre à celles et ceux que l'intervention éducative au préscolaire intéresse, de disposer d'un

instrument qui permettra de mieux cibler les aires où la compréhension des dynamiques propres à l'utilisation du ludique au préscolaire mérite d'être explorée de façon plus systématique.

*Le propre des gestes ludiques de l'enfant est d'être
poésie; l'enfance le prouve! »*


Jo, 2002



RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. In Abric, J.-C. (Éd.) *Pratiques sociales et représentations*. (11-36). Paris: Presses Universitaires de France.
- Alderman, R. B. (1993). *Manuel de psychologie du sport*. Paris: Vigot.
- Baffrey-Dumont, V. (1999). Les croyances épistémiques et leur importance dans l'apprentissage. In C. Depover et B. Noël (dir.). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes* (p. 159-172). Bruxelles: De Boeck Université.
- Bédard, J. (1995). *Le développement du schème de règle et l'utilisation du jeu, en tant que situation d'observation et que contexte d'intervention corrective auprès des élèves du premier cycle du primaire présentant des troubles du comportement*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Mémoire de Maîtrise.
- Biggs, J. B. (1992). Modes of learning, forms of knowing, and ways of schooling. In demetriou, A., Shayer, M. et Efkiades, A. (Éds.). *Neo-piagetian Theories of Cognitive Development* (31-51). London: Routledge.
- Bissel, J.S. (1971). Implementation of planned variation in head-start, vol. 1 Review and summary of the standford research institute interim report; First year of evaluation. Washington, D.C.: National institute of child health and human development.
- Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire*. Bruxelles: Nathan/Labor.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxinomy of Educational Objectives*. Ann Arbor (MI) : Edwards Brothers.
- Boily, C., Gauthier, C. et Tardif, M. (1994). Les classes maternelles au Québec, origines et transformations. *Vie pédagogique*, 87, Janvier-février, 10-14.
- Brewer, J.A. 1992. Introduction to early childhood education: Preschool through primary grades. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Cole, K.N. (1995). Curriculum models and language facilitation in the preschool years. In M.E. Fey, J. Windsor et S.F. Warren (Dir.), *Language Intervention: Preschool through Elementary Years* (pp. 39-60). Baltimore (Md): Brookes Publishers.
- Commission des Écoles catholiques de Montréal (1973). *Évaluation de l'Opération Renouveau 1972-73 par les directions d'écoles désignées et comparaison avec 1971-1972*. Montréal: Auteur.
- Commission Égalisation des chances, 1978. De l'Égalité des chances à l'égalité des niveaux de formation. Rapport de synthèse des journées de réflexion de la Commission de la recherche. Genève : Département de l'instruction publique.
- Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964). *Rapport Parent*, Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Commune de Reggio Emilia, 1998. *Les Crèches et les Écoles de l'Enfance de la Commune de Reggio Emilia: Aperçu de leur histoire, données et renseignements*. Italie: Reggio Children S.r.l.
- Connell, R.W. (1994). Poverty and education. *Harvard Educational Review*, 64 (2), 125-149.

- Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Québec: Conseil Supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1989). Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants. Avis au ministre de l'Éducation. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1989). *Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance: de la vision à l'action*. Québec: Gouvernement du Québec, auteur.
- Dasen, P. (1984). The cross-cultural study of intelligence: Piaget and the Baoulé. *International Journal of Psychology*, 19, 107-134.
- Dember, W. N. et Earl, R. W. (1957). Analysis of exploratory, manipulatory and curiosity behavior. *Psychological Review*, 66, 197-333.
- Département de l'instruction publique de Genève, 2002. *Liste des institutions genevoises de la petite enfance 2002*. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL: <http://www.ge.ch/dip/creches.htm>
- Département de l'instruction publique de Genève (2001). *Correspondance de l'enseignement primaire genevois : 2001, une rentrée différée*. Édition spéciale parents/enfants. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : <http://www.ge.ch/welcome2.html>
- Département de l'instruction publique de Genève (2000). *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL: <http://www.ge.ch/renovfaq.html>
- Département de l'instruction publique de Genève (1999). *Rapport de la Commission du fonctionnement*. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL: <http://www.ge.ch/welcome2.html>
- De Ridder, R., Schruijer, S. G., Tripathi, R. C. (1991). Norm violations as a participating factor of negative intergroup relations. In De Ridder, R. et Tripathi, R. C. (Éds.), *Norm Violation and Intergroup Relations* (3-37). Oxford: Clarendon Press.
- De Siebenthal, J. (1973). *École globale intégrée et école selon la nature humaine*. Lausanne: Terre Haute Lausanne.
- De Vries, R. (1998). *The Sociomoral Context for Academics*. Washington (DC) : Communication présentée au Forum on Early Childhood Science, Mathematics, and Technology Education.
- De Vries, R., Reese-Learned, H. et Morgan, R.(1991). Sociomoral development in direct-instruction, eclectic and constructivist kindergartens: A study of children enacted interpersonal understanding. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 473-517.
- Direction de l'instruction publique et des affaires culturelles, 2000. *La rentrée scolaire 2000 (Document no 1)*. Fribourg: Communiqué de presse de la Direction de l'instruction publique et des affaires culturelles.
- Dupuis, J. (2000). Le système scolaire suisse. *Éducation enfantine*, 99 (1022), 67-70.
- Ellis, A. et Harper, R. A. (1973). *A Guide to Rational Living*. Hollywood (Ca.): Wilshire Book Co.
- Epstein, A.S., Schweinhart, L.J. et McAdoo, L. (1996). *Models of Early Childhood Education*. Ypsilanti (Mi): High/Scope Educational Research Foundation.

- Fewell, R.R. (1995). Early Education for Disabled and At-Risk Children. *In* M.C Wang, M. C.
- Flament, C. (1994a). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. *In* Abric, J.-C. (Éd.) *Pratiques sociales et représentations*. (37-58). Paris: Presses Universitaires de France.
- Flament, C. (1994b). Aspects périphériques des représentations sociales. *In* Guimelli, C. (Éd.) *Structures et transformations des représentations sociales*. (85-118). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Fortin, L. et Strayer, F.F. (2000). Les troubles de comportement à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI, (1), numéro thématique.
- Freiberg, H.J., Connel, M.L. et Lorentz, J. (1997). *The Effects of Socially Constructed Classroom Management on Students Mathematics Achievement in Seven Elementary Schools*. Chicago: Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association.
- Gariépy, L. (1998). *Jouer c'est magique. Programme favorisant le développement global des enfants*. Québec: Ministère de la Famille et de l'Enfance.
- Garvey, C. (1977). *Play: The Developing Child*. Harvard (Mass.): Harvard University Press.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J.F, Malo, A. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C. (1996). *Tranches de savoir. L'insoutenable légèreté de la pédagogie*. Montréal: Éditions Logiques.
- Ginsburg, H. et Opper, S. (1969). *Piaget's Theory of Intellectual Development*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Gouvernement du Québec (1997). *Loi sur l'instruction publique*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Gross, K. (1898). *The Play of Animals*. London: Chapman and Hale.
- Hatch, J.A. et Freeman, E.B, (1988). Kindergarten philosophies and practices: Perspectives of teachers, principals, and supervisors. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 151-166.
- Hendrick, J. (1993). *L'enfant, une approche globale pour son développement*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Higginbotham, J. (1988). Contexts, models and meanings: a note on the data of semantics. *In* Kempson, R. (Éd.), *Mental Representations. The interface between language and reality* (29-48). Cambridge (Mass.): Cambridge University Press.
- Hohmann, M., Weikart, D.P., Bourgon, L. et Proulx, M. (2000). *Partager le plaisir d'apprendre. Guide d'intervention éducative au préscolaire*. Québec: Gaëtan Morin.
- Hull, C. (1943). *Principles of Behavior*. New York: Appleton.
- Kempson, R. M. (1988). On the grammar-cognition interfac : the principle of full interpretation. *In* Kempson, R. (Éd.), *Mental Representations. The Interface Between Language and Reality* (199-225). Cambridge (Mass.): Cambridge University Press.

- Lall, G.R. et Lall, B.M. (1983). *Comparative Early Childhood Education*. Springfield, III: Charles C. Thomas.
- Larivée, S. et Terrisse, B. (1994). Élaboration et validation d'un modèle de développement curriculaire en intervention précoce, In B. Terrisse et G. Boutin (dir.), *La famille et l'éducation de l'enfant de la naissance à six ans*. (p. 61-91). Montréal: Les éditions Logiques.
- Larose, F. et Hasni, A. (2002). Didactique et attentes de formation initiale: les représentations du primaire entre enseignants de la région de Sherbrooke. In M. Sachot et Y. Lenoir (dir.), *Les enseignants, disciplinarité et interdisciplinarité : quelle formation didactique ?* (p. 233-246). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Larose, F. et Ratté, S. (2001). Le rapport au matériel didactique ainsi qu'au manuel scolaire dans le discours gouvernemental en contexte de réforme : Une question de compétence chez les enseignants du primaire ? In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative - Regards critiques sur ses apports et ses limites* (71-88). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Larose, F., Terisse, B., Bédard, J. et Karsenti, T. (2001). *La formation à l'enseignement au préscolaire : des compétences pour l'adaptation à une société en profonde mutation*. Toronto : Rapport de recherche sous commandite déposé auprès du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada dans le cadre du programme pancanadien de recherche en éducation.
- Larose, F., Grenon, V., Ratté, S. et Pearson, M. (2000). Curriculum et Coca-Cola : un nouvel emballage change-t-il la saveur ? Les concepts de matière, de discipline, de savoir et de connaissance dans le contexte de la réforme du curriculum au Québec. *Éducation et francophonie* 28 (2). Revue électronique télé-accessible à l'adresse URL: <http://www.acelf.ca/revue/XXVIII/>
- Larose, F. et Lenoir, Y. (1998). La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires : bilan de recherches et perspectives. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (1), 199-240.
- Lecoultre-Cifali, M. (1997). *L'hors-jeu de la pédagogie*. Séminaire sur les ludothèques : Rapport final. Berne : Commission Nationale Suisse pour l'UNESCO.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal / Paris: Guérin / Eska.
- Lelaidier, V. 1992. *L'enseignement en Angleterre*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Lenoir, Y. (2000). La recherche dans le champ des didactiques : quelques remarques sur les types de recherches, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 22 (1), 177-222.
- Lenoir, Y., Larose, F. et Geoffroy, Y. (2000). Interdisciplinary practices in primary education in Quebec : Results from ten years of research. *Issues in Integrative Studies*, 18, 89-114.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni., A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981? *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (3), 483-516.
- Lenoir, Y., Larose, F. et Hébert, M.-F. (2000). *Analyse de quelques exemples d'utilisation du constructivisme au Québec dans les didactiques*. Genève: Communication au colloque "Constructivisme et éducation", Université de Genève, 4-8 septembre.

