

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR
OCÉANNE ÉTHIER

LA RELATION ENTRE LES PERCEPTIONS ET LES PRATIQUES
DÉCLARÉES/OBSERVÉES DU PERSONNEL ÉDUCATEUR/ENSEIGNANT
QUANT AU DÉVELOPPEMENT DES HABILITÉS LIÉES À LA MÉMOIRE
DE TRAVAIL ET AU CONTRÔLE INHIBITEUR AU SEIN DU
DÉVELOPPEMENT GLOBAL DE L'ENFANT ÂGÉ DE 4 ANS EN
CPE/ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE.

OCTOBRE 2023

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

À tous ces grands phares qui illuminent les matelots de demain.

REMERCIEMENTS

Du début de ce projet de recherche jusqu'à la rédaction de la dernière phrase de ce dernier, l'appui de nombreuses personnes a fait une grande différence. Au-delà de cette fierté ressentie par l'aboutissement de ce mémoire, il devient important pour moi de remercier chacune de ces personnes en leur adressant plus spécifiquement un petit mot personnel.

Pour commencer, je tiens à remercier du fond du cœur ma directrice de projet, Mme Isabelle Deshaies. Que ce soit lors d'une rencontre improvisée un soir de semaine, lors d'une retraite d'écriture, lors d'une discussion sur le chemin d'une longue route ou même lors d'un voyage professionnel à l'international, tu as toujours su me guider, me supporter et surtout me reconforter. Merci pour ta disponibilité et pour tes conseils judicieux. À chaque embuche, chaque défi, tu étais présente pour moi, et je t'en serai toujours reconnaissante. Je souhaite également te remercier pour toutes les opportunités que tu m'as offertes. Mon parcours à la maîtrise fut très enrichissant et en grande partie grâce à toi. Je suis impatiente et très heureuse de continuer cette belle aventure à tes côtés dans mes études doctorales. Merci infiniment!

Mes prochains remerciements s'adressent à mon doux partenaire de vie, Jordan. Ta présence, ton écoute et ta patience m'ont permis de surmonter les montagnes russes de la maîtrise. Merci d'avoir dansé avec moi lorsque j'avais besoin d'une pause active, merci de m'avoir fait rire avant chaque étape stressante, merci de m'avoir laissé changer les décorations de la maison nombreuses fois pour me libérer l'esprit et merci d'avoir écouté, avec attention, mes nombreuses réflexions. Je suis extrêmement choyée d'avoir vécu ces trois grandes années auprès de toi; dans tes bras. Je t'aime.

Pour la réalisation de ce mémoire, mes remerciements vont également à ma famille. Merci à mes parents d'avoir toujours cru en moi. Merci pour votre soutien émotionnel, pour nos repas chaleureux qui me permettaient de prendre du temps pour moi en

famille. Je vous remercie également pour votre écoute même si parfois ce que je disais n'avait aucun sens pour vous. Vous m'avez permis d'éclairer mes idées et mes questionnements. Je suis très heureuse d'avoir célébré chaque petite victoire auprès de vous. Ces remerciements s'adressent également à mes merveilleux grands-parents. Nos soirées de jeux de société, à se partager un délicieux repas, ont permis d'assurer mon équilibre. Merci pour votre intérêt à mon projet de recherche et surtout, merci pour vos encouragements. Finalement, un merci tout spécial à mes amies, Sabrina et Valérie. Merci de m'avoir permis de « lâcher mon fou » dans les moments où j'en avais le plus besoin. Merci aussi de m'avoir lâché des coups de fil pour prendre de mes nouvelles. Votre amitié a fait toute la différence dans mon cheminement à la maîtrise. Je vous aime, mes sœurs de cœur.

Je tiens également à remercier chaleureusement les éducatrices et les enseignantes participantes à cette recherche. Merci pour votre confiance et pour votre engagement au sein de ce projet. Dans cette optique, je remercie aussi mes élèves « cocos » du préscolaire des dernières années. Nos moments passés ensemble m'ont fait grandement réfléchir et furent, en quelque sorte, des leviers pour continuer à cheminer et à m'impliquer au sein de la recherche en éducation. Merci pour vos rires ô contagieux.

Enfin, pour clore cette section dédiée aux remerciements, je tiens à remercier sincèrement Emmanuelle Soucy et Nathalie Goulet pour le temps accordé à l'évaluation de ce mémoire et surtout pour votre souci du détail. Vos précieux commentaires enrichissants et appuyés de votre expertise en recherche ont soutenu l'amélioration de la rédaction de mon mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|----|
| REMERCIEMENTS | 3 |
| TABLE DES MATIÈRES | 5 |
| LISTE DES FIGURES..... | 12 |
| LISTE DES TABLEAUX..... | 14 |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES | 16 |
| RÉSUMÉ | 17 |
| INTRODUCTION | 2 |
| CHAPITRE I..... | 6 |
| PROBLÉMATIQUE..... | 6 |
| 1.1 La petite enfance : une période charnière..... | 6 |
| 1.2 La vulnérabilité développementale des enfants à l'éducation préscolaire 5 ans | 8 |
| 1.3 La trajectoire de l'enfant avant son entrée à l'éducation préscolaire 5 ans | 12 |
| 1.3.1 La trajectoire de l'enfant à l'âge de 4 ans en CPE et à l'éducation préscolaire | 14 |
| 1.4 La qualité des services de garde éducatifs | 16 |
| 1.5 Les pratiques éducatives de qualité : miser sur le développement global de l'enfant | 17 |
| 1.6 Les fonctions exécutives au sein des programmes éducatifs en CPE et à l'éducation préscolaire 4 ans..... | 24 |
| 1.7 Les interactions : un levier pour le développement des fonctions exécutives de l'enfant | 26 |
| 1.7.1 La qualité des interactions..... | 27 |
| 1.8 La question de recherche..... | 28 |
| CHAPITRE II | 30 |
| CADRE CONCEPTUEL | 30 |
| 2.1 La définition de la qualité des services éducatifs | 30 |
| 2.2 L'approche écosystémique de Bronfenbrenner..... | 31 |

| | | |
|--------|---|----|
| 2.2.1 | Le concept d'ontosystème..... | 33 |
| 2.3 | Le développement global de l'enfant..... | 33 |
| 2.3.1 | Le domaine physique et moteur..... | 35 |
| 2.3.2 | Le domaine social..... | 36 |
| 2.3.3 | Le domaine affectif..... | 37 |
| 2.3.4 | Le domaine langagier..... | 38 |
| 2.3.5 | Le domaine cognitif..... | 39 |
| 2.4 | L'interrelation des domaines de développement..... | 40 |
| 2.5 | La définition des fonctions exécutives..... | 42 |
| 2.5.1 | La mémoire de travail au sein du développement global de l'enfant âgé de 4 ans | 45 |
| 2.5.1 | Le contrôle inhibiteur au sein du développement global de l'enfant âgé de 4 ans | 48 |
| 2.6 | Le microsystème..... | 51 |
| 2.6.1 | La qualité structurelle..... | 52 |
| 2.7 | La qualité structurelle sous l'angle des facteurs régis du groupe/classe CPE/éducation préscolaire 4 ans..... | 53 |
| 2.7.1 | Le ratio..... | 53 |
| 2.7.2 | La présence d'un programme éducatif..... | 53 |
| 2.7.3 | L'aménagement de l'espace..... | 57 |
| 2.7.4 | Le matériel disponible..... | 58 |
| 2.8 | La qualité structurelle sous l'angle des facteurs régis de l'éducateur/enseignant..... | 59 |
| 2.8.1 | Le personnel éducateur en CPE 4 ans..... | 60 |
| 2.8.2 | Le personnel enseignant à l'éducation préscolaire 4 ans..... | 61 |
| 2.9 | La qualité des processus..... | 63 |
| 2.10 | Les interactions en SDGÉ..... | 65 |
| 2.11 | La qualité des interactions..... | 65 |
| 2.11.1 | Le soutien émotionnel..... | 66 |
| 2.11.2 | L'organisation de la classe..... | 67 |
| 2.11.3 | Le soutien à l'apprentissage..... | 68 |

| | |
|--|----|
| 2.12 La qualité des interactions en SDGÉ | 69 |
| 2.13 Les domaines de la qualité des interactions et le développement des habiletés liées aux fonctions exécutives..... | 70 |
| 2.14 Les objectifs de la présente recherche..... | 73 |
| CHAPITRE 3 | 74 |
| MÉTHODOLOGIE..... | 74 |
| 3.1 Le devis de recherche..... | 74 |
| 3.2 La description des participants | 76 |
| 3.2.1 Les participants recrutés dans les groupes CPE 4 ans..... | 76 |
| 3.2.2 Les participants recrutés dans les classes à l'éducation préscolaire 4 ans | 76 |
| 3.3 Le déroulement de la recherche..... | 77 |
| 3.4 Les outils de collecte de données | 79 |
| 3.4.1 Le questionnaire du personnel éducateur/enseignant..... | 80 |
| 3.4.2 Les entrevues semi-dirigées individuelles du personnel éducateur/enseignant | 83 |
| 3.4.3 L'outil <i>Classroom Assessment Scoring System</i> [CLASS] pour la qualité des interactions au sein des groupes/classes (Pianta et al., 2008) | 86 |
| 3.5 L'analyse des données | 87 |
| 3.5.1 Le processus d'analyse quant aux perceptions et aux pratiques déclarées du personnel éducateur/enseignant par les questionnaires et par les entrevues semi-dirigées individuelles | 88 |
| 3.5.2 Le processus d'analyse quant à la qualité des interactions au sein des groupes/classes par l'outil CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008)..... | 93 |
| 3.6 Les considérations éthiques..... | 93 |
| CHAPITRE IV | 95 |
| PRÉSENTATION DES RÉSULTATS..... | 95 |
| 4.1 Les perceptions et les pratiques déclarées du personnel éducateur en CPE 4 ans et du personnel enseignant à l'éducation préscolaire 4 ans quant aux habiletés liées à la mémoire de travail et au contrôle inhibiteur..... | 96 |

| | |
|---|-----|
| 4.2 Les perceptions et les pratiques déclarées du personnel éducateur en CPE 4 ans et du personnel enseignant à l'éducation préscolaire 4 ans quant aux fonctions exécutives..... | 96 |
| 4.3 Les perceptions et les pratiques déclarées quant aux fonctions exécutives des éducatrices en CPE 4 ans | 97 |
| 4.3.1 La définition des fonctions exécutives..... | 97 |
| 4.3.2 Les formations et/ou les expériences | 97 |
| 4.3.3 L'aisance | 98 |
| 4.4 Les perceptions et les pratiques déclarées quant aux fonctions exécutives des enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans..... | 99 |
| 4.4.1 La définition des fonctions exécutives..... | 99 |
| 4.4.2 Les formations et/ou les expériences | 100 |
| 4.4.3 L'aisance | 100 |
| 4.5 Les perceptions et les pratiques déclarées du personnel éducateur en CPE 4 ans et du personnel enseignant à l'éducation préscolaire 4 ans quant au développement de la mémoire de travail..... | 101 |
| 4.5.1 La perception des éducatrices en CPE 4 ans sur la définition de la mémoire de travail..... | 102 |
| 4.5.2 La perception des enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans sur la définition de la mémoire de travail | 103 |
| 4.5.3 La perception des éducatrices en CPE 4 ans sur la mémoire de travail au sein du développement global de l'enfant | 104 |
| 4.5.4 La perception des enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans sur la mémoire de travail au sein du développement global de l'enfant..... | 109 |
| 4.5.5 La comparaison entre les perceptions des éducatrices en CPE 4 ans et des enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans quant à la mémoire de travail répertoriées au sein du développement global de l'enfant | 113 |
| 4.5.6 Les perceptions et les pratiques déclarées des éducatrices quant à la présence des habiletés liées à la mémoire de travail dans les activités éducatives quotidiennes de l'enfant âgé de 4 ans en CPE | 115 |
| 4.5.7 Les perceptions et les pratiques déclarées des enseignantes quant à la présence des habiletés liées à la mémoire de travail dans les activités éducatives quotidiennes de l'enfant âgé de 4 ans à l'éducation préscolaire | 119 |

| | |
|---|-----|
| 4.5.8 La comparaison entre les perceptions et les pratiques déclarées soulevées par les éducatrices en CPE 4 ans et par les enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans quant à la mémoire de travail dans les activités éducatives quotidiennes | 125 |
| 4.5.9 Les pratiques déclarées des éducatrices en CPE 4 ans quant à la mémoire de travail et la qualité des interactions | 127 |
| 4.5.10 Les pratiques déclarées des enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans quant à la mémoire de travail et la qualité des interactions | 130 |
| 4.5.11 La comparaison entre le nombre de pratiques déclarées par les éducatrices en CPE 4 ans et par les enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans quant à la mémoire de travail et la qualité des interactions | 134 |
| 4.6 Les perceptions et les pratiques déclarées du personnel éducateur en CPE 4 ans et du personnel enseignant à l'éducation préscolaire 4 ans quant au développement du contrôle inhibiteur | 136 |
| 4.6.1 La perception des éducatrices en CPE 4 ans sur la définition du contrôle inhibiteur | 136 |
| 4.6.2 La perception des enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans sur la définition du contrôle inhibiteur | 137 |
| 4.6.3 La perception des éducatrices en CPE 4 ans sur le contrôle inhibiteur au sein du développement global de l'enfant | 138 |
| 4.6.4 La perception des enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans sur le contrôle inhibiteur au sein du développement global de l'enfant | 143 |
| 4.6.5 La comparaison entre les perceptions des éducatrices en CPE 4 ans et des enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans quant au contrôle inhibiteur répertoriées au sein du développement global de l'enfant | 148 |
| 4.6.6 Les perceptions et les pratiques déclarées des éducatrices quant à la présence des habiletés liées au contrôle inhibiteur dans les activités éducatives quotidiennes de l'enfant âgé de 4 ans en CPE | 149 |
| 4.6.7 Les perceptions et les pratiques déclarées des enseignantes quant à la présence des habiletés liées au contrôle inhibiteur dans les activités éducatives quotidiennes de l'enfant âgé de 4 ans à l'éducation préscolaire | 153 |
| 4.6.8 La comparaison entre les perceptions et les pratiques déclarées soulevées par les éducatrices en CPE 4 ans et par les enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans quant au contrôle inhibiteur dans les activités éducatives quotidiennes | 155 |
| 4.6.9 Les pratiques déclarées des éducatrices en CPE 4 ans quant au contrôle inhibiteur et la qualité des interactions | 157 |

| | |
|---|-----|
| 4.6.10 Les pratiques déclarées des enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans quant au contrôle inhibiteur et la qualité des interactions..... | 160 |
| 4.6.11 La comparaison entre le nombre de pratiques déclarées par les éducatrices en CPE 4 ans et par les enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans quant au contrôle inhibiteur et la qualité des interactions | 163 |
| 4.7 Les pratiques observées du personnel éducateur CPE 4 ans et du personnel enseignant à l'éducation préscolaire 4 ans par la qualité des interactions | 164 |
| 4.7.1 Les pratiques observées liées à la qualité des interactions du personnel éducateur CPE 4 ans..... | 165 |
| 4.7.2 Les pratiques observées liées à la qualité des interactions du personnel enseignant à l'éducation préscolaire 4 ans | 167 |
| 4.8.1 Les pratiques observées liées à la qualité des interactions comparées aux perceptions et aux pratiques déclarées du personnel éducateur quant au développement des habiletés liées à la mémoire de travail et du contrôle inhibiteur chez l'enfant de 4 ans en CPE..... | 171 |
| 4.8.2 Les pratiques observées quant à la qualité des interactions comparées aux perceptions et aux pratiques déclarées du personnel enseignant quant au développement des habiletés liées à la mémoire de travail et au contrôle inhibiteur chez l'enfant de 4 ans à l'éducation préscolaire..... | 172 |
| CHAPITRE V | 174 |
| DISCUSSION | 174 |
| 5.1 Un besoin lié à la compréhension de la définition et du soutien de la mémoire de travail et du contrôle inhibiteur au sein du développement global de l'enfant de 4 ans | 175 |
| 5.2 Un besoin de compréhension et de soutien quant à la mémoire de travail et du contrôle inhibiteur au sein des activités éducatives quotidiennes de l'enfant de 4 ans | 177 |
| 5.3 Le soutien à l'apprentissage : un contexte pour soutenir le développement quotidien de la mémoire de travail et du contrôle inhibiteur au sein de son développement global de l'enfant de 4 ans | 182 |
| 5.4 Le besoin de formation quant au développement de la mémoire de travail et du contrôle inhibiteur chez l'enfant de 4 ans; l'influence sur la qualité des interactions | 185 |
| 5.5 Le besoin de matériel pédagogique et de préparation d'activités quotidiennes pour soutenir les éducatrices et les enseignantes dans le développement des habiletés | |

| | |
|---|-----|
| liées à la mémoire de travail et au contrôle inhibiteur chez l'enfant de 4 ans et pour soutenir la qualité des interactions | 187 |
| 5.6 La synthèse..... | 189 |
| 5.7 Les limites | 192 |
| CONCLUSION..... | 194 |
| RÉFÉRENCES..... | 199 |
| ANNEXE A | 211 |
| QUESTIONNAIRE DU PERSONNEL ÉDUCATEUR/ENSEIGNANT | 211 |
| ANNEXE B..... | 214 |
| SCHÉMA D'ENTREVUE DU PERSONNEL ÉDUCATEUR/ENSEIGNANT | 214 |
| ANNEXE C..... | 217 |
| CERTIFICAT ÉTHIQUE | 217 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|---|----|
| Figure 1 : Les pourcentages de vulnérabilité développementale des enfants âgés de 5 ans dès leur rentrée à l'éducation préscolaire 5 ans (tiré de Lavoie et al., 2019) | 11 |
| Figure 2 : Les pourcentages de vulnérabilité développementale dans au moins un domaine de développement selon le passage de l'enfant en SDGÉ avant sa rentrée à l'éducation préscolaire 5 ans (tiré de Lavoie et al., 2019) | 12 |
| Figure 3 : Les milieux fréquentés par l'enfant avant sa rentrée à l'éducation préscolaire (tirés de Lavoie et al., 2019)..... | 14 |
| Figure 4: Exemple d'environnement éducatif fréquenté par l'enfant âgé de 4 ans | 15 |
| Figure 5: La comparaison du « domaine physique et bien-être » de la maturité de l'enfant et du domaine « physique et moteur » du développement global de l'enfant | 19 |
| Figure 6: La comparaison des « compétences sociales » de la maturité de l'enfant et du domaine « social/affectif » du développement global de l'enfant | 20 |
| Figure 7: La comparaison de la « maturité affective » de la maturité de l'enfant et du domaine « affectif » du développement global de l'enfant..... | 20 |
| Figure 8 : La comparaison du « développement cognitif et langagier » de la maturité de l'enfant et du domaine « cognitif/langagier » du développement global de l'enfant | 21 |
| Figure 9 : La comparaison des « habiletés de communication et connaissances générales » de la maturité de l'enfant et du domaine « langagier » du développement global de l'enfant..... | 22 |
| Figure 10 : Les pourcentages de vulnérabilité chez les enfants du préscolaire dans chaque domaine de développement (tiré de Lavoie et al., 2019)..... | 23 |
| Figure 11: Le modèle écosystémique de la qualité de la qualité éducative en contexte éducatif de la petite enfance (adapté de Lacombe, 2006; Lemay et Bigras, 2012)..... | 32 |
| Figure 12 : La comparaison des domaines de développement selon le programme Accueillir la petite enfance (MF, 2019) et le programme-cycle (MEQ, 2021)..... | 34 |

| | |
|--|-----|
| Figure 13 : L'interrelation des domaines de développement selon le programme Accueillir la petite enfance (MF, 2019) et le programme-cycle à l'éducation préscolaire (MEQ, 2021) | 41 |
| Figure 14 : L'interrelation des programmes (MEQ, 2021) | 55 |
| Figure 15: Le schéma dynamique de la qualité éducative offerte à l'enfant âgé de 4 ans en CPE/éducation préscolaire | 72 |
| Figure 16 : Les catégories et les sous-catégories abordées par le questionnaire | 82 |
| Figure 17: La complémentarité entre le questionnaire et l'entrevue semi-dirigée..... | 84 |
| Figure 18: Les catégories et les sous-catégories de l'analyse thématique par le logiciel N'Vivo (version 10) | 90 |
| Figure 19 : Le schéma dynamique synthèse de la qualité éducative offerte à l'enfant âgé de 4 ans en CPE/éducation préscolaire..... | 192 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|-----|
| Tableau 1 : Les cinq domaines de la maturité scolaire de l'enfant | 10 |
| Tableau 2: Les habiletés liées à la MdT au sein des domaines du développement global de l'enfant de 4 ans | 47 |
| Tableau 3: Les habiletés liées au CI au sein des domaines du développement global de l'enfant de 4 ans | 50 |
| Tableau 4: Les dimensions et les indicateurs du domaine soutien émotionnel (Pianta et al., 2008)..... | 67 |
| Tableau 5: Les dimensions et les indicateurs du domaine organisation de la classe (Pianta et al., 2008) | 68 |
| Tableau 6: Les dimensions et les indicateurs du domaine soutien à l'apprentissage (Pianta et al., 2008) | 69 |
| Tableau 7 : Le déroulement du projet de recherche | 78 |
| Tableau 8 : Les matrices de croisements..... | 92 |
| Tableau 9: Les perceptions répertoriées du personnel éducateur (N = 2) quant à la MdT au sein des composantes rattachées aux domaines de développement (MF, 2019).. | 108 |
| Tableau 10 : Les perceptions répertoriées du personnel enseignant (N = 2) quant à la MdT au sein des composantes rattachées aux domaines de développement (MEQ, 2021) | 112 |
| Tableau 11: Les perceptions répertoriées des éducatrices en CPE (N = 2) et des enseignantes à l'éducation préscolaire (N = 2) quant à la MdT au sein du développement global de l'enfant de 4 ans | 114 |
| Tableau 12 : Les perceptions et les pratiques déclarées répertoriées par les éducatrices (N = 2) en CPE 4 ans et par les enseignantes (N = 2) à l'éducation préscolaire 4 ans quant à la MdT dans les activités éducatives quotidiennes..... | 126 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 13 : Les pratiques déclarées par les éducatrices (N = 2) en CPE 4 ans et par les enseignantes (N = 2) à l'éducation préscolaire 4 ans quant à la MdT et la qualité des interactions | 135 |
| Tableau 14 : Les perceptions répertoriées du personnel éducateur (N = 2) au sein des composantes rattachées aux domaines de développement (MF, 2019) | 143 |
| Tableau 15 : Les perceptions répertoriées du personnel enseignant (N = 2) quant au CI au sein des composantes rattachées aux domaines de développement (MEQ, 2021) | 147 |
| Tableau 16 : Les perceptions répertoriées des éducatrices en CPE (N = 2) et des enseignantes à l'éducation préscolaire (N = 2) quant au CI au sein du développement global de l'enfant de 4 ans | 148 |
| Tableau 17: Les perceptions et les pratiques déclarées répertoriées par les éducatrices (N = 2) en CPE 4 ans et par les enseignantes (N = 2) à l'éducation préscolaire 4 ans quant au CI dans les activités éducatives quotidiennes..... | 156 |
| Tableau 18 : Les pratiques déclarées par les éducatrices (N = 2) en CPE 4 ans et pour les enseignantes (N = 2) à l'éducation préscolaire 4 ans quant au CI et la qualité des interactions | 163 |
| Tableau 19 : Le niveau de qualité observé pour les domaines et dimensions de la qualité des interactions des éducatrices (N = 2)..... | 166 |
| Tableau 20 : Le niveau de qualité observé pour les domaines et dimensions de la qualité des interactions des enseignantes (N = 2) | 168 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

| | |
|--------|--|
| CI | Contrôle inhibiteur |
| CLASS | Classroom Assessment Scoring System |
| CPE | Centre de la petite enfance |
| EDU | Éducateur en centre de la petite enfance 4 ans |
| EQPPEM | Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle |
| ENS | Enseignant à l'éducation préscolaire 4 ans |
| FE | Fonctions exécutives |
| IMDPE | Instrument de mesure du développement de la petite enfance |
| MdT | Mémoire de travail |
| SDGÉ | Service de garde éducatif |

RÉSUMÉ

Lors de la petite enfance, une valeur importante est accordée aux habiletés de quatre fonctions exécutives, dont celles liées à la mémoire de travail et au contrôle inhibiteur afin de veiller à la réussite éducative du jeune enfant. Entre autres, ces deux dernières, observées telles que les précurseurs d'autres fonctions exécutives (flexibilité mentale et planification), semblent être des atouts pour soutenir le développement global de l'enfant et ses apprentissages (Diamond, 2009). De surcroît, afin de veiller au développement de ces fonctions exécutives, l'environnement éducatif, dont les classes à l'éducation préscolaire 5 ans dans lesquelles gravite l'enfant, doit entreprendre des pratiques permettant de soutenir son niveau de qualité (Duval, 2015) tel que par un accompagnement efficace de la part de l'éducateur/enseignant (Duval et Bouchard, 2013). Dans cette perspective, les interactions de qualité seraient également perçues comme l'un des contextes favorables au développement des fonctions exécutives (Duval, 2015). Or, la qualité des interactions entre l'enseignant/éducateur et l'enfant se voit donc tout aussi pertinente, voir cruciale afin de veiller à l'objectif principal soit la réussite éducative pour tous. En revanche, selon l'Enquête québécoise menée sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle en 2017 (EQPPM), un certain nombre d'enfants a intégré l'éducation préscolaire 5 ans avec des lacunes développementales. Dès lors, afin de veiller à la réussite éducative de l'enfant lors de son entrée à l'éducation préscolaire 5 ans, telle que son développement optimal, l'importance de s'attarder au passage de l'enfant âgé de 4 ans, en centre de la petite enfance et en classe à l'éducation préscolaire, oriente cette étude.

Dans une visée de soutenir la réussite éducative présente et future de tous, l'actualisation des programmes éducatifs (MEQ, 2021; MF, 2019) a proposé le développement des fonctions exécutives, dont la mémoire de travail et le contrôle inhibiteur, et ce, dans les habiletés sociales, affectives, physiques et motrices, langagières et cognitives de l'enfant. Ainsi, le personnel éducateur/enseignant se voit donc dans l'appropriation de nouvelles connaissances liées à ces dernières afin de comprendre leur développement au sein du milieu éducatif de l'enfant, mais aussi afin de parvenir à les soutenir quotidiennement. En ce sens, l'étude de la place accordée à ces fonctions exécutives dans les perceptions et les pratiques déclarées des éducateurs/enseignants au sein du quotidien éducatif de l'enfant de 4 ans en centre de la petite enfance et à l'éducation préscolaire dirige les réflexions de cette recherche. Dans cette avenue exploratoire, elle met également de l'avant les pratiques observées des éducateurs/enseignants par la qualité des interactions offerte auprès de l'enfant afin d'observer l'angle des opportunités misant sur le développement de la mémoire de

travail et du contrôle inhibiteur. Puis, de ces perceptions et de ces pratiques déclarées et observées, cette recherche vise finalement la mise en relation de ces dernières.

Par la présente, une recherche exploratoire fut menée sur deux semaines consécutives auprès de deux éducatrices en centre de la petite enfance 4 ans et de deux enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans. Dans le respect de la participation volontaire, de l'anonymat et de la confidentialité, des questionnaires et des entrevues ont permis d'examiner les perceptions et les pratiques déclarées des participantes. Afin d'observer la qualité des interactions, des observations furent effectuées à partir de l'outil *Classroom Assessment Scoring System* (Pianta et al., 2008). Ces deux collectes de données ont permis d'approfondir les visées de cette recherche notamment par une analyse qualitative et quantitative. Ensuite, une analyse spécifique mettant de l'avant la combinaison de ces deux types d'analyse fut explorée.

Les résultats découlant de cette analyse montrent une relation entre les pratiques observées des éducatrices et des enseignantes, leurs perceptions et leurs pratiques déclarées. De ce fait, les résultats exposent la pertinence d'investiguer les défis relatifs aux pratiques éducatives des éducateurs/enseignants, notamment en ce qui a trait au soutien à l'apprentissage quant au développement de la mémoire de travail et du contrôle inhibiteur chez l'enfant âgé de 4 ans dans son domaine langagier lors des périodes de jeux libres intérieurs comme extérieurs. Par ce but commun de soutenir la réussite éducative de tous, une réflexion liée à la formation et à l'accompagnement des acteurs sur le terrain quant au développement de la mémoire de travail et du contrôle inhibiteur chez l'enfant de 4 ans en centre de la petite enfance et à l'éducation préscolaire est proposée.

Mots-clés : 4 ans, éducation préscolaire, centre de la petite enfance, mémoire de travail, contrôle inhibiteur, développement global, activités éducatives quotidiennes, qualité des interactions.

INTRODUCTION

Tout au long de sa petite enfance, l'enfant se développe, accroît ses apprentissages, interagit avec son environnement, socialise, et s'émerveille devant ses nouvelles découvertes. Ce passage se voit, entre autres, essentiel à sa réussite éducative; tel que de ses apprentissages et de son développement (ministère de l'Éducation [MEQ], 2021; ministère de la Famille [MF], 2019). De ce fait, du milieu scientifique au milieu éducatif, chaque acteur travaille de pairs pour soutenir la réussite éducative présente et future de l'enfant lors de cette période. Plus précisément, les programmes éducatifs proposent différentes pratiques éducatives de qualité et des pistes favorables quant au développement global de l'enfant, à ses apprentissages et à son environnement (MEQ, 2021; MF, 2019). Ces programmes permettent donc de favoriser une cohérence et une continuité entre les différents acteurs gravitant autour de l'enfant. En revanche, la vulnérabilité développementale de l'enfant lors de sa rentrée en classe à l'éducation préscolaire 5 ans mène à de nombreuses réflexions (Lavoie et al., 2019). Cette recherche se concentre donc sur l'importance de s'attarder au passage de l'enfant âgé de 4 ans, en centre de la petite enfance (CPE) et en classe à l'éducation préscolaire, pour mieux veiller à sa réussite éducative lors de son entrée à l'éducation préscolaire 5 ans.

Les programmes éducatifs en vigueur lors du passage de l'enfant en petite enfance, tel que le programme accueillir la petite enfance (MF, 2019) pour les enfants de 0-4 ans ou le programme-cycle à l'éducation préscolaire (MEQ, 2021) pour les enfants de 4-6 ans, ont une approche axée sur le développement global de l'enfant. Or, l'actualisation de ces programmes, telle qu'en 2019 pour le programme Accueillir la petite enfance et en 2021 pour le programme-cycle à l'éducation préscolaire, a précisé l'importance de soutenir le développement des fonctions exécutives (FE) chez l'enfant. De fait, la mémoire de travail (MdT) et le contrôle inhibiteur (CI), considérées comme

les précurseurs aux autres FE (Diamond, 2013), s'observent dans l'interrelation des domaines du développement de l'enfant et exerceraient une influence positive sur sa réussite éducative (Diamond, 2009; Diamond, 2013; MEQ, 2021; MF, 2019). En ce sens, par la fréquentation quotidienne de l'enfant de 4 ans dans son groupe/classe, notamment en CPE et en classe à l'éducation préscolaire, les éducateurs et les enseignants se voient conviés à comprendre, à s'approprier et à soutenir le développement de ces FE chez l'enfant tout en assurant des opportunités d'apprentissage favorables à leur développement, et ce, par les activités courantes proposées dans son milieu (Deshaies et Boily, 2021). Ainsi, bien que ces opportunités définissent, en quelque sorte, la qualité de l'environnement éducatif, considérée vectrice du développement global de l'enfant et de la qualité des interactions au sein du groupe/classe, les différents milieux éducatifs fréquentés par l'enfant de 4 ans peuvent différer les opportunités d'un milieu à l'autre. Dès lors, comment les éducateurs/enseignants jonglent-ils avec la place de ces FE dans les habiletés développementales de l'enfant âgé de 4 ans ou même au sein des activités éducatives quotidiennes de l'enfant sollicitant des interactions? Ces questions orientent donc cette présente recherche.

L'intérêt de cette étude porte sur la place accordée au développement de la MdT et du CI chez l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire par les éducateurs/enseignants. Sachant l'influence des interactions de l'éducateur/enseignant lors du passage de l'enfant en petite enfance, notamment sur son développement et sur ses apprentissages tels que ses habiletés liées à la MdT et au CI, la présente recherche s'intéresse également à la qualité des interactions offerte au sein des groupes/classes. Dans une avenue exploratoire, les perceptions et pratiques déclarées vis-à-vis la place accordée à la MdT et au CI dans le quotidien éducatif de l'enfant âgé de 4 ans en CPE et à l'éducation préscolaire ainsi que les pratiques observées au niveau de la qualité des interactions dans les situations qui soutiennent leur développement s'observent au cœur de ce mémoire. Par la présente recherche, cinq chapitres sont présentés.

D'abord, le premier chapitre consiste en la problématique actuelle liée à la réussite éducative de l'enfant lors de sa rentrée à l'éducation préscolaire 5 ans notamment au regard de ses habiletés développementales et de ses apprentissages. Ainsi, la qualité des services éducatifs est abordée sous l'angle de la trajectoire de l'enfant avant sa rentrée à l'éducation préscolaire 5 ans, notamment à l'âge de 4 ans au sein des groupes en CPE et des classes à l'éducation préscolaire. De surcroît, les pratiques éducatives de qualité, favorables à la réussite éducative de l'enfant, se dégagent de ce chapitre. La mise en relation de ces concepts mène finalement aux questions de recherche.

Ensuite, le deuxième chapitre de ce mémoire permet d'exposer et de détailler les concepts à l'étude. Afin d'observer la qualité des services éducatifs offerte à l'enfant, l'approche écosystémique de Bronfenbrenner est abordée et distingue l'ontosystème du microsystème. Tandis que le concept d'ontosystème est lié, dans ce mémoire, au développement global de l'enfant et par conséquent au développement des FE dont la MdT et le CI, le microsystème porte sur la qualité structurelle composée des facteurs régis du groupe/classe ou ceux de l'éducateur/enseignant, et porte également sur la qualité des processus par la qualité des interactions au sein du groupe/classe. De ces concepts, les objectifs de recherche sont explicités.

Le troisième chapitre de ce mémoire précise le devis méthodologique retenu pour cette recherche. Par le fait même, l'approche méthodologique, la perspective de recherche et le type de recherche rattaché à l'étude sont mis en exergue. De ces précisions, le déroulement, la sélection et le recrutement des participants, les outils de collectes de données et les types d'analyse sont justifiés. Ce chapitre se termine par les considérations éthiques respectées pour la réalisation de cette recherche.

Du côté du quatrième chapitre, les données découlant des analyses sont regroupées et explorées en fonction des objectifs de recherche ciblés. Les résultats divulgués mènent au dernier chapitre, soit celui de la discussion.

Dans le dernier chapitre, différents constats sont exposés par les résultats combinés aux concepts et aux recherches rattachés à ce mémoire. L'appui d'autres recherches permet également de faire émerger des similitudes et des distinctions quant aux constats discutés. Finalement, la synthèse de ces constats et la présentation des limites relatives à cette recherche permettent de clore ce chapitre.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre met de l'avant la problématique de cette recherche. Dans un premier temps, la mise en perspective de l'impact de la période de la petite enfance sera présentée. Par la suite, un regard sur la vulnérabilité développementale des enfants en classe à l'éducation préscolaire 5 ans amènera à considérer la trajectoire de ces derniers, à l'âge de 4 ans, au sein des services de garde éducatifs offerts. Ensuite, en abordant la qualité de ces milieux éducatifs, les perceptions et les pratiques éducatives du personnel éducateur/enseignant quant au soutien au développement global de l'enfant de 4 ans en CPE et à l'éducation préscolaire, dont le soutien aux FE telles que la MdT et le CI, émergeront. Par la qualité des interactions, favorable au développement des FE chez l'enfant, ce contexte sera exploré afin de soutenir la réussite éducative de tous. En guise de conclusion à ce chapitre seront présentées les questions de recherche.

1.1 La petite enfance : une période charnière

La petite enfance est une période privilégiée en soi, pendant laquelle le bien-être et le développement global harmonieux du jeune enfant sont des objectifs prioritaires présents dans les services éducatifs offerts (ministère de l'Éducation [MEQ], 2021; ministère de la Famille [MF], 2019). De cette période marquante et déterminante, la qualité des services offerts à l'enfant influencerait non seulement son niveau de développement, mais aussi sa réussite éducative future (Manningham et Vaillant, 2017; Observatoire des tout-petits, 2018; Shonkoff et Phillips, 2000; Vandell et al., 2010; Weiland et al., 2013; Williford et al., 2013). De surcroît, de ces

expériences vécues par l'enfant au sein de son environnement éducatif lors de son passage en petite enfance, ces dernières permettraient à celui-ci de se préparer à la vie en société, notamment, en acquérant non seulement des habiletés sociales, affectives, cognitives, langagières, mais aussi physiques et motrices. De plus, ces expériences permettraient aussi à l'enfant de se préparer à son insertion sociale en développant progressivement les fondements qui soutiendront son développement futur (Acar et al., 2017). À l'égard de ces retombées sur l'enfant, la qualité de l'environnement éducatif offerte à ce dernier, entre l'âge de 0-6 ans, se voit donc comme un pilier important, voire une opportunité pour les services éducatifs de soutenir son développement (Observatoire des tout-petits, 2018). En ce sens, comme les services de garde éducatifs (SDGÉ) sont également responsables de la croissance de cette qualité, il est stipulé qu'au moment où les expériences de l'enfant au sein de son quotidien éducatif sont qualifiées de qualité, les impacts sur le développement de l'enfant et sur son sentiment de bien-être seraient davantage importants (Observatoire des tout-petits, 2018). Notamment, son langage se voit stimulé, ses habiletés cognitives, ses compétences sociales et émotionnelles sont soutenues, ses comportements demeurent moins agressifs et finalement, plusieurs impacts considérables s'observent sur sa réussite éducative présente et future (Observatoire des tout-petits, 2018). Cela dit, au Québec, bien que l'enfant de 0-6 ans se développe dans de riches expériences de qualité et diversifiées dans les services éducatifs offerts et que ces milieux ont comme objectifs prioritaires d'assurer le bien-être et le développement harmonieux du jeune enfant (MEQ, 2021; MF, 2019), l'Observatoire des tout-petits (2018) soulève « [qu'] une proportion non négligeable de tout-petits fréquente d'ailleurs des services de garde éducatifs de faible ou très faible qualité » (p.4). Au regard de ces propos, d'autres statistiques, relevées par l'Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle¹ en 2017 (EQPPM), au sujet de la vulnérabilité développementale des

¹ Cette présente enquête utilise le terme « maternelle ». Toutefois, dans le cadre de cette recherche, les termes « éducation préscolaire » et « préscolaire » seront employés et concerneront les enfants de 4 et 5 ans.

enfants lors de leur entrée à l'éducation préscolaire 5 ans, suscitent également des questionnements au sein de la communauté scientifique.

1.2 La vulnérabilité développementale des enfants à l'éducation préscolaire 5 ans

Basée sur une collecte de données menée auprès de 11 500 enfants intégrés à l'éducation préscolaire 5 ans échelonnée sur 17 régions administratives du Québec, l'EQPPEM s'est vu mettre en évidence le portrait des enfants de la cohorte 2016-2017 notamment en portant un regard final sur l'état de leur développement (Lavoie et al., 2019). Cette dernière s'est davantage concentrée sur les services de garde, les programmes préscolaires publics et les services éducatifs (Lavoie et al., 2019). Plus précisément, prenant en compte de nombreux éléments propres au vécu de l'enfant avant son entrée à l'éducation préscolaire 5 ans (ex. : les pratiques parentales, l'environnement familial, etc.), l'intérêt porté par cette enquête consiste, entre autres, à approfondir la compréhension du niveau de développement de l'enfant lors de sa rentrée en classe à l'éducation préscolaire 5 ans afin de mieux cerner les besoins et ainsi de parvenir à orienter des pratiques préventives à prioriser avant sa transition vers le monde scolaire (Lavoie et al., 2019). Ces pratiques précoces permettraient entre autres de favoriser la préparation de l'enfant, mais aussi de soutenir ses habiletés nécessaires pour s'intégrer au sein du groupe et pour participer activement aux activités éducatives (Lavoie et al., 2019). Autrement dit, bien que l'enfant soit accueilli à l'éducation préscolaire avec un bagage propre à lui, certaines habiletés se voient nécessaires à cette étape afin d'optimiser une transition de qualité entre le milieu éducatif qu'il fréquente et le milieu scolaire, mais aussi afin de favoriser une continuité optimale à son développement. Dans cette perspective, le deuxième tome du rapport de l'EQPPEM met de l'avant le terme de maturité scolaire qui se définit à partir des cinq domaines de développement de l'enfant soit : « santé physique et bien-être », « compétences sociales », « maturité affective », « développement cognitif et langagier

» et « habiletés de communication et connaissances générales » (Lavoie et al., 2019). Colligées à partir de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE), créé par l'Université McMaster, les observations quant aux domaines liés à la maturité scolaire de l'enfant étaient orientées dans une échelle de score entre 0 à 10. Présenté dans le rapport d'enquête de Lavoie et al. (2019), un questionnaire, basé sur cet instrument, fut remis aux enseignants afin de mettre en lumière la maturité scolaire de l'enfant. Dans ce dernier, et ce, pour chacun des domaines propres à la maturité scolaire de l'enfant, des sujets ont orienté plus spécifiquement les observations des enseignants. Par exemple, pour le domaine « santé physique et bien-être », les sujets observés chez l'enfant portent sur son développement physique global, sa motricité, son alimentation, etc. Le tableau 1 présente l'ensemble des domaines correspondants à la maturité scolaire des enfants recrutés par l'enquête et les sujets qui s'y rattachent.

Tableau 1 : Les cinq domaines de la maturité scolaire de l'enfant

| Domaines correspondants à la maturité scolaire de l'enfant (inspiré de Lavoie et al., 2019) | Sujets observés (inspiré de Lavoie et al., 2019) |
|---|---|
| Santé physique et bien-être | <ul style="list-style-type: none"> - Développement physique général, motricité; - Alimentation; - Habillement; - Propreté; - Ponctualité et l'état d'éveil de l'enfant. |
| Compétences sociales | <ul style="list-style-type: none"> - Habiletés sociales; - Confiance en soi; - Sens des responsabilités; - Respect des pairs, des adultes, des règles et des routines; - Habitudes de travail; - Autonomie; - Curiosité de l'enfant. |
| Maturité affective | <ul style="list-style-type: none"> - Comportement prosocial; - Entraide; - Crainte/Anxiété; - Comportement agressif; - Hyperactivité et inattention; - Expression des émotions de l'enfant. |
| Développement cognitif et langagier | <ul style="list-style-type: none"> - Intérêt et habiletés en lecture, en écriture et en mathématiques; - Utilisation adéquate du langage de l'enfant. |
| Habiletés de communication et connaissances générales | <ul style="list-style-type: none"> - Capacité à communiquer de façon à être compris; - Capacité à comprendre les autres; - Articulation claire; - Connaissances générales de l'enfant. |

Les résultats de cette enquête ont soulevé qu'un certain nombre d'enfants démontre des lacunes développementales, c'est-à-dire que ces derniers auraient obtenus au moins un résultat « égal ou inférieur au score correspondant au 10e centile d'une population de référence » (Lavoie et al., 2019, p.18), dans l'un des domaines de la maturité scolaire selon l'IMDPE. Plus concrètement, les données relèvent que plus d'un enfant sur quatre (27,7%) lors de son entrée à l'éducation préscolaire 5 ans, se trouve vulnérable dans au moins un des cinq domaines de développement. Pour 48,6% d'entre eux, leur vulnérabilité se situe au sein d'un domaine de développement, pour 24,8% d'entre eux, ils le sont dans deux domaines, pour 13,6% dans trois domaines et

finalement, 13,0% des enfants sont vulnérables dans quatre ou cinq domaines de développement (voir la figure 1).

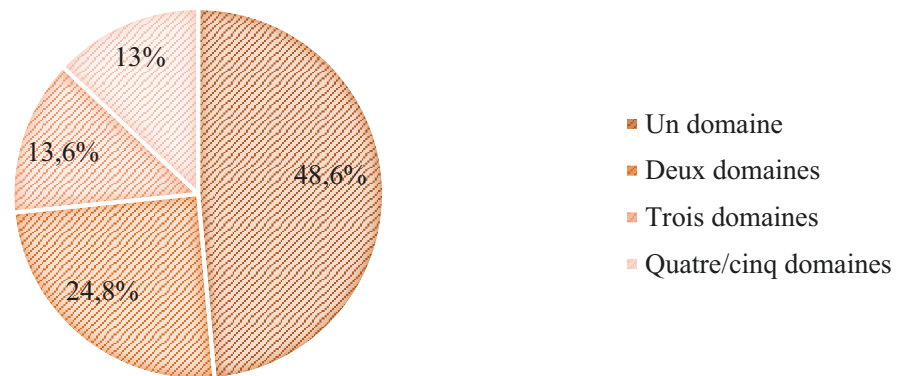


Figure 1 : Les pourcentages de vulnérabilité développementale des enfants âgés de 5 ans dès leur rentrée à l'éducation préscolaire 5 ans (tiré de Lavoie et al., 2019)

De ce 92% des enfants ayant fréquenté un service de garde avant son entrée à l'éducation préscolaire 5 ans, 26,8% d'entre eux ont fait ressortir des lacunes développementales dans au moins un domaine de leur développement. Cette même enquête soulève que contrairement à ces résultats, les enfants n'ayant pas fréquenté un SDGÉ à l'enfant représentent 37,0% des enfants vulnérables (Lavoie et al., 2019) (voir la figure 2).

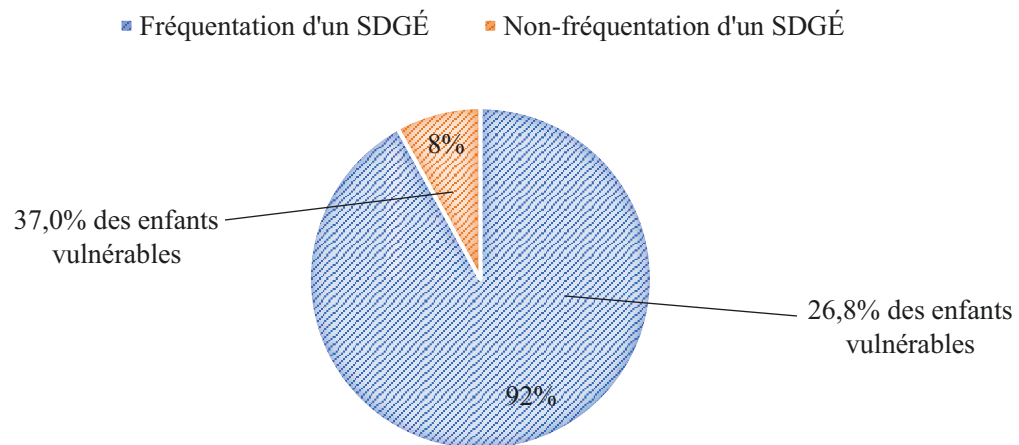


Figure 2 : Les pourcentages de vulnérabilité développementale dans au moins un domaine de développement selon le passage de l'enfant en SDGÉ avant sa rentrée à l'éducation préscolaire 5 ans (tiré de Lavoie et al., 2019)

En somme, même si la proportion d'enfants vulnérables dans au moins un domaine de développement se définit comme étant plus élevée chez les enfants n'ayant pas fréquenté un SDGÉ de façon régulière avant son entrée à l'éducation préscolaire 5 ans, la différence avec ceux gardés sous la responsabilité d'un éducateur en petite enfance de façon régulière reste questionnable. Or, sachant que les expériences vécues par l'enfant dans un SDGÉ sont bénéfiques pour son développement (Observatoire des tout-petits, 2018) et donc pour sa réussite, la trajectoire de l'enfant avant son entrée à l'éducation préscolaire 5 ans se voit essentielle à observer.

1.3 La trajectoire de l'enfant avant son entrée à l'éducation préscolaire 5 ans

Au Québec, bien que la fréquentation de l'un des SDGÉ offerts à l'enfant avant 5 ans ne soit pas obligatoire, une vaste majorité d'entre eux est présentement accueillie dans différents milieux éducatifs. En ce sens, il devient alors fort pertinent de procéder,

dans un premier temps, par une mise en perspective du passage de l'enfant en milieu de garde éducatifs avant son entrée à l'éducation préscolaire 5 ans.

Toujours selon le rapport d'enquête de Lavoie et ses collaborateurs (2019), il est estimé que 92% des enfants, avant leur entrée à l'éducation préscolaire 5 ans, semblent avoir bénéficié d'expériences éducatives en SDGÉ, lors desquelles ces dernières ont permis aux enfants d'évoluer dans un quotidien favorisant et stimulant leur développement optimal. Toutefois, les pourcentages de vulnérabilité dans certains domaines de développement au sein de ce groupe d'enfants restent questionnables et mènent à réfléchir sur la richesse de ces expériences. À l'égard de cette fréquentation considérable, les milieux éducatifs s'avèrent diversifiés. Autrement dit, il est précisé que le pourcentage selon le mode de garde de ces enfants s'élève à 35,8% en CPE, tandis que 23,2% ont fréquenté un milieu familial subventionné, 10,7% ont fréquenté une garderie subventionnée, 12,1% ont fréquenté une garderie non subventionnée et finalement 18,3% ont fréquenté un service de garde non régi (Lavoie et al., 2019) (voir la figure 3). D'autre part, une partie d'entre eux, à l'âge de 4 ans, ont également eu l'occasion de participer à l'un des trois programmes publics implantés par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) dont le programme d'animation Passe-Partout, la maternelle 4 ans à demi-temps et la maternelle 4 ans en milieu défavorisé. Aussi, selon les statistiques ressorties, 1,4% des enfants ont bénéficié de la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé comparativement à la fréquentation de la maternelle à demi-temps qui s'élève à 5,1 % et celle du programme Passe-Partout qui s'élève à 13,9% (Lavoie et al., 2019) (voir la figure 3).

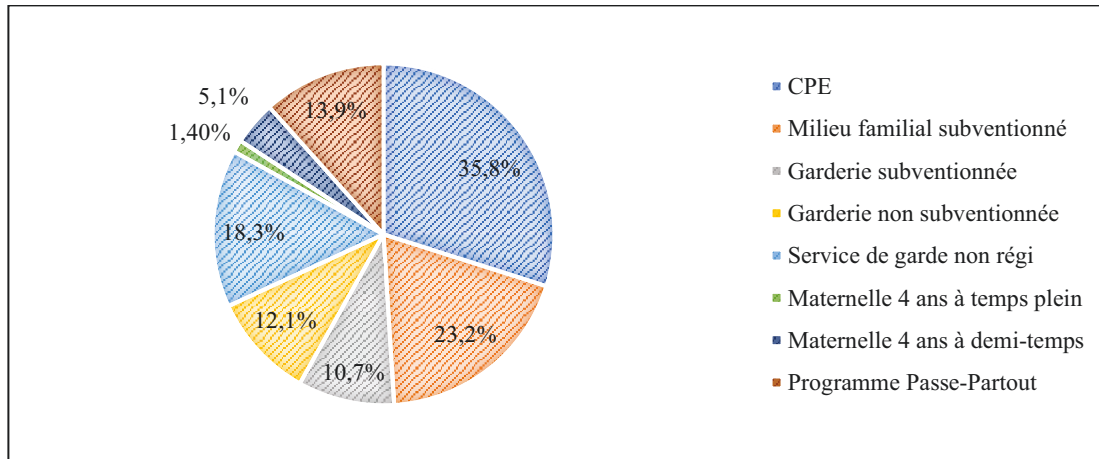


Figure 3 : Les milieux fréquentés par l'enfant avant sa rentrée à l'éducation préscolaire (tirés de Lavoie et al., 2019)

Ainsi, au regard de cette fréquentation nuancée, la qualité de l'environnement éducatif fréquenté par l'enfant semble se définir par de fréquentes expériences diversifiées et riches (Duval et Bouchard, 2013) et s'avère fort déterminante pour son développement (Giguère et Desrosiers, 2010; MF, 2019; Observatoire des tout-petits, 2018). En revanche, sachant que le mémoire du Conseil québécois des services éducatifs à la petite enfance (CQSEPE) (2019) souligne que la maturité scolaire de l'enfant serait possiblement non suffisante afin d'intégrer efficacement le monde scolaire, des réflexions découlent quant au niveau de la maturité scolaire des enfants de 4 ans fréquentant des milieux éducatifs avant leur rentrée à l'éducation préscolaire 5 ans. Or, dans une visée de réussite éducative pour tous, la trajectoire de l'enfant avant son intégration à l'éducation préscolaire 5 ans, tel qu'à l'âge de 4 ans, requiert donc une attention particulière.

1.3.1 La trajectoire de l'enfant à l'âge de 4 ans en CPE et à l'éducation préscolaire

Une fois que l'enfant atteint l'âge de 4 ans, l'environnement éducatif de ce dernier s'observe dans deux mondes distincts; soit il est inscrit au sein d'un SDGÉ à la

petite enfance regroupant des enfants en bas âges jusqu'à l'âge de 6 ans tels qu'en CPE, en garderie ou même en service de garde en milieu familial reconnu par un bureau coordonnateur ou bien il est intégré au préscolaire accueillant des enfants de 4-6 ans tels qu'à l'éducation préscolaire 4 ans (voir la figure 4).

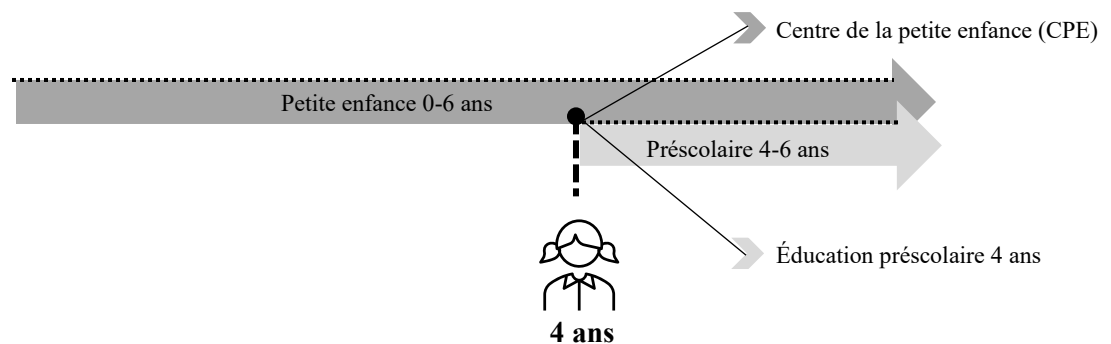


Figure 4: Exemple d'environnement éducatif fréquenté par l'enfant âgé de 4 ans

Enfin, bien que cette fréquentation s'avère nuancée selon les différents milieux fréquentés, la qualité éducative, le développement et la réussite de chaque enfant se retrouvent au centre des préoccupations de chacun de ces services éducatifs. Cependant, au regard des 27% d'enfants vulnérables dès leur intégration à l'éducation préscolaire 5 ans, malgré leur fréquentation régulière en SDGÉ, et selon la proportion d'enfants fréquentant un milieu éducatif de faible, voire de très faible qualité (Observatoire des tout-petits, 2018), l'état de la situation génère donc un intérêt à étudier la qualité éducative offerte tout au long du parcours de l'enfant âgé de 4 ans, et ce, tant à la petite enfance qu'au préscolaire. De telle sorte, au regard de cette proportion quant à la fréquentation des SDGÉ, il est stipulé qu'en 2014, les CPE n'étaient pas parmi ceux ayant un niveau de qualité éducative des plus faible, mais plutôt un niveau de qualité acceptable (Observatoire des tout-petits, 2018). Du côté de l'éducation préscolaire 4 ans, un rapport de recherche menée par Japel et al. (2014), a soulevé que cette qualité éducative offerte par ce milieu reste généralement très faible.

De ces faits, ces données reflètent que le niveau de la qualité offert par ces milieux mène davantage à un questionnement quant aux enjeux possibles. Ainsi, selon le pourcentage de fréquentation plus accru en CPE (36%) (Lavoie et al., 2019), et par l'objectif d'ouvrir 1 610 classes préscolaires 4 ans à temps plein au sein des centres de services scolaire du Québec au courant de l'année scolaire 2022-2023 (ministère de l'Éducation, 2022), la qualité éducative offerte à l'enfant âgé de 4 ans lors de son passage dans ces deux milieux distincts orientera cette recherche.

1.4 La qualité des services de garde éducatifs

D'un milieu à l'autre, de nombreuses recherches montrent que la qualité du SDGÉ (c.-à-d., un environnement qui permet à l'enfant de se sentir en sécurité, qui assure sa santé et qui lui permet de vivre des expériences diversifiées, fréquentes, riches et favorables à son développement) (Manningham et Vaillant, 2017; Duval et Bouchard, 2013), influence considérablement le développement de l'enfant (Bierman et al., 2009; Manningham et Vaillant, 2017; Shonkoff et Phillips, 2000; Zaslow et al., 2006) et favorise une meilleure préparation pour son intégration en milieu scolaire (Cantin et al., 2012; Conseil supérieur de l'éducation, 2012). Par exemple, les habiletés langagières, cognitives, affectives et sociales des enfants ayant fréquenté un SDGÉ de qualité seraient vues davantage plus performantes (Vandell, 2004). Les programmes éducatifs tels qu'Accueillir la petite enfance (MF, 2019) propre au CPE et le programme-cycle à l'éducation préscolaire (MEQ, 2021) propre aux classes à l'éducation préscolaire 4 ans, s'entendent pour mettre de l'avant l'idée selon laquelle des aspects tels que la place de l'enfant au cœur de son développement, le partenariat entre le milieu éducatif et les parents, l'apprentissage actif (par le jeu), l'interaction de l'enfant avec son environnement puis le respect de l'unicité de chacun (ex. : la proposition de défis adaptés aux champs d'intérêt et aux besoins) sont des fondements prioritaires assurant la qualité de l'environnement éducatif. C'est donc par l'union de ces fondements que ces milieux favorisent une qualité éducative pour tous et permettent

non seulement à l'enfant de se développer à son plein potentiel, mais aussi de mieux situer ses besoins afin de veiller à une meilleure préparation pour sa transition lors de son entrée en classe à l'éducation préscolaire 5 ans. Dans cette même lancée, selon Manningham et Vaillant (2017), l'environnement éducatif de l'enfant doit correspondre, entre autres, en un environnement qui favorise son développement global par le biais d'expériences stimulantes et d'interactions constantes. Cela dit, la période de la petite enfance se doit d'être soutenue et abordée adéquatement par tous les acteurs gravitant autour de l'enfant (Duval et Bouchard, 2013). En ce sens, pour parvenir à favoriser un environnement éducatif de qualité, plusieurs éléments se voient prioritaires, notamment le soutien aux intérêts de l'enfant et l'approche centrée sur son développement global (Observatoire des tout-petits, 2018). Ainsi, par les deux milieux éducatifs à l'étude dans cette recherche, la trajectoire développementale de l'enfant âgé de 4 ans devrait être placée au cœur des préoccupations, des interventions, des approches et des pratiques éducatives de l'éducateur/enseignant afin de veiller à une meilleure préparation pour sa transition lors de son entrée en classe à l'éducation préscolaire 5 ans.