- Lenoir, Y. (1993). Regard sur les rapports entre savoirs et didactiques : différents sens pour les didactiques. In Ph. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 367-417). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Thèse de doctorat en sociologie de la connaissance (nouveau régime), Université de Paris 7, Paris.
- Lessard, C. (1999). *Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise (2^e partie) : La rénovation de l'école primaire genevoise : étude de cas*. Avis du Conseil Supérieur de l'éducation sur le curriculum. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R.R., Spiker, D. et Wheeden, C.A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for At-risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18 (1), 5-17.
- Marcon, R. (1999). Differential impact of preschool models on development and early learning in Inner-City children : A three cohort study. *Developmental Psychology*, 35 (2), 358-374.
- Marcon, R. (1993). Socioemotional versus academic emphasis: Impact on kindergartners' development and achievement. *Early Child Development and Care*, 96 (1), 81-91.
- Martineau, S. et Gauthier, C. (1999). Vers une meilleure compréhension des savoirs disciplinaires et curriculaires des enseignants ou le paradigme retrouvé. *Brock Education*, 9 (1), 25-52.
- McCormick, L., Noonan, M.J., Ogata, V. et Heck, R. (2001). Co-teacher relationship and program quality : Implications for preparing teachers for inclusive preschool settings. *Education and Training in Mental Retardation*, 36 (2), 119-132.
- Mehl, J. M. (1993). *Jeux, sports et divertissements au Moyen Âge et à l'Âge classique*. Actes du 116^e Congrès national des sociétés savantes. Paris : Éditions du CTHS.
- Meyer, L.A. (1984). Long term academic effects of the direct instruction project follow through. *Elementary School Journal*, 84 (4), 380-394.
- Meyer, L.A., Gersten, R.M. et Gutkin, J. (1983). Direct instruction : A project follow through success story in an inner-city school. *Elementary School Journal*, 84 (2), 241-252.
- Michelet, A. (1999). *Le jeu de l'enfant : progrès et problèmes*. Québec : OMEP
- Michelet, A. (1972). *Les outils de l'enfance (Vol. 2) : la conquête de l'intelligence*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Miller, N. E. et Dollard, J. (1941). *Social Learning and Imitation*. New Haven: Yale University Press.
- Mills, P.E., Dale, P.S., Cole, K.N. et Jenkins, J.R. (1995). Follow-up of children from academic and cognitive preschool curricula at age 9. *Exceptional Children*, 61, 378-393.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec, auteur.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec, auteur.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Prendre le virage du succès. Soutenir l'école montréalaise. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec, auteur.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Programme d'éducation au préscolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1993). *Sondage relatif aux attentes des parents en matière de services aux enfants d'âge préscolaire*. Québec: Gouvernement du Québec, auteur.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *Guide d'éveil aux sciences de la nature*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1986). *Guide pédagogique du préscolaire. Éveil aux langages artistiques à la maternelle*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1985). *L'enfant de la maternelle au moment du passage à l'école primaire : proposition d'éléments pédagogiques*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1982a). *Le langage au préscolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1982b). *L'observation des enfants du préscolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1981a). *Programme d'éducation au préscolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1981b). *Guide d'aménagement des maternelles*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Gouvernement du Québec, auteur.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1977). *Éveil mathématique*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'aménagement.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1976). *Vers l'éveil spirituel et l'éducation de la foi des tout-petits (4-5 ans)*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports (2000). *L'éducation précoce. Plan cadre pour l'Éducation précoce au Grand-Duché de Luxembourg*. Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports; Service de l'Enseignement primaire.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports du Luxembourg (1997). *Eis Spillschoul. Plan-cadre pour l'éducation préscolaire au Grand-Duché de Luxembourg*. Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports; Service de l'Enseignement primaire.

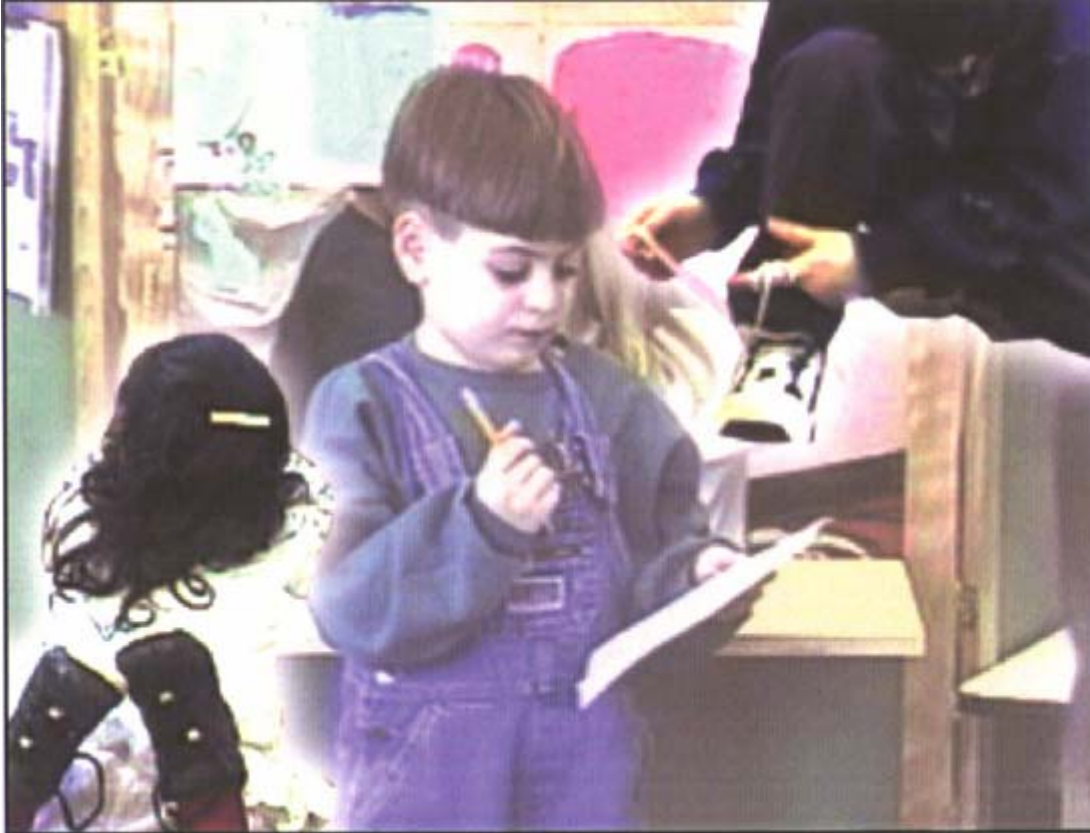
- Ministère de la Famille et de l'Enfance (1998). *Programme éducatif des centres de la petite enfance*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Moliner, P. (1995). A model of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 25 (1), 27-40.
- Moliner, P. (1992). Structure de représentation et structure de schèmes. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 14, 48-52.
- Morin, J. (2002). *La maternelle : histoire, fondements, pratiques*. Québec: Gaëtan Morin.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse: Privat.
- Olmstead, P.P. et Weikart, D.P. (1989). *How Nations Serve young Children : Profiles of Child Care and Education in 14 Countries*. Ypsilanti, Mich.: High / Scope Educational Research Foundation.
- Piaget, J. (1969). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Delachaux. Et Niestlé.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1964). *La formation du symbole*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1963). *La naissance de l'intelligence*. Paris: Presses universitaires de France (4e éd.).
- Piaget, J. (1950). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1922). La pensée symbolique et la pensée chez l'enfant. *Archives de psychologie*, 38, 273-304.
- Piéron, H. (1987). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Postlethwaite, T. N. (1995). *International Encyclopedia of National Systems of Education (Second edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pougatch-Zelcman, L. (1980). *Éducation préscolaire*, Boucherville, Québec. Gaëtan Morin éditeur.
- Powell, D.R. (1987). Comparing preschool curricula and practices : The state of research. In S.L. Kagan et E.F. Ziegler (Dir.), *Early Schooling : The National Debate* (pp. 190-211). New Heaven (Ct): Yale University Press.
- Reynolds et H.J. Walberg (Dir.), *Handbook of Special and Remedial Education Research and Practice* (pp. 37-60). New York (NY) : Pergamon Press. Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association.
- Rimm-Kaufman, S.E. et Pianta, R.C. (2000). An ecological perspective on the transition to Kindergarten : A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Rimm-Kaufman, S.E., Pianta, R.E. et Cox, M.J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (2), 147-166.
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotsky*. Psychologie et Sciences Humaines.
- Robert, M. et Trondeau, J. (1997). *L'école québécoise : Une analyse sociale de l'éducation pour la formation des maîtres*. Québec: CE C.

- Robert, P. (1991). *Petit Robert 1 : Dictionnaire de la langue française*. Paris: Dictionnaire Le Robert.
- Rubin, K. (1976). A comparison of preschool curricula for disadvantaged children : A Canadian study. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 8 (2), 145-155.
- Schegloff, E. A. (1993). Conversation analysis and socially shared cognition. In Resnick, L. B., Levine, J. M. et Teasley, S. D. (Éds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition* (150-171). Washington (DC): American Psychological Association.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85, 406-411.
- Schommer, M., Crouse, A. et Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension. Believing it is simple does not make it so. *Journal of Educational Psychology*, 84, 435-443.
- Schweinhart, L.J. et Weikart, D.P. (1998). Why curriculum matters in early childhood education. *Educational Leadership*, 55 (6), 57 et suivantes (No thématique).
- Seefeldt, C. et Barbour, N. (1994). *Early Childhood Education : An Introduction*. Toronto, Ontario: Maxwell McMillan, 3^e éd.
- Short, E.C. (1985). The concept of competence : Its use and misuse in education. *Journal of Teacher Education*, 36 (2), 2-6.
- Sillamy, R. (1991). *Larousse : Dictionnaire de la psychologie*. Paris: Larousse.
- Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms : An Experimental Analysis*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Spencer, H. (1877). *Essais sur le progrès*. Paris.
- Terrisse, B., Larose, F. et Lefebvre, M.L. (2001). La résilience : facteurs de risques et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, 16, 129-172.
- Terrisse, B., Larose, F., Lefebvre, M.-L. et Martinet, N. (2000). *Analyse des caractéristiques des mesures d'intervention éducative précoce et comparaison de leurs effets à moyen terme sur l'adaptation scolaire et sociale d'enfants de milieux socio-économiquement faibles*. Montréal : UQAM, Département des sciences de l'éducation. Rapport final de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale pour la subvention no 2677 095.
- Terrisse, B. (1998). *L'intervention socio-éducative au préscolaire : quels savoirs, quels rapports aux savoirs*. Rapport synthèse du symposium no 70^e, *L'éducation préscolaire en question*. Toulouse: IUFM. Colloque du Réseau francophone de recherche en éducation et formation.
- Terrisse, B., Lefebvre, M.-L. et Larose, F. (1998). Les facteurs familiaux associés à la réussite des enfants de milieux socio-économiquement faibles dans les programmes d'intervention éducative précoce. In F. Peterhander, O. Speck, G. Pithon et B. Terrisse (dir.), *Les tendances actuelles de l'intervention précoce en Europe* (193-206). Bruxelles: Pierre Mardage Éditeur.
- Trumbull, D. et Johnston Slack, M. (1991). Learning to ask, listen, and analyse : using structured interviewing assignments to develop reflexion in preservice science teachers. *International Journal of Science Education*, 13(2), 129-142.

- Valsiner, J. (1992). Social organization of cognitive development : internalization and externalization of constraint systems. In Demetriou, A., Shayer, M. et Efklides, A. (Éds.), *Neo-Piagetian Theories of Cognitive Development* (79-106). London: Routledge.
- Varela, F. J. (1988). Le cercle créatif. In P. Watzlawick (Dir.), *L'invention de la réalité* (p. 329-345). Paris: Seuil.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In Rieber, R. W. et Carton, A. S. (Éds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Vol. 1 : Problems of General Psychology* (39-287). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1929). The problem of the cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology*, 36, 414-434.
- Walsh, D.J. (1989). Changes in Kindergarten : Why here ? Why now ? *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 377-391.
- Walton, M.D. (2000). Say it's a lie or I'll punch you : Naive epistemology in classroom conflict episodes. *Discourse Processes*, 29 (2), 113-136.
- Wang, M.C. et Haertel, G.D. (1995). Educational resilience. In M.C Wang, M. C. Reynolds et H.J. Walberg (Dir.), *Handbook of Special and Remedial Education Research and Practice* (pp. 159-200). New York (NY): Pergamon Press.
- Wassmann, J. et Dasen, P. (1994). Yupno number system and counting. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25 (1), 78-94.
- Watson, A. (1999). Paradigmatic conflicts in informal mathematics assessment as sources of social inequity. *Educational Review*, 51 (2), 105-115.
- Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*. New York: Norton.
- Watzlawick, P. (1988). Les prédictions qui se vérifient d'elles-mêmes. In P. Watzlawick (Dir.), *L'invention de la réalité* (p. 109-130). Paris: Seuil.
- Weininger, O. (1979). *Play and Education*. Chicago (Ill): Charles, C. Thomas Publisher.
- Winegar, L. T. et Valsiner, J. (1992). *Children's Development within Social Context. Vol. 1*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Witkin, H. A., Dyk, H. B., Faterson, H. F. Goodenough, D. R. et Karp, S. A. (1962). *Psychological Differentiation*. New York: Wiley.
- Wolfenberger, W. (1972). *The Principle of Normalisation in Human Services*. Toronto: National Institut on Mental Retardation.
- Zeichner, K. et Gore, J. (1990). Teacher socialization. In R. W. Houston (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 329-348). New York, NY: Macmillan.

ANNEXE 1

LES OBJECTIFS DU PROGRAMME D'ÉDUCATION AU PRÉSCOLAIRE DU MINISTÈRE D'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ, 1981)



Jo, 2002

*« L'instruction est un métier où il faut savoir
perdre son temps pour en gagner. »*

(Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778)

CHAPITRE V

LES OBJECTIFS DU PROGRAMME

Les objectifs du programme d'éducation préscolaire sont interreliés et axés sur l'intégrité du développement global et harmonieux de l'enfant qui construit ses savoirs.

La ligne directrice des objectifs du programme exige que l'enseignante planifie et organise les activités et les projets avec rigueur afin d'assurer à l'enfant l'acquisition des habiletés et des conduites nécessaires aux apprentissages scolaires, notamment à ceux de la première année. L'enseignante doit présenter des défis raisonnables qui sollicitent l'engagement de l'enfant.

C'est à cette condition que l'enfant passera d'une expérience peu organisée à une activité structurée et qu'il pourra véritablement être actif dans ses apprentissages. Il importe que l'enfant acquière une attitude de réceptivité à soi, c'est-à-dire que son point de référence soit lui-même. Cette attitude est le fondement même de l'autonomie. Il importe également que l'enfant soit capable d'être à l'écoute de lui-même, de savoir ce qui se passe en lui et d'agir en fonction de cela. Il doit s'ouvrir aux autres, découvrir la réalité des relations interpersonnelles et être actif dans ses rapports avec les autres. Il doit, enfin, avoir une emprise sur son environnement en le connaissant et en développant des capacités d'agir sur lui.

C'est dans cet esprit que s'inscrivent les finalités du programme d'éducation préscolaire, dont l'objectif global est le suivant :

Permettre à l'enfant d'âge préscolaire d'apprendre à se connaître et à s'estimer, à vivre en relation avec les autres et à interagir avec son environnement.

Ainsi, pour l'enfant de 4 ou 5 ans, fréquenter la maternelle c'est :

APPRENDRE À SE CONNAÎTRE ET À S'ESTIMER

- Connaître son corps
- Affirmer sa personnalité

APPRENDRE À VIVRE EN RELATION AVEC LES AUTRES

- Prendre conscience de diverses réalités sociales et culturelles
- Établir des rapports harmonieux avec les autres
- Participer à la vie du groupe

APPRENDRE À INTERAGIR AVEC L'ENVIRONNEMENT

- S'approprier des informations significatives
- Agir sur ce qui l'entoure, réfléchir sur son action et créer

ANNEXE 2

**VALEURS, ORIENTATIONS ET FINALITÉS DE
L'ACTUEL PROGRAMME D'ÉDUCATION AU PRÉSCOLAIRE
DU MINISTÈRE D'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ, 2001)**




Jo, 2002

*« L'enfant joue : il participe à l'objet de sa création ...
il agit sur le réel par incantation;
il appelle l'environnement pour l'appriivoiser;
il l'insulte pour se faire réagir. »*

Chapitre 4

Éducation préscolaire

Présentation

L'éducation préscolaire marque, pour un grand nombre d'enfants du Québec, le début de l'apprentissage de la vie de groupe et, pour tous, le début de la vie à l'école. À leur arrivée à la maternelle, pour des raisons qui tiennent tant à leur histoire personnelle et familiale qu'à leur milieu socioculturel, les enfants présentent des profils de développement différents.

La maternelle est un lieu privilégié où l'enfant continue à s'épanouir; il enrichit ses connaissances, diversifie ses stratégies d'apprentissage et établit des relations avec d'autres enfants et avec des adultes. Cette expérience sociale lui permet de se découvrir comme personne, de prendre conscience de ses possibilités, de structurer sa personnalité et d'acquiescer progressivement son autonomie. La maternelle est aussi un lieu de stimulation intellectuelle où l'enfant découvre le plaisir d'apprendre et établit les fondements de ses apprentissages futurs. La variété et la richesse de ses expériences lui permettent d'enrichir sa compréhension du monde, de construire ses savoirs et de s'initier aux domaines d'apprentissage du primaire.

Le mandat de l'éducation préscolaire est triple : faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école; favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités; et jeter les bases de la scolarisation, notamment sur le plan social et cognitif, qui l'inciteront à continuer à apprendre tout au long de sa vie.

Le programme d'éducation préscolaire incite l'enfant de 4 ou 5 ans à développer des compétences d'ordre psychomoteur, affectif, social, langagier, cognitif et méthodologique relatives à la connaissance de soi, à la vie en

de création, et de se sensibiliser aux différents langages qui soutiennent et construisent la connaissance. Elles favorisent de plus le développement de savoirs, de comportements et d'attitudes qui aident l'enfant à procéder avec méthode et à exercer les premières formes d'un jugement critique sur les êtres et sur les choses.

L'ORGANISATION DE LA CLASSE

L'organisation d'une classe de maternelle favorise la participation active de l'enfant. La classe, le gymnase et la cour d'école sont des lieux où l'enfant peut observer, explorer, manipuler, réfléchir, imaginer, exercer sa mémoire, élaborer un projet, mettre à l'épreuve ses capacités et développer ses habiletés motrices. Des centres d'apprentissage stimulent sa curiosité et lui permettent d'explorer les différents domaines de connaissances que sont les langues, les arts, la mathématique, l'univers social, la science et la technologie.

L'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE

À l'éducation préscolaire, l'évaluation engage l'enfant, ses pairs, le personnel enseignant et les parents. Favorisant et respectant le processus d'apprentissage, l'observation est le moyen privilégié d'évaluation et porte sur les attitudes, les comportements, les démarches, les stratégies et les réalisations de l'enfant. Elle permet de suivre le cheminement de l'enfant dans le développement de ses compétences.

L'ENFANT ET LE JEU

Par le jeu et l'activité spontanée, l'enfant s'exprime, expérimente, construit ses connaissances, structure sa pensée et élabore sa vision du monde. Il apprend à être lui-même, à interagir avec les autres et à résoudre des problèmes. Il développe également son imagination et sa créativité. L'activité spontanée et le jeu sont les moyens que l'enfant privilégie pour s'approprier la réalité; il est donc justifié que ces activités aient une place de choix à la maternelle et que l'espace et le temps soient organisés en conséquence.

LES ACTIVITÉS DE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

Les activités liées aux interrogations de l'enfant et à ses intérêts sont de nature transdisciplinaire. Elles prennent racine dans son vécu quotidien et dans son environnement humain, physique et culturel. Elles lui donnent l'occasion de découvrir plusieurs modes d'expression et

Les enfants inscrits pour la première fois dans une classe francophone peuvent connaître des difficultés liées à la maîtrise d'une langue seconde. L'enseignant doit en tenir compte tant pour soutenir l'apprentissage que pour évaluer leurs compétences. Dans les classes où est offert un programme d'immersion française, il est utile de faire des liens entre la langue française et la langue anglaise pour faciliter la communication et favoriser la réutilisation des connaissances.