1.5 Les pratiques éducatives de qualité : miser sur le développement global de l'enfant

Les milieux éducatifs influencent le niveau du développement de l'enfant, et ce, par la continuité qu'ils assurent entre le milieu familial de l'enfant et lui-même, mais aussi par la transition harmonieuse qu'ils peuvent effectuer avec le milieu scolaire qui le précède (MEQ, 2021; MF, 2019). Pour parvenir à des effets concluants sur ces transitions, les milieux se doivent de faire vivre à l'enfant des expériences diversifiées et adaptées à son développement, donc dans le respect des différences individuelles, et ce, dès son plus jeune âge (MEQ, 2021; MF, 2019). Ainsi, afin d'opter pour le développement optimal chez l'enfant lors de son passage à la petite enfance, ce dernier se doit d'être placé, avant tout, comme l'acteur principal de son développement (MF,

2019). À cet égard, une importance est accordée aux expériences favorables qui sollicitent le développement de la totalité de ses habiletés développementales, c'est-à-dire le développement de ses habiletés sociales, affectives, cognitives, physiques et motrices et langagières (Observatoire des tout-petits, 2018). Autrement dit, l'orientation du développement de l'enfant est ainsi menée dans le concept de développement global (MEQ, 2021; MF, 2019). Or, bien que d'un programme à l'autre, les interventions, les choix pédagogiques et les approches intégrées dans les SDGÉ soutiennent le développement de l'enfant, les réflexions quant au taux de vulnérabilité au niveau des domaines de développement de l'enfant soulevé, surgissent encore (Lavoie et al., 2019). Rappelant que l'enquête a fait ressortir la vulnérabilité développementale de l'enfant quant à la mesure de sa maturité scolaire, chacun des cinq domaines de développement de l'enfant propre à cette maturité se réfère, entre autres, à son développement global, illustré au sein des programmes éducatifs rattachés à cette recherche (MEQ 2021; MF, 2019) soit : « santé physique et bien-être » (domaine physique et moteur), « compétences sociales » (domaine social), « maturité affective » (domaine affectif), « développement cognitif et langagier » (domaine cognitif et domaine langagier) et « habiletés de communication et connaissances générales » (domaine cognitif et langagier) (Lavoie et al., 2019). Ainsi, il est possible de cerner une cohérence entre les sujets observés par l'enquête au sein de chacun des domaines et les composantes propres à l'ensemble des domaines du développement global de l'enfant. Par exemple, pour le « domaine physique et bien-être » (Lavoie et al., 2019), l'alimentation de l'enfant se voit observée et de même du côté des composantes développées au cœur du domaine physique et moteur des deux programmes éducatifs (MEQ, 2021; MF, 2019) (voir la figure 5).

| Domaine correspondant à la maturité scolaire de l'enfant et les sujets observés (Lavoie et al., 2019) | Domaine du développement global de l'enfant et les composantes (MEQ, 2021) (MF, 2019) | |
|---|--|--|
| Domaine physique et bien-être | Domaine physique et moteur | Domaine physique et moteur |
| Développement physique général, motricité Alimentation Habillage Propreté Ponctualité et l'état d'éveil de l'enfant | Se sensibiliser à la sécurité Explorer des perceptions sensorielles Développement sa motricité globale Exercer sa motricité fine Expérimenter l'organisation spatiale Expérimenter l'organisation temporelle Découvrir la latéralité Expérimenter différentes façons de bouger Explorer le monde alimentaire Se représenter son schéma corporel S'approprier des pratiques liées à l'hygiène Expérimenter différentes façons de se détendre | Santé et sécurité Motricité globale Motricité fine Développement sensoriel Alimentation Schéma corporel Hygiène Sommeil |

Figure 5: La comparaison du « domaine physique et bien-être » de la maturité de l'enfant et du domaine « physique et moteur » du développement global de l'enfant

Pour ce qui est maintenant du domaine « compétences sociales » de l'enfant (Lavoie et al., 2019), la confiance en soi de ce dernier est non seulement observé au sein de sa maturité scolaire, mais aussi dans les composantes propres aux programmes éducatifs tels que démontrer dans sa capacité à participer à la vie de groupe (MEQ, 2021) et dans sa conception de soi (MF, 2019) (voir la figure 6).

| Domaine correspondant à la maturité scolaire de l'enfant et les sujets observés (Lavoie et al., 2019) | Domaine du développement global de l'enfant et les composantes | |
|--|--|---|
| | (MEQ, 2021) | (MF, 2019) |
| Compétences sociales | Domaine social | Domaine social et affectif |
| Habiletés sociales; Confiance en soi; Sens des responsabilités; Respect des pairs, des adultes, des règles et des routines; Habitudes de travail; Autonomie; Curiosité de l'enfant | Habiletés sociales Démontrer de l'ouverture aux autres Participer à la vie de groupe Collaborer avec les autres Intégrer progressivement des règles de vie Créer des liens avec les autres Réguler son comportement Résoudre des différends | Attachement Tempérament Concept de soi Identité Compétences émotionnelles Compétences sociales |

Figure 6: La comparaison des « compétences sociales » de la maturité de l'enfant et du domaine « social/affectif » du développement global de l'enfant

En ce qui a trait au domaine « maturité affective » (Lavoie et al., 2019), l'expression des émotions de l'enfant est observée tout comme le programme-cycle à l'éducation préscolaire (MEQ, 2021) et le programme Accueillir la petite enfance (MF, 2019) (voir la figure 7).

| Domaine correspondant à la maturité scolaire de l'enfant et les sujets observés (Lavoie et al., 2019) | Domaine du développement global de l'enfant et les composantes | |
|---|---|---|
| | (MEQ, 2021) | (MF, 2019) |
| Maturité affective | Domaine affectif | Domaine social et affectif |
| Comportement prosocial; Entraide; Crainte/Anxiété; Comportement agressif; Hyperactivité et inattention; Expression des émotions de l'enfant. | Reconnaître ses besoins Reconnaître ses caractéristiques Exprimer ses émotions Réguler ses émotions Expérimenter son autonomie Réagir avec assurance | Attachement Tempérament Concept de soi Identité Compétences émotionnelles Compétences sociales |

Figure 7: La comparaison de la « maturité affective » de la maturité de l'enfant et du domaine « affectif » du développement global de l'enfant

Du côté du domaine lié au « développement cognitif et langagier » de l'enfant (Lavoie et al., 2019), l'utilisation adéquate de son langage fait partie des observations telles que sa capacité à s'engager dans l'action (domaine cognitif) et à démontrer sa compréhension (domaine langagier) (MEQ, 2021) ainsi que son aptitude à mémoriser des informations (domaine cognitif) puis à utiliser son langage oral pour communiquer (domaine langagier) (MF, 2019) (voir la figure 8).

| Domaine correspondant à la maturité scolaire de l'enfant et les sujets observés (Lavoie et al., 2019) | Domaine du développement global de l'enfant et les composantes | |
|--|--|--|
| | (MEQ, 2021) | (MF, 2019) |
| Développement cognitif et langagier | Domaine cognitif/ domaine langagier | Domaine cognitif/ domaine langagier |
| Intérêt et habiletés en lecture, en écriture et en mathématiques; Utilisation adéquate du langage de l'enfant. | <p>Composantes cognitives S'initier à de nouvelles connaissances liées aux domaines d'apprentissage Exercer son raisonnement Activer son imagination S'engager dans l'action Expérimenter différentes actions Raconter ses actions</p> <p>Composantes langagières Interagir verbalement et non verbalement Démontrer sa compréhension Élargir son vocabulaire Expérimenter une variété d'énoncés Développer sa conscience phonologique Interagir avec l'écrit Connaître des conventions propres à la lecture et à l'écriture Découvrir des fonctions de l'écrit Connaître les lettres de l'alphabet</p> | <p>Composantes cognitives Attention Mémoire Fonction symbolique Catégories et concepts Raisonnement Éveil aux mathématiques Éveil aux sciences</p> <p>Composantes langagières Langage prélinguistique Langage oral Éveil à la lecture et à l'écriture Développement graphique</p> |

Figure 8 : La comparaison du « développement cognitif et langagier » de la maturité de l'enfant et du domaine « cognitif/langagier » du développement global de l'enfant

Finalement, au regard du domaine « habiletés de communication et connaissances générales » (Lavoie et al., 2019), la capacité à communiquer de façon à être compris, s'observe également dans sa capacité à interagir verbalement et non verbalement (MEQ, 2021) et à utiliser son langage oral pour communiquer (domaine langagier) (MF, 2019) (voir la figure 9).

| Domaine correspondant à la maturité scolaire de l'enfant et les sujets observés (Lavoie et al., 2019) | Domaine du développement global de l'enfant et les composantes (MEQ, 2021) (MF, 2019) | |
|--|---|--|
| Habilités de communication et connaissances générales | Domaine langagier | Domaine langagier |
| Capacité à communiquer de façon à être compris; Capacité à comprendre les autres; Articulation claire; Connaissances générales de l'enfant. | Interagir verbalement et non verbalement Démontrer sa compréhension Élargir son vocabulaire Expérimenter une variété d'énoncés Développer sa conscience phonologique Interagir avec l'écrit Connaître des conventions propres à la lecture et à l'écriture Découvrir des fonctions de l'écrit Connaître les lettres de l'alphabet | Langage prélinguistique Langage oral Éveil à la lecture et à l'écriture Développement graphique |

Figure 9 : La comparaison des « habiletés de communication et connaissances générales » de la maturité de l'enfant et du domaine « langagier » du développement global de l'enfant

De fait, l'enquête a mis en évidence des données statistiques évocatrices en ce qui a trait le pourcentage de vulnérabilité des enfants pour chacun de ces domaines, notamment 10,6% des enfants au sein du domaine « santé physique et bien-être », 10,2% pour le domaine « compétences sociales », 11,5% pour celui de la « maturité affective », 11,1% quant au « développement cognitif et langagier » et finalement, 11,1% pour les « habiletés de communication et connaissances générales » (Lavoie et al., 2019) (voir la figure 10).

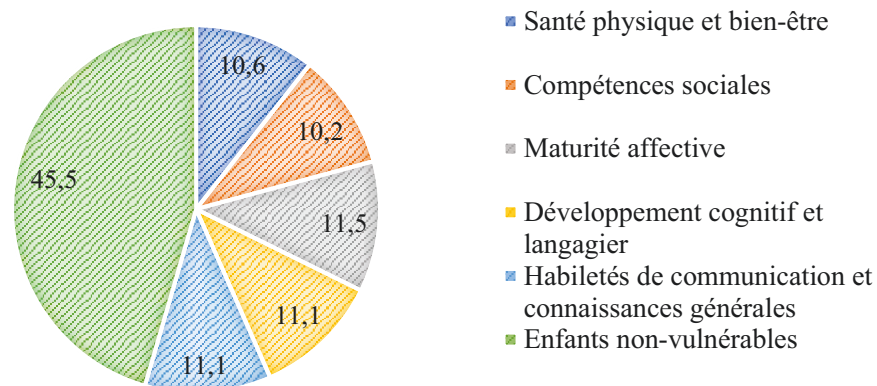


Figure 10 : Les pourcentages de vulnérabilité chez les enfants du préscolaire dans chaque domaine de développement (tiré de Lavoie et al., 2019)

Dès lors, la recherche s'oriente sur les domaines propres au développement global de l'enfant puisqu'une cohérence fut observée entre les domaines de maturité scolaire de l'enfant et ses domaines de développement propres aux programmes éducatifs (MEQ, 2021; MF, 2019). Cette préoccupation permettra d'offrir un soutien efficace à l'enfant et ainsi venir contribuer à toutes les dimensions composant son développement. Pour s'y faire, l'éducateur ou l'enseignant se doit, selon Duval et Bouchard (2013), de prendre en considération les particularités propres au développement de l'enfant lors de sa petite enfance. Bien que ces particularités teintent les pratiques éducatives des éducateurs/enseignants et les activités éducatives quotidiennes de l'enfant, le rôle de ces derniers ne s'arrête pas seulement à proposer des opportunités de développement chez lui. Ce rôle consiste plutôt à mener des interventions priorisant son autonomie, ses initiatives et à faire le pont entre ses expériences quotidiennes et les concepts qui s'y rattachent (Duval et Bouchard, 2013). Ainsi, au regard de ces statistiques, il demeure important de se pencher sur le soutien apporté au développement global de l'enfant âgé de 4 ans, soit par les pratiques offertes par le personnel éducateur/enseignant en CPE et à l'éducation préscolaire.

Dans cet élan, ce soutien, assurant une qualité éducative à l'enfant et favorisant son développement, demande que l'éducateur/enseignant ait non seulement, au préalable, les connaissances requises de ce qui constitue le développement global de l'enfant lors de son passage à la petite enfance, mais aussi qu'il soit à l'affût des nouvelles retombées afin de veiller à des pratiques éducatives favorables et de qualité.

Parmi plusieurs éléments favorisant le développement global de l'enfant, le développement des fonctions exécutives (FE) est présenté dans la mise à jour des programmes éducatifs ; comme le programme cycle en éducation préscolaire, de 2019, et le programme Accueillir la petite enfance, de 2021, puisqu'il soutiendrait davantage la réussite éducative de ce dernier. En ce sens, dans leurs activités éducatives quotidiennes, les pratiques de l'éducateur en CPE ou de l'enseignant en classe à l'éducation préscolaire 4 ans s'orientent sur une approche développementale favorisant, par le fait même, l'acquisition d'habiletés liées aux FE chez l'enfant. En somme, le développement des FE semble démontrer de nombreux impacts significatifs notamment sur le développement global des enfants (Bigras et al., 2012), sur leur transition vers l'école (Blair et Razza, 2007; Diamond, 2009) et sur leur réussite scolaire présente et future (Bodrova et Leong, 2007).

1.6 Les fonctions exécutives au sein des programmes éducatifs en CPE et à l'éducation préscolaire 4 ans

Les FE telles que le CI, la MdT, la flexibilité mentale ainsi que la planification sont intégrées dans chacun des domaines propres au développement global de l'enfant (social, affectif, physique et motrice, langagier, cognitif) (MEQ, 2021; MF, 2019), et donc liées également aux domaines propres à maturité scolaire de l'enfant (Lavoie et al., 2019). Cela dit, sachant l'impact considérable des expériences de l'enfant dès sa petite enfance et les effets positifs des FE sur son développement, ces habiletés cognitives ont alors tout avantage à être intégrées et développées le plus tôt possible

(Shonkoff et al., 2011). En contrepartie, bien que cette prise en compte des FE dans une visée de développement global se voit incontournable, le programme Accueillir la petite enfance (MF, 2019) souligne que « l'accompagnement des jeunes enfants dans l'acquisition graduelle des FE requiert une connaissance approfondie de leur développement et des attentes qu'il est réaliste d'avoir à leur endroit selon leur niveau de développement » (p.94). Dans cette lignée, d'un programme à l'autre, les deux s'entendent pour dire que les choix pédagogiques des acteurs gravitant autour de l'enfant tel que l'éducateur/enseignant se doivent de prendre en compte le développement de ces fonctions cognitives (MEQ, 2021; MF, 2019). Somme toute, bien que ces dernières fassent leur apparition au courant des premières années de vie de l'enfant et qu'elles se développent petit à petit entre son enfance et son adolescence (De Luca et Leventer, 2008) et que leur progression dépendrait du rythme de développement de chacun (Duval et al., 2018), il est stipulé qu'un changement important demeure observable sur le plan des FE entre 3 et 5 ans (Garon et al., 2008). De fait, sachant que Diamond (2013) définit la MdT et le CI comme les précurseurs aux autres FE, ces dernières seraient donc considérées plus optimales à être développées chez l'enfant de 4 ans dans une visée de réussite éducative. Autrement dit, la MdT consisterait à la capacité de l'enfant à maintenir et à mettre à jour des informations (Chevalier, 2010) afin de les utiliser dans différents contextes (MEQ, 2021). Tandis que le CI serait le processus cognitif permettant à l'enfant de contrôler ses actes quotidiens ou même de ne pas céder aux distractions environnantes qui nuisent, par exemple, à sa concentration (MEQ, 2021). D'une FE à l'autre, le développement des habiletés de ces dernières se voit priorisé au sein des programmes éducatifs (MEQ, 2021; MF, 2019). Dans l'optique de soutenir les habiletés liées à la MdT et au CI de l'enfant de 4 ans en CPE et à l'éducation préscolaire, Vygotski (1978) soulève que l'apprentissage et le développement de l'enfant se voient influencer par ses interactions avec ses pairs, son enseignant ou avec toute autre personne gravitant autour de lui. Dans cette lignée, une étude menée par Sabol et al. (2013) a mis en évidence que c'est plus principalement lorsque les interactions entre l'enfant et l'adulte et celles dans le groupe

sont de niveau de qualité déterminée élevée, qu'elles deviennent non seulement le meilleur prédicteur de son développement ainsi que de ses apprentissages, mais aussi de sa réussite éducative future (Hamre et al., 2014; Pianta et al., 2008; MF, 2019).

Dès lors, au regard de ce qui précède, par l'ajout des FE dans les programmes éducatifs (MEQ, 2021; MF, 2019), « une compréhension des quatre FE de la part de l'enseignante/[l'éducatrice] et des modifications à apporter dans les diverses situations pédagogiques semblent une avenue prometteuse pour favoriser le développement de celles-ci chez les enfants » (Deshaies, et al., 2021, p.38). En ce sens, cela génère l'essentialité de comprendre adéquatement la MdT et le CI chez l'enfant âgé de 4 ans afin que les éducateurs/enseignants soient en mesure d'ajuster leurs pratiques éducatives dans le but de mieux soutenir leur développement chez l'enfant. En revanche, le soutien du développement de ces habiletés liées à la MdT et au CI chez l'enfant âgé de 4 ans, notamment par les interactions, se voit pertinent à étudier afin de soutenir la réussite de tous.

1.7 Les interactions : un levier pour le développement des fonctions exécutives de l'enfant

Définies comme une « relation positive et chaleureuse entre l'enseignante et l'enfant » (Duval, 2015, p.16), les interactions au sein de son groupe/classe permettraient à l'enfant de soutenir ses habiletés développementales (ex. : les habiletés liées à son langage, à sa motricité, à ses relations sociales, à sa capacité à raisonner, etc.) (MF, 2019). Dans cette perspective, d'autres chercheurs soutiennent également que la qualité des interactions favoriserait chez l'enfant l'acquisition d'habiletés cognitives, langagières, sociales et affectives, des habiletés dites essentielles à sa réussite scolaire ultérieure (Curby et al., 2009). Une relation déterminante est alors reflétée entre la qualité des interactions et le niveau de développement de l'enfant. En ce sens, les activités éducatives quotidiennes dans le milieu éducatif de l'enfant lui permettraient, entre autres, de soutenir ses habiletés liées aux FE telles que des activités

favorisant les interactions entre ce dernier et ses pairs (MEQ, 2021). Or, les interactions entre l'éducateur/enseignant et les enfants, et entre leurs pairs, dans toutes les situations de classe, seraient un pilier fondamental pour soutenir leur développement cognitif (Vygotski, 1978), comme le développement de la MdT et le CI. Plus précisément, lors de ces dites interactions quotidiennes (ex. : lors de la causerie du matin), l'enfant développe ses habiletés liées au CI en apprenant à bloquer des réactions automatiques voire impulsives (MEQ, 2021) (ex. : attendre son tour de parole lors de la causerie). De plus, du côté des habiletés liées à la MdT de l'enfant, certaines interactions surgissent des périodes de jeux libres qui amènent l'enfant à mémoriser une information pour mener à terme une action (ex. : se souvenir de son rôle et celui des autres dans son scénario de jeu) (MEQ, 2021). Par la présence accrue de ces interactions sociales dans les activités éducatives quotidiennes de l'enfant au sein de son milieu éducatif et par leurs impacts considérables sur le développement de ses habiletés liées à la MdT et au CI, le niveau de qualité des interactions apparaîtrait alors important. De fait, la qualité de ces interactions est donc exposée dans la prochaine section.

1.7.1 La qualité des interactions

La recherche menée par Duval (2015) met en exergue le développement de ces FE et la qualité des interactions offerte chez l'enfant de 5 ans en classe à l'éducation préscolaire. Les résultats de cette recherche ont montré que le niveau de qualité des interactions offert en classe, représenté par la qualité du soutien émotionnel, de l'organisation de la classe et du soutien à l'apprentissage (Pianta et al., 2008), serait entre autres l'un des contextes permettant le développement des FE et donc, aussi dire favoriser la réussite éducative présente et future de ce dernier (Duval, 2015). Autrement dit, « grâce aux interactions sociales dans lesquelles il s'engage, l'enfant développe des « outils mentaux » qui lui permettent de réaliser des activités en utilisant des habiletés liées au fonctionnement exécutif » (Duval, 2015, p. 88). À la lecture de

ce qui précède, pour soutenir une qualité éducative, aussi dire un développement optimal chez l'enfant lors de son entrée à l'éducation préscolaire 5 ans, la qualité des interactions entre l'éducateur/enseignant et l'enfant âgé de 4 ans en CPE et à l'éducation préscolaire se voit tout aussi pertinent, voir crucial dans l'équation. La qualité des interactions offerte à l'enfant devrait donc faire partie des préoccupations des milieux de garde éducatifs dans lequel l'enfant âgé de 4 ans s'inscrit. L'importance de porter un regard attentif sur l'impact de la qualité des interactions sur le développement de la MdT et du CI au milieu du quotidien de l'enfant âgé de 4 ans en CPE et à l'éducation préscolaire est exprimée.

1.8 La question de recherche

Somme toute, considérant que la petite enfance façonne le développement de l'enfant et teinte sa réussite présente et future, le taux de vulnérabilité développementale de l'enfant âgé de 5 ans lors de sa rentrée à l'éducation préscolaire fait surgir de nombreuses réflexions (Lavoie et al., 2019). Afin d'offrir un environnement éducatif de qualité à l'enfant avant l'âge de 5 ans contribuant à sa réussite éducative, la mise en œuvre de pratiques soutenant le développement des FE dans ses habiletés développementales et dans ses activités éducatives quotidiennes représente une avenue prometteuse. Toutefois, selon les lectures ayant permis de soulever cette problématique, aucune recherche ne semble être venue explorer les perceptions et les pratiques éducatives actuelles des éducateurs/enseignants quant au développement de la MdT et du CI de l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire. De plus, par les activités éducatives quotidiennes de l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire sollicitant des interactions fréquentes avec son environnement, le contexte positif qu'offre la qualité des interactions sur le développement de l'enfant, dont la MdT et le CI, mène à réfléchir sur le niveau de cette qualité offerte au sein de ces deux milieux distincts. En ce sens, au regard des lectures effectuées, aucune recherche ne

semble établir la relation entre la qualité des interactions offerte à l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire, les perceptions et les pratiques éducatives liées à la MdT et au CI des éducateurs/enseignants. Pour ce faire, considérant ces éléments, deux questions de recherche se voient essentielles à répondre :

1. Quelles sont les perceptions et les pratiques déclarées du personnel éducateur/enseignant quant aux habiletés liées à la MdT et au CI chez l'enfant âgé de 4 ans en CPE et à l'éducation préscolaire?
2. Existe-t-il une relation entre les pratiques observées liées à la qualité des interactions offerte par le personnel éducateur/enseignant, leurs perceptions et leurs pratiques déclarées quant aux habiletés liées à la MdT et au CI?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce deuxième chapitre, le cadre conceptuel du projet de recherche est présenté. Par la présente, un regard précis sur la qualité des services éducatifs offerts à l'enfant permettra de discuter de la théorie de Bronfenbrenner. De cette approche découlera une perspective à propos de l'ontosystème et du microsystème. Pour le concept d'ontosystème, le développement global ainsi que le développement des deux FE qui s'y rattachent telles que la MdT et le CI seront détaillés. Tandis que le microsystème sera abordé selon l'angle de la qualité structurelle soit par les facteurs régis du groupe/classe et les facteurs régis de l'éducateur/enseignant puis de la qualité des processus, et ce, davantage axée sur la qualité des interactions. En conclusion à ce chapitre, les objectifs de la recherche seront précisés.

2.1 La définition de la qualité des services éducatifs

Basé sur la recherche menée par Thollon-Behar (2011) citée dans Caublot et al. (2014), le terme « qualité » auquel on accorde aux services éducatifs s'observe sous une méthode dite normative telle que par des approches bénéfiques visant le développement optimal de l'enfant. Ainsi, que ce soit par la qualité de l'accueil de l'enfant au sein des milieux éducatifs de la petite enfance ou bien par la qualité de son quotidien offert tout au long de son passage, cette qualité s'observerait sur les pratiques éducatives des acteurs qu'il côtoie (Caublot et al., 2014). De façon plus précise, le niveau de la qualité des milieux éducatifs offerts à l'enfant s'observerait donc par des pratiques professionnelles qui prennent part aux besoins de l'enfant, qui offrent un soutien adéquat afin d'y répondre et qui priorisent des interventions adaptées au niveau du développement de l'enfant (ministère de la Famille, 2019b). Par cette qualité éducative offerte, plusieurs opportunités s'offrent ainsi à l'enfant lors de son passage

en petite enfance afin de soutenir son développement optimal et sa réussite éducative (Manningham et Vaillant, 2017; Shonkoff et Phillips, 2000; Vandell et al., 2010; Weiland et al., 2013; Williford et al., 2013). À cet effet, une recherche a soulevé que la qualité de l'expérience de l'enfant influence sa préparation à sa rentrée en classe à l'éducation préscolaire (Peisner-Feinberg et al., 1999, cité dans LoCasale-Crouch et al., 2007). Bien que la sensibilité de ces pratiques professionnelles dans les interventions et les actions prodiguées au sein du milieu éducatif sollicitent un environnement éducatif de qualité élevé, certains principes se voient prioritaires. Parmi ces derniers, il est question de travailler en collaboration avec l'environnement externe de l'enfant (ex. : sa famille), prendre en compte l'unicité de chacun, engager activement l'enfant au cœur de son développement tout en favorisant l'apprentissage par le jeu et finalement, d'assurer une approche développementale dite holistique (ministère de la Famille, 2019b). De surcroît, cette qualité éducative ne serait pas seulement centrée sur le milieu éducatif fréquenté par l'enfant. Le développement et la réussite de ce dernier seraient autrement dit « le fruit d'une multitude d'influences à plus ou moins grande distance du système de relations autour de l'enfant » (CQSEPE, 2019, p.6). Ainsi, la définition de la qualité des services éducatifs offerte à l'enfant reposerait donc sur l'approche écosystémique de Bronfenbrenner.

2.2 L'approche écosystémique de Bronfenbrenner

Sous l'angle de la théorie de Bronfenbrenner, tout ce qui gravite autour de l'enfant influencerait son développement (Absil et al., 2012). Entre autres, le schéma (voir la figure 11), adapté par Lacombe (2006) et Lemay et Bigras (2012), permet de comprendre l'interrelation de cinq différents systèmes, dont le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème qui influencent, à des niveaux différents, la trajectoire développementale de l'enfant illustrée par l'ontosystème; le système central regroupant les caractéristiques qui lui sont propres.

De plus, par ce schéma, dont les environnements sont représentés sous la forme de « cercles concentriques » (Absil et al., 2012, p.8), la théorie de Bronfenbrenner montre que l'interdépendance entre chacun des systèmes et leur apport au cœur du développement de l'enfant contribuent au degré de la qualité éducative offerte.

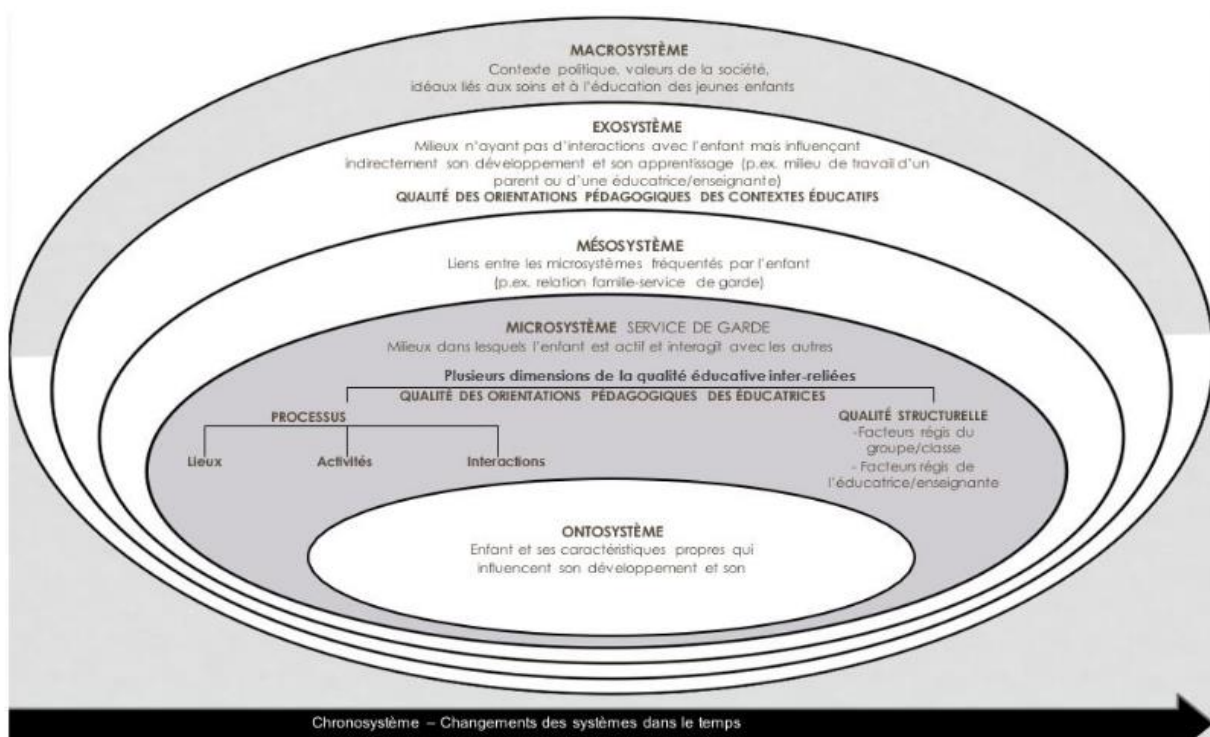


Figure 11: Le modèle écosystémique de la qualité de la qualité éducative en contexte éducatif de la petite enfance (adapté de Lacombe, 2006; Lemay et Bigras, 2012)

Considérant la problématique soulevée, sachant l'impact de la qualité éducative offerte à l'enfant lors de son passage en SDGÉ et au préscolaire, l'approche relationnelle de deux systèmes propres à la théorie de Bronfenbrenner requiert davantage l'attention. Dans le cadre de cette recherche, deux systèmes sont retenus dont l'ontosystème représentant l'enfant, l'acteur principal de son développement et le microsystème représentant l'environnement éducatif fréquenté par l'enfant avant son

entrée en classe à l'éducation préscolaire 5 ans, tels que les groupes en CPE 4 ans et les classes à l'éducation préscolaire 4 ans.

2.2.1 Le concept d'ontosystème

Placé au centre de cette approche écosystémique, l'enfant se retrouve actif au sein de l'ontosystème. Par cette place centrale qui lui est réservée, l'enfant n'est pas seulement sollicité par les interactions provenant de son environnement externe, mais sollicite également à son tour la qualité offerte par son milieu éducatif en s'engageant activement dans cette dernière (Bigras et Gagné, 2016). Autrement dit, les caractéristiques propres à l'enfant (ex. : ses compétences) exerceraient une influence sur les pratiques professionnelles qui lui sont offertes (Bigras et Gagné, 2016). C'est pourquoi, sachant que l'enfant âgé de 4 ans en CPE et à l'éducation préscolaire se développe dans une approche développementale dite holistique, une attention particulière doit être orientée sur la trajectoire développementale de ce dernier afin de mieux comprendre les pratiques éducatives qui influencent son développement.

2.3 Le développement global de l'enfant

Chez le jeune enfant, le développement global fait référence à l'ensemble d'un développement graduel de plusieurs domaines, dont le domaine physique et moteur, le domaine social et/ou affectif, cognitif et langagier (MEQ, 2021; MF, 2019). Tel que le présente la figure 12, selon le programme-cycle à l'éducation préscolaire (MEQ, 2021), cinq domaines (physique et moteur, social, affectif, langagier ainsi que cognitif) seraient au cœur du développement global de l'enfant tandis que pour le programme Accueillir la petite enfance (MF, 2019), seulement quatre domaines sont présentés (physique et moteur, social/affectif, langagier ainsi que cognitif). Or, les domaines de développement à l'éducation préscolaire 4 ans (MEQ, 2021) et en CPE (MF, 2019) sont

les mêmes, outre le fait qu'à l'éducation préscolaire, le domaine social et affectif s'observe comme deux domaines distincts.