Apprentissages propres au développement de l'enfant

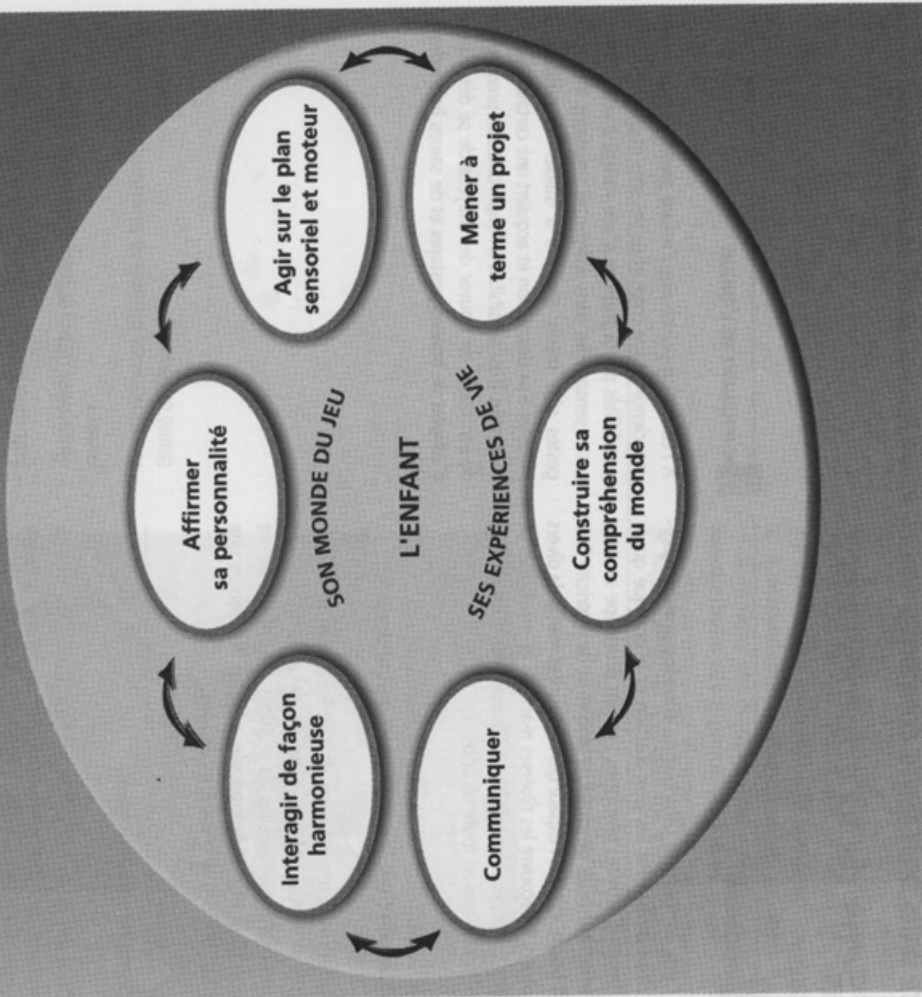
LES COMPÉTENCES ET LEUR INTERRELATION

Le programme d'éducation préscolaire vise le développement, chez l'enfant, de six compétences intimement liées qui s'insèrent dans un processus de développement global.

Chaque situation d'apprentissage fait appel à des connaissances, à des attitudes et à des habiletés associées aux différentes compétences; par exemple, en jouant avec des blocs, l'enfant développe sa motricité, interagit avec les autres et applique des stratégies pour réaliser sa construction.

Agir et apprendre sont indissociables pour l'enfant : la connaissance et le développement de compétences sont chez lui le résultat d'une interaction avec les autres et avec son environnement. L'intervention de l'enseignant lui permet de complexifier son activité, stimule son désir de se dépasser et d'apprendre, et l'aide à prendre conscience de nouvelles réalités.

Schéma 4
Éducation préscolaire



ANNEXE 3

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE DESTINÉ AUX PRATICIENNES OEUVRANT EN PETITE ENFANCE



*« L'enfant au cœur du ludique est plus riche en oxygène :
il court dans les images et dort dans les taches du soleil. »*



Jo, 2002

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE à compléter qui porte sur :

L'UTILISATION PÉDAGOGIQUE DU JEU AU PRÉSCOLAIRE

Réalisé dans le cadre d'une recherche doctorale descriptive comparative effectuée par : **Johanne Bédard**
Étudiante au doctorat à l'Université de Fribourg en Suisse
Professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal au Canada

Mesdames,
Messieurs,

Par la présente, je sollicite votre collaboration pour compléter un questionnaire d'enquête. L'instrument a été développé dans le cadre de ma recherche doctorale visant à connaître "**l'utilisation pédagogique du jeu au préscolaire**".

Centrée sur les représentations et pratiques d'utilisation du jeu en intervention précoce, cette recherche s'inscrit dans le processus de réforme de l'enseignement au préscolaire tel qu'amorcé récemment par le ministère de l'Éducation du Québec (1997a, 1997b). Également, celle-ci fait suite aux derniers changements apportés par le ministère de la Famille et de l'Enfance au regard de la modélisation des services de garde. Tant les programmes que l'énoncé de politique fondant la réforme actuelle de l'éducation en milieu scolaire et de garde, situent le jeu comme "contexte-clé" permettant la réalisation d'apprentissages par l'enfant. Il est donc nécessaire de pouvoir identifier ce que sont les pratiques éducatives au préscolaire et tout particulièrement l'utilisation pédagogique des contextes ludiques. Le tout nous permettra de déterminer s'il y a correspondance entre les discours ministériels et la réalité des intervenantes et des intervenants qui oeuvrent à la maternelle ou dans les milieux de garde. Dans le but de promouvoir une meilleure articulation entre ces services éducatifs, nous identifierons les dimensions complémentaires et divergentes des orientations pédagogiques encouragées en lien avec les pratiques d'intervention privilégiées. Pour atteindre notre but, nous analyserons la perception des agents travaillant en petite enfance, tant au Québec qu'en Suisse, au regard de l'apprentissage et du développement de l'enfant par rapport aux divers modes de planification, d'intervention, d'animation et d'observation qu'ils favorisent en situation de jeu. Ainsi, nous établirons le profil pédagogique et l'intégration du jeu dans les différentes pratiques éducatives québécoises et suisses en fonction des formations initiales et continues reçues, des programmes et ouvrages de référence utilisés, des conditions de soutien pédagogique, de l'aménagement valorisé, du matériel mis à la disposition des enfants ainsi que des types d'activités ludiques offerts.

L'actuelle recherche permettra des retombées de deux ordres. D'une part, sur le plan théorique j'étayerai un modèle socioconstructiviste du rôle et de l'utilisation du jeu dans l'apprentissage pour les enfants âgés entre quatre et six ans. Par ailleurs, au niveau pratique, cette recherche fournira au personnel en intervention précoce ainsi qu'aux décideurs de l'éducation préscolaire, un portrait de la cohérence ou de la distance qui sépare les pratiques des finalités des programmes d'enseignement et d'éducation en petite enfance.

Je vous remercie de bien vouloir accepter de **compléter ce questionnaire**.

Les résultats du traitement de l'enquête permettront à chacune et à chacun de pouvoir mieux se situer par rapport aux tendances et aux profils de pratiques d'intégration du jeu en enseignement et en éducation préscolaire. Également, celles et ceux qui le désirent pourront disposer d'une information stratégique s'ils souhaitent formuler des demandes de formation continue et d'appui spécifique au regard de la pédagogie du ludique en lien avec les modes d'apprentissages et le développement global de l'enfant.

D'autre part, les responsables d'établissement ainsi que les répondants qui en feront la demande recevront un exemplaire imprimé du rapport final de recherche. Par ailleurs, c'est avec plaisir et intérêt que je serai à votre disposition pour vous rencontrer dans le cadre d'un atelier pédagogique afin de présenter, d'expliquer et de débattre des résultats de cette enquête.

N'hésitez pas à communiquer avec moi pour toute information complémentaire jugée nécessaire. Le cas échéant, je vous invite à me contacter par l'un ou l'autre des moyens mentionnés ci-après. J'ose donc compter sur votre collaboration, car seule une participation massive pourra garantir la qualité et l'utilité des informations recueillies.

Veillez agréer, Mesdames et Messieurs, l'assurance de toute ma considération et sachez que c'est avec beaucoup d'impatience que j'anticipe le retour de votre questionnaire.

Votre opinion est importante !

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE PORTANT SUR L'UTILISATION PÉDAGOGIQUE DU JEU AU PRÉSCOLAIRE

Diffusé dans le cadre d'une recherche doctorale descriptive comparative réalisée par : Johanne Bédard
Étudiante au doctorat à l'Université de Fribourg en Suisse
Professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal au Canada
Courriel : johanne.bedard.2@Umontreal.ca
Téléphone bur. : 514.343-7000 Téléphone rés. : 819. 565-5940
Télécopieur bur.: 819. 343-7660 Télécopieur rés.: 819. 565-2238

INSTRUCTIONS

Le questionnaire est divisé en quatre parties, de manière à contenir des rubriques relatives aux items suivants :

1. Renseignements d'ordre sociodémographique;
2. Profil de votre milieu d'intervention éducative;
3. Ressources et utilisation pédagogiques des NTIC, soit les nouvelles technologies de l'information et de la communication;
4. Portrait général de vos pratiques éducatives;
Dimensions de l'acte éducatif impliquant les contextes ludiques.

Nous tenons à vous assurer que vos réponses seront traitées de façon strictement confidentielle. Elles ne serviront uniquement que pour les besoins de la recherche mentionnée ci-dessus. Les questionnaires sont d'ailleurs non nominaux et ne peuvent permettre l'identification des sujets.

Veillez noter que comme les personnes qui répondront au présent questionnaire sont majoritairement des femmes, nous utiliserons donc exclusivement le féminin afin de ne pas alourdir la lecture de ce dernier.

MODALITÉS DE RETOUR

Nous vous prions, une fois le questionnaire complété, de nous le retourner par l'une des voies suivantes :

- Par courrier électronique à l'adresse suivante : johanne.bedard.2@Umontreal.ca;
- Le remettre à votre directeur d'école;
- Le retourner par voie postale régulière au 3160, rue des Pinsons, Fleurimont, Québec, J1G 4V6.

Il serait souhaitable que ce dernier nous soit retourné au plus tard à la fin du mois de juin. Pour toutes informations complémentaires concernant l'administration du questionnaire, n'hésitez pas à contacter madame Johanne Bédard, responsable de la présente recherche.

Consentement à participer à une entrevue semi-structurée :

Par la présente, je consens à participer à une entrevue semi-structurée d'une durée approximative de 30 minutes portant sur ma conception ainsi que mes pratiques au regard de l'utilisation pédagogique du jeu :

Oui, je consens **Non, je ne désire pas participer à une entrevue**

Je suis conscient(e) que je suis libre de retirer mon consentement en tout moment. J'ai été informé de la nature confidentielle des informations que je fournis ainsi que de l'engagement de la chercheuse à diffuser largement les résultats de la recherche à laquelle je participe, étant entendu que ces derniers ne porteront que sur les éléments de profil général des représentations et des pratiques des éducatrices et des éducateurs en petite enfance. En signifiant mon accord de participation à une entrevue, j'autorise la responsable des opérations de recueil de données à me contacter par téléphone afin de fixer un rendez-vous au moment qui me convient le mieux, sur mon lieu de travail.

Nom : _____ Téléphone résidence : _____

1.a IDENTIFICATION

Sexe: M → F →

Âge: - de 21 ans 21-25 ans 26-30 ans 31-35 ans
 36-40 ans 41-45 ans 46-50 ans + de 51 ans

1.b FORMATION INITIALE ET CONTINUE

Veillez identifier votre profil de formation initiale et continue de la façon qui suit :

⇒ √ seulement votre formation initiale dans la colonne de gauche

⇒ Indiquez dans les colonnes réservées à cet effet :

- . le(s) diplôme(s) obtenu(s) en spécifiant l'année d'obtention;
- . le(s) diplôme(s) en cours en mentionnant l'année où vous avez débuté ce dernier.

⇒ Précisez le domaine d'étude ainsi que l'établissement d'enseignement où vous avez suivi celui-ci.

↓ Formation initiale

√ ici	Diplômes obtenus ou formations en cours	Diplôme terminé Inscrivez l'année d'obtention	Diplôme en cours indiquez l'année de début	Domaine d'études à préciser + Établissement d'enseignement
	Attestation d'étude collégiale en technique de garde			
	DEC en technique d'éducation en service de garde			
	DEC dans un autre domaine			
	Brevet A, B ou C (encerclez le plus récent)			
	Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire			
	Baccalauréat dans un autre domaine (précisez ce dernier)			
	Certificat (mentionnez le domaine)			
	Maîtrise (indiquez le domaine)			
	Autre profil de formation continue (veuillez préciser s.v.p.)			

1.c EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

⇒ Veuillez identifier votre profil d'emploi actuel en spécifiant depuis combien d'années vous occupez ce poste.

⇒ Veuillez nous faire part de vos expériences de travail antérieures auprès des enfants de 4-5 ans en spécifiant le nombre d'années où vous avez assumé ce(s) poste(s) et en précisant la fonction occupée.

Emploi actuel	Durée	Emplois antérieurs (indiquez la fonction occupée)	Durée
Enseignant en maternelle 4 ans		→	
Enseignant en maternelle 5 ans		→	
Enseignant au préscolaire en classe d'accueil		→	
Autre poste en milieu préscolaire (précisez celui-ci ↓)		→	

2. PROFIL DU MILIEU D'INTERVENTION ÉDUCATIVE

2.a DESCRIPTION DU MILIEU D'ENSEIGNEMENT

L'école où vous enseignez présente-t-elle une vocation particulière ? Oui Non

Si tel est le cas, pouvez-vous identifier la nature de cette dernière (projet pédagogique, spécialité offerte, etc.):

Si vous oeuvrez dans une maternelle 4 ans, combien de groupes accueillez-vous quotidiennement ?

Un Deux

Combien d'élèves y a-t-il dans votre classe (pour les enseignantes de maternelle 4 ans, veuillez identifier le nombre d'élèves pour chaque groupe s'ils sont à mi-temps):

Temps plein → un seul groupe _____ À mi-temps → 1^{er} groupe _____
2^e groupe _____

Si votre classe accueille des élèves handicapés ou présentant des troubles graves de l'apprentissage ou de la conduite, pouvez-vous préciser le nombre d'élèves et la nature de leurs problèmes (ex: surdité, cécité, hyperactivité diagnostiquée, etc.):

L'école où vous enseignez dessert-elle une clientèle provenant d'un milieu défavorisé (selon le classement de votre commission scolaire "zone grise") ?

Oui Non

2.b PROFIL PÉDAGOGIQUE

Veuillez identifier le ou les types de programmes auxquels vous vous référez pour la planification de votre enseignement et décrivez ce(s) dernier(s) au besoin :

Programme	Identification/description	√
Programme du MEQ	////////////////////////////////////	<input type="checkbox"/>
Programme élaboré localement		<input type="checkbox"/>
Autre(s) type(s) de programmes		<input type="checkbox"/>

Veuillez identifier les ouvrages pédagogiques (manuels, cahiers de l'élève) auxquels vous vous référez dans votre enseignement :

Veuillez indiquer le matériel pédagogique ou le matériel didactique complémentaire que vous utilisez dans votre pratique:

De quelle façon définiriez-vous (brièvement) votre rôle par rapport à l'apprentissage de l'enfant ?

3. ATTITUDE ET PROFIL D'UTILISATION DE L'INFORMATIQUE AU PRÉSCOLAIRE

3.a ÉQUIPEMENTS DISPONIBLES

À combien de postes de travail les élèves ont-ils accès ?

Aucun Un Deux + de 2

Internet est-il accessible sur l'un des postes de travail ?

Oui Non

L'un des postes de travail a-t-il une connexion au courrier électronique?

Oui Non

3.b FORMATION PRÉALABLE À L'UTILISATION DES NTIC

Si vous avez eu accès à certains cours portant sur l'utilisation de l'informatique à des fins pédagogiques durant votre formation initiale (Baccalauréat), veuillez sur quelles dimensions particulières portait celle-ci (vous pouvez plus d'une case).

Objet de la formation	<input checked="" type="checkbox"/>
La sélection et l'analyse de logiciels éducatifs	<input type="checkbox"/>
L'utilisation pédagogique du multimédia (ex: Internet)	<input type="checkbox"/>
La sélection et l'analyse de sites éducatifs	<input type="checkbox"/>
L'utilisation de langages simples et accessibles comme le <i>Logo</i>	<input type="checkbox"/>
L'utilisation d'outils de recherche sur l'Internet en vue de trouver des ressources didactiques	<input type="checkbox"/>
L'utilisation de didacticiels d'aide à la prélecture (ex: reconnaissance des lettres)	<input type="checkbox"/>
L'utilisation de didacticiels d'aide à l'initiation aux mathématiques (ex: dénombrement d'objets)	<input type="checkbox"/>
L'utilisation d'ensemble didactique en sciences de la nature (ex: ensembles <i>Robot-Légo</i>)	<input type="checkbox"/>
La gestion pédagogique de l'utilisation d'un site interactif par l'élève	<input type="checkbox"/>
La gestion pédagogique de l'utilisation d'un site interactif par un groupe d'élèves	<input type="checkbox"/>

Depuis que vous occupez un poste, si vous avez bénéficié d'une formation ou d'une aide à l'utilisation de l'informatique pour des fins pédagogiques, veuillez cocher celle(s)-ci .

Objet de la formation	<input checked="" type="checkbox"/>
Journées pédagogiques offertes par la commission scolaire	<input type="checkbox"/>
Formation dispensée par le représentant CÉMIS régional	<input type="checkbox"/>
Participation à des colloques ou des congrès portant sur l'utilisation pédagogique des NTIC (ex: congrès de l'AQUOPS)	<input type="checkbox"/>
Participation à un certificat ou à un microprogramme universitaire portant sur l'utilisation pédagogique de l'ordinateur (APO)	<input type="checkbox"/>
Participation à un certificat ou à un microprogramme universitaire portant sur l'utilisation pédagogique des NTIC (Internet, conception multimédia)	<input type="checkbox"/>
Autre type de formation (décrire celle-ci s.v.p.)	<input type="checkbox"/>

3.c PROFIL D'UTILISATION DES NTIC

Pouvez-vous classer par ordre d'importance (1 = +important et 4= -important) ce qui vous paraît être les quatre principaux types d'utilité pédagogique de l'ordinateur dans la pratique d'une enseignante ou d'un enseignant du préscolaire ?

Type d'utilisation pédagogique	Classement
Préparer du matériel didactique pour ses élèves	
Permettre aux enfants de disposer d'un environnement de jeu individuel (équivalent d'un coin atelier)	
Soutien à l'apprentissage (ex: didacticiels de reconnaissance des lettres ou de dénombrement)	
Permettre aux enfants de pratiquer des jeux collectifs (en dyade, à plusieurs utilisateurs sur le même poste de travail)	
Permettre aux enfants de s'initier aux sciences ou à la technologie en visitant des sites Internet spécialisés (ex: <i>National Geographic Database for kids</i>)	
Permettre aux enfants de communiquer avec des élèves d'autres classes maternelles via les environnements Internet de type "chat" utilisant des personnages	
Permettre aux enfants d'avoir accès et de bénéficier de jeux éducatifs télé-accessibles via Internet	
Initier les enfants à l'utilisation d'un langage de programmation facile d'accès (ex: langage <i>Logo</i>)	
Permettre aux enfants de vivre des expériences sur le plan technoscientifique (ex: "kits" <i>Robot-Légo</i>)	

Connaissez-vous et avez-vous déjà eu recours à l'un ou l'autre des sites Internet suivants afin de soutenir votre planification ou votre enseignement ? (vous pouvez ✓ plus d'une case)

Identification du site	Connu		Utilisé	
	Oui	Non	Oui	Non
<i>Cyberscol</i> (http://www.cyberscol.qc.ca)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le grand monde du préscolaire (http://prescolaire.educ.infinet.net/)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les jeux de <i>Lulu, Le lutin malin</i> (http://perso.wanadoo.fr/jeux.lulu/)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proposition de scénario pédagogique pour le préscolaire (http://www.callisto.si.usherb.ca/~fbreton/spjpariz.html)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'apprends avec les animaux! (http://www.quebectel.com/escale/petits/)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fiches pratiques pour les enfants d'âge de la maternelle (http://www.multimania.com/perco/ecoleacc.htm)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si vos élèves ont accès à un ordinateur, pouvez-vous identifier les principaux supports logiciels qu'ils utilisent.

Type de supports logiciels	Identification
Logiciels de jeu	
Logiciels de soutien à l'apprentissage	
Encyclopédies ou livres électroniques	
Sites Internet	

4. PROFIL PÉDAGOGIQUE ET INTÉGRATION DU JEU

4.1 ORIENTATION PÉDAGOGIQUE ET ORGANISATION DE LA CLASSE

Quelles sont, selon vous, les fonctions du jeu par rapport au développement de l'enfant ?

Pouvez-vous nous décrire brièvement le type d'utilisation que vous faites du jeu dans votre pratique quotidienne ?

Quelles sont les caractéristiques d'aménagement de votre salle de classe au regard des contextes de jeu ?

Type d'aménagement ⇒ Veuillez préciser si nécessaire	√
Local à aire ouverte où je dois sortir le matériel pour chacune des activités	
Local à aire ouverte où certains jeux, jouets ou autres matériels pédagogiques demeurent en permanence	
Local aménagé par coins d'activités fixes <input type="checkbox"/> ou mobiles <input type="checkbox"/> Veuillez √ ceux qui se retrouvent dans votre classe : Autre _____	
Théâtre et marionnettes <input type="checkbox"/> Construction <input type="checkbox"/> Blocs <input type="checkbox"/> Menuiserie <input type="checkbox"/> Coin audio <input type="checkbox"/>	
Musique et mouvement <input type="checkbox"/> Eau et sable <input type="checkbox"/> Lecture <input type="checkbox"/> Peinture <input type="checkbox"/> Ordinateurs <input type="checkbox"/>	
Expression plastique <input type="checkbox"/> Coin cuisine <input type="checkbox"/> Sciences <input type="checkbox"/> Jeux de table <input type="checkbox"/> Motricité <input type="checkbox"/>	

4.b PRATIQUES ÉDUCATIVES EN CONTEXTES LUDIQUES

Décrivez à quoi correspondent dans votre pratique les activités qui suivent et indiquez le temps approximatif (minutes) réservé à celles-ci dans votre horaire quotidien.

Activités	Temps alloué	Description de votre pratique
Jeux libres		
Ateliers non dirigés		
Ateliers dirigés		
Activités en petits groupes		
Activités en grands groupes animés		
Jeux collectifs		
Jeux à l'extérieur		
Activités de routine (collation, détente, etc.)		
Autres à préciser		

Pour chacun des items suivants, veuillez indiquer dans la case réservée à cet effet, le chiffre qui correspond à la fréquence d'usages hebdomadaires qui convient le mieux à votre pratique réelle.