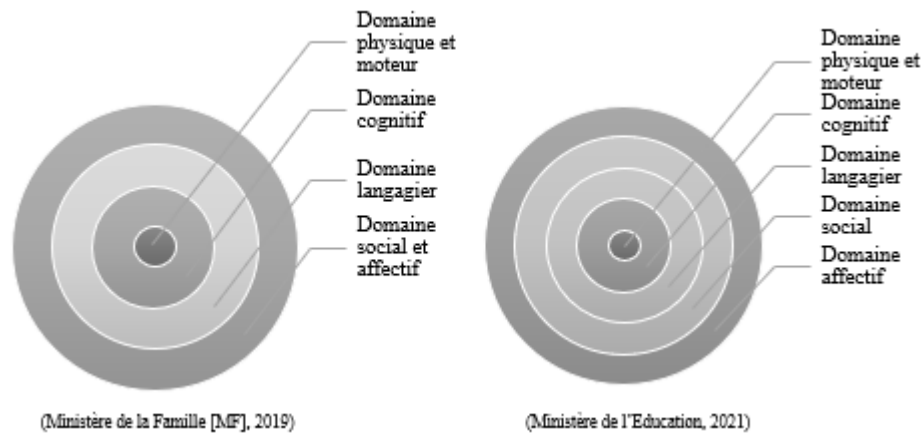


Figure 12 : La comparaison des domaines de développement selon le programme Accueillir la petite enfance (MF, 2019) et le programme-cycle (MEQ, 2021)

Chacun de ces domaines se stimule et se développe simultanément puis en vient à contribuer au développement individuel de chaque enfant (MEQ, 2021; MF, 2019). Ainsi, au regard de ces programmes, il est possible d'observer que dans les deux cas, une approche est non seulement centrée sur un processus global, mais également sur l'acquisition graduelle d'habiletés qui permet à l'enfant de faciliter sa transition vers le monde scolaire. Ceci dit, les objectifs développementaux qui situent les besoins et les capacités de l'enfant au courant de son passage en petite enfance ou à l'éducation préscolaire, dont le développement de chacun des domaines de développement, permet à ce dernier d'appivoiser et d'acquérir graduellement les bases des compétences propres à l'éducation préscolaire 4-5 ans dont; accroître son développement physique et moteur, construire sa conscience de soi, vivre des relations harmonieuses avec les autres, communiquer à l'oral et à l'écrit et découvrir le monde qui l'entoure (MEQ, 2021, p.13). Ainsi, que ce soit par l'entremise du programme Accueillir la petite enfance (MF, 2019) ou bien du programme-cycle à l'éducation préscolaire (MEQ,

2021), chacun de ces domaines est lié et se développe simultanément, puis en vient à contribuer au développement individuel de chaque enfant (MEQ, 2021; MF, 2019). Sachant qu'à l'âge de 4 ans, plusieurs habiletés chez l'enfant, développées au courant de sa petite enfance, se voient raffinées lors de son passage en CPE et à l'éducation préscolaire, notamment ses habiletés langagières et ses habiletés sociales (CQSEPE, 2019), contribuant à ses interactions et à ses relations, il demeure donc important d'observer plus concrètement en quoi consiste le développement de ses habiletés, et ce, dans l'ensemble des domaines de son développement.

2.3.1 Le domaine physique et moteur

Dès sa naissance, le corps de l'enfant se voit telle que « la porte d'entrée de son développement global et de ses apprentissages » (MF, 2019, p.100). Autrement dit, le domaine physique et moteur renvoie d'une part aux différents sens de l'enfant (physique) et d'autre part à ses mouvements et ses actions accessibles pouvant s'effectuer selon son niveau de développement (moteur). De façon générale, les habiletés physiques et motrices de l'enfant lui permettent de réagir, d'interagir et de se repérer dans son environnement (MF, 2019). Lors de son passage en SDGÉ, ces mêmes habiletés amènent l'enfant à prendre conscience des limites de son corps tout comme des possibilités que lui offre celui-ci, et ce, par des expériences enrichissantes et diversifiées. Dès l'âge de 4 ans, l'enfant doit raffiner ses habiletés motrices (CQSEPE, 2019). En ce qui a trait à sa motricité fine, l'enfant doit par exemple s'engager au sein de tâches nécessitant le contrôle de son corps, dont ses mains lorsqu'il dessine. De plus, ses activités éducatives quotidiennes nécessitent également une évolution dans ses habiletés liées à sa motricité globale (CQSEPE, 2019). Par exemple, en ce qui constitue son alimentation, sa routine d'habillage, celle d'hygiène, sa capacité à se repérer dans le temps, etc. Dès lors, graduellement, par la stimulation de ce domaine de développement, d'autres habiletés liées à la santé et la sécurité, au sommeil, au

développement sensoriel, au schéma corporel se développent et prennent sens au quotidien de l'enfant (MF, 2019). De surcroît, le milieu éducatif dans lequel évolue l'enfant se doit alors de solliciter adéquatement les habiletés physiques et motrices de l'enfant, et ce, dans le respect du rythme et de l'âge de chacun. Par l'influence d'un domaine sur un autre, le domaine physique et moteur contribuerait non seulement à sa socialisation, à son autonomie, mais aurait aussi sur le développement d'autres habiletés propres à son développement global soient ses habiletés sociales, affectives, cognitives et langagières. Par conséquent, soutenir le développement physique et moteur de l'enfant c'est aussi lui permettre d'explorer librement son corps, de reconnaître ses limites, de jouer ou même de s'aventurer, de contribuer à sa réussite éducative présente et future et finalement, de s'engager dans des interactions sociales riches au sein de son milieu éducatif.

2.3.2 Le domaine social

En SDGÉ, l'enfant se voit en continuelle interaction avec son environnement. Qu'il soit en jeux libres, en causerie, en dîner ou même en activités dirigées, il a l'occasion d'échanger, de discuter bref, de socialiser. Or, sachant que « le jeune enfant est avant tout un être social qui se développe au contact des autres » (MF, 2019, p.153), diverses habiletés sociales se dégagent notamment de sa capacité à vivre harmonieusement des relations avec les autres, à s'engager adéquatement dans la résolution de problèmes ou de conflits, à accepter les délais d'attente, à autorégulé ses comportements et même à prendre en considération l'autre par des actions altruistes et empathiques (CQSEPE, 2019). Les habiletés sociales qu'il acquiert, lors de son passage en petite enfance, contribueraient davantage au développement de toutes autres habiletés. Par exemple, lors de la causerie du matin, l'enfant peut être amené à s'affirmer devant ses camarades sur son état émotionnel et ainsi à faire preuve non seulement de ses habiletés sociales, mais également émotionnelles.

Dubé (2019) rapporte l'importance du soutien offert à l'enfant afin que ce dernier puisse s'engager et s'investir dans ses relations sociales au sein de son groupe. En effet, chacune des opportunités d'interactions offertes à l'enfant en SDGÉ lui permettrait d'acquérir les habiletés nécessaires pour favoriser un développement global optimal (Dubé, 2019). C'est pourquoi il s'avère important de choisir des interventions et des approches qui pourront contribuer de façon significative aux apprentissages et aux expériences de l'enfant qui façonneront le développement de ses habiletés.

2.3.3 Le domaine affectif

Étroitement liées aux habiletés sociales de l'enfant, les habiletés affectives de ce dernier agissent comme des repères lui permettant de se développer tel un être unique et d'interagir au sein d'un nouvel environnement regroupant d'autres personnes que ceux avec qu'il interagit quotidiennement (MF, 2019). En SDGÉ, bien que le concept de soi et l'identité de l'enfant soient soutenus (MF, 2019), les émotions et le tempérament ont également un impact sur son développement. En ce qui concerne les émotions, l'enfant apprendrait petit à petit à reconnaître ses émotions, mais aussi à les exprimer adéquatement, à les comprendre et finalement à les contrôler (Coutu et autres, 2012, cité dans Parent et St-Louis, 2020). Autrement, à l'âge de 4 ans, l'enfant tente davantage à autoréguler ses émotions et ainsi à prendre confiance en sa place au milieu de son groupe et à s'affirmer davantage sur le plan émotionnel (CQSEPE, 2019). En ce sens, l'interrelation entre les habiletés sociales et affectives de l'enfant est encore mise de l'avant par sa capacité à s'affirmer librement devant son groupe venant ainsi faire appel à la confiance en soi, qui réfère au concept de soi, et ainsi venir forger graduellement son identité personnelle (MF, 2019). Or, sachant l'impact favorable des habiletés émotionnelles de l'enfant sur l'établissement de ses relations sociales harmonieuses (ex. : écoute, coopération, etc.) (Parent et St-Louis, 2020), les interactions vécues au cœur de son environnement se voient donc prioritaires afin de

donner la chance à l'enfant de développer ses habiletés affectives et sociales, de tisser des liens entre ses expériences et de parvenir à assurer le transfert de ces expériences dans un autre contexte (Weitzman et Greenberg, 2008). Tenir compte du développement social et affectif de l'enfant dans ses expériences éducatives avant son entrée à l'éducation préscolaire 5 ans, c'est aussi intervenir directement sur sa trajectoire développementale.

2.3.4 Le domaine langagier

Le concept de langage est perçu comme étant la capacité à l'enfant de communiquer et de partager ses expériences dans ses interactions sociales avec ses pairs (Tomasello, 1995). Autrement dit, « le langage verbal permet à l'enfant d'entrer en relation avec ses pairs, ce qui contribue à l'actualisation de sa participation sociale » (Deshaies et Boily, 2021, p.6). À l'âge de 4 ans, l'enfant développe ses habiletés langagières (CQSEPE, 2019), et ce, en communiquant pour différentes raisons. Qu'il s'agisse de verbaliser une demande, d'affirmer ses opinions, d'entrer en contact ou d'interpeler une personne, d'assurer un échange, de répondre à un questionnement, de régler un conflit ou même d'affirmer sa personnalité, cette communication, plutôt orale, se produit par l'entremise d'interactions sociales, c'est-à-dire par un contact avec autrui (Weitzman et Greenberg, 2008). Lorsque l'enfant est placé en SDGÉ, ses compétences langagières se voient donc stimulées. Entre autres, son quotidien éducatif l'amène à socialiser avec ses pairs et avec les adultes qu'il côtoie pendant la journée. Par exemple, les routines et les transitions, propres au quotidien éducatif de l'enfant en CPE ou même à l'éducation préscolaire, sont en effet des activités éducatives quotidiennes jouant un rôle important au sein du développement des habiletés langagières de l'enfant. Ainsi, la construction de leur identité, l'ouverture aux autres, telle qu'aux différences de chacun (ex. : langue, sexe, âge, etc.) (MF, 2019), la présence d'un regard nouveau sur le monde dans lequel ils vivent (Eryasa, 2013) et l'atteinte de

nouveaux outils leur permettant de réfléchir et de raisonner efficacement (MF, 2019), sont également des répercussions positives engendrées par de telles relations harmonieuses dans un groupe. Autrement dit, les habiletés langagières de l'enfant sont essentielles pour soutenir la réussite éducative de tous (Weitzman et Greenberg, 2008).

2.3.5 Le domaine cognitif

Tout au long de sa petite enfance, l'acquisition de nouvelles connaissances outille l'enfant afin de favoriser une meilleure adaptation à son environnement et une compréhension plus approfondie du monde qui l'entoure (Bigras et al., 2012). Alors que ces connaissances sont teintées des différents domaines propres au développement global chez l'enfant, le développement des habiletés cognitives se démarque non seulement par leur influence sur les autres domaines, mais aussi par l'acquisition « d'un ensemble de connaissances, d'attitudes, d'habiletés, d'aptitudes et de comportements qui amènent l'enfant à complexifier sa pensée et à acquérir des stratégies » (MEQ, 2021, p.48). Autrement dit, l'enfant qui développe ses habiletés cognitives parvient à conceptualiser, à établir des liens de causalité, à percevoir les choses différemment et à s'éveiller progressivement sur les disciplines scolaires (ex. : la science) (Deshaies et Boily, 2021). Par conséquent, bien que ces habiletés se développent progressivement dans le temps, c'est entre l'âge de 4 à 6 ans que le raisonnement de l'enfant est de plus en plus logique (MEQ, 2021). De fait, les habiletés cognitives chez l'enfant âgé entre 0-6 ans seraient favorisées par les interactions que stimule son environnement éducatif (MF, 2019). De ce fait, ses expériences en SDGÉ seraient dites fondamentales lorsqu'elles mettent en œuvre son raisonnement et son processus réflexif (Gouvernement du Québec, 2014), puisque par ces dernières, ses habiletés cognitives telles que son attention, sa mémoire, sa fonction symbolique, ses catégories et concepts, son intérêt pour les mathématiques et pour les sciences se voient sollicitées (MF, 2019). En ce sens, l'adulte responsable de l'enfant dans le milieu éducatif se doit d'offrir un

environnement riche en matériel et en activités permettant à ce dernier d'activer son processus réflexif, de prendre stimuler sa créativité lors des activités éducatives quotidiennes et finalement, de s'ouvrir sur le monde qui l'entoure (CQSEPE, 2019; MEQ, 2021).

En définitive, pour l'enfant de 4 ans, chacun de ces domaines contribue à son développement global de façon intégrée. En termes de qualité éducative, ce concept de développement global constitue donc un repère commun permettant aux intervenants gravitant autour de l'enfant d'observer, de réagir et d'intervenir convenablement afin d'optimiser l'évolution des habiletés physiques et motrices, sociales, affectives, langagières et cognitives de chaque enfant aussi dire, sa réussite éducative. Par conséquent, bien que le passage de l'enfant âgé de 4 ans en CPE ou à l'éducation préscolaire influence positivement la progression des habiletés qui soutiennent les bases nécessaires à sa réussite éducative (Potvin, 2010), pour contribuer à cette visée, c'est l'interrelation de chacun de ces domaines qui s'avère déterminante dans l'équation (MEQ, 2021; MF, 2019).

2.4 L'interrelation des domaines de développement

La trajectoire développementale de l'enfant lors de sa petite enfance s'observe comme une fondation qui le suivra tout au long de sa vie. Pour soutenir cette trajectoire, reconnue dans le concept de développement global, les expériences vécues par l'enfant au cœur de son milieu éducatif en viennent à façonner les habiletés propres à chacun des domaines de son développement, et ce, en leur accordant une importance égale. Or, la figure 13 reflète bien l'idée selon laquelle chaque domaine contribue de façon égale au développement de l'enfant, et ce, par leur influence mutuelle qu'il évoque. Cela dit, au regard d'un enfant qui éprouve des difficultés vis-à-vis un domaine de développement en particulier, l'engager activement au sein d'une activité qui accorde une place importante à chacun de ses domaines de développement serait vue comme une approche prometteuse (Gouvernement du Québec, 2014). Autrement dit, peu

importe le niveau de développement de l'enfant, la nécessité pour chacun de développer la totalité de ses habiletés développementales est soulevée (Gouvernement du Québec, 2014). Dès lors, les programmes tels qu'Accueillir la petite enfance (MF, 2019) et le programme-cycle à l'éducation préscolaire (MEQ, 2021) soutiennent cette perspective, et ce, en faisant ressortir le sens donné à la relation entre chacun des domaines.

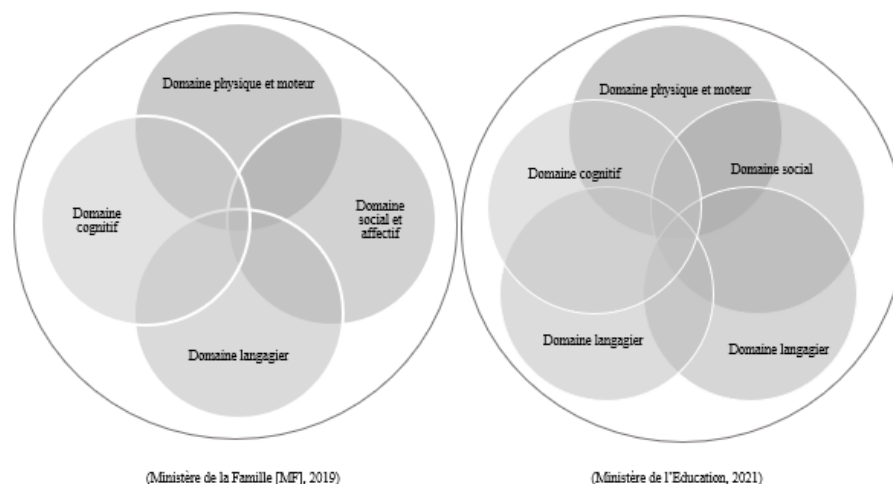


Figure 13 : L'interrelation des domaines de développement selon le programme Accueillir la petite enfance (MF, 2019) et le programme-cycle à l'éducation préscolaire (MEQ, 2021)

Au-delà de ces habiletés, d'autres viennent simultanément se développer. C'est le cas des FE. Les habiletés liées aux FE supporteraient non seulement le développement des apprentissages de l'enfant, mais aussi soutiendraient sa transition vers le monde scolaire tout comme sa réussite éducative (CTREQ, 2018). Ces FE sont non seulement interpellées dans chaque expérience personnelle de l'enfant, que ce soit au sein de son milieu éducatif tout comme de son milieu familial (MF, 2019), mais sont aussi mobilisées dans l'ensemble des domaines de son développement; nécessaires à

ces moments. Cela dit, une interrelation entre le développement des FE et le développement des domaines de développement de l'enfant se verrait essentielle afin de veiller au développement de ces dernières, mais aussi de soutenir la transition de l'enfant de sa petite enfance à l'éducation préscolaire.

2.5 La définition des fonctions exécutives

Les recherches menées par Chevalier (2010) et par Miyake et al. (2000) présentent les FE telles que des processus cognitifs qui permettent à l'enfant d'accomplir une tâche. Par exemple, son CI permet entre autres à l'enfant d'atteindre un objectif (ex. : vider son sac à dos), et ce, tout en contrôlant simultanément ce qu'il pense et ce qu'il fait. Par conséquent, ces habiletés telles que le CI, la MdT, la flexibilité mentale ainsi que la planification permettent à l'enfant de développer certaines habiletés cognitives (ex. : raisonner, planifier, etc.) (Chevalier, 2010). Selon Shonkoff et al. (2011), l'ensemble des habiletés cognitives développées par l'enfant ferait allusion à un mécanisme de contrôle aérien. Elles seraient perçues telles que la capacité à « contrôler la circulation des vols aériens dans un aéroport bien populaire pour gérer les arrivées et les départs de dizaines d'avions sur plusieurs pistes » (Shonkoff et al., 2011, p.1, traduction libre). En SDGÉ, ce contrôle s'observerait entre autres par la capacité à l'enfant d'accomplir une tâche quotidienne (ex. : laver ses mains, manger sa collation, circuler dans les corridors, etc.), tout en s'assurant de répondre aux attentes de l'environnement (Chevalier, 2010; Miyake et al., 2000).

De surcroît, dès son plus jeune âge, l'enfant confronte sa pensée et ses actions par des défis et des problèmes qui font surgir progressivement l'acquisition d'habiletés cognitives lui permettant non seulement d'arriver à ses fins, mais aussi d'emmagasiner des stratégies ou même des façons de faire pour être mieux outiller lors de ses expériences futures. Ainsi, dans le cas où le jeune enfant est amené à participer à une comptine, accompagnée de gestes et de mots, animée par son éducateur/enseignant,

cette dernière lui demandera de faire preuve d'habiletés liées aux FE par l'entremise de son développement global (MEQ, 2021). En effet, au courant de cette dernière, il doit non seulement réguler ses émotions afin qu'elles soient socialement acceptables (social/affectif : CI), mais aussi associer un mot à un geste en planifiant son action en conséquence (mot qui se répète) (langagier : planification), modifier son geste en cours de route (cognitif : flexibilité mentale) et faire bouger la bonne partie du corps selon les consignes dictées (physique et moteur : MdT). Parmi l'ensemble de ces habiletés déployées dans cette activité musicale, son développement global est stimulé dans toutes ses sphères; telles que l'ensemble de ses habiletés cognitives. Alors, par le lien qui s'observe entre chaque domaine de développement et les FE (MEQ, 2021; MF, 2019), lorsque l'enfant est confronté à une nouveauté ou à une expérience qui nécessite ses habiletés motrices, affectives, sociales, langagières et cognitives préalablement acquises, les FE agiraient comme des leviers (Duval et al., 2017). En revanche, bien que ces FE s'insèreraient au cœur du développement global de l'enfant âgé de 4 ans, elles seraient tout autant influencées par chacun des domaines qui constitue son développement (Bigras et al., 2012) (ex. : les habiletés liées à la MdT de l'enfant seraient entre autres soutenues lorsqu'il interagit avec ses pairs en résolution de conflits (domaine social); contexte qui lui demande de se souvenir des étapes propres à la résolution de conflits). Or, par le concept de développement global qui constitue un repère commun permettant aux intervenants gravitant autour de l'enfant, tel qu'à l'éducateur/enseignant, d'observer, de réagir et d'intervenir convenablement afin d'optimiser la trajectoire développementale de chaque enfant, les FE doivent également être prise en compte dans le quotidien éducatif de l'enfant âgé de 4 ans.

Par ces constats, par les FE qui ne peuvent pas être enseignées aux enfants (Duval et al., 2017; MEQ, 2021; MF, 2019), les CPE et les classes à l'éducation préscolaire 4 ans ont le devoir de soutenir le développement de ces dernières, et ce, dans les activités éducatives quotidiennes de l'enfant (ex. : moments de jeu, les histoires, etc.) (MEQ, 2021; MF, 2019). À cet effet, Diamond (2016) souligne que ces

FE sont davantage développées lorsque l'enfant est placé dans des situations déstabilisantes ou dans l'accomplissement d'une tâche complexe qui provoque chez lui un déséquilibre cognitif. Entre autres, au moment où l'enfant constate que les habiletés cognitives qu'il dispose ne lui permettent pas de s'adapter à une nouvelle situation, les habiletés liées aux FE sont interpellées et se dégagent progressivement (Seron et al., 1999). En ce sens, ce seraient davantage les interactions sensibles des adultes avec l'enfant qui aideraient ce dernier à inhiber certaines réactions spontanées, à exercer sa MdT, à exercer sa flexibilité mentale et à planifier. Dans un cas contraire, par l'impact de ces habiletés dites considérables sur le développement de l'enfant, l'absence de celles-ci l'est tout autant (Shonkoff et al., 2011). En effet, sans ces FE, la capacité de l'enfant à résoudre des problèmes, à prendre des décisions, à s'engager activement au sein des activités, à planifier, à élaborer une démarche, à percevoir ses erreurs de façon constructive en faisant preuve de flexibilité et même à faire preuve d'autorégulation ne serait finalement pas soutenue (Shonkoff et al., 2011).

En somme, bien que les habiletés liées aux FE évoluent dans le temps, voir graduellement jusqu'à la période de l'adolescence (De Luca et Leventer, 2008), le développement de ces dernières dépendrait du rythme personnel de chaque enfant (Duval et al., 2018). Dans cette optique, Diamond (2013) soutient que la MdT et le CI permettraient le développement ultérieur des autres FE. De ce fait, découlerait par la suite la flexibilité mentale vers la fin de l'enfance (Diamond, 2013; Er-Rafiqi et al., 2017), et ensuite la planification qui dépend du développement des autres (Diamond, 2013; Er-Rafiqi et al., 2017). Sachant que la MdT et le CI sont considérés comme étant les précurseurs aux autres FE, l'intérêt de cette recherche porte spécifiquement sur celles-ci.

2.5.1 La mémoire de travail au sein du développement global de l'enfant âgé de 4 ans

D'abord, la MdT « constitue une pièce maîtresse du fonctionnement cognitif de l'enfant » (Duval et al., 2017, p.122). Selon Baddeley (2003), cette dernière solliciterait entre autres le maintien d'informations significatives à la fois visuelles, et aussi verbales afin de procéder à leur manipulation au moment opportun. En contexte éducatif, les habiletés liées à cette fonction exécutive permettraient ainsi à l'enfant de mémoriser des informations pertinentes afin de parvenir à réaliser des actions quotidiennes telles que suivre une consigne donnée par l'adulte ou bien reproduire une stratégie modélisée au sein du groupe (MEQ, 2021; MF, 2019). En ce sens, Gauvain (2001) affirme que c'est davantage dans les contextes sociaux, tels qu'au coeur de son milieu éducatif, que l'enfant parvient à faire preuve de cesdites habiletés liées à sa MdT, notamment en transférant des informations mentales emmagasinées dans différentes situations. Au regard de ces activités éducatives quotidiennes nécessitant de multiples habiletés propres à son développement global, des chercheurs ont souligné que la MdT se développe non seulement par les compétences sociales des enfants, mais aussi émotionnelles, physiques, motrices, langagières et cognitives (Diamond, 2009). Le tableau 2 montre de nombreuses habiletés, propres au quotidien éducatif de l'enfant en CPE et à l'éducation préscolaire 4 ans qui est à la fois liée à la MdT, mais aussi à l'ensemble des domaines constituant le développement global de l'enfant. Par exemple, lors d'une chanson interactive en grand groupe, l'enfant doit observer son éducateur/enseignant, mémoriser et reproduire simultanément des actions l'une à la suite de l'autre (MEQ, 2021) (domaine physique et moteur). De plus, lors de sa période de jeux libres, l'enfant qui se sent en colère à la suite de la destruction de sa tour doit tenter de trouver des moyens pour parvenir à répondre à son besoin émotionnel (domaine affectif). Au regard des habiletés sociales de l'enfant, en prenant part à un échange avec ses pairs et son éducateur/enseignant lors de la causerie du matin, l'enfant doit se souvenir des attentes considérées socialement acceptables afin de les respecter

(ex. : garder une position d'écoute ou bien lever la main pour prendre la parole) (domaine social). Sinon, lors d'une activité dirigée telle qu'un bricolage, l'enfant doit démontrer sa compréhension des consignes dictées oralement par son éducateur/enseignant en exécutant les étapes relatives à la réalisation de ce dernier (domaine langagier), mais aussi en raisonnant en même temps aux étapes effectuées et celles restantes (MEQ, 2021) (domaine cognitif).

Par le reflet des habiletés liées à la MdT au sein du développement global de l'enfant, mais aussi dans l'ensemble des activités offertes dans son quotidien éducatif, il va de soi que l'intérêt de développer la MdT chez l'enfant de 4 ans en CPE et à l'éducation préscolaire s'observe tel un élément favorable à la réussite éducative présente et future de tous.

Tableau 2: Les habiletés liées à la MdT au sein des domaines du développement global de l'enfant de 4 ans

| Domaines de développement global (MEQ, 2021; MF, 2019) | Habilités liées à la MdT (MEQ, 2021; MF, 2019) |
|--|--|
| Domaine physique et moteur | <p>L'enfant arrive à se souvenir d'une information donnée et/ou d'une consigne et/ou d'une stratégie et planifie ses actions en conséquence.</p> <p>L'enfant « utilise adéquatement les outils mis à sa disposition (ex.: ciseaux, colle, crayons, stylet permettant de dessiner au tableau numérique interactif [TNI]) » (MEQ, 2021, p. 21).</p> <p>L'enfant reproduit « des séquences de mouvements » (MEQ, 2021, p.22).</p> |
| Domaine affectif | <p>L'enfant comprend un événement antérieur en faisant un lien entre ce qui s'est produit avant et ce qui est arrivé.</p> <p>L'enfant parvient à « trouver des moyens de répondre à ses besoins » (MEQ, 2021, p.29).</p> <p>L'enfant arrive à « reconnaître des émotions (ex.: joie, peur, tristesse, colère) » (MEQ, 2021, p.30).</p> |
| Domaine social | <p>L'enfant arrive à se souvenir d'une information donnée et/ou d'une consigne et/ou d'une stratégie et planifie ses actions en conséquence.</p> <p>L'enfant applique/respecte les règles de vie de groupe.</p> <p>L'enfant arrive à « faire des propositions qui tiennent compte du but commun » (MEQ, 2021, p. 36).</p> |
| Domaine langagier | <p>L'enfant garde en mémoire une action/étape/consigne ou une série d'actions/étapes/consignes et l'applique.</p> <p>L'enfant fait « des liens entre ce qu'il connaît, ce qu'il découvre et ce qu'il apprend, et de le réinvestir dans d'autres contextes » (MEQ, 2021, p.48).</p> <p>L'enfant effectue « les étapes d'une démarche (ex.: bricolage) » (MEQ, 2021, p. 42).</p> |
| Domaine cognitif | <p>L'enfant garde en mémoire une action/étape/consigne ou une série d'actions/étapes/consignes et l'applique.</p> <p>L'enfant se souvient « de ce qui a précédé pour faire un lien avec ce qui suivra » (MEQ, 2021, p.40).</p> <p>L'enfant arrive à « établir des liens entre des idées (ex.: lien entre son vécu et un contexte de classe) » (MEQ, 2021, p.53).</p> |

2.5.1 Le contrôle inhibiteur au sein du développement global de l'enfant âgé de 4 ans

Le CI réfère au processus donnant l'occasion à l'individu de traiter des informations ou des réponses, provenant de sources variées, dites non pertinentes à une situation, en les bloquant ou en les supprimant directement (Simpson et Riggs, 2007). Autrement dit, l'inhibition consiste, par exemple, à maintenir son attention et ses actions afin de respecter les consignes/règles données dans les différents contextes éducatifs dans lequel se trouve l'enfant (Duval, 2015). En ce sens, Diamond (2013) soutient que la capacité d'inhibition sollicite donc l'habileté à s'arrêter, à réfléchir et à prendre le temps de faire de bons choix de comportements qui prennent en considération les exigences sociales.

Les habiletés liées au CI s'acquièrent dès le tout jeune âge. En quelque sorte, il est stipulé que l'enfant acquiert graduellement les bases de ce qui constitue une action adéquate, voire conforme socialement (Duval et al., 2017). Par son importance au sein du développement cognitif de l'enfant, il s'agirait davantage de la capacité d'inhibition de l'enfant en classe qui contribue à son habileté à corriger ses actes en fonction des consignes/règles exigées (Duval et al., 2017). En ce sens, le concept de CI permet à l'enfant de contrôler ses actions ou à ne pas céder aux distractions de son environnement (MEQ, 2021), mais aussi de s'adapter en fonction des exigences de ses différents contextes éducatifs (Deshaies et Boily, 2021). Pour parvenir à faire preuve d'inhibition, l'enfant doit d'abord être en mesure de s'arrêter, d'activer son processus réflexif et de prendre un moment d'arrêt afin de produire une action précise, et ce, en faisant fi des distracteurs environnants ou des distracteurs à caractère personnel tel que ses émotions (Deshaies et Boily, 2021).