1 = Jamais 2 = Occasionnellement 3 = Souvent 4 = Toujours

Planification de mon enseignement et des ateliers

<p>Lorsque je planifie mon enseignement et les ateliers, je prévois :</p> <p>1 = Jamais 2 = Occasionnellement 3 = Souvent 4 = Toujours</p>
<p>L'aménagement de l'espace (étagère, table, etc.) : <input type="checkbox"/> individuellement <input type="checkbox"/> avec la participation de tous les enfants</p>
<p>Le matériel fourni par les enfants et/ou par l'enseignante suite à : <input type="checkbox"/> une réflexion personnelle <input type="checkbox"/> une causerie en grand groupe</p>
<p>Les thèmes exploités dans les ateliers ainsi que les situations ludiques en tenant compte des critères suivants :</p> <p><input type="checkbox"/> la durée des ateliers, soit permanente ou temporaire <input type="checkbox"/> les suggestions des enfants selon leurs intérêts <input type="checkbox"/> les besoins observés au fil des jours <input type="checkbox"/> le développement d'habiletés spécifiques ciblées</p>
<p>Les types d'ateliers :</p> <p><input type="checkbox"/> atelier obligatoire pour tous <input type="checkbox"/> atelier obligatoire pour certains enfants <input type="checkbox"/> atelier facultatif</p>
<p>Les exigences de fonctionnement : <input type="checkbox"/> nombre limité d'enfants selon les ateliers proposés <input type="checkbox"/> feuille de contrôle pour cocher le nom des enfants si la tâche est obligatoire <input type="checkbox"/> "tableau de programmation" qui permet la rotation aux divers coins</p>
<p>La formation des groupes de travail sur une base :</p> <p><input type="checkbox"/> individuelle <input type="checkbox"/> en dyade (le choix du pair est laissé aux enfants) <input type="checkbox"/> en petites équipes (formation des celles-ci par les enfants) <input type="checkbox"/> en dyade ou en équipe où "je" détermine les partenaires</p>
<p>La tâche et le défi où l'enfant <input type="checkbox"/> me présente ses choix de jeux ainsi que les défis qu'il envisage où "je" <input type="checkbox"/> présente verbalement aux enfants la tâche à exécuter pour chacun des ateliers <input type="checkbox"/> réalise des affiches illustrant les tâches demandées pour chaque atelier <input type="checkbox"/> prépare deux ou trois défis différents offrant des niveaux d'habiletés variés que l'enfant choisit d'actualiser à chacun des ateliers</p>
<p>Des stratégies qui favoriseront la participation des enfants de manière à :</p> <p><input type="checkbox"/> circuler dans les coins pour observer les enfants et les encourager dans leurs réalisations <input type="checkbox"/> aider l'enfant à modifier son plan qui deviendra son nouveau défi <input type="checkbox"/> répondre aux questions ou aux besoins particuliers de chacun qui relèvent du défi à accomplir <input type="checkbox"/> aider l'enfant à négocier en cas de conflit <input type="checkbox"/> participer aux jeux des tout-petits <input type="checkbox"/> questionner l'enfant et l'amener à faire de la résolution de problèmes</p>
<p>Types d'évaluation privilégiés des apprentissages :</p> <p><input type="checkbox"/> observation critériée <input type="checkbox"/> observation non critériée</p> <p>Fréquence de transmission du bilan aux parents (cochez la case qui correspond le mieux à votre pratique) :</p> <p><input type="checkbox"/> une fois / sem. <input type="checkbox"/> une fois / mois <input type="checkbox"/> deux fois / l'an <input type="checkbox"/> trois fois / l'an <input type="checkbox"/> quatre fois / l'an <input type="checkbox"/> quatre fois / l'an et+</p> <p>Indiquez si cette pratique répond à une demande de votre direction : <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p> <p>Indiquez le nombre de fois durant l'année où vous rencontrez les parents ____ collectivement ____ individuellement</p> <p>Moyens favorisés :</p> <p><input type="checkbox"/> fiches de travail individuelles à compléter par l'enfant <input type="checkbox"/> fiches d'auto-évaluation <input type="checkbox"/> périodes réservées à la coévaluation avec l'enseignante <input type="checkbox"/> retours collectifs où chacun parle de sa démarche et exprime ses sentiments <input type="checkbox"/> fiches d'évaluations individuelles en lien avec les habiletés ciblées</p>

Parmi les initiatives suivantes, indiquez celles qui se voudraient un soutien à votre enseignement puis classez-les par ordre d'importance, de 1 (cause principale) à x (cause la moins importante). Si toutefois l'un ou l'autre des énoncés ne s'applique pas, vous n'avez qu'à biffer ce dernier dans la colonne de droite.

Types de soutien et d'aménagement susceptibles d'améliorer votre enseignement	Ordre causal
Diminuer le nombre d'élèves par groupe.	
Vivre dans un local moins exigü qui ne restreint pas l'aménagement en coins ateliers.	
Accéder à un local plus grand pour la pratique de jeux collectifs de type moteur.	
Avoir un espace réservé au rangement du matériel non utilisé qui soit moins limité et plus accessible.	
Augmenter le budget alloué à l'achat des jeux et jouets ainsi que du matériel pédagogique.	
Disposer de plus de temps sans la présence des élèves pour transformer les coins d'ateliers selon les thématiques explorées et ainsi modifier l'aménagement ou le matériel accessible à tous.	
Participer à une formation qui favoriserait la connaissance et/ou l'application du programme valorisé.	
Se voir concéder le soutien d'une conseillère pédagogique qui assurerait une aide continue.	
Se prévaloir de l'appui de spécialistes (psychoéducateur, accompagnateur, etc.) dans la classe pour intervenir auprès des enfants qui nécessitent une attention particulière (ex:surdité, cécité, hyperactivité diagnostiquée, etc.).	
Pouvoir échanger avec des personnes-ressources à propos de divers problèmes rencontrés au quotidien.	
Obtenir une meilleure collaboration et participation des parents dans le milieu.	
Bénéficier d'outils d'observation, d'intervention, d'évaluation et d'animation.	
En connaître davantage sur la pédagogie du jeu et ses applications concrètes dans ma pratique.	
Posséder une "banque" d'activités variées et motivantes.	
Autre(s) difficulté(s) rencontrée(s) (veuillez préciser s.v.p.)	

Lors de la lecture d'un conte

Veuillez inscrire dans chacune des cases l'un des chiffres suivants : 1 = Jamais 2 = Occasionnellement 3 = Souvent 4 = Toujours

Précisez le rôle que joue la lecture d'histoires dans votre enseignement :

- Je choisis mes histoires selon les thèmes explorés de façon à amorcer, élucider ou consolider divers contenus.
- Afin de développer les habiletés langagières des tout-petits, j'insère des mots ou des concepts-mots au texte de base.
- Selon les personnages, je modifie mon intonation et le rythme de ma voix.
- Pendant la lecture, j'utilise divers accessoires (chapeaux, vêtements, marionnettes, etc.) pour caractériser les personnages.
- Tout au long de mon récit, j'invite les enfants à interagir en les questionnant sur le déroulement ou sur les personnages.
- Pendant la journée, il m'arrive de me référer au contexte de l'histoire en ciblant des connaissances particulières.
- Lors d'interventions subséquentes au conte, je peux m'identifier à l'un des personnages en revêtant l'un des accessoires utilisés ou en empruntant la voix et/ou les gestes de celui-ci.
- Si nécessaire, je me réfère au comportement de l'un des personnages afin de sensibiliser l'enfant aux conséquences de certains actes, en cherchant avec lui les solutions envisagées dans l'histoire, en lien avec celles qu'il pourrait favoriser.
- J'invite les enfants à présenter une saynète ou un atelier de marionnettes, où l'histoire racontée devient un référent tant au niveau des mots et du contexte que des comportements des personnages.

Mentionnez, si désiré, d'autres contextes ludiques favorisés:

Jeux de construction

Veillez inscrire dans chacune des cases l'un des chiffres suivants : 1 = Jamais 2 = Occasionnellement 3 = Souvent 4 = Toujours

Identifiez les types de blocs ou de matériel de manipulation mis à la disposition des enfants qui permettent de construire

-
- La totalité des jeux de blocs demeure en permanence à la disposition des enfants.
 - Selon les habiletés ciblées, j'enlève ou j'ajoute certains types de jeux de blocs en cours d'année.
 - J'encourage les jeunes à bâtir des structures en rapport au thème exploré.
 - Je suggère rarement des manières d'exploiter les divers blocs car les enfants les utilisent surtout en temps libre.
 - J'invite les tout-petits à faire préalablement le croquis de leur structure à l'ordinateur et/ou sur une feuille
 - Pour chacun des types de blocs, je présente deux ou trois modèles à réaliser offrant des niveaux de difficultés différents.
 - Les modèles de structures proposés sont accompagnés d'une fiche à compléter qui nécessite des exercices de sériation et de comptage de la part de l'enfant.
 - Avec le groupe, nous planifions des méga-structures où la totalité des blocs est utilisée (Ex: un zoo, la ferme ou une ville).
 - J'interviens régulièrement durant l'activité afin d'amener l'enfant à se poser une série de questions sur la tâche entreprise.
 - Souvent les méga-structures sont complétées par des bricolages (ex: arbres en carton, ballon ou chien en pâte à modeler) et présentées au groupe sous forme de pièces symboliques où personnages et structures racontent une histoire.
 - Les enfants sont invités à partager avec les autres les difficultés rencontrées en cours de réalisation.

Mentionnez, si désiré, d'autres contextes ludiques favorisés:

Jeux symboliques

Veillez inscrire dans chacune des cases l'un des chiffres suivants : 1 = Jamais 2 = Occasionnellement 3 = Souvent 4 = Toujours

Précisez les formes que peuvent prendre les jeux symboliques dans votre pratique:

- Les tout-petits jouent au coin cuisine presque exclusivement de manière spontanée.
- Je modifie les thèmes de façon à permettre la découverte d'univers variés par le jeu de rôle (coins médecin, dentiste, etc.).
- Dans mon aménagement, je fais en sorte que les situations offertes soient réalistes.
- Dans ma pratique, les contextes d'apprentissage que je favorise sont réels (ex: visite dans une épicerie ou chez le garagiste).
- Régulièrement, j'identifie divers rôles que les enfants doivent personnifier en fonction du thème exploité (docteur, malade).
- Les jeunes présentent différentes histoires sous forme de saynètes ou par l'entremise de marionnettes.
- Je lis un conte que les enfants miment.
- Les enfants inventent et illustrent des petites histoires qu'ils racontent ou présentent au groupe.
- J'invite les tout-petits à faire parvenir des lettres d'invitation ou à confectionner des banderoles à l'aide de l'ordinateur.
- Les enfants font parvenir des lettres d'invitation et confectionnent des banderoles à l'aide de crayons ou de peinture.
- Pour agrémenter la présentation, des décors sont réalisés durant les bricolages.
- J'utilise une marionnette pour décrire une activité ou un atelier en invitant l'enfant à faire de même pour s'exprimer.