À l'âge de 4 ans, le CI s'observe au sein de l'ensemble de ses domaines de développement. Dans cette perspective, le tableau 3 met de l'avant quelques habiletés liées au CI selon chacun des domaines. Entre autres, pour ce qui est du domaine

physique et moteur, le CI permet à l'enfant de « filtrer et contrôler ses pensées et ses impulsions » (MF, 2019, p.95), par exemple en jouant à *Jean dit* lors duquel l'enfant doit résister à la tentation de faire un mouvement sans que Jean ne l'ait dit (domaine physique et moteur). De plus, afin d'agir et de réagir de façon socialement acceptable (MEQ, 2021; MF, 2019), lors d'un conflit en classe avec un pair, la capacité de l'enfant à réguler ses émotions et ses comportements nécessite le déploiement de ses habiletés affectives (ex. : en s'affirmant adéquatement et avec confiance) (domaine affectif). Dans cette même situation de conflit, l'enfant développe également son CI par l'entremise de ses habiletés sociales telles qu'en attendant son tour de parole pour donner sa version des faits, mais aussi ses habiletés langagières en faisant fi des distracteurs pour maintenir sa prise de parole sur le conflit (domaine social et domaine langagier). Enfin, d'autres activités éducatives quotidiennes peuvent également soutenir le développement du CI de l'enfant âgé de 4 ans par ses habiletés cognitives. Par exemple, lors d'une activité d'éveil à la science, l'enfant doit prendre un temps d'arrêt pour réfléchir à la situation, modifier et par la suite ajuster ses actions au regard de ses objectifs à atteindre (MEQ, 2021).

Compte tenu de ce qui précède, cette FE reflète tout autant cette interrelation existante avec l'ensemble des domaines propres au développement global de l'enfant âgé de 4 ans, et encore une fois stimulée dans toutes les activités offertes dans son quotidien éducatif en CPE et à l'éducation préscolaire.

Tableau 3: Les habiletés liées au CI au sein des domaines du développement global de l'enfant de 4 ans

| Domaines de développement global (MEQ, 2021; MF, 2019) | Habiletés liées au CI (MEQ, 2021; MF, 2019) |
|--|--|
| Domaine physique et moteur | L'enfant contrôle « ses actions ou résiste à des distractions qui proviennent de stimuli externes » (MEQ, 2021, p.13). L'enfant arrive à « filtrer et contrôler ses pensées et ses impulsions » (MF, 2019, p.95). |
| Domaine affectif | L'enfant régule ses émotions. |
| Domaine social | L'enfant « s'ajuste aux demandes de l'environnement (ex. : délais, routines, transitions) » (MEQ, 2021, p.48). L'enfant attend son tour. |
| Domaine langagier | L'enfant réagit de façon adéquate « verbalement ou non verbalement à la lecture d'un livre (ex.: mime, mimique expressive, exclamation) (MEQ, 2021, p.42). L'enfant régule ses comportements. |
| Domaine cognitif | L'enfant demande « de l'aide pour commencer un jeu, une activité ou un projet » (MEQ, 2021, p.54). L'enfant modifie et ajuste « ses actions en fonction de ses intentions » (MEQ, 2021, p.54). |

Enfin, considérant l'enfant au cœur de son développement et de ses apprentissages, le développement de la MdT et du CI doit être pris en compte dans l'ensemble des domaines propres à son développement global, et ce, dans l'ensemble des activités éducatives quotidiennes qui lui sont offertes à l'âge de 4 ans en CPE et à l'éducation préscolaire. Prenant appui sur cette perspective développementale, ces deux FE se doivent d'être prises en compte dans les pratiques éducatives du personnel éducateur/enseignant et faire partie intégrante de leurs choix pédagogiques. De fait, les interactions et les échanges entre l'éducateur/enseignant et l'enfant et entre les enfants au sein du groupe/classe, dites essentielles pour un développement optimal (MEQ, 2021; MF, 2019), devraient être favorisées dans les pratiques éducatives afin de

soutenir le développement des habiletés liées à la MdT et au CI. Or, par ce lien intéressant, c'est au moment où les interactions sont plus particulièrement de niveau de qualité élevé, que la qualité de l'environnement éducatif de l'enfant et les apprentissages de ce dernier seraient soutenus (Bodrova et Leong, 2011; Sabol et al., 2013).

Les interactions entre l'éducateur/enseignant et l'enfant âgé de 4 ans en CPE et à l'éducation préscolaire ont alors tout avantage à être de niveau de qualité élevé. Par cet intérêt porté sur la qualité des interactions offertes dans les deux milieux étudiés afin de soutenir le développement de la MdT et du CI de l'enfant de 4 ans, d'autres systèmes propres à l'approche écosystémique de Bronfenbrenner se voient nécessaires afin de mieux dresser la qualité éducative offerte à l'enfant de cet âge tel que le microsystème (Bigras et Gagné, 2016).

2.6 Le microsystème

Pour Bronfenbrenner (1994), le microsystème représente l'environnement externe au sein duquel la personne est en continuelle interaction. Autrement dit, ce système influencerait le développement de la personne, et ce, par ses expériences non seulement physiques et motrices, sociales, affectives, cognitives, mais aussi langagières. Ce qui signifie donc que chaque individu qui gravite régulièrement et longtemps autour de la personne participerait, d'une certaine façon, à son développement (Bronfenbrenner et Morris, 2007). Selon Lacombe (2006) et Lemay et Bigras (2012), en contexte éducatif de la petite enfance, ce microsystème serait donc représenté par les services de garde fréquentés par l'enfant au milieu desquels ce dernier est activement engagé et en continuelle interaction (c.-à-d., avec les autres enfants, le personnel enseignant/éducateur, le matériel éducatif, son local, les activités proposées, etc.) (voir la figure 11). Sachant que chaque composante de ce microsystème contribue à la qualité

éducative offerte à l'enfant lors de sa petite enfance telle qu'à sa trajectoire développementale, un regard porté sur les milieux concernés par cette recherche, dont les CPE et les classes à l'éducation préscolaire 4 ans, est de mise. Considérant que ce concept multidimensionnel met en évidence l'influence de chaque environnement sur la qualité éducative offerte à l'enfant lors de son passage à la petite enfance, des dimensions propres au microsystème, gravitant autour de l'enfant, sont perçus comme de forts indicateurs. La figure 11 présentée précédemment illustre ces dimensions. À la base de ces diverses dimensions, il est question de la qualité éducative telle que la qualité des orientations pédagogiques des éducateurs définis, entre autres, par leurs perceptions/croyances au regard de leur tâche/devoir professionnel(elle), par leurs valeurs éducatives ou même par l'attitude de ces derniers quant aux thématiques éducatives quotidiennes (Anders, 2015, cité dans Bigras et al., 2020). De cette qualité des orientations pédagogiques découlent donc la qualité des processus et la qualité structurelle.

2.6.1 La qualité structurelle

La qualité structurelle en SDGÉ correspond aux facteurs régis du groupe/classe et aux facteurs régis de l'éducateur/enseignant (Lacombe, 2006; Lemay et Bigras, 2012). Par exemple, cette qualité se réfère au ratio éducateur/enseignant et enfant, à la présence d'un programme éducatif, à l'aménagement de l'espace, aux matériels disponibles, à la formation professionnelle du personnel éducateur/enseignant et à l'expérience de ce dernier (Bigras et Gagné, 2016). Ces facteurs constituant la qualité structurelle exercent donc non seulement une influence sur la qualité de l'environnement éducatif offerte à l'enfant (Bigras et Gagné, 2016), mais aussi sur son développement global (Howes et al., 2008).

2.7 La qualité structurelle sous l'angle des facteurs régis du groupe/classe CPE/éducation préscolaire 4 ans

2.7.1 Le ratio

En SDGÉ, le ratio correspond à la proportion du nombre d'enfants et le nombre d'adultes responsables. D'un groupe d'enfants de 4 ans en CPE et d'une classe à l'éducation préscolaire 4 ans, le ratio diffère, et ce, autant du côté des enfants que du nombre d'adultes responsables de ces derniers. De ce fait, la recherche menée par Goelman et al. (2006) a soulevé que le ratio entre le nombre d'adultes et le nombre d'enfants dans le groupe/classe peut influencer la qualité éducative. Ces mêmes chercheurs font ressortir qu'un ratio d'un adulte pour quatre enfants serait favorable (Goelman et al., 2006). En ce sens, ces derniers soulèvent également qu'un ratio pour lequel s'ajoute un adulte supplémentaire au sein du groupe/classe s'avère bénéfique pour la qualité de l'environnement offerte. En CPE, l'enfant âgé de 4 ans est accueilli dans d'un local avec d'autres enfants du même âge. Dans son local, la taille approximative du groupe consiste en un éducateur pour 10 enfants. Du côté de l'enfant inscrit en classe à l'éducation préscolaire 4 ans, ce dernier se trouve majoritairement dans une classe en compagnie d'enfants ayant le même âge. Dans son quotidien, il partage son environnement avec un maximum de 17 autres élèves et son enseignant. Il est à noter qu'en classe à l'éducation préscolaire 4 ans, un éducateur accompagnateur est parfois présent à temps plein et travaille de pair avec l'enseignant.

2.7.2 La présence d'un programme éducatif

Les programmes éducatifs encadrant les SDGÉ fréquentés par l'enfant lors de sa petite enfance sont conçus en vue de favoriser sa santé, son bien-être ainsi que son développement (Observatoire des tout-petits, 2018). Pour offrir un environnement

éducatif de qualité, nombreux sont les milieux dont les programmes éducatifs sont obligatoires notamment les CPE, dont le programme est supervisé par le ministère de la Famille (MF, 2019) et les classes à l'éducation préscolaire 4 ans dont le programme est supervisé par le ministère de l'Éducation (MEQ, 2021). D'un programme à l'autre, pour contribuer au développement, aux apprentissages et donc, à la réussite éducative de l'enfant, chaque milieu se doit d'imprégner leur mission au quotidien de l'enfant. Par exemple, chacune de ces missions oriente davantage les choix pédagogiques et les interventions des acteurs gravitant autour de l'enfant. Cela dit, que l'enfant âgé de 4 ans soit accueilli en CPE ou bien à l'éducation préscolaire 4 ans, ces milieux ont tout autant le souci d'accompagner le plus convenablement ce dernier lors de son passage. En ce sens, la figure 14 illustre bien l'interrelation entre chacun des programmes éducatifs (MEQ, 2021; MF, 2019; Programme de formation à l'école québécoise, 2006).

En revanche, bien que ces programmes veillent conjointement à la réussite éducative de tous, définir les objectifs visés par ces programmes et la mission éducative confiée au sein des deux univers fréquentés par l'enfant âgé de 4 ans, tels qu'en CPE puis au préscolaire, favoriserait une compréhension plus juste de la qualité qui est offerte dans les milieux concernés.

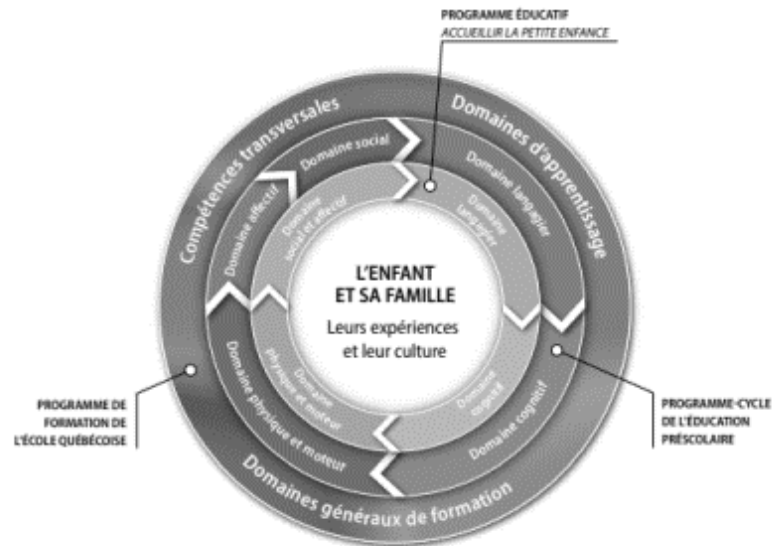


Figure 14 : L'interrelation des programmes (MEQ, 2021)

Le programme Accueillir la petite enfance (MEQ, 2019) encadrant les approches éducatives, les interventions et les choix pédagogiques au sein des SDGÉ, est constitué d'éléments favorables au développement du jeune enfant, et ce, dans le respect des visées éducatives québécoises (MEQ, 2019). Mis sur pied par des échanges collaboratifs et des ententes entre divers représentants des milieux éducatifs couverts par ce programme, le milieu de la recherche et celui de la formation propre à l'éducation à l'enfance, l'usage de cet outil est obligatoire pour l'ensemble du personnel éducateur et professionnel travaillant au cœur des SDGÉ québécois. Or, chaque milieu de garde éducatif œuvrant dans l'ombre de ce programme, entre autres les CPE, les garderies puis les services de garde en milieu familial reconnus par un bureau coordonnateur, se doit non seulement d'assurer le bien-être et la sécurité de chaque enfant, d'offrir un environnement qui stimule les cinq domaines œuvrant au sein de son développement global, mais aussi de contribuer à la prévention des difficultés potentielles liées à son

développement. De fait, ce programme maintient le soutien à la qualité éducative offerte, entre autres dans des CPE, et ce, par « la cohérence entre les approches éducatives mises en œuvre dans les divers services éducatifs et la continuité des interventions éducatives effectuées auprès des jeunes enfants et de leur famille » (MF, 2019, p. 7). Dès lors, la considération de ce programme permet donc aux professionnels (ex. : éducateurs) œuvrant parmi les CPE auprès des enfants âgés de 4 ans de porter un regard plus pointilleux sur la qualité éducative offerte et de mettre en place des pratiques éducatives bénéfiques à cette dernière.

Le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021) encadrant les classes à l'éducation préscolaire fréquentées par l'enfant âgé de 4 et 5 ans, se voit étroitement lié à celui du programme de la petite enfance. Autrement dit, ce programme permet, entre autres, une complémentarité et une continuité entre le passage de l'enfant en SDGÉ et son entrée en classe à l'éducation préscolaire (voir la figure 14) (MEQ, 2021). Non seulement il vise à veiller au bon développement de tous les enfants, tout en respectant son rythme, mais aussi en favorisant l'interrelation de l'ensemble des domaines qui constitue son développement et en assurant des interventions préventives afin de soutenir adéquatement les besoins de chacun (MEQ, 2021). En effet, l'intégration d'interventions ayant pour objectif premier de prévenir les difficultés liées au développement de l'enfant par des activités « de prévention universelle ou de prévention ciblée » est priorisée afin de répondre aux besoins de chacun et de favoriser la réussite éducative de tous (MEQ, 2021). Par le fait même, ce programme en vient à confier aux classes à l'éducation préscolaire 4-5 ans le mandat de contribuer au développement global de chaque enfant. Pour s'y faire, le programme soulève l'importance de s'appuyer sur les forces de l'enfant et l'intérêt de lui offrir un environnement éducatif sécurisant, bienveillant et inclusif qui laisse place au plaisir, à l'exploration, à la découverte, à l'apprentissage, mais aussi qui met de l'avant les bases liées à leur scolarisation future (MEQ, 2021). Par l'usage de ce présent programme, les professionnels (ex. : enseignants) gravitant autour de l'enfant parmi les classes à

l'éducation préscolaire 4 ans sont invités à orienter leurs interventions, leurs pratiques (ex. : leurs observations) et leurs choix pédagogiques en assurant une expérience éducative riche et tributaire de la réussite éducative de l'enfant. Tout cela considéré, le programme-cycle à l'éducation préscolaire se voit donc tel un repère essentiel afin de soutenir la qualité éducative offerte à l'enfant âgé de 4 ans en classe à l'éducation préscolaire 4 ans.

2.7.3 L'aménagement de l'espace

Selon l'Observateur des tout-petits (2018), la qualité de l'aménagement de l'espace en SDGÉ se définirait par des lieux dits équilibrés et agréables en soi. Pour ce qui est de l'aménagement des environnements fréquentés par les enfants, et ce, autant à l'extérieur (ex. : la cour), qu'à l'intérieur (ex. : le local), le mobilier ainsi que le matériel à leur disposition se doivent d'être « polyvalents, sécuritaires, accessibles et [doivent répondre] aux besoins des tout-petits et des éducatrices » (Observatoire des tout-petits, 2018, p.28).

En CPE, la qualité de l'aménagement de l'environnement éducatif de l'enfant, dont les lieux qu'il fréquente ainsi que le matériel qu'il utilise dans son quotidien, est orientée par divers facteurs soutenus au sein du programme éducatif (MF, 2019). Autrement dit, selon le programme Accueillir la petite enfance (MF, 2019), les CPE doivent assurer la qualité de l'aménagement en permettant aux enfants de se développer dans un milieu confortable et réconfortant. Par exemple, ces milieux doivent assurer une bonne qualité de l'air, une ambiance apaisante, une température confortable et même un équilibre quant aux bruits ambiants (MF, 2019).

À l'éducation préscolaire, afin d'assurer la qualité de l'aménagement de l'espace de l'enfant âgé de 4 ans au sein de sa classe, la bienveillance et l'inclusion sont deux termes évoqués par le programme éducatif (MEQ, 2021). Plus précisément, ce programme met en évidence l'importance d'offrir un environnement physique

adapté aux besoins de chacun et dévoué à ses apprentissages (MEQ, 2021). Selon ce dernier, dans l'optique d'accroître son plaisir d'apprendre, sa motivation et son engagement, il demeure important de placer l'enfant dans un environnement qui stimule son processus réflexif, sa confiance en soi par des essais-erreurs et qui le place dans des contextes lors desquels il sera invité à explorer et à découvrir le monde qui l'entoure (MEQ, 2021).

2.7.4 Le matériel disponible

Selon l'Observatoire des tout-petits (2018), la mise à la disposition du matériel à l'enfant dans son environnement éducatif doit prendre en compte ses besoins, ses apprentissages et son développement (ex. : du matériel favorable à la découverte des sens). Afin d'assurer la qualité éducative de ces milieux, ce matériel doit cependant assurer la sécurité de tous, être varié, nombreux, familier, accessible et soigné.

Le programme éducatif propre au SDGÉ à l'enfance invite les CPE à offrir du matériel sécuritaire et adapté à l'enfant (MF, 2019). En ce sens, en ajoutant du matériel varié, flexible, polyvalent et accessible au sein de ces divers espaces qu'il fréquente (ex. : son local, les corridors, la cour extérieure, etc.), non seulement la qualité de l'aménagement de l'espace au cœur de ce SDGÉ se voit favorisée, mais aussi la possibilité à l'enfant de faire des choix, d'accroître ses intérêts, de stimuler l'ensemble de ses habiletés propres à son développement global et d'encourager ses interactions au cœur du groupe (MF, 2019). En ce sens, le programme stimule que lorsque l'éducateur prépare en amont le matériel disponible aux enfants, ce dernier parvient rapidement à les engager activement en leur offrant des opportunités d'interagir avec leurs pairs (MF, 2019).

Les classes à l'éducation préscolaire 4 ans sont invitées à offrir du matériel à l'enfant lui permettant ainsi de s'engager activement dans des explorations libres

(MEQ, 2021). La qualité de ces lieux physiques dépend de la possibilité pour l'enfant de mener des actions quotidiennes favorables à son développement (ex. : observer, examiner, manipuler, raisonner, mémoriser, inventer, élaborer un projet, etc.) (MEQ, 2021). Que ce soit le matériel offert dans la cour extérieure ou bien au sein des coins de jeu de la classe (ex. : coin maison), le matériel mis à la disposition des enfants doit soutenir leurs intérêts, mais aussi mener à des apprentissages, être varié, nombreux et enrichissant (MEQ, 2021). Le choix de ce matériel doit également favoriser les relations et les interactions de l'enfant avec son environnement (MEQ, 2021).

Compte tenu de ce qui précède, la prise en considération des facteurs régis du groupe/classe propre à la qualité structurelle tels que le ratio, les programmes, le matériel et l'aménagement, se voit donc une avenue intéressante afin de venir explorer les perceptions et les pratiques déclarées du personnel éducateur/enseignant quant au développement de la MdT et du CI de l'enfant âgé de 4 ans en CPE/éducation préscolaire et les pratiques observées liées à la qualité des interactions.

2.8 La qualité structurelle sous l'angle des facteurs régis de l'éducateur/enseignant

Les facteurs régis de l'éducation/enseignant consistent en la formation professionnelle de ce dernier ainsi qu'à son expérience au sein de son milieu de travail. Une méta-analyse menée par Fukkink et Lont (2007) s'est vu mettre en évidence une multitude de recherches portant sur le niveau de formation initiale des éducateurs en SDGÉ. Autrement dit, tel que ressorti par ces chercheurs, un lien significatif entre le niveau de cette formation et la qualité éducative offerte à l'enfant est observable. Plus précisément, plus les éducateurs ont un haut niveau de formation, plus ces derniers offriront à l'enfant un environnement qui stimule ses apprentissages (Clarke-Stewart et al., 2002), notamment ses habiletés langagières (Honig et Hirallal, 1998; Howes et al., 2003), mais aussi ses habiletés sociales et physiques/motrices (Honig et Hirallal,

1998). Outre la formation initiale, la formation continue soutiendrait également la qualité éducative offerte dans les milieux éducatifs aussi dire le développement de l'enfant (Bigras et Cleveland, 2011; Fukkink et Lont, 2007). De même que le nombre d'années d'expérience de l'éducateur/enseignant dans ses fonctions, plus les années de ce dernier sont élevées, plus le passage de l'enfant au sein des SDGÉ offerts serait de meilleure qualité notamment quant à la qualité des interactions qui lui est offert (LoCasale-Crouch et al., 2007). De fait, les facteurs régis du personnel éducateur en CPE 4 ans et du personnel enseignant à l'éducation préscolaire 4 ans se voient pertinents à déterminer.

2.8.1 Le personnel éducateur en CPE 4 ans

De façon générale, l'éducateur travaillant au cœur d'un groupe d'enfants de 4 ans en CPE se voit légalement qualifié par l'acquisition d'un diplôme d'études collégiales en Techniques d'éducation à l'enfance d'une durée de trois ans (ministère de la Famille, 2021). De plus, ce professionnel peut également avoir sa qualification par une reconnaissance d'acquis par le ministre (ministère de la Famille, 2021). Par cette formation, l'éducateur acquiert neuf compétences distinctes parmi lesquelles le savoir-faire et le savoir-être professionnel sont développés. Autrement dit, de ces compétences, l'éducateur doit développer sa capacité à veiller à la santé-sécurité de l'enfant, à observer et à accompagner adéquatement son développement et son environnement, à planifier et à mettre en œuvre des activités et des interventions éducatives bénéfiques, à créer un lien significatif avec l'enfant, à soutenir la collectivité, à faire preuve d'inclusion et finalement à s'engager dans des projets mettant de l'avant le partenariat et la collaboration entre le milieu éducatif et les autres acteurs externes (ministère de la Famille, 2021).

À la suite de l'obtention de sa formation initiale, les niveaux de compétences de l'éducateur se diviseraient en quatre étapes : d'un personnel novice pour ensuite, se

rendre dans la catégorie du personnel compétent, puis performant et finalement expert (ministère de la Famille, 2021). Ainsi, afin d'accroître son niveau de compétences, l'éducateur doit faire preuve autant de son savoir, de son savoir-faire, mais aussi de son savoir-être (ministère de la Famille, 2021). Dès lors, par ses expériences sur le terrain et le développement de son bagage de connaissances dans la formation continue, l'éducateur parvient donc à mieux saisir « le savoir » dans ses pratiques (ex. : dans ses choix pédagogiques), et ce, en se référant simultanément à diverses ressources (savoir-faire) et en mettant en action les compétences liées à cette dernière (savoir-être) (ministère de la Famille, 2021).

2.8.2 Le personnel enseignant à l'éducation préscolaire 4 ans

Du côté de l'enseignant à l'éducation préscolaire 4 ans, afin d'être reconnu légalement qualifié, ce dernier doit avoir obtenu son brevet d'enseignement, ou l'équivalent, à la suite de son baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire d'une durée de 4 ans (Gouvernement du Québec, 2020). Dans cette formation initiale, le personnel enseignant doit acquérir et développer continuellement sa posture professionnelle dans 13 compétences spécifiques (ministère de l'Éducation, 2020). Parmi ces 13 compétences, les deux premières sont dites fondatrices. Elles correspondent à la capacité de l'enseignant d'assurer le transfert des aspects culturels, mais aussi à sa capacité à utiliser adéquatement la langue d'enseignement (ministère de l'Éducation, 2020). Neuf compétences sont ensuite divisées en trois champs, qui ont un impact significatif sur la réussite de l'enfant. Au premier champ, six compétences se précisent dans le travail fait auprès de l'élève et pour lui dont la capacité de l'enseignant à planifier et à mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi sa capacité à évaluer les apprentissages de l'enfant, à assurer une bonne gestion de groupe, à respecter la disparité dans les groupes, et à partager le plaisir d'apprendre de chacun (ministère de l'Éducation, 2020). Le

deuxième champ comporte deux autres compétences placées, pour leur part, à la source du professionnalisme collaboratif telles que la compétence de l'enseignant à travailler de pair avec son équipe-école, à s'ouvrir à la collaboration avec la famille et au partenariat avec la communauté (ministère de l'Éducation, 2020). Le dernier champ est constitué d'une unique compétence inhérente au professionnalisme enseignant, soit l'engagement de l'enseignant dans son développement professionnel continu et dans sa profession (ministère de l'Éducation, 2020). Enfin, les deux dernières compétences chez l'enseignant sont représentées telles que des compétences transversales : la capacité à faire appel au numérique; ainsi que la capacité à respecter les principes éthiques liés à la profession enseignante.

Compte tenu de ce qui précède, la formation initiale chez l'enseignant apparaît fort pertinente afin de veiller à l'acquisition graduelle de ses compétences (ministère de l'Éducation, 2020). En revanche, les compétences professionnelles ne se verraient pas complètement maîtrisées lors de l'insertion professionnelle de l'enseignant, mais plutôt au fil de sa carrière (ministère de l'Éducation, 2020). En ce sens, tout comme la formation initiale, les expériences et la formation continue semblent donc jouer sur l'acquisition graduelle des compétences de l'enseignant.

Enfin, en contexte éducatif à l'enfance, l'interrelation de chacune des dimensions du microsystème telles que la qualité des processus et la qualité structurelle exerce donc une influence sur la qualité éducative des milieux fréquentés par le jeune enfant, son niveau de développement puis sa réussite éducative présente et future. La qualité des interactions propre à la qualité des processus se verrait également comme une approche prometteuse pour le passage de l'enfant en SDGÉ. Toutefois, les enjeux présents quant au pourcentage de vulnérabilité chez les enfants âgés de 5 ans ne s'arrêtent pas seulement à cela. Entre autres, un lien direct entre les dimensions du microsystème et les éléments propres à l'ontosystème demeure observable. Plus précisément, les travaux menés par Bronfenbrenner sur l'écologie du développement humain ont mis en évidence la pertinence de cette approche selon laquelle l'enfant,

placé au centre de son développement, en interaction avec son environnement, en vient à favoriser sa trajectoire développementale et sa réussite éducative présente et future (voir la figure 11). Cela dit, les composantes propres au développement de l'enfant, dont la MdT et le CI, sont interpellées afin de soutenir la réussite éducative de l'enfant de 4 ans par la qualité éducative offerte à ce dernier lors de son passage en CPE et à l'éducation préscolaire. Sur ce point, Pianta et al. (2005) soulèvent les effets des variables propres à la qualité structurelle sur le développement et sur la réussite éducative de l'enfant. Toutefois, Bigras et al. (2017) et Lemay et al. (2015) ajoutent également que parmi l'ensemble de ces variables, certaines d'entre elles favoriseraient ou limiteraient la possibilité du personnel éducateur/enseignant d'offrir de riches expériences dans le quotidien de l'enfant tel que dans leurs interactions. Par exemple, un ratio adulte-enfant trop élevé limiterait le niveau d'interactions entre l'adulte et chaque enfant. Or, les variables propres à la qualité structurelle auraient donc un impact sur les variables à la base de la qualité des processus, tributaire de la qualité éducative. Une attention particulière se doit donc d'être portée sur la qualité des processus, la dimension voisine de la qualité structurelle propre au microsystème, et ce, dans les deux contextes éducatifs liés à cette recherche. À la lumière de ce qui précède quant à la qualité structurelle propre au microsystème, les facteurs régis de l'éducateur/enseignant tels que la formation professionnelle et l'expérience professionnelle sont également intéressants à prendre en compte dans l'exploration des pratiques observées liées à la qualité des interactions et des perceptions ainsi que des perceptions et pratiques déclarées du personnel éducateur/enseignant sur le développement des habiletés liées à la MdT et au CI de l'enfant âgé de 4 ans en CPE/éducation préscolaire (voir la figure 11).

2.9 La qualité des processus

La qualité des processus, en soutien à la qualité éducative, s'observe dans trois dimensions, dont « l'organisation de l'espace et des ressources, le contenu et la nature

de la programmation et celle des interactions entre le personnel éducateur et les enfants » (Blackwell, 2010; Jalongo et al., 2004, cité dans Bigras et al., 2017, p.8). Ainsi, en SDGÉ, la qualité des processus se dégage dans les expériences éducatives de l'enfant dans son milieu éducatif tel que par la richesse des choix d'activités qui lui sont proposés, la qualité des interactions au sein du groupe/classe, le rôle priorisé par l'adulte parmi le jeu de l'enfant et le lien significatif établi entre l'éducateur/enseignant et le parent (Observatoire des tout-petits, 2018). En ce sens, cette qualité des processus s'observerait donc, directement en contact avec l'enfant, et ce, dans les activités et les interactions entre ce dernier et son environnement, c'est-à-dire avec les autres enfants, le personnel éducateur/enseignant ou tout autre acteur gravitant autour de lui (Lacombe, 2006; Lemay et Bigras, 2012).

Dès lors, que ce soit en CPE ou à l'éducation préscolaire, les lieux ainsi que les activités qui sont offertes à l'enfant de 4 ans sont fort semblables. En d'autres termes, en ce qui a trait aux lieux, l'enfant de 4 ans se retrouve au sein d'un local (CPE) ou d'une classe (éducation préscolaire 4 ans) dans lequel plusieurs environnements (coins, centres d'apprentissage) de jeu favorisent ses activités éducatives quotidiennes (ex. : un coin rassemblement, un coin maison, un coin bricolage, un coin calme, etc.). Ces environnements diffèrent d'un local/classe à l'autre. De plus, la fréquentation des environnements de l'enfant diffère en fonction de l'activité en cours. Par exemple, l'éducateur/enseignant qui souhaite faire une activité plus motrice pourrait se voir organiser le tout dans la cour extérieure ou bien dans une salle de type « motrice » afin de rendre l'activité possible. Dans cette optique d'activités variées, afin de soutenir la qualité des expériences vécues par l'enfant dans ces deux milieux distincts, ces dernières sont orientées soit par des habiletés développementales précises, par des thématiques spécifiques (ex. : le printemps), par l'intérêt des enfants (ex. : les dinosaures), par leurs besoins ou même par leurs habiletés (MEQ, 2021; MF, 2019). Outre les caractéristiques des lieux et des activités vécues par l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire, le personnel éducateur et enseignant se doit de prioriser les

interactions et permettre à l'enfant de converser au sein de son quotidien éducatif (MF, 2019). En revanche, il est à comprendre que ce soit lors de la causerie du matin, lors de la collation, lors de l'habillage ou à tous autres moments de sa journée, l'enfant est invité à écouter, à observer, à échanger, à questionner, voire à interagir de différentes façons avec ses camarades et l'adulte responsable, mais aussi se voit en soutien à son propre développement et à celui des autres. Au regard de la figure 11 présentée précédemment, les lieux, les activités et les interactions sont reflétés dans les dimensions propres à la qualité des processus.