Mentionnez, si désiré, d'autres contextes ludiques favorisés:

Développement socio-affectif de l'enfant

Veillez inscrire dans chacune des cases l'un des chiffres suivants : 1 = Jamais 2 = Occasionnellement 3 = Souvent 4 = Toujours

Quel intérêt accordez-vous aux contextes d'apprentissage dits constructivistes ou coconstructivistes:

- Je demande à l'enfant d'annoncer l'activité choisie et de la décrire en mentionnant le matériel dont il souhaite faire usage.
- J'invite le tout-petit à dessiner, à écrire ou à mimer sa pensée afin d'exprimer son besoin.
- J'initie des activités de danse où les enfants doivent se placer en dyade pour exécuter des pas.
- Je favorise des activités où les tout-petits doivent coopérer (théâtre, préparer un événement, réaliser une murale, etc.).
- J'encourage les enfants à participer à des jeux de table avec un ou plusieurs partenaires.
- J'introduis des jeux coopératifs en valorisant du matériel incitatif (parachute, la chaise musicale, etc.).
- Lors de conflit, j'utilise le jeu de rôle afin d'amener les enfants à reconnaître les sentiments exprimés.
- J'encourage les enfants à utiliser l'ordinateur afin d'exprimer leur pensée ou pour écrire un petit mot à un pair.

Mentionnez d'autres contextes ludiques favorisés:

Développement du langage, de la lecture et de l'écriture

Veillez inscrire dans chacune des cases l'un des chiffres suivants : 1 = Jamais 2 = Occasionnellement 3 = Souvent 4 = Toujours

Parlez-nous de l'importance de l'apprentissage de l'écriture par rapport à la communication orale :

- J'invite les enfants à parler de leurs expériences personnelles autant par la parole que par le mime et à l'aide des marionnettes.
- J'incite les enfants à chanter et/ou réciter des comptines pour mieux jouer avec les mots.
- À l'aide de devinettes, l'enfant apprend de nouveaux mots ou les contextualise.
- Pour décrire une activité, j'emploie des phrases rythmées.
- J'incite les enfants à enregistrer leur voix lorsqu'ils chantent ou racontent une histoire.
- À partir d'images, les enfants inventent un conte puis le présentent en modifiant leur voix.
- On écrit et illustre des chansons à l'ordinateur.
- Individuellement ou en groupe, on invente des jeux que l'on fait vivre aux autres.

Mentionnez, si désiré, d'autres contextes ludiques favorisés:

Développement de la créativité

Veillez inscrire dans chacune des cases l'un des chiffres suivants : 1 = Jamais 2 = Occasionnellement 3 = Souvent 4 = Toujours

Dites-nous en quoi le développement de la créativité favorise chez le tout-petit une meilleure compréhension du monde:

- J'invite les enfants à imiter des actions et divers sons.
- Par des jeux de "Kim", j'amène les tout-petits à reconnaître des objets à l'aide des cinq sens.
- Après avoir fait des modèles avec de la pâte à modeler, on visionne l'original sous la forme d'une visite au musée.
- Suite à un atelier de peinture, on observe et critique collectivement les oeuvres.
- Entre eux, les élèves jouent au "bonhomme pendu" en devinant le dessin amorcé par l'autre.

- On crée son propre livre à l'aide de papier, crayons, colle, ficelle et laine.
- On crée son propre livre à l'aide de l'ordinateur.
- À l'aide de matériel recyclé, l'enfant est invité à réaliser des constructions pouvant être utilisées au coin bloc ou symbolique.
- Les tout-petits sont invités à créer une murale collective qui illustre une histoire.
- Je demande au groupe de mimer les actions des personnages d'un conte ou d'une histoire.

Mentionnez, si désiré, d'autres contextes ludiques favorisés:

Développement intellectuel

Veillez inscrire dans chacune des cases l'un des chiffres suivants : 1 = Jamais 2 = Occasionnellement 3 = Souvent 4 = Toujours

Selon vous, qu'est-ce qui devrait différencier la garderie de la maternelle au regard des apprentissages cognitifs chez l'enfant :

- Nous faisons des jeux de devinettes et quand les enfants ont mis dans un sac des objets différents, je leur demande de décrire ceux-ci par une chanson, des rythmes ou par mimes.
- Après avoir déposé sur la table des objets, j'incite les tout-petits à en trouver d'autres identiques à ce dernier.
- J'encourage les enfants à classer par la fabrication de colliers avec des perles de couleurs variées par exemple.
- Pour encourager la reconnaissance des similitudes et des différences, pour se déguiser, je fournis des vêtements qui s'attachent avec des fermetures Éclairs, des boutons, des cordonnets et des boutons-pression.
- Nous jouons au jeu des "similitudes et des différences" à partir des différentes textures d'éléments (ex: papier crêpé et ciré).
- Nous classons les objets par catégorie en faisant un collage, par exemple, à partir d'images de magazines.
- J'adapte des chansons en leur demandant de nommer deux parties du corps (ex: *Savez-vous planter des choux ?*).
- Pendant une ronde, je demande à chacun d'improviser un couplet décrivant les vêtements de son voisin par exemple.
- Lors de jeux de groupes, j'invite les jeunes à se placer à côté d'un objet ayant un attribut particulier.
- Pour les périodes de rangement, je fournis des consignes qui exigent un rangement selon des catégories variées.
- Je fais des jeux de course où l'enfant est invité à se rendre à l'objet qui est plus long qu'un crayon par exemple.
- Lors de la collation, je suggère un classement des aliments selon différentes grosseurs ou de les aligner en ordre décroissant par exemple.
- Je présente des chants et des comptines où l'enfant doit compter.
- Nous jouons à la chaise musicale.
- Dans le coin des jeux de sable, je présente des activités où l'enfant aura à comparer des quantités et des volumes.

Mentionnez, si désiré, d'autres contextes ludiques favorisés:

Développement moteur

Veillez inscrire dans chacune des cases l'un des chiffres suivants : 1 = Jamais 2 = Occasionnellement 3 = Souvent 4 = Toujours

Veillez indiquer quels autres types d'apprentissages peuvent susciter les activités motrices pratiquées en petit et grand groupes :

- Nous dansons en utilisant des objets tels que des cerceaux disposés au sol de façon à sauter par-dessus.

- Pendant les périodes de repos, nous pouvons nous étirer au son d'une douce musique.
 - À l'extérieur ou au gymnase, j'organise des courses à obstacles.
 - J'initie les enfants à la danse en introduisant, par exemple, des musiques de différents pays.
 - Instruments de musique et costumes vont de paire lorsque nous paradons ou dansons sous divers rythmes.
 - Le groupe a accès à des activités où chacun peut lancer et frapper différents objets (ballon, hockey, panier de basket-ball).
 - Je demande aux élèves de former un "train" et de parcourir ainsi les coins d'ateliers afin de leur présenter ces derniers.
 - J'utilise des instruments de musique pour signaler le début ou la fin d'une activité ainsi que les transitions.
 - Une chanson peut m'aider à agrémenter des moments "critiques" comme l'habillage au vestiaire et les temps d'attente.
- Mentionnez d'autres contextes ludiques favorisés:
-
-

Pour terminer, veuillez indiquer les cinq jeux de table (ex: *Serpents et échelles*, *Domino*, *Miniveritech*) qui sont les plus convoités par vos élèves :

Veuillez décrire le type d'intervention que vous faites auprès des enfants qui pratiquent un jeu de table :

Un énorme MERCI tant apprécié!

ANNEXE 4

LES QUESTIONNAIRES D'ENQUÊTE COMPLÉTÉS PAR LES FUTURES ENSEIGNANTES



*« L'imagination est l'enfance de la conscience;
le jeu son royaume. »*



Jo, 1999

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE à compléter portant sur :
LES FONDEMENTS ET PERSPECTIVES DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE AU QUÉBEC :
LA PÉDAGOGIE EN CONTEXTE LUDIQUE

Réalisé dans le cadre d'une recherche doctorale exploratoire descriptive effectuée par : Johanne Bédard
Étudiante au doctorat à l'Université de Fribourg en Suisse
Professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal au Canada

Bonjour,

Par la présente, je sollicite votre collaboration pour compléter un questionnaire d'enquête. L'instrument a été développé dans le cadre de ma recherche doctorale visant à identifier les fondements et les perspectives de l'éducation préscolaire au Québec, de manière à préciser "**l'utilisation pédagogique du jeu au préscolaire**".

Centrée sur les représentations et pratiques d'utilisation du jeu en intervention précoce, cette recherche s'inscrit dans le processus de réforme de l'enseignement au préscolaire tel qu'amorcé récemment par le ministère de l'Éducation du Québec (1997a, 1997b). Également, celle-ci fait suite aux derniers changements apportés par le ministère de la Famille et de l'Enfance au regard de la modélisation des services de garde. Tant les programmes que l'énoncé de politique fondant la réforme actuelle de l'éducation en milieu scolaire et de garde, situent le jeu comme "contexte-clé" permettant la réalisation d'apprentissages par l'enfant. Il est donc nécessaire de pouvoir identifier ce que sont les pratiques éducatives au préscolaire et tout particulièrement l'utilisation pédagogique des contextes ludiques. Le tout nous permettra de déterminer s'il y a correspondance entre les discours ministériels et la réalité des intervenantes et intervenants qui oeuvrent ou oeuvreront à la maternelle ou dans les milieux de garde. Dans le but de promouvoir une meilleure articulation entre ces services éducatifs, nous identifierons les dimensions complémentaires et divergentes des orientations pédagogiques encouragées en lien avec les pratiques d'intervention privilégiées. Pour y parvenir, nous analyserons la perception des agents travaillant ou qui travailleront en petite enfance, tant au Québec qu'en Suisse, au regard de l'apprentissage et du développement de l'enfant par rapport aux divers modes de planification, d'intervention, d'animation et d'observation qu'ils favorisent ou favoriseront en situation de jeu. Ainsi, nous établirons le profil pédagogique et l'intégration du jeu dans les différentes pratiques éducatives québécoises et suisses en fonction des formations initiales et continues reçues, des programmes et ouvrages de référence utilisés, des conditions de soutien pédagogique, de l'aménagement valorisé, du matériel mis à la disposition des enfants ainsi que des types d'activités ludiques offerts.

L'actuelle recherche permettra des retombées de deux ordres. D'une part, sur le plan théorique j'étayerai un modèle cognitiviste du rôle et de l'utilisation du jeu dans l'apprentissage pour les enfants âgés entre quatre et six ans. Par ailleurs, au niveau pratique, cette recherche fournira au personnel en intervention précoce ainsi qu'aux décideurs de l'éducation préscolaire, un portrait de la cohérence ou de la distance qui sépare les pratiques des finalités des programmes d'enseignement et d'éducation en petite enfance.

Votre opinion est importante !