2.10 Les interactions en SDGÉ

Les interactions contribuent au développement des habiletés physiques et motrices, langagières, sociales, affectives et cognitives de l'enfant. Par exemple, c'est en interagissant avec ses pairs et l'adulte que l'enfant développe sa confiance en soi (domaine affectif), qu'il est en mesure d'adapter son comportement afin qu'il soit socialement acceptable (domaine social et domaine cognitif) et qu'il développe ses capacités communicationnelles (domaine langagier). Potvin (2015) va en ce sens en précisant que le jeune enfant apprend, construit son bagage de connaissances et ajuste sa compréhension lorsqu'il est amené à interagir avec les autres; ce qui lui permet d'observer et de confronter ses habiletés initiales. Ainsi, ces interactions sont donc dites favorables au développement et aux apprentissages de l'enfant (MEQ, 2021; MF, 2019; Sabol et al., 2013). Toutefois, ce serait davantage lorsque ces dernières sont qualifiées de qualité de haut niveau qu'elles favoriseraient la qualité éducative offerte à l'enfant lors de son passage en SDGÉ. Ainsi, il ne serait pas seulement question de la présence d'interactions dans le milieu éducatif fréquenté par l'enfant âgé de 4 ans tel qu'en CPE et à l'éducation préscolaire 4 ans, mais plutôt de leur niveau de qualité.

2.11 La qualité des interactions

La qualité des interactions réfère à celle des interactions entre l'enfant et l'éducateur/enseignant et/ou avec ses pairs. Cette qualité se verrait expliquée par divers facteurs, au-delà des savoirs, du savoir-être et du savoir-faire de l'éducateur (MF, 2019). Ainsi, afin d'assurer un niveau élevé de la qualité des interactions de l'éducateur/enseignant, cette qualité s'observe au sein de trois domaines distincts : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage prodigué par l'éducateur/enseignant (Pianta et al., 2008).

2.11.1 Le soutien émotionnel

Le domaine du soutien émotionnel est composé de quatre dimensions (climat positif, climat négatif, sensibilité de l'éducatrice et prise en compte du point de vue des enfants) (Pianta et al., 2008). De ces dimensions, des indicateurs sont présentés afin de venir évaluer la qualité de ce soutien de façon plus précise (voir le tableau 4). Par exemple, un éducateur/enseignant qui se verrait avec un niveau de qualité élevé dans le domaine du soutien émotionnel serait celui qui prioriserait et soutiendrait des interactions au cœur du groupe classe par des relations affectives, par le respect et par le plaisir (climat positif) (Pianta et al., 2008). De plus, par l'absence d'indicateurs quant au climat négatif, l'éducateur/enseignant favoriserait la qualité des interactions (Pianta et al., 2008). Enfin, un éducateur/enseignant qui se voit sensible aux besoins et aux habiletés des enfants (sensibilité de l'éducateur), mais aussi qui favoriserait la participation de l'enfant au sein des activités éducatives quotidiennes (considération pour le point de vue de l'enfant) augmenterait la qualité des interactions dans le groupe/classe (Pianta et al., 2008).

Tableau 4: Les dimensions et les indicateurs du domaine *soutien émotionnel* (Pianta et al., 2008)

| | |
|---------------------------|---|
| Soutien émotionnel | Climat positif Les relations affectives, le respect et le plaisir au sein du groupe/classe observé à travers les interactions. |
| | Climat négatif La négativité observée au sein du groupe/classe (adulte/enfant) (ex. : colère, agressivité, etc.). |
| | Sensibilité de l'éducateur La capacité à l'éducateur/enseignant à surveiller et à être sensible vis-à-vis les besoins et les apprentissages des enfants (ex. : sur le plan émotionnel). |
| | La considération pour le point de vue de l'enfant La prise en compte des intérêts, des motivations et des perspectives des enfants dans toutes les activités quotidiennes. |

2.11.2 L'organisation de la classe

Du côté du domaine de l'organisation de la classe, ce dernier est composé de trois dimensions. Ce domaine concerne les observations au niveau de la gestion des comportements, de la productivité et des modalités d'apprentissage (Pianta et al., 2008). De ces dimensions distinctes, des indicateurs sont présentés afin de venir évaluer la qualité de ce soutien de façon plus précise (voir le tableau 5). Plus spécifiquement, un éducateur/enseignant qui favorise des interactions de niveau de qualité élevé au sein du groupe/classe fait, en quelque sorte, preuve d'une bonne gestion de classe (gestion des comportements). De plus, ce niveau de qualité élevé quant aux interactions découle également d'une bonne gestion des activités éducatives quotidiennes impliquant la préparation et le déroulement de ces dernières en but de soutenir le plus possible les apprentissages des enfants (productivité) (Pianta et al., 2008). Finalement, la mise en place de matériel stimulant, diversifié et associé aux intérêts des enfants est également une intervention efficace afin d'augmenter le niveau de la qualité des interactions offerte au coeur du groupe/classe (modalités d'apprentissage) (Pianta et al., 2008).

Tableau 5: Les dimensions et les indicateurs du domaine *organisation de la classe* (Pianta et al., 2008)

| | |
|----------------------------------|---|
| Organisation de la classe | Gestion des comportements L'habileté de prévenir, anticiper et intervenir à l'égard des comportements inadéquats. |
| | Productivité La gestion de l'environnement et du déroulement des activités quotidiennes par les interventions directes et indirectes menées par l'éducateur/enseignant qui optimisent les apprentissages (ex. : consignes claires). |
| | Modalités d'apprentissage La planification et la préparation des activités quotidiennes en classe par l'utilisation de matériel varié afin d'accroître l'engagement actif et les apprentissages des enfants. |

2.11.3 Le soutien à l'apprentissage

Du côté du soutien à l'apprentissage, ce domaine est composé de trois dimensions (développement de concepts, qualité de la rétroaction et modelage du langage) (Pianta et al., 2008). Parmi ces dimensions, des indicateurs sont présents dans chacune d'elle et sont évalués afin de mieux cibler le niveau de la qualité de ce domaine sur la qualité des interactions (voir le tableau 6). De ces derniers, les pratiques éducatrices/enseignantes favorisant le processus réflexif de l'enfant (développement de concepts), mais aussi les rétroactions en boucle soutiendraient la qualité du soutien à l'apprentissage (Pianta et al., 2008). De surcroît, par les échanges au sein du groupe/classe, le soutien et les interventions permettant l'éveil aux habiletés langagières de l'enfant offrirait un meilleur soutien à l'apprentissage (Pianta et al., 2008).

Tableau 6: Les dimensions et les indicateurs du domaine *soutien à l'apprentissage* (Pianta et al., 2008)

| | |
|----------------------------------|--|
| Soutien à l'apprentissage | Développement de concepts La mise en place d'activités favorisant l'éveil aux apprentissages de l'enfant qui permet l'engagement de ce dernier en lui accordant une place dans les discussions, les réflexions et le déroulement de ces dernières. |
| | Qualité de la rétroaction La présence d'échanges entre l'éducateur/enseignant et l'enfant en ce qui a trait à la tâche (ex. : réagir quant aux idées et aux opinions de l'enfant). |
| | Modelage langagier L'habileté de l'éducateur/enseignant à soutenir et favoriser l'éveil aux habiletés langagières de l'enfant (ex. : en favorisant des questions ouvertes). |

2.12 La qualité des interactions en SDGÉ

Compte tenu des répercussions de la qualité des interactions sur le développement de l'enfant et sur sa réussite éducative présente et future (Curby et al., 2009), bien que les interactions soient naturellement intégrées au sein de l'environnement éducatif de l'enfant, les programmes éducatifs soulignent l'importance de soutenir un niveau de qualité plus élevé des interactions au sein des milieux éducatifs. Du point de vue du programme Accueillir la petite enfance (MF, 2019), il est stipulé que l'adulte qui favorise des interactions avec l'enfant de qualité élevée met de l'avant des interventions indirectes quant à l'aménagement des différents environnements éducatifs, notamment le matériel utilisé, et ce, dans le respect du niveau de son groupe. D'autre part, le programme-cycle (MEQ, 2021), précise que la qualité des interactions s'observerait par le soutien de l'enseignant, mais aussi par la qualité des lieux offerts à l'enfant et par les pratiques éducatives inclusives respectant le rythme de chacun. En ce sens, la qualité des interactions ne serait pas seulement observée sous l'angle des échanges quotidiens entre l'enseignant/éducateur et l'enfant.

C'est davantage par toutes les opportunités offertes au sein du milieu éducatif de l'enfant que l'éducateur/enseignant parviendrait à offrir des interactions de qualité au sein du groupe/classe et contribuerait au développement global de ce dernier, dont le développement de ses habiletés liées à la MdT et au CI.

2.13 Les domaines de la qualité des interactions et le développement des habiletés liées aux fonctions exécutives

Tel un pilier fondamental pour le développement cognitif de l'enfant, la qualité des interactions permettrait à l'enfant de développer et de déployer ses habiletés développementales liées aux FE entre différents contextes (Duval, 2015; Vygotski, 1978). Or, chacun des domaines liés à la qualité des interactions (soutien émotionnel, organisation de la classe, soutien à l'apprentissage) se voit crucial dans l'équation. Plus précisément, lorsque le soutien émotionnel est de qualité élevée dans un groupe, ce dernier favoriserait le développement de la MdT et du CI (ex. : le climat de classe sur le développement du CI) (Raver et al., 2011, cité dans Duval, 2015), notamment en soutenant et en guidant les enfants dans leurs émotions (Duval, 2015 ; Diamond, 2009). En ce sens, ce soutien permettrait ainsi à l'enfant de se sentir en confiance dans son environnement et lui permet donc d'explorer et de découvrir son milieu scolaire avec toute aisance (Curby et al., 2009, cité dans Duval, 2015). Dès lors, dans ce contexte, l'enfant doit faire preuve de sa capacité à planifier ses actions et même sa capacité à contrôler ses comportements en fonction des attentes environnantes. Pour ce qui est du domaine de l'organisation de la classe, un niveau de qualité élevé solliciterait également le développement des FE, notamment en favorisant une gestion de classe efficace qui permettrait à l'enfant de soutenir sa capacité d'autorégulation (Rimm-Kaufman et al., 2009). De plus, la qualité de la gestion des activités éducatives quotidiennes par l'éducateur/enseignant favoriserait le développement de l'enfant dont ses FE (Duval et Bouchard, 2013). De cette gestion de classe, l'éducateur/enseignant

qui mise sur le transfert de stratégies chez l'enfant solliciterait plus particulièrement ses habiletés d'inhibition lorsqu'il est laissé à lui-même (ex. : trouver de bonnes stratégies pour contrôler ses émotions) (Carlson et al., 2013). Enfin, le soutien à l'apprentissage, notamment le modelage langagier offert par l'éducateur/enseignant, permet à l'enfant de soutenir ses capacités de réflexion lors de la résolution d'un problème en classe (Duval, 2015). De plus, lorsque l'éducateur/enseignant offre un soutien à l'apprentissage plus élevé (ex. : en se montrant présent et accessible) au sein de son groupe/classe, ce contexte favoriserait également l'autonomie de l'enfant dans ses apprentissages, et donc, sa capacité de planifier ses actions au fur et à mesure de la réalisation de la tâche (Curby et al., 2009). Pour ces motifs, la prise en compte des domaines et des dimensions propres à la qualité des interactions dans les pratiques observées du personnel éducateur/enseignant quant au développement de la MdT et du CI chez l'enfant de 4 ans en CPE et à l'éducation préscolaire intéresse plus particulièrement cette recherche. Cela dit, miser sur la qualité des interactions au sein du quotidien éducatif de l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire permettrait inévitablement de soutenir les pratiques éducatives des éducateurs/enseignants, et ce, afin de non seulement prôner une qualité éducative, mais aussi une trajectoire développementale optimale et une réussite éducative chez l'enfant (Bigras et al., 2020).

Afin de clore ce chapitre, la figure 15 démontre l'étendue du cadre conceptuel qui orientera les démarches méthodologiques liées à cette présente étude. Ainsi, par ce schéma dynamique récapitulatif des concepts exposés dans recherche, il est donc possible d'observer que la qualité éducative favorisant la réussite éducative de l'enfant est interpellée par deux systèmes soient l'ontosystème et le microsystème. La relation entre ces deux systèmes, par l'illustration des flèches double sens et multisens reflète l'intérêt de se pencher sur l'influence mutuelle de différents concepts cruciaux (développement global, développement des FE, qualité structurelle et qualité des processus) afin de soutenir la rigueur d'une étude s'intéressant aux pratiques éducatives quant au développement de la MdT et du CI chez l'enfant de 4 ans en CPE/éducation

préscolaire. Afin de répondre à la problématique ciblée dans cette présente recherche, la mise en perspective d'objectifs de recherche découle de ce schéma.

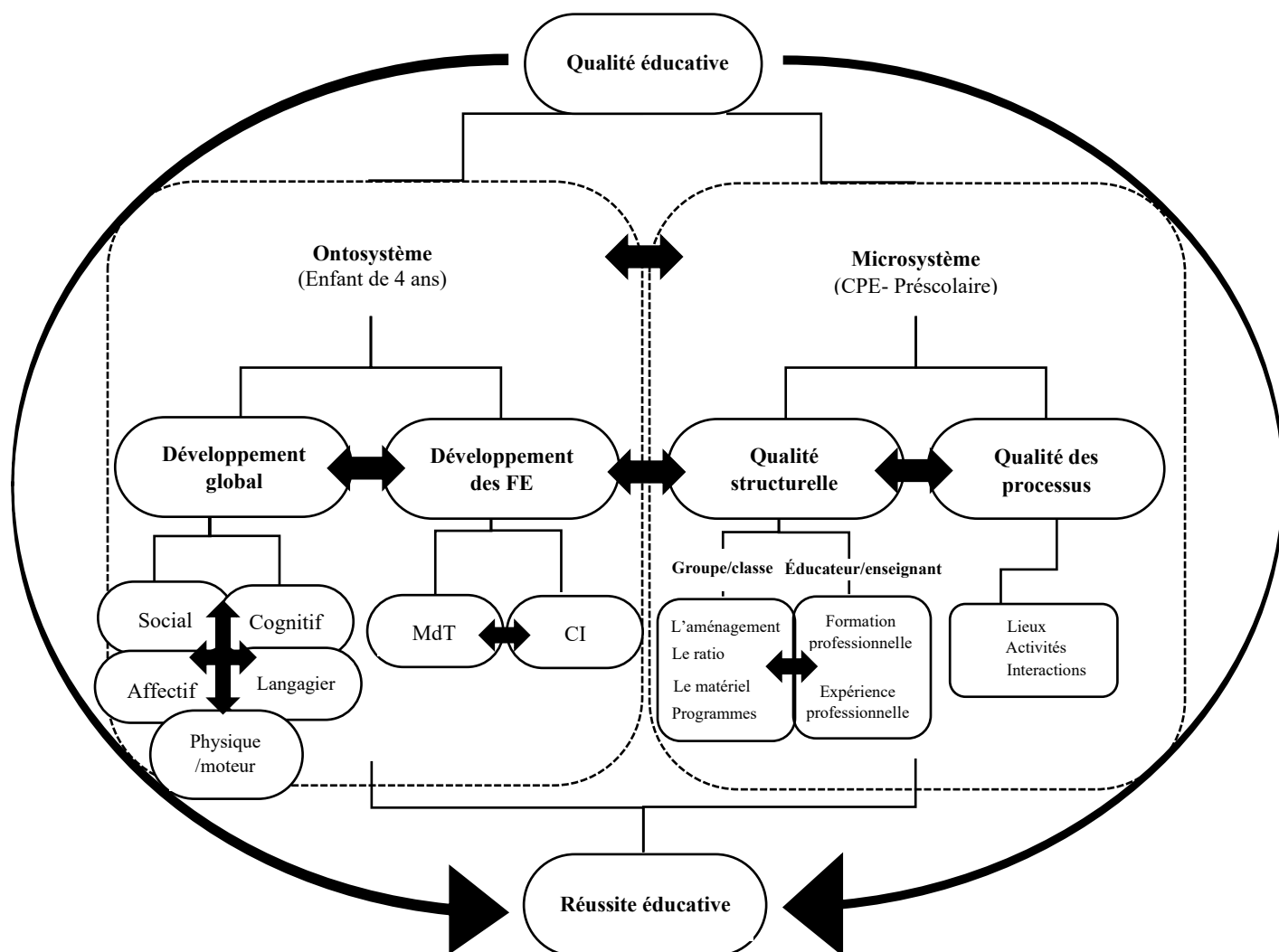


Figure 15: Le schéma dynamique de la qualité éducative offerte à l'enfant âgé de 4 ans en CPE/éducation préscolaire

2.14 Les objectifs de la présente recherche

Au regard de ce qui précède, afin de soutenir le développement de la MdT et du CI chez l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire, la perception et la compréhension des éducateurs/enseignants quant à l'interrelation de ces FE avec les domaines de son développement global (physique et moteur, social, affectif, langagier et cognitif) se voient cruciales. En ce sens, sachant l'influence de la qualité des processus (ex. : la formation continue du personnel éducateur/enseignant) ainsi que de la qualité structurelle (ex. : interactions au sein du groupe/classe) sur le développement de l'enfant, ces deux dimensions sont également à prendre en compte dans l'équation. Toutefois, par la qualité des interactions qui concoure au développement de l'enfant tel que les habiletés liées à la MdT et au CI, ce constat soulève l'intérêt d'explorer les pratiques éducatives auprès de l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire en but de veiller à la réussite éducative pour tous. Par la présente, cette étude a pour objectif principal d'examiner les perceptions et les pratiques éducatives vis-à-vis la place accordée à la MdT et au CI par le personnel éducateur/enseignant dans le quotidien de l'enfant âgé de 4 ans en CPE et à l'éducation préscolaire 4 ans ainsi que le niveau de la qualité des interactions dans les situations qui soutient leur développement. Sous un angle plus précis, de ce projet de recherche découlent deux objectifs distincts :

1. Faire état des perceptions et des pratiques déclarées des éducateurs/enseignants quant au développement des habiletés liées à la MdT et au CI au sein du quotidien éducatif de l'enfant âgé de 4 ans en CPE et à l'éducation préscolaire.
2. Déterminer si les pratiques observées quant à la qualité des interactions du personnel éducateur/enseignant reflètent leurs perceptions et leurs pratiques déclarées quant au développement des habiletés liées à la MdT et au CI chez l'enfant âgé de 4 ans en CPE et à l'éducation préscolaire.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre présente le devis méthodologique encadrant la recherche. Plus spécifiquement, l'approche méthodologique se voit détaillée et met en exergue la perspective de recherche ainsi que le type de recherche qui s'y rattache. En ce sens, la globalité du déroulement de cette étude est présentée et montre le processus de sélection et du recrutement final des participants. Pour une compréhension plus juste des analyses de données soulevées dans le cadre de ce mémoire, les outils ayant permis de collecter ces dernières, les types d'analyse qui sont associés à chacun des outils et les considérations éthiques qui fondent cette recherche sont expliqués.

3.1 Le devis de recherche

Dans le cadre de cette recherche, les perceptions et les pratiques déclarées du personnel éducateur/enseignant quant au développement de la MdT et du CI chez l'enfant âgé de 4 ans en CPE et à l'éducation préscolaire et les pratiques observées quant à la qualité des interactions offerte par ce dernier demeurent au centre des intérêts. Par le fait même, la comparaison de ces éléments répond également à l'un des objectifs de cette étude. Toutefois, compte tenu de la problématique propre à cette recherche, de la question de recherche ainsi que des objectifs qui en découlent, c'est davantage par l'absence de recherche antérieure visant ces intentions chez les enfants de 4 ans en CPE/éducation préscolaire qui a soutenu sa pertinence. Par l'ultime but de promouvoir la qualité éducative offerte à l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire, la réussite éducative de ce dernier, mais aussi d'approfondir les connaissances liées aux pratiques éducatives de l'éducateur/enseignant quant au

développement de la MdT et du CI auprès de cette clientèle, une étude exploratoire s'est donc avérée intéressante (Fortin et Gagnon, 2016). Cette approche exploratoire permet d'amorcer une compréhension descriptive du sujet à l'étude (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). C'est entre autres dans un type fondamental que cette recherche s'inscrit puisqu'elle vise à amener des connaissances nouvelles qui n'appliquent pas d'effets immédiats dans cette situation étudiée (Fortin et Gagnon, 2016, p.19). L'ensemble de cette recherche vise donc l'élargissement de connaissances notamment en ce qui a trait aux perceptions et aux pratiques déclarées de l'éducateur/enseignant quant au développement des habiletés liées à la MdT et au CI chez l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire ainsi que sur les pratiques observées sous l'angle de la qualité des interactions qui est offerte au sein des groupes/classes. Or, c'est donc par un paradigme pragmatique (Creswell, 2007) que cette étude évoque le but de soutenir la progression des connaissances quant aux perceptions et aux pratiques déclarées du personnel éducateur/enseignant, mais aussi de celles qui consistent aux pratiques observées par l'observation de la qualité des interactions dans ces milieux. En outre, puisque cette recherche ne se base pas uniquement sur ce qui est dit dans la littérature, mais aussi sur l'exploration dans le milieu afin d'y extraire de l'information et d'observer des faits réels, cette recherche s'avère de type empirique (Fortin et Gagnon, 2016). D'un regard plus précis, afin de soutenir la compréhension de ce phénomène à l'étude, la démarche s'est orientée sur la combinaison de méthodes de recherche, soient qualitatives et quantitatives. Autrement dit, un devis de recherche mixte de type parallèle a permis d'exposer la démarche scientifique (Creswell, 2015). En autres, les données qualitatives (perceptions et pratiques déclarées) et les données quantitatives (pratiques observées) furent collectées simultanément et analysées séparément (Creswell, 2015). Ensuite, la mise en commun de ces deux types de données permettra d'interpréter les résultats conjointement (Creswell, 2015). Enfin, c'est non seulement par la collecte de données quantitatives, mais aussi par celle des données qualitatives que la réponse à cette problématique sera mieux exposée (Fortin et Gagnon, 2016).

3.2 La description des participants

Afin de mener à terme ce projet de recherche, quatre groupes ont été sollicités. Parmi ces derniers, il était question de deux groupes d'enfants âgés de 4 ans en CPE afin de réaliser la recherche auprès de deux éducateurs et de deux enseignants au sein de deux classes à l'éducation préscolaire 4 ans.

3.2.1 Les participants recrutés dans les groupes CPE 4 ans

Dans chacun des deux groupes CPE 4 ans, une seule éducatrice se retrouvait comme l'adulte responsable du groupe. Les consentements fournis aux parents des enfants n'ont fait surgir aucun refus. Toutefois, des absences pour des raisons personnelles se sont vu réduire le nombre d'enfants au sein des groupes. Or, lors de la collecte de données quantitatives (captation vidéo), l'éducatrice 1 (EDU01) se retrouvait avec un ratio de neuf enfants tandis que l'éducatrice 2 (EDU02) partageait son quotidien éducatif avec un ratio de six enfants. Les deux groupes CPE 4 ans étaient dans deux installations différentes.

3.2.2 Les participants recrutés dans les classes à l'éducation préscolaire 4 ans

En ce qui a trait aux nombres de participants dans les classes à l'éducation préscolaire 4 ans, pour l'enseignante 1 (ENS01), le ratio s'élevait à neuf enfants lors de la collecte de données quantitatives (captation vidéo). Par le refus de consentement de la part d'un parent, un enfant s'est vu dirigé dans une autre classe à l'éducation préscolaire 4 ans afin de réaliser une autre activité connexe pendant la prise de données en classe. Au sein de l'autre classe à l'éducation préscolaire 4 ans, la collecte de

données s'est effectuée auprès de l'enseignante 2 (ENS02) et d'un ratio de 10 enfants. Les deux classes à l'éducation préscolaire 4 ans se retrouvaient dans la même école.

3.3 Le déroulement de la recherche

À la suite de la mise en perspective du cadre conceptuel propre à cette recherche et des objectifs qui en découlent, afin de répondre aux questions de recherche à l'étude, un questionnaire et un schéma d'entrevue semi-dirigée ont été conçus afin de recueillir les données qualitatives. Ensuite, la préparation des outils propres à la collecte des données quantitatives (caméra et outil CLASS Pre-K) (Pianta et al., 2008) fut mise de l'avant par la chercheuse principale. Par la suite, la rédaction et l'acceptation du certificat éthique (voir l'annexe C) ont permis de procéder au recrutement des participants en contactant directement les directeurs d'établissement. À la suite de l'acceptation confirmée par les directions quant à la participation des éducatrices/enseignantes à cette recherche, les participantes furent contactées rapidement afin d'obtenir un accord quant au calendrier des événements. Le tableau 7 présente le déroulement du projet de recherche.

Tableau 7 : Le déroulement du projet de recherche

| | Participants | Étape 1 | Étape 2 | Étape 3 |
|-----------|--------------|---|------------------------------------|--|
| | | Objectif 1 : Perceptions et pratiques déclarées | | Pratiques observées |
| | | Objectif 2 : Reflet entre pratiques observées, perceptions et pratiques déclarées | | |
| Semaine 1 | EDU01 | Questionnaire (20 minutes) | Entrevue semi-dirigée (40 minutes) | Observations par l'outil CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008) à l'aide de captations vidéo (4x20 minutes) |
| | EDU02 | Questionnaire (20 minutes) | Entrevue semi-dirigée (40 minutes) | Observations par l'outil CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008) à l'aide de captations vidéo (4x20 minutes) |
| Semaine 2 | ENS01 | Questionnaire (20 minutes) | Entrevue semi-dirigée (40 minutes) | Observations par l'outil CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008) à l'aide de captations vidéo (4x20 minutes) |
| | ENS02 | Questionnaire (20 minutes) | Entrevue semi-dirigée (40 minutes) | Observations par l'outil CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008) à l'aide de captations vidéo (4x20 minutes) |

Ainsi, en but de mener à terme cette recherche, à la suite de l'entente entre la chercheuse principale et les participantes (N = 4) quant au calendrier des événements, l'ensemble des activités s'est déroulé sur une période de deux semaines consécutives. Au courant de ces deux semaines, les participantes furent interpellées à différents moments. La première semaine était réservée aux éducatrices en CPE 4 ans et la deuxième semaine était attribuée aux enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans. D'une semaine à l'autre, le déroulement des activités s'est vu le même.

Afin de répondre au premier objectif de recherche, la première étape était la passation du questionnaire individuel via Internet. Ce questionnaire sécurisé et confidentiel était d'une durée approximative de 20 minutes. Ensuite, toujours en vue de répondre au premier objectif de cette présente recherche, la deuxième étape fut la passation de l'entrevue individuelle semi-dirigée à distance à l'aide de l'outil de rencontres Zoom. Cette entrevue, d'une durée approximative de 40 minutes s'est organisée dans le respect de la confidentialité et de l'engagement volontaire des participantes.

Enfin, afin de répondre au deuxième objectif orienté par la recherche, la dernière étape du projet était de parvenir à réaliser une prise d'informations par observations filmées au sein de chacun des groupes CPE 4 ans et des classes à l'éducation préscolaire 4 ans. Pour chacune de ces prises d'informations, quatre moments de 20 minutes étaient filmés. Ces captations enregistreraient les interactions entre les enfants et le personnel éducateur/enseignant. Considérant l'intérêt d'observer la qualité des interactions à différents moments propres au quotidien de l'enfant (Duval, 2015), une sélection de moments clés a été effectuée. Les moments choisis dans la routine quotidienne des enfants et des éducatrices/enseignantes, que ce soit en CPE ou en classe à l'éducation préscolaire, sont la causerie du matin, la collation, l'activité dirigée et la période de jeux libres. De ces captations vidéo, les données quantitatives ont été recueillies afin de procéder à la mise en perspective des résultats tirés de ces dernières et de parvenir à les analyser ainsi qu'à porter un regard sur leurs relations possibles avec celles tirées des analyses qualitatives recueillies.

3.4 Les outils de collecte de données

Afin de réaliser l'étude et de répondre aux questions initiales de recherche, trois outils de recherche furent utilisés à des moments distincts en fonction de l'objectif

ciblé : un questionnaire, une entrevue individuelle semi-dirigée et l'outil CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008).

3.4.1 Le questionnaire du personnel éducateur/enseignant

Afin de répondre au premier objectif de cette recherche soit de documenter les perceptions et les pratiques déclarées du personnel éducateur/enseignant quant développement des habiletés liées à la MdT et au CI chez l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire, un questionnaire individuel fût construit puis transmis aux participantes (N = 4) par l'entremise de la plateforme *GoogleForm* (voir l'annexe A). La mise en forme de ce questionnaire a pris en compte les sept étapes présentées par Fortin et Gagnon (2016). D'abord, la définition des objectifs constituant ce questionnaire fut réfléchi par la chercheuse principale, et ce, en prenant en considération les éléments propres au cadre conceptuel (Fortin et Gagnon, 2016). Ensuite, le choix des questions a été structuré selon les éléments à observer en vue de répondre à l'objectif (Fortin et Gagnon, 2016). Avant d'ordonner les questions selon l'ordre souhaité par la chercheuse, une mise en commun de ces questions fut effectuée avec un autre chercheur indépendant (Fortin et Gagnon, 2016). De fait, cette mise en commun a permis d'assurer la validité et la pertinence de ces questions. À la suite de cette étape ayant permis de valider l'outil de cueillette de données, la révision de ce dernier par la chercheuse principale ainsi que l'essai final de ce dernier fût réalisé comme les avant-dernières étapes du processus de création (Fortin et Gagnon, 2016). En vue de préparer la prise de données officielle par l'entremise de ce questionnaire, l'introduction ainsi que les instructions relatives au déroulement de ce dernier pour l'ensemble des participantes se sont observées comme les dernières étapes et fut dégagée la crédibilité de l'outil (Fortin et Gagnon, 2016).