En fonction des valeurs et des orientations mises de l'avant dans le récent *programme d'éducation au préscolaire* du MEQ et suite à votre formation au BEPP ainsi qu'à l'expérience acquise dans vos stages :

- 1- Veuillez préciser les finalités de la *maternelle 4 ans*.
- 2- Veuillez définir la contribution de la *maternelle 5 ans* à la réussite et à la persévérance scolaire?
- 3- Veuillez indiquer en quoi la *fréquentation de la maternelle 5 ans facilite, la transition vers l'école primaire* chez le jeune enfant?
 - 3.b- Veuillez préciser son effet sur l'*adaptation sociale de l'enfant* lors de son arrivée au primaire.
 - 3.c- Veuillez préciser son effet sur l'*adaptation scolaire* de l'enfant lors de son arrivée au primaire.
- 4- Selon vous, *qu'est-ce qui devrait différencier la garderie de la maternelle* au regard des apprentissages chez le jeune enfant ?
- 5- D'après vous, quel est le lien entre les *domaines de compétences* identifiés dans le programme du préscolaire et les *disciplines enseignées au primaire*?
- 6- De quelle façon définiriez-vous votre *rôle de futur(e) enseignant(e) en maternelle 4 ou 5 ans* par rapport à l'apprentissage de l'enfant ?
- 7- Quelles sont, selon vous, les fonctions du jeu au regard du développement du jeune enfant ?
- 8- Veuillez préciser le rôle du jeu dans la maternelle.
- 9- Veuillez identifier quelle forme prend l'utilisation du jeu au regard des éléments qui suivent.
 - 9.a- De la pédagogie valorisée :
 - 9.b- Des approches:
 - 9.c- Des contextes d'apprentissage :
 - 9.d- Du matériel :
 - 9.e- De l'aménagement

Pour chacun des items suivants, veuillez indiquer dans la case réservée à cet effet, le chiffre correspondant à la fréquence d'usages hebdomadaires qui conviendrait le mieux à votre pratique telle que vous l'envisagez actuellement.

1 = Jamais 2 = Occasionnellement 3 = Souvent 4 = Toujours

Veuillez noter qu'à l'intérieur de tous les cases devra apparaître l'un des chiffres suivants : 1,2,3 ou 4

10. En fin de BACC, je crois que la planification de mon enseignement et des ateliers se ferait comme suit :

L'aménagement de l'espace (étagère, table, etc.) :	<input type="checkbox"/> individuellement	<input type="checkbox"/> avec la participation de tous les enfants
Le matériel fourni par les enfants et/ou par l'enseignante suite à :	<input type="checkbox"/> une réflexion personnelle	
	<input type="checkbox"/> une causerie en grand groupe	
Les thèmes exploités dans les ateliers ainsi que les situations ludiques en tenant compte des critères suivants :		
<input type="checkbox"/> la durée des ateliers soit permanente ou temporaire		
<input type="checkbox"/> les suggestions des enfants selon leurs intérêts		
<input type="checkbox"/> les besoins observés au fil des jours		
<input type="checkbox"/> le développement d'habiletés spécifiques ciblées		
Les types d'ateliers :		
<input type="checkbox"/> atelier obligatoire pour tous		
<input type="checkbox"/> atelier obligatoire pour certains enfants		
<input type="checkbox"/> atelier facultatif		
Les exigences de fonctionnement :		
<input type="checkbox"/> nombre d'enfants limité selon les ateliers proposés		
<input type="checkbox"/> feuille de contrôle pour cocher le nom des enfants si la tâche est obligatoire		
<input type="checkbox"/> "tableau de programmation" qui permet la rotation aux divers coins		
La formation des groupes de travail sur une base :		
<input type="checkbox"/> individuelle		
<input type="checkbox"/> en dyade (le choix du pair est laissé aux enfants)		
<input type="checkbox"/> en petites équipes (formation des celles-ci par les enfants)		
<input type="checkbox"/> en dyades ou en équipes où "je" détermine les partenaires		
La tâche et le défi où l'enfant :		
	<input type="checkbox"/> me présente ses choix de jeux ainsi que les défis qu'il envisage	
où "je"	<input type="checkbox"/> présente verbalement aux enfants la tâche à exécuter pour chacun des ateliers	
	<input type="checkbox"/> réalise des affiches illustrant les tâches demandées pour chaque atelier	
	<input type="checkbox"/> prépare deux ou trois défis différents offrant des niveaux d'habiletés variés que l'enfant choisit d'actualiser à chacun des ateliers	
Des stratégies qui favoriseront la participation des enfants de manière à :		
<input type="checkbox"/> circuler dans les coins pour observer les enfants et les encourager dans leurs réalisations		
<input type="checkbox"/> aider l'enfant à modifier son plan qui deviendra son nouveau défi		
<input type="checkbox"/> répondre aux questions ou aux besoins particuliers de chacun		
<input type="checkbox"/> aider l'enfant à négocier en cas de conflit		
<input type="checkbox"/> participer aux jeux des tout-petits		
<input type="checkbox"/> questionner l'enfant et l'amener à faire de la résolution de problèmes		
Types d'évaluations privilégiées des apprentissages :		
<input type="checkbox"/> observation critériée		
<input type="checkbox"/> observation non critériée		
Moyens favorisés :		
<input type="checkbox"/> fiches de travail individuelles à compléter par l'enfant		
<input type="checkbox"/> fiches d'auto-évaluation		
<input type="checkbox"/> périodes réservées à la coévaluation avec l'enseignante		
<input type="checkbox"/> retours collectifs où chacun parle de sa démarche et exprime ses sentiments		
<input type="checkbox"/> fiches d'évaluations individuelles en lien avec les compétences ciblées		

11- Veuillez décrire à quoi correspondent, selon vous, les activités qui suivent dans une classe au préscolaire.

Activités	Description
Jeux libres	
Ateliers non dirigés	
Ateliers dirigés	
Activités en petits groupes	
Activités en grands groupes animés	
Jeux collectifs	
Jeux à l'extérieur	
Activités de routine	

12- Croyez-vous que les praticiens disposent de suffisamment de matériel didactique spécifique à l'éducation préscolaire ? Veuillez expliquer en quoi.

13- Veuillez nous parler des particularités que devrait avoir le matériel didactique destiné à l'éducation préscolaire.

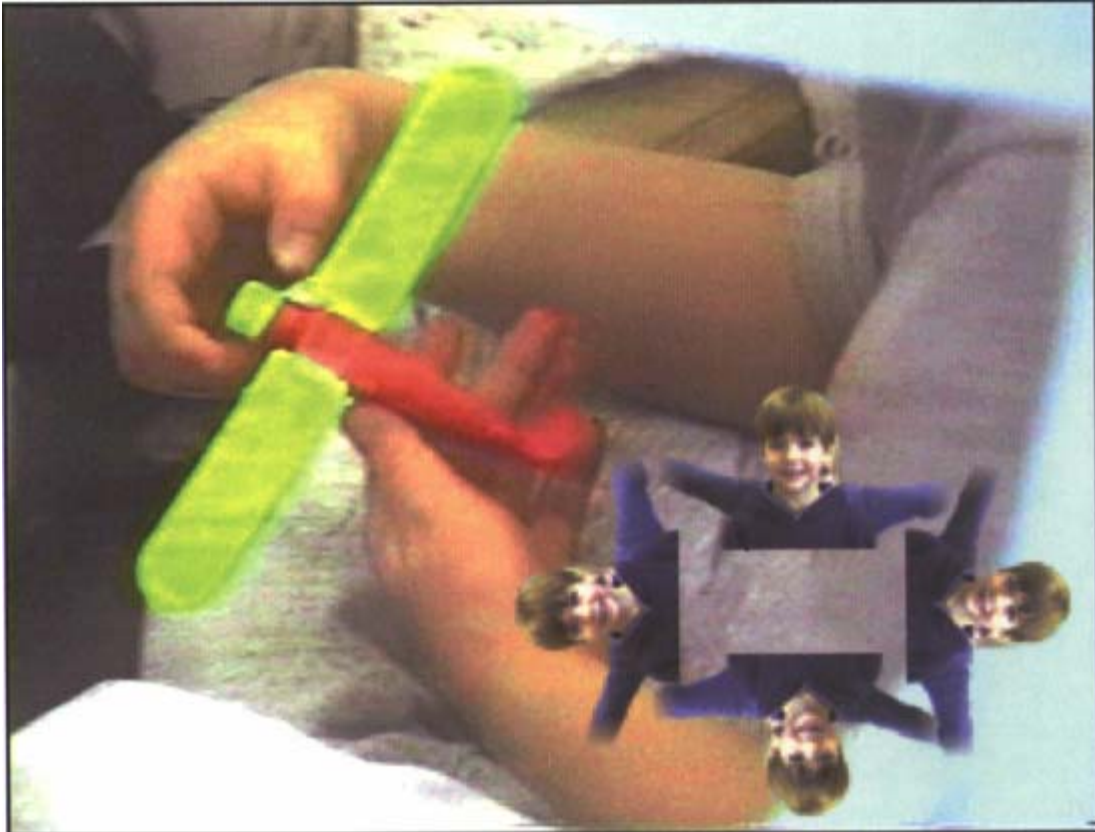
14- Quelle forme devrait prendre l'évaluation au préscolaire ?

Un énorme merci !

ANNEXE 5

DOCUMENTS PERSONNELS :

- ▶ COORDONNÉES DE L'AUTEURE
- ▶ DÉCLARATION SUR L'HONNEUR



Jo, 2002

*« Apportez aux amusements de l'enfance
les souvenirs de votre jeune âge
comme vous donnez à ses travaux
l'expérience de vos études. »*

(Mme CHAPAN; 1752-1822)



COORDONNÉES DE L'AUTEURE

➤ *Coordonnées à la résidence*

Johanne Bédard

588, ave Corriveau

Canton de Magog

Qc, Canada, J1X 5W6

Tél. rés. : 819. 843-5620

Télec. rés. : 819. 843-8140

➤ *Coordonnées professionnelles*

Professeure à l'Université de Montréal

Faculté des sciences de l'éducation

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Pavillon Marie-Victorin (bur. : B-311)

C.P. 6128, succursale Centre-Ville

90, ave Vincent-d'Indy

Montréal, Qc, Canada, H3C 3J7

Tél. bur. : 514. 343-7000 Téléc. bur. : 514. 343-7660

Courriel : johanne.bedard.2@UMontreal.ca

Déclaration sur l'honneur

Montréal, ce 22 avril 2002

Par la présente, je déclare solennellement que les contenus ainsi que les propos avancés dans la présente thèse représentent une production originale, n'ayant jamais fait l'objet de publication précédente, sous quelque forme, en tout ou en partie. Les données ayant servi à la construction de cet ouvrage ont été recueillies et traitées par l'auteure dans le cadre d'une recherche menée de façon individuelle et sans autre but que la production de ce document.

Johanne Bédard,

Professeure,
Université de Montréal,
Faculté des Sciences de l'éducation,
Pavillon Marie-Victorin, bureau B-320
Montréal, Québec
Canada



Johanne Bédard, 2002