Les éducatrices (N = 2) et les enseignantes (N = 2) étaient invitées à répondre à 14 questions à court développement. Pour parvenir à discuter de ces dernières, les

questions furent organisées tel un entonnoir, soit du plus général au plus spécifique, c'est-à-dire des catégories vers les sous-catégories (voir la figure 16). À la question #1, les quatre participantes ont dû définir les FE de façon générale pour ensuite venir définir la MdT et le CI aux questions #2 et #3. De plus, en vue d'explorer leurs perceptions et leurs pratiques déclarées à propos de la MdT et du CI dans leur croyance et leur expérience, les questions #4 et #5 consistaient à identifier la présence de ces FE dans leurs pratiques éducatives quotidiennes. Par la suite, afin d'approfondir leurs perceptions quant au développement des habiletés liées à la MdT et au CI, les questions #6, #7 et #8 étaient présentes dans le questionnaire. Ces questions permettaient de faire ressortir leur compréhension et leurs connaissances quant aux deux FE au sein des domaines de développement de l'enfant qui s'y rattachent. Les questions #9 et #10 étaient dédiées aux perceptions et aux pratiques déclarées des participantes (N = 4) quant aux habiletés de ces deux FE manifestées dans le quotidien éducatif. En ce sens, c'est lors des questions #11 et #12 que les participantes (N = 4) ont été invitées à discuter de leurs pratiques déclarées puis de leur rôle à jouer au cœur du développement de cesdites habiletés. Afin de clore ce questionnaire, deux questions distinctes (#13 et #14) faisaient partie intégrante du questionnaire afin d'amener les participantes à partager leurs perceptions et leurs pratiques quant aux deux FE au regard de la réussite éducative et de la qualité des interactions.

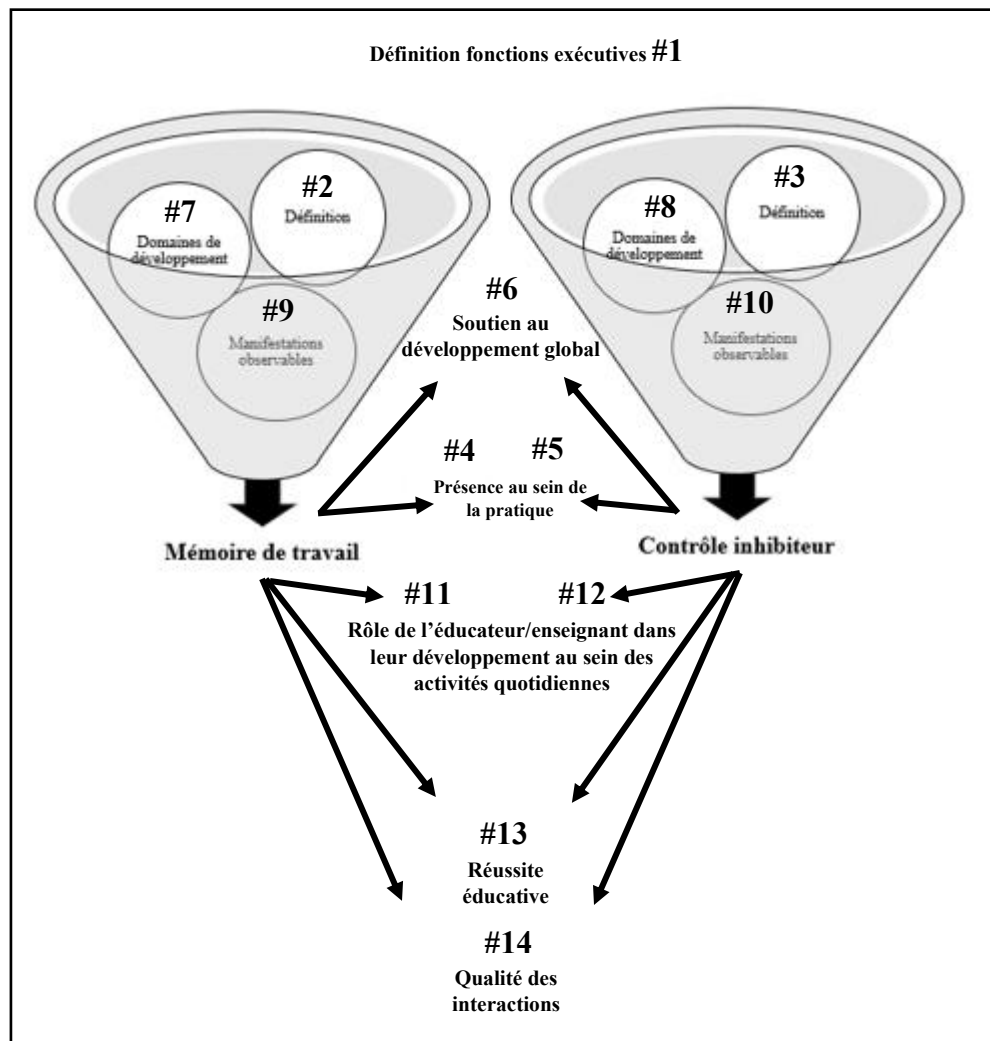


Figure 16 : Les catégories et les sous-catégories abordées par le questionnaire

Au préalable, les participantes (N = 4) étaient informées de la durée et de la méthode de la complétion de ce questionnaire. Les participantes devaient répondre aux questions par écrit, et ce, afin de « recueillir de l'information factuelle sur des événements ou des situations connus, sur [leurs] attitudes, [leurs] croyances, [leurs] connaissances, [leurs] impressions et [leurs] opinions » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 326). Toutes les participantes (N=4) ont rempli le même questionnaire ce qui a soutenu la cohérence de ce dernier (Fortin et Gagnon, 2016). Les résultats obtenus de ces

dernières se sont avérés complets ce qui génère un échantillon représentatif (Fortin et Gagnon, 2016).

3.4.2 Les entrevues semi-dirigées individuelles du personnel éducateur/enseignant

Sachant que l'entrevue semi-dirigée consiste en une façon de recueillir des données qualitatives auprès des participants (ex. : leurs perceptions quant à un thème précis) (Fortin et Gagnon, 2016), une telle méthode de donnée fut utilisée dans le cadre de cette recherche. Autrement dit, en but de bonifier et d'exemplifier les réponses obtenues par le questionnaire, une entrevue semi-dirigée uniforme fut menée pour chacune des participantes (N = 4) (voir l'annexe B). En ce sens, ces questions étaient complémentaires aux questions posées au sein du questionnaire réalisé en amont (voir la figure 17). Pour s'y faire, chacune des questions était formulée en fonction d'une association précise avec la majorité des réponses évoquées dans les questionnaires afin de mieux cerner la réalité des participantes par le partage de leurs perceptions et de leurs pratiques déclarées. Cette entrevue était divisée en deux parties. D'abord, une première section, d'une durée approximative de 10 minutes, était dédiée à l'appréhension de la MdT et le CI. Lors de cette partie, les participantes (N = 4) étaient invitées à échanger sur leurs expériences de formation à ce sujet et sur leur niveau d'aisance quant au développement de ces dernières chez l'enfant de 4 ans dans les groupes/classes concernés(es). Ensuite, la deuxième partie d'entrevue, d'une durée approximative de 25 minutes, était organisée autour de l'exemplification des propos écrits au sein du questionnaire notamment au sujet de la définition des deux FE interpellées, les habiletés qui leur sont associées, mais aussi quant au développement de ces dernières parmi les quatre contextes éducatifs abordés dans le cadre de cette recherche (causerie, collation, activité dirigée, jeux libres). En clôture à cette partie, l'exemplification du lien entre la MdT et du CI avec la réussite éducative de l'enfant et

la qualité des interactions était mise de l'avant au sein de la discussion entre la chercheure principale et chaque participante.

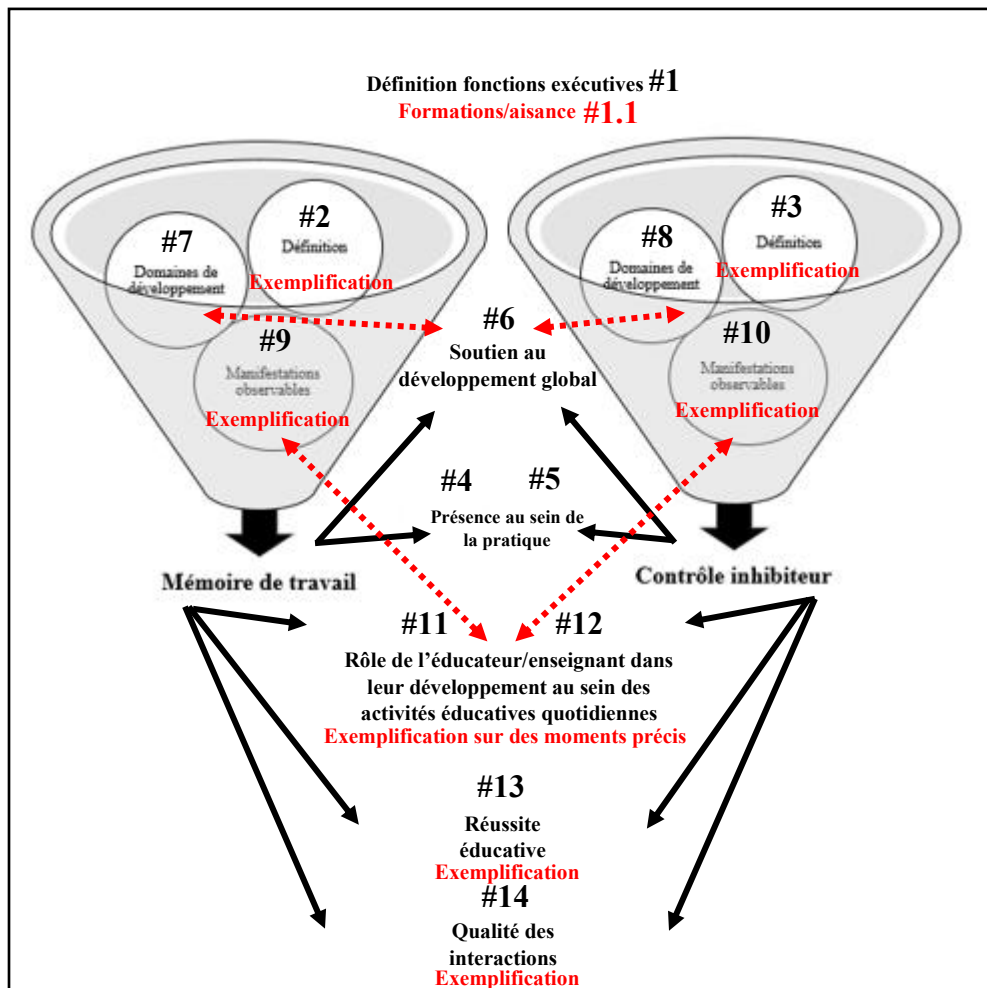


Figure 17²: La complémentarité entre le questionnaire et l'entrevue semi-dirigée

² Dans cette figure, les flèches pointillées rouges correspondent aux nouvelles relations établies pour les questions de l'entrevue. Les mots illustrés en rouge précisent l'angle abordé pour les questions de certains concepts.

Afin de s'assurer de l'exemplification des réponses obtenues lors du questionnaire, les questions posées à l'entrevue étaient caractérisées comme étant ouvertes. De plus, pour assurer la pertinence, la validité et la clarté des questions d'entrevues, une validation du schéma d'entrevue fut effectuée avec un autre chercheur indépendant (Fortin et Gagnon, 2016). En ce sens, la totalité des questions et l'ordre de ces dernières furent officiellement établis à la suite de cet accord. Les questions posées pour les entrevues se sont avérées les mêmes pour toutes les participantes afin de venir comparer les données recueillies pour chacune des participantes et faire soulever les récurrences entre les catégories et les sous-catégories.

Le déroulement de ces quatre entrevues s'est avéré le même pour toutes les participantes (N = 4). Les échanges se sont effectués entre l'interviewer soit la chercheuse principale de cette recherche et une participante à la fois. Plus précisément, ces entrevues se sont déroulées à distance en mode synchrone. Avec l'autorisation des participantes (N = 4), l'enregistrement vidéo fut nécessaire afin de conserver les échanges effectués pour chacune des entrevues. De plus, cet enregistrement était pertinent afin de parvenir à analyser les réponses données par les participantes en aval par une transcription de verbatims en but de venir comparer les réponses obtenues. Tout au long des entrevues, la chercheuse principale s'est assurée de garder un climat de confiance et de rester impartiale, et ce, dans ses réactions et ses commentaires (Fortin et Gagnon, 2016). Une introduction et une conclusion amenées par la chercheuse principale ont permis à cette dernière de s'assurer du confort, de la compréhension des participantes, mais aussi de souligner la participation volontaire de chacune. À la suite de la transcription des entrevues sous captations vidéo, en but de conserver la confidentialité des participantes, c'est par la chercheuse principale de cette étude que la suppression des enregistrements fut effectuée pour la totalité des entrevues (N = 4).

3.4.3 L'outil *Classroom Assessment Scoring System* [CLASS] pour la qualité des interactions au sein des groupes/classes (Pianta et al., 2008)

Appuyé sur des travaux de recherche menée aux États-Unis, en but d'évaluer le niveau de la qualité des interactions dans les groupes/classes participants(es) et ainsi de répondre au deuxième objectif de ce présent projet, l'instrument CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008) demeure l'outil par excellence. Par cet instrument fiable et valide, l'évaluateur certifié CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008) arrive à de déterminer le niveau de la qualité des interactions dans un groupe, et ce, par l'observation des trois domaines : soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien à l'apprentissage (Pianta et al., 2008). En ce sens, pour chacun des groupes/classes participants(es) dans le cadre de cette recherche, l'outil pour collecter ces données fut le même. Par cet outil standardisé et valide, les domaines propres à la qualité des interactions au sein du groupe/classe sont observés (Pianta et al., 2008). Autrement dit, les observations liées à ce type d'outil concernent davantage les interactions entre l'éducateur/enseignant et l'enfant. Le déroulement de cette prise de données s'est orienté sur quatre cycles de 20 minutes d'observations pour chacun des groupes/classes. Ces captations se déroulaient à quatre moments communs dans les quatre milieux tels que lors de la causerie du matin, lors de la collation, lors d'une activité dirigée et lors des jeux libres. La captation vidéo a été effectuée par la chercheuse principale. Cet enregistrement a débuté dès le début de la période et s'est arrêté après 20 minutes. L'évaluation des observations s'est déroulée séparément par le visionnement de chacune des captations de 20 minutes. Dès lors, à la suite du visionnement de chaque 20 minutes d'enregistrement, la qualité des interactions au sein du groupe/classe fut évaluée, et ce, d'une durée approximative de 10 minutes. Ainsi, c'est particulièrement à l'aide d'une feuille de cotation spécifique à l'outil CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008) que chaque évaluation (16) fût réalisée. Pour s'y faire, plusieurs dimensions sont observées afin de venir attribuer le niveau de la qualité des interactions au cœur du groupe/classe, et ce, selon une échelle Likert de 1 (faible) à 7 (élevé), mais l'inverse pour le climat négatif (Pianta et al., 2008).

L'utilisation de cet outil nécessite un accord interjuge afin d'assurer la validité et la fiabilité des données recueillies. Ainsi, l'enregistrement de ces 16 observations ont permis de faciliter la cotation finale et de permettre l'accord interjuge exigé par l'outil (Pianta et al., 2008). Toutefois, cet accord interjuge doit seulement se limiter à 20% des captations finales et doit être effectué par un observateur certifié CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008). Or, de ces 16 cycles pris sous enregistrement, un total de 3,2 (donc 4) captations furent analysées par la chercheuse principale et par un autre observateur certifié CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008). En ce sens, afin de parvenir à mettre de l'avant cet accord interjuge à 20%, la captation vidéo s'est avérée essentielle. Ensuite, par cette captation vidéo, l'accord fut de 100% entre les deux observateurs certifiés. Enfin, à la suite des analyses relatives à cette collecte de données quantitatives, les 16 enregistrements sont restés conservés sur un disque dur externe avec mot de passe auxquels seule la chercheuse principale y a accès.

3.5 L'analyse des données

Afin de répondre aux objectifs ainsi qu'à la problématique ciblée par cette présente recherche, les divers outils ont mené à des analyses spécifiques ayant permis d'arriver à des résultats valides et fiables. En ce qui a trait aux données à caractère qualitatif afin de répondre au premier objectif, tel que les données recueillies par les questionnaires et les entrevues, ces dernières furent analysées de façon inductive (Fortin et Gagnon, 2016), et ce, regroupées dans le même processus d'analyse au sein du logiciel N'Vivo (version 10). Du côté des données quantitatives permettant de répondre au deuxième objectif, celles-ci étaient analysées par un logiciel propre à l'analyse quantitative dans le logiciel Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) (version 20.0). Enfin, la mise en relation de l'analyse des données qualitatives et des données quantitatives a permis de répondre à cet objectif. Dans les sections qui suivent, les processus d'analyse sont détaillés pour chacun des outils de recherche sélectionnés dans le cadre de cette étude.

3.5.1 Le processus d'analyse quant aux perceptions et aux pratiques déclarées du personnel éducateur/enseignant par les questionnaires et par les entrevues semi-dirigées individuelles

L'analyse des données soulevées par les questionnaires et par les entrevues semi-dirigées individuelles a permis de cerner la réalité des participantes (N = 4) telle que leurs perceptions ainsi que leurs pratiques déclarées quant au développement des habiletés liées à la MdT et au CI chez l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire. L'analyse descriptive qualitative fut la méthode priorisée dans ce processus (Fortin et Gagnon, 2016). En effet, sachant les caractéristiques qui composent ce type d'analyse dont le traitement de données écrites afin de faire ressortir des thèmes pertinents et d'éventuelles tendances (Fortin et Gagnon, 2016), les données recueillies à la fois écrites (questionnaires) qu'orales (entrevues) furent structurées, réfléchies et éclairées en ce sens (Fortin et Gagnon, 2016). Afin de faciliter l'analyse de ces données, les données orales recueillies par les entrevues furent transcrites en verbatims. Entre autres, par la quantité de données ressorties au sein des questionnaires/entrevues, afin de répondre au premier objectif de cette recherche, le logiciel N'Vivo (version 10) fût utilisé. De ce logiciel permettant l'organisation, l'analyse ainsi que la présentation des résultats soulevés des données qualitatives, une analyse thématique fut effectuée afin de venir étudier efficacement la transcription des données narratives massives (Burnard, 1991; Paillé et Muchielli, 2021). Par cette analyse de contenu thématique, différentes actions ont permis d'étudier les données telles que coder, organiser, mais aussi classer ces dernières (Fortin et Gagnon, 2016). En d'autres mots, selon Sabourin (2009), ce type d'analyse consiste à mettre en évidence « le discours savant d'interprétation des documents » (p.416), et ce, par « les documents analysés résultant d'une interprétation du monde » (p.416). Cela dit, l'analyse inductive des questionnaires et des entrevues par l'entremise du logiciel N'Vivo (version 10) a permis d'interpréter les perceptions et les pratiques déclarées du personnel

éducateur/enseignant en faisant ressortir les unités de sens, et ce, par l'appui de leurs dires. Pour s'y faire, différentes étapes se sont vues essentielles à réaliser. Entre autres, la première étape de cette démarche d'analyse fut l'insertion des différentes sources soient les quatre questionnaires complétés et les quatre verbatims d'entrevues. Ensuite, par la mise en perspective de différentes catégories et sous-catégories ayant permis la création du questionnaire relatif à la présente recherche, ces dernières ont donc orienté la structure de l'analyse dans le logiciel N'Vivo (version 10). Ainsi, par ces catégories et sous-catégories sélectionnées en amont, la sélection de ces dernières s'est effectuée par la démarche d'analyse dans le logiciel afin de traiter adéquatement les données qualitatives ressorties non seulement par les questionnaires, mais aussi par les entrevues. En revanche, afin d'assurer l'objectivité, la fiabilité et la crédibilité de ces catégories et de ces sous-catégories basées sur le cadre conceptuel de cette recherche, un accord interjuge fût effectué entre la chercheuse principale et un autre chercheur indépendant. Les catégories et les sous-catégories se sont donc avérées les mêmes que celles abordées dans les questionnaires et dans les entrevues (voir la figure 18). En revanche, de ces catégories et ces sous-catégories principales, deux autres catégories étaient interpellées dans cette analyse. D'abord, les perceptions de la MdT et du CI (et des autres FE) des participantes (N = 4) sous l'angle de leur(s) expérience(s)/formation(s), mais aussi leurs perceptions de ces dernières sous l'angle de leur niveau d'aisance dans les habiletés manifestées de ces FE au sein du quotidien éducatif de l'enfant de 4 ans.

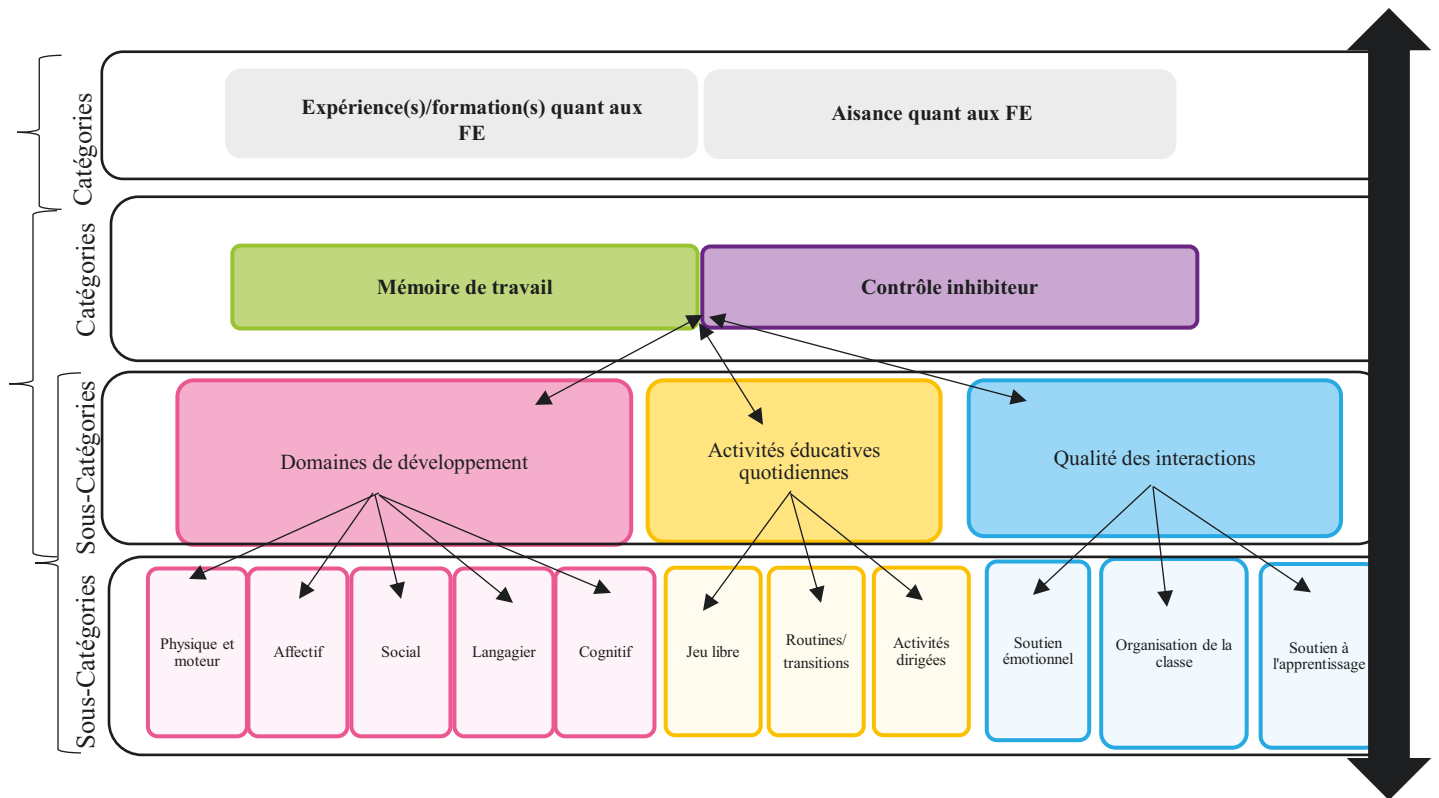


Figure 18: Les catégories et les sous-catégories de l'analyse thématique par le logiciel N'Vivo (version 10)

En ce qui a trait maintenant à la deuxième étape de ce processus d'analyse, une première lecture des questionnaires et des entrevues fut nécessaire afin d'assurer une compréhension plus juste de ces derniers. De cette même étape, une deuxième lecture fut effectuée par la chercheuse principale, mais cette fois-ci en procédant à la sélection des passages des données textuelles recueillies dans les questionnaires et dans les verbatims rédigés provenant des entrevues. Cette sélection était encadrée par la codification de ces passages au sein des catégories et des sous-catégories propres à cette démarche d'analyse. Dès lors, l'arbre thématique, tel que le processus d'analyse qui représente le fruit de la codification des passages dans les codes émergés préalablement, s'est vu construit (voir la figure 18). Lors de la sélection d'un passage pertinent, ce dernier était dirigé vers l'une des deux catégories (MdT ou CI) et par la

suite enligné vers la bonne sous-catégorie. En revanche, certains passages s'observaient dans plus d'une catégorie ou sous-catégorie. La flèche, à deux sens, insérée dans la figure 18 représente bien cette situation. En ce sens, ces passages se sont vus classés dans les différentes catégories /sous-catégories concernées afin de faire émerger les perceptions et les pratiques déclarées du personnel éducateur/enseignant quant au développement des habiletés liées à la MdT et au CI dans le quotidien éducatif de l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire. De plus, afin d'assurer la crédibilité ainsi que la validité de ces données recueillies dans cette démarche de codification, une codification parallèle fut effectuée par un autre chercheur indépendant. Or, la mise en commun de ces deux codifications a permis d'assurer une définition juste des catégories et sous-catégories basées sur les concepts développés au sein du cadre conceptuel de cette présente recherche.

Enfin, à la suite de cette deuxième étape, la dernière étape fut la procédure des requêtes par le logiciel N'Vivo (version 10). Autrement dit, en but de faire soulever les récurrences et de venir comparer les différences/ressemblances au niveau des perceptions et des pratiques du personnel éducateur/enseignant quant au développement des habiletés liées à la MdT et au CI chez l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire, des matrices de croisements furent effectuées. De ces matrices, le croisement de l'ensemble des différentes catégories et sous-catégories entre les éducatrices (N = 2) et les enseignantes (N = 2) a permis d'arriver à des constats et des résultats répondant au premier objectif de cette recherche (voir le tableau 8). Par exemple, au regard du tableau 8 inséré ci-dessous, il est possible d'observer qu'une matrice de croisements fut menée entre les perceptions du personnel éducateur/enseignant pour chaque des activités éducatives quotidiennes dans lesquelles les habiletés liées au CI s'y retrouvent. Ainsi, cette matrice de croisements a regroupé les données ressorties dans chacune des activités soit « jeux libres », « routines/transitions » et « activités dirigées » sous la sous-catégorie « Activités éducatives quotidiennes » insérée dans la catégorie « CI ».

Tableau 8 : Les matrices de croisements

| Catégories et sous-catégories ciblées ⊆ = est inclus dans... /catégorie/ | Participantés impliquées |
|--|-------------------------------------|
| /CI/ ⊆ Activités éducatives quotidiennes ⊆ <i>Jeux libres, Routines/Transitions et Activités dirigées</i> | EDU01/EDU02 X ENS01/ENS02 |
| /MdT/ ⊆ Activités éducatives quotidiennes ⊆ <i>Jeux libres, Routines/Transitions et Activités dirigées</i> | EDU01/EDU02 X ENS01/ENS02 |
| Expériences/formations + aisance FE | EDU01/EDU02 X ENS01/ENS02 |
| /CI/ ⊆ Domaines de développement ⊆ <i>Physique et moteur, Affectif, Social, Langagier et Cognitif</i> | EDU01/EDU01 X ENS01/ENS02 |
| /MdT/ ⊆ Domaines de développement ⊆ <i>Physique et moteur, Affectif, Social, Langagier et Cognitif</i> | EDU01/EDU02 X ENS01/ENS02 |
| /CI/ ⊆ Qualité des interactions ⊆ <i>Soutien émotionnel</i> | EDU01/EDU02 X ENS01/ENS02 |
| /MdT/ ⊆ Qualité des interactions ⊆ <i>Soutien émotionnel</i> | EDU01/EDU02 X ENS01/ENS02 |
| /CI/ ⊆ Qualité des interactions ⊆ <i>Organisation de la classe</i> | EDU01/EDU02 X ENS01/ENS02 |
| /MdT/ ⊆ Qualité des interactions ⊆ <i>Organisation de la classe</i> | EDU01/EDU02 X ENS01/ENS02 |
| /CI/ ⊆ Qualité des interactions ⊆ <i>Soutien à l'apprentissage</i> | EDU01/EDU02 X ENS01/ENS02 |
| /MdT/ ⊆ Qualité des interactions ⊆ <i>Soutien à l'apprentissage</i> | EDU01/EDU02 X ENS01/ENS02 |

3.5.2 Le processus d'analyse quant à la qualité des interactions au sein des groupes/classes par l'outil CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008)

Afin de répondre au deuxième objectif de cette présente étude soit de déterminer si les pratiques observées quant à la qualité des interactions du personnel éducateur/enseignant (N = 4) reflètent leurs perceptions et leurs pratiques déclarées quant au développement de la MdT et le CI chez l'enfant âgé de 4 ans en CPE et à l'éducation préscolaire, l'utilisation de l'outil CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008), plus précisément le manuel CLASS Pre-K ainsi que la grille à cocher regroupant les domaines et les dimensions fût utilisé. À la suite de la collecte de chacune des évaluations (16) relatives à la qualité des interactions dans les groupes/classes, des analyses descriptives des données quantitatives ont permis d'exposer la moyenne et l'écart-type. Ce plan d'analyse s'est réalisé à partir du logiciel SPSS (Version 20.0).

3.6 Les considérations éthiques

En ce qui a trait aux considérations éthiques se retrouvant à la base de cette recherche, c'est plus spécifiquement dans le respect des règlements établis par l'Université du Québec à Trois-Rivières concernant les recherches menées auprès d'êtres humains que cette étude s'est réalisée. Afin de venir assurer cesdites règles, la rédaction et l'acceptation d'un certificat éthique de recherche guidèrent la recherche du début à la fin. De ce certificat (CER-22-289-07.06) émis le 27 juillet 2022, les démarches officielles au sein des milieux sélectionnés se sont enclenchées. Bien que le recrutement auprès des milieux ait été réalisé simultanément à la rédaction du certificat éthique, et ce, par la présentation générale du projet, l'officialisation des participants ne s'est effectuée qu'une fois le certificat obtenu. Dès lors, une rencontre physique avec chacune des participantes (N = 4) fut organisée afin de présenter les formulaires de consentement et d'échanger sur leurs questionnements et/ou inquiétudes. De cette rencontre, les modalités, la durée des différentes étapes et même les intentions ont fait

sujets de discussions. Ainsi, cette rencontre a permis de répondre aux questions des participantes (N = 4) sur leur implication volontaire et anonyme puis précisa l'étendue de leur implication dans ce projet et le caractère confidentiel de ce dernier. Du temps leur était par la suite accordé pour prendre en compte adéquatement le document relatif au projet de recherche et ainsi en venir à une décision réfléchie et éclairée. En ce qui a trait aux considérations éthiques propres aux participants mineurs (enfants de 4 ans), le projet de recherche a été présenté aux parents des enfants des groupes/classes sélectionnés(es). C'est par l'entremise d'une lettre explicative que l'étendue des considérations éthiques prises en compte dans ce présent projet a été présentée à ces derniers. De plus, au même moment, les feuilles de consentement furent remises par l'entremise de la communication hebdomadaire habituelle entre l'éducateur/enseignant et le parent. Aucun critère d'exclusion n'était relatif à cette recherche. C'est pourquoi, par l'entremise de la communication hebdomadaire habituelle entre l'éducateur/enseignant et le parent que les feuilles de consentement ont été remises à tous les parents. Dans le cas où certains parents ressentaient la nécessité de poser des questions quant à la participation de leur enfant au projet de recherche, il était possible de rejoindre la chercheuse principale par son courriel professionnel. Ainsi, tous les enfants, pour qui le consentement volontaire fut reçu des parents, ont été inclus dans la recherche.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Au cours de ce chapitre, les résultats ressortis dans cette étude exploratoire seront présentés. Ces derniers sont orientés par l'objectif général encadrant cette recherche soit d'examiner la place accordée au développement des habiletés liées à la MdT et au CI au sein des perceptions et des pratiques éducatives du personnel éducateur/enseignant chez l'enfant âgé de 4 ans en CPE et à l'éducation préscolaire ainsi que le niveau de la qualité des interactions dans les situations qui soutient leur développement. Dès lors, c'est par l'analyse descriptive thématique des données qualitatives (perceptions et pratiques déclarées du personnel éducateur/enseignant) et par l'analyse descriptive des données quantitatives (pratiques observées sur la qualité des interactions) effectuées que les deux objectifs spécifiques sont répondus. En ce sens, de ces résultats menant à déterminer les perceptions et les pratiques déclarées des éducateurs/enseignants quant aux habiletés liées à la MdT et au CI chez l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire, l'analyse des pratiques observées quant à la qualité des interactions offerte est menée afin de venir examiner si ces pratiques reflètent les perceptions et les pratiques déclarées. Afin de présenter ces résultats et ainsi soulever quelques constats qui en découlent, ce présent chapitre se voit divisé en trois parties. D'abord, il sera question des résultats issus de l'analyse des réponses obtenues par les questionnaires et lors des entrevues du personnel éducateur/enseignant, ensuite de celles concernant la qualité des interactions dans les groupes/classes obtenues par de l'outil CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008). Finalement, la mise en relation de ces deux types d'analyses permettra d'explorer cette fusion et de réfléchir à une relation possible entre les deux.

4.1 Les perceptions et les pratiques déclarées du personnel éducateur en CPE 4 ans et du personnel enseignant à l'éducation préscolaire 4 ans quant aux habiletés liées à la mémoire de travail et au contrôle inhibiteur

Dans cette section, les perceptions et les pratiques déclarées du personnel éducateur/enseignant quant au développement des habiletés liées à la MdT et au CI sont abordées sous l'angle des résultats obtenus par les questionnaires et par les entrevues semi-dirigées.

En ce qui a trait aux perceptions et aux pratiques déclarées du personnel éducateur en CPE 4 ans, l'abréviation « EDU » sera utilisée afin de référer aux éducatrices. Afin de reconnaître les deux éducatrices participantes et d'explorer les réponses obtenues au questionnaire et à l'entrevue pour chacune, et ce, dans le respect de leur anonymat, l'éducatrice participante 1 sera identifiée par l'abréviation « EDU01 » et l'éducatrice participante 2 par l'abréviation « EDU02 ».

Du côté des perceptions et des pratiques déclarées du personnel enseignant en classe à l'éducation préscolaire 4 ans, l'abréviation « ENS » fera référence aux enseignantes. Toujours dans le respect de l'anonymat des participantes, afin de reconnaître les enseignantes participantes et d'examiner les réponses obtenues lors de leur questionnaire et de leur entrevue, l'enseignante participante 1 sera identifiée par l'abréviation « ENS01 » et l'enseignante participante 2 par l'abréviation « ENS02 ».

4.2 Les perceptions et les pratiques déclarées du personnel éducateur en CPE 4 ans et du personnel enseignant à l'éducation préscolaire 4 ans quant aux fonctions exécutives

Dans le cadre de cette recherche, l'intérêt d'explorer en amont les perceptions et les pratiques déclarées du personnel éducateur/enseignant quant à la MdT et au CI chez l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire fût abordé sous 3 angles : d'abord,

la définition que donnent les participantes (N = 4) aux FE telles que la MdT et le CI, ensuite, la présence ou l'absence de formations et/ou d'expériences quant à ces dernières et finalement, l'aisance vis-à-vis le soutien au développement de ces dernières au sein de leurs pratiques éducatives/enseignantes.

4.3 Les perceptions et les pratiques déclarées quant aux fonctions exécutives des éducatrices en CPE 4 ans

4.3.1 La définition des fonctions exécutives

Dans un premier temps, au regard des résultats obtenus par les questionnaires et par les entrevues des éducatrices, la définition donnée des FE se traduit dans le développement global de l'enfant. Entre autres, alors que l'EDU01 affirme que les FE sont « ce que l'enfant apprend dans son développement », l'EDU02 précise que les FE sont « un morceau bien important au développement cognitif chez l'enfant » et que la stimulation de ce dernier se voit plus spécifiquement importante lors de la petite enfance comme à ce stade, « Le cerveau [de l'enfant] est une vraie éponge ! ». Ainsi, selon l'EDU02, le quotidien éducatif de l'enfant joue donc un rôle important sur le développement des FE notamment en « [aidant] les enfants à bien évoluer au travers des différentes situations vécues ». Or, force est de constater que bien que la définition donnée des FE soit, d'une éducatrice à l'autre, liée au développement de l'enfant, cette dernière semble peu détaillée pour ces participantes (N = 2).

4.3.2 Les formations et/ou les expériences

Dans les questionnaires et les entrevues, les éducatrices (N = 2) semblent avoir peu d'expérience et de connaissances quant aux FE chez l'enfant de 4 ans au sein de leur milieu éducatif. De plus, il semble que peu de formations aient été offertes sur le

sujet. L'EDU01 a affirmé qu'une courte formation rapide lui a été offerte avec son équipe de travail pendant la pandémie Covid-19. Malgré cette formation, elle se perçoit non-formée : « Alors tu sais, je ne m'en souviens même pas parce que c'était vraiment rapide ». Bien que cette formation ne semble pas avoir eu l'effet désiré sur sa pratique éducative, cette dernière a tout de même souligné son intérêt à accroître ses connaissances quant aux FE non seulement par sa pratique réflexive : « C'est une bonne piste de me remettre en question. Je me dis toujours que si on ne se remet pas en question dans notre travail, on ne peut pas évoluer. Nous aussi on a une mémoire qui faut travailler » (EDU01), mais aussi par l'usage d'un outil éducatif permettant de soutenir ses pratiques éducatives quotidiennes : « Il nous manque un outil pour travailler cela. T'sais pour nous aider » (EDU01).

Du côté de l'autre éducatrice participante, elle précise n'avoir eu aucune formation depuis la mise à jour du programme éducatif Accueillir la petite enfance (MF, 2019). Sa dernière formation évoquant les FE date de ses études collégiales :

« La dernière fois que j'ai revu toutes les notions des fonctions exécutives, c'est en faisant mon DEC en éducation spécialisée que je faisais en même temps que je travaillais. Je faisais des cours de soir. Donc, c'est lors de ces études-là que j'ai appris cette matière-là » (EDU02).

Or, dans le cadre de sa profession en tant qu'éducatrice en petite enfance en CPE, aucune formation continue spécifique ne semble lui avoir été offerte en ce qui a trait aux FE, et ce, malgré l'ajout des FE au sein du programme Accueillir la petite enfance (MF, 2019). Ainsi, ces résultats semblent soulever un manque de formation et peu d'expérience chez les éducatrices quant au développement des FE chez l'enfant de 4 ans en CPE.

4.3.3 L'aisance

Au regard des perceptions et des pratiques déclarées des deux éducatrices dans leur questionnaire et dans leur entrevue quant à leur niveau d'aisance vis-à-vis le développement des FE chez l'enfant de 4 ans, leurs propos abondent dans le même sens. Autrement dit, elles ne semblent pas familières avec le concept de FE. Les propos de l'EDU01 reflètent bien cette affirmation : « Il y a fallu que j'aie vu une définition pour m'aider parce que je n'aurais même pas pu répondre à ton questionnaire ». De plus, l'une des participantes affirme que c'est davantage de façon intuitive qu'elle soutient le développement de ces FE :

« Parfois on fait des gestes et on ne s'en aperçoit pas non plus. Peut-être que j'en fais dans la journée et que je ne m'en aperçois pas, mais je ne suis pas capable de mettre le doigt sur un exemple » (EDU01).

Tandis que l'autre éducatrice mentionne qu'elle intègre les FE de façon non planifiée, et ce, sans avoir l'aisance de bien déterminer s'il s'agit d'une FE ou d'une autre :

« Je le sais que je le fais, mais je le fais comme un petit peu par-ci par-là. Je me dis là j'ai travaillé telle affaire, mais pas à 100% pour être honnête. Au quotidien, je n'y pense pas à mettre ça dans ma planification, mettons. T'sais, je le vois qu'on l'applique. Je sais qu'on les travaille. Je le sais, donc on dirait que j'oublie de me le mettre en concret sur ma planification, sur mes notes, j'y pense moins » (EDU02).

4.4 Les perceptions et les pratiques déclarées quant aux fonctions exécutives des enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans

4.4.1 La définition des fonctions exécutives

Les données qualitatives analysées par les questionnaires et par les entrevues ont fait émerger les perceptions du personnel enseignant à l'éducation préscolaire 4 ans quant aux FE. De ces perceptions, la définition donnée pour les FE des deux

enseignantes abonde dans le même sens. En effet, selon l'ENS01, les FE sont « ce qui nous permet d'exécuter une tâche ». Puis, d'un regard plus pointilleux, l'ENS02 a affirmé que ces dernières consistent en « tous les mécanismes en place (autres que ce qui est académique) pour arriver à effectuer une tâche, la mener à terme et la réussir ». De fait, la définition donnée par les deux participantes semble refléter une certaine compréhension des FE dans un contexte d'éducation préscolaire.

4.4.2 Les formations et/ou les expériences

Les questionnaires et les entrevues menées auprès des deux enseignantes participantes semblent soulever l'absence de formation et d'expérience à propos des FE à l'éducation préscolaire 4 ans. Entre autres, l'ENS01 mentionne :

« C'est quelque chose à réviser parce que c'est au préscolaire ou au primaire, les fonctions exécutives ne sont pas nécessairement peut-être les mêmes ou du même niveau. En fait, au préscolaire, je me sens peut-être un peu plus dépourvue. J'aurais besoin d'un *refresh* ».

Du côté de l'ENS02, cette dernière a également partagé l'influence de son manque de formations/expériences quant aux FE sur sa pratique : « Je ne sais pas comment faire. Ma collègue qui arrive dans mon équipe et qui n'a pas d'expérience aux 4 ans, je ne sais pas trop quoi lui dire ». Ainsi, de ces résultats, force est de constater que l'absence de formation continue et d'expérience quant aux FE chez les enfants âgés de 4 ans en classe à l'éducation préscolaire semble influencer les pratiques enseignantes quotidiennes, mais aussi le partage de connaissances entre collègues.

4.4.3 L'aisance

Par le manque de formation et d'expérience à propos des FE, l'aisance des deux

enseignantes participantes va en ce sens. Autrement dit, selon les deux participantes, leurs pratiques enseignantes liées aux FE s'avèrent qu'intuitive, c'est-à-dire qu'elles ne semblent pas planifier nécessairement une habileté précise liée à l'une des FE dans le cadre d'une activité quotidienne en classe. Lors de l'entrevue, l'ENS01 a également confié qu'elle se questionne sur la façon dont elle procède pour soutenir le développement des FE chez l'enfant et qu'il devient difficile de cerner chacune des FE dans le développement global de l'enfant : « Tout est un peu interrelié dans ma tête. J'ai moins d'exemples concrets pour un domaine en particulier et justement je pense que ce serait un de mes besoins ». En revanche, les propos de l'ENS02 nuancent ceux de l'ENS01 en affirmant qu'elle se sent confortable à l'idée de soutenir le développement des FE en classe, mais pas suffisamment confortable pour soutenir les pratiques de ses collègues : « Ouais je dirais que je suis assez à l'aise, disons dans ma classe avec mes élèves, mais je ne serais pas à l'aise de mentorer quelqu'un à ce sujet-là ». Toutefois, lors de l'entrevue, cette même participante a affirmé qu'aucun outil n'est utilisé en classe afin de soutenir le développement de ces FE et que ce soutien reste parfois qu'improvisé et involontaire : « C'est que moi je ne le vois pas, car c'est par des détails que peut-être on le fait plein de fois sans s'en rendre compte » (ENS01). Ces résultats semblent donc refléter l'impact de l'aisance du personnel enseignant vis-à-vis le développement des FE chez l'enfant de 4 ans en classe à l'éducation préscolaire sur les connaissances, sur les choix pédagogiques et donc sur les pratiques enseignantes quotidiennes.

4.5 Les perceptions et les pratiques déclarées du personnel éducateur en CPE 4 ans et du personnel enseignant à l'éducation préscolaire 4 ans quant au développement de la mémoire de travail

La présente étude évoquait l'intérêt d'explorer les perceptions et les pratiques déclarées du personnel éducateur/enseignant quant aux habiletés liées à la MdT et au CI chez l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire. Ainsi, afin de répondre au

premier objectif de cette recherche, les perceptions et les pratiques déclarées des éducatrices/enseignantes au sujet de la MdT sont ici rapportées en lien avec quatre aspects: la manière dont elle la définit, les liens qu'elles perçoivent avec l'ensemble des domaines de développement de l'enfant, les liens qu'elles perçoivent avec les activités quotidiennes de l'enfant et finalement avec la qualité des interactions. En ce qui a trait à la dernière section, soit la mise en relation de la MdT et de la qualité des interactions, cette relation reste exploratoire. En ce sens, les liens établis entre les perceptions et les pratiques déclarées du personnel éducateur/enseignant et les domaines/dimensions liés à la qualité des interactions sont le fruit d'interprétations menées à la suite de l'analyse thématique des données qualitatives.

4.5.1 La perception des éducatrices en CPE 4 ans sur la définition de la mémoire de travail

La définition recueillie par les deux éducatrices participantes semble lier à celle donnée dans le programme Accueillir la petite enfance (MF, 2019). Selon les deux éducatrices, la MdT semble le processus permettant à l'enfant de retenir une information : « [La MdT est] ce que nous retenons quand on a une information » (EDU01), ou une série d'actions afin d'effectuer une tâche précise (ex. : se soutenir des étapes de résolution de conflit) et lui permettant de suivre et de se repérer dans les activités éducatives quotidiennes (ex. : routines/transitions/activités dirigées) :

« Pour mes petits 4 ans, la mémoire de travail est d'être en mesure de se repérer dans le temps. La mémoire de travail englobe aussi l'apprentissage des étapes à faire lors d'un conflit ou bien quoi faire une fois que ma tâche est terminée. Ils apprennent à être capables de suivre des étapes SANS visuel, seulement en utilisant leur mémoire de travail » (EDU02).

De plus, la MdT, comme toutes les autres FE au sein du développement global de l'enfant, serait simultanément influencée et entraînerait des répercussions sur ses

apprentissages : « Je pense que si toutes les sphères des fonctions exécutives sont bien stimulées, cela favorise un meilleur développement chez l'enfant. Si l'enfant a une mémoire de travail en constante évolution, celui-ci sera plus disponible pour apprendre » (EDU02). En ce sens, la MdT semble donc liée à la capacité à l'enfant à s'organiser et à faire preuve d'autonomie dans les tâches quotidiennes :

« L'enfant est désorganisé, pose des questions, a besoin de l'adulte pour savoir quoi faire. Cela lui crée des frustrations puisqu'il sent qu'il ne comprend pas et donc il est désorganisé et a besoin du support de l'adulte encore une fois pour l'aider à bien gérer ses émotions » (EDU02).

D'un point de vue général, les réponses obtenues par les deux éducatrices semblent constater qu'elles possèdent une certaine compréhension de la définition de la MdT. En revanche, les propos de l'EDU01 diffèrent de ceux de l'EDU02, et ce, en abordant seulement le lien entre la MdT et la capacité à retenir une information. De ce fait, il semble plus ou moins évident pour cette dernière de définir la MdT de façon précise.

4.5.2 La perception des enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans sur la définition de la mémoire de travail

Les réponses obtenues dans les deux collectes de données qualitatives semblent soulever une définition convergente entre les deux participantes. D'abord, l'ENS01 semble plus confortable quant à la définition de la MdT versus le CI : « Je trouve ça plus évident ». La mise en relation des réponses obtenues par les deux participantes a fait soulever que la MdT s'observe dans la réalisation d'une tâche qui nécessite de suivre des étapes précises, mais aussi dans la mémorisation de consignes : « Ce qui nous permet de faire une tâche en utilisant notre mémoire (ex. : parvenir à se souvenir des étapes pour faire la tâche) » (ENS01); « Être capable de mémoriser les consignes et le matériel nécessaire » (ENS02). Ensuite, en ce qui a trait à l'enfant de 4 ans, la

MdT permettrait à ce dernier de répondre aux consignes ou aux demandes de l'environnement dans un temps raisonnable, de s'engager activement dans la recherche de stratégies efficaces, de faire preuve d'autonomie dans ses tâches et de soutenir le traitement des apprentissages en les transférant par la suite dans d'autres contextes tels que dans ses autres sphères développementales. En autres, ces constats sont retenus par les propos de l'ENS01 :

« Pour que lui trouve sa stratégie et qu'il se sente plus engagé » et par ceux de l'ENS02 précisant à la fois le traitement de l'information : « Ah bien oui, parce que justement si je t'apprends quelque chose, tu as besoin de ta mémoire de travail pour pouvoir le traiter et le transférer. Il va aussi la transférer dans d'autres sphères. Ça devient des gestes répétitifs aussi... », mais aussi l'absence d'habiletés liées à la MdT chez l'enfant : « [l'enfant] Ne répond pas ou avec un délai aux questions. Le regard de l'enfant montre qu'il s'interroge ou qu'il cherche à trouver [une stratégie/une solution] ... L'enfant passif qui revient demander la directive fréquemment ».

En revanche, l'ENS02 affirme que bien que la MdT soutient le développement de l'enfant, elle ne semble pourtant pas parvenir à nommer la place accordée à la MdT pour chacun des domaines : « je ne trouve pas dans quel domaine le mettre ».

En somme, ces réponses recueillies chez les enseignantes au sujet de la compréhension juste de la MdT chez l'enfant semblent discutables. En autres, leur définition personnelle de la MdT semble davantage axée sur les tâches éducatives quotidiennes (ex. : activités dirigées, routines, transitions, etc.) et sur la présence de stratégies chez l'enfant soutenant son autonomie au quotidien.

4.5.3 La perception des éducatrices en CPE 4 ans sur la mémoire de travail au sein du développement global de l'enfant

Dans un premier temps, les deux éducatrices ont soulevé la présence de la MdT au sein de certains domaines du développement de l'enfant. D'abord, elle semble

s'observer dans le domaine physique et moteur (ex. : faire des gestes répétitifs) pour l'EDU01, mais l'EDU02 propose une réponse plus intuitive : « Peut-être un petit moins au niveau moteur, mais quand même en s'arrêtant, on se rend compte qu'on le travail quand même beaucoup. Peut-être être capable de s'arrêter devant un danger ou devant un obstacle ».

De plus, la MdT semble également s'observer quotidiennement dans les domaines social/affectif (ex. : attendre son tour (moment d'attente), faire preuve d'autonomie, partager), mais aussi dans le domaine cognitif (ex. : raisonner, résoudre un conflit, exécuter une tâche) : « Elle [la MdT] touche le développement global de l'enfant, car c'est autant le développement cognitif, social-affectif, que la psychomotricité de l'enfant » (EDU01). De ces domaines, l'une des participantes soulève que la MdT s'observe aussi dans la capacité à l'enfant de s'organiser, aussi dire de faire preuve d'autonomie, l'une des habiletés propres au domaine affectif de l'enfant (MF, 2019) : « L'organisation : savoir s'organiser lorsqu'une tâche est demandée » (EDU02). Sous un autre angle, l'EDU02 spécifie des points entre le développement des habiletés liées à la MdT et les habiletés sociales de l'enfant notamment sa capacité à attendre : « Quand il y a un temps d'attente, qu'est-ce qu'on peut faire pendant qu'il y a un temps d'attente. Je veux qu'ils s'en rappellent de qu'est-ce que je peux faire ». De plus, l'EDU01 observe un lien avec la gestion des émotions, soit les habiletés affectives de l'enfant : « Oui, c'est ça. Ou regarde, comme là on parle des émotions. On a parlé des émotions, bien tu sais, retenir les pistes de solution qu'on lui a donnée, des choses comme ça ». Par le fait même, les habiletés sociales et affectives de l'enfant soutiendraient la MdT de l'enfant soit par la mémorisation des apprentissages : « Je trouve que quand on est bienveillant et qu'on est empathique et qu'on est bien avec soi, l'apprentissage se prend mieux » (EDU01). Les propos de l'EDU02 abondent dans le même sens : « Je pense que s'il est disposé au niveau affectif, je pense qu'on va être capable d'aller plus loin versus si on n'est pas là au niveau affectif, il va toujours y avoir une tension, une résistance ». L'EDU02 ajoute

également une meilleure compréhension de la MdT dans le domaine social/affectif de l'enfant.

Du côté du domaine cognitif, de l'EDU02 observe un lien entre le développement des habiletés liées à la MdT et ce domaine, notamment par la mémorisation d'étapes à suivre :

« La mémoire de travail englobe aussi l'apprentissage des étapes à faire lors d'un conflit ou bien quoi faire une fois que la tâche est terminée. [...] Ils [les enfants] apprennent à être capables de suivre des étapes sans outils visuels » (EDU02).

De plus, la MdT s'observe dans ce domaine par la capacité à l'enfant à trouver des solutions :

« Trouver la solution va venir jouer au niveau cognitif, tout ce qu'on peut faire, il faut réfléchir, donc il faut s'arrêter. Il faut prendre le temps de réfléchir et d'aller chercher dans notre petite boîte de mémoire ce qu'on a appris » (EDU02).

Par le fait même, selon l'EDU01, le lien entre la MdT et le domaine cognitif semble s'observer dans la recherche de stratégies et de solutions : « L'enfant trouve des pistes de solution ». Malgré le lien entre ces différents domaines, les deux éducatrices ont confié une meilleure compréhension de la MdT au sein du domaine cognitif : « Bien, c'est sûr que le cognitif, ça vient, pour moi ça vient vite » (EDU01);

« Je dirais peut-être au niveau cognitif plus. Je vais peut-être avoir plus l'impression de le travailler au niveau cognitif en concret parce que c'est celui-là qu'on va le plus observer. Prendre le temps de faire des activités très centrées au niveau cognitif pour bien voir » (EDU02).

En ce qui a trait au domaine langagier, l'EDU01 affirme que le domaine langagier soutient le développement des habiletés liées à la MdT, mais qu'elle ne semble pas suffisamment outillée pour donner des exemples concrets : « Je n'ai même

pas d'idées qui me viennent en tête. Oui, je sais que c'est [la MdT] dans tous les domaines, mais là de trouver qu'est-ce que ... Ça ne me vient pas... ». En revanche, l'EDU02 était en mesure de faire un exemple concret entre la MdT et le domaine langagier de l'enfant :

« Pour être capable de structurer sa phrase comme il faut, bien se faire comprendre, établir le contact visuel, de s'en rappeler, de se rappeler de ne pas parler deux en même temps ça ne fonctionne pas. [...] Pour construire sa phrase comme il faut, d'utiliser les bons mots, de ne pas être hors contexte quand on va discuter de quelque chose, ça on le travaille beaucoup. Je le travaille beaucoup cette année, le hors contexte. On est très hors contexte dans différents moments. J'avoue que je suis là-dedans. D'utiliser les bons mots, parce que parfois ils vont chercher les mots. Je comprends moi le mot qu'ils veulent dire, mais ils le cherchent ou ils vont dire « ah ben l'affaire ». « Non. Prends le temps. Qu'est-ce que c'est ? ». « Ah oui le crayon. ». On prend le temps. Je les sens pressés. Je sens les enfants pressés, ils veulent aller vite, vite, vite ».

En définitive, le tableau 9 présente l'ensemble des perceptions et des pratiques déclarées du personnel éducateur, quant aux habiletés liées à la MdT, répertorié dans les composantes propres aux domaines du développement global de l'enfant de 4 ans en CPE (MF, 2019). Ainsi, de ces dernières, il est possible de venir discuter des tendances chez les éducatrices (N = 2) quant au développement des habiletés propres à la MdT dans les habiletés sociales, affectives, physiques et motrices, langagières et cognitives de l'enfant. Dans un premier temps, les composantes répertoriées dans le tableau 9 montrent l'absence de liens établis entre différentes composantes propres aux domaines de développement et la MdT (ex. : aucun lien entre l'alimentation, le sommeil ou même l'hygiène au cœur du domaine physique et moteur et la MdT). Or, par l'absence du développement des habiletés liées à la MdT dans la totalité des composantes véhiculées au sein du domaine social, affectif, physique et moteur, langagier et cognitif, le développement de cette dernière, dans le développement global de l'enfant de 4 ans en CPE, semble discutable. Enfin, malgré l'absence de liens concrets quant au développement des habiletés liées à la MdT pour chacune des

composantes liées aux quatre domaines de développement de l'enfant, les domaines social et affectif semblent celui correspondant davantage aux pratiques des éducatrices liées à la MdT et inversement pour le domaine langagier, voir également pour les domaines physique et moteur ainsi que cognitif. Dès lors, ces résultats seront abordés dans le chapitre consacré à la discussion des résultats.

Tableau 9: Les perceptions répertoriées du personnel éducateur (N = 2) quant à la MdT au sein des composantes rattachées aux domaines de développement (MF, 2019)³

| Domaines de développement (MF, 2019) | Composantes répertoriées au sein des perceptions des éducatrices quant au développement de la MdT (MF, 2019) |
|---|---|
| Social et affectif | Attachement |
| | Tempérament |
| | Concept de soi |
| | Identité |
| | Compétences émotionnelles |
| | Compétences sociales |
| Physique et moteur | Santé et sécurité |
| | Alimentation |
| | Sommeil |
| | Hygiène |
| | Développement sensoriel |
| | Schéma corporel |
| | Motricité globale |
| | Motricité fine |
| Langagier | Langage prélinguistique |
| | Langage oral |
| | Éveil à la lecture et à l'écriture |
| | Développement graphique |
| Cognitif | Attention |
| | Mémoire |
| | Fonction symbolique |
| | Catégories et concepts |
| | Raisonnement |
| | Éveil aux mathématiques |
| | Éveil aux sciences |

³ Les cases en gris foncé consistent aux composantes liées à la MdT répertoriées par les éducatrices à travers les composantes rattachées aux domaines de développement

4.5.4 La perception des enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans sur la mémoire de travail au sein du développement global de l'enfant

Pour commencer, la MdT semble liée à toutes tâches éducatives, et ce, qu'elles soient physiques et motrices, sociales, affectives, langagières ou cognitives :

« La mémoire de travail est essentielle pour pouvoir mener une tâche à bien alors que c'est une tâche mathématique, de motricité globale, de n'importe quoi. Pour pouvoir effectuer une tâche d'apprentissage, peu importe quel domaine elle travaille, il faut que tu arrives à mémoriser certaines choses pour pouvoir le faire » (ENS02).

En ce sens, la participante s'est vu mettre en évidence la facilité de veiller au développement des habiletés liées à la MdT par ce type d'activités puisque l'enseignant peut modéliser les étapes à suivre et parvenir à observer si l'enfant canalise l'information et la transfère adéquatement dans l'exécution de la tâche : « Parce que c'est souvent dans ce genre d'activité qu'on va expliquer, nommer « va t'asseoir à la table, fais le travail ». C'est vraiment facile » (ENS02). En revanche, bien que l'ENS02 ait précisé dans son questionnaire que la MdT s'observait dans le développement global de l'enfant dont par le transfert des habiletés dans toutes ses sphères développementales, l'échange avec cette participante lors de l'entrevue semble mettre en évidence l'absence de la MdT au sein de certains domaines.

Sous un autre angle, l'ENS01 et l'ENS02 soutiennent que la MdT semble davantage plus présente dans le domaine physique et moteur de l'enfant. D'abord, ces habiletés s'observent dans l'exécution de mouvements au rythme d'une comptine : « Au niveau moteur, notre capacité à mémoriser justement les étapes d'une comptine. Par exemple : « OK lorsqu'on entend ce mot ou ce son, nous devons faire tel geste... ». Tout ça va aussi aider à retenir la chanson » (ENS01); « Apprendre une danse avec une comptine par exemple » (ENS02).

De ces propos, l'ENS02 a également soulevé le lien entre cette activité, combinant danse et comptine, et le fait que l'enfant développe ses habiletés liées à la MdT par ses habiletés langagières. Selon cette dernière, le pont entre la MdT et le domaine langagier semble davantage plus observable que dans les autres domaines : « Dans le domaine langagier aussi ça doit être vraiment plus perceptible » (ENS02). En revanche, l'ENS02 ne semble pas en mesure de venir exemplifier davantage ces habiletés observables de la MdT dans le domaine langagier de l'enfant de 4 ans à l'éducation préscolaire. De surcroît, chez l'ENS01, l'absence de pratiques déclarées s'observe quant à l'interrelation des habiletés liées à la MdT et les habiletés langagières de l'enfant.

Par le fait même, le domaine cognitif fut abordé seulement par l'ENS02 précisant que la MdT était plus évidente à observer dans ce domaine : « C'est sûr que c'est plus facile à observer dans le domaine cognitif... ».

En ce qui a trait au domaine affectif, seulement l'ENS01 semble exposer un lien précis entre ce domaine et les habiletés liées à la MdT chez l'enfant de 4 ans à l'éducation préscolaire. Selon ces dires, la MdT s'observe précisément dans la capacité de l'enfant à faire preuve d'autonomie dans ses tâches quotidiennes ou même lorsqu'il est confronté à un problème auquel il doit trouver une stratégie efficace :

« Justement, est-ce qu'il est capable de lui-même d'aller voir l'imagier de la routine sans que j'aie besoin de lui montrer ou de lui demander tu sais où regarder. Sans avoir à le guider, est-ce qu'il est capable de demander à un autre ami où on est rendu? Est-ce qu'il est capable d'aller de lui-même chercher les outils nécessaires pour réaliser la tâche » (ENS01).

Du côté de l'ENS02, cette participante a affirmé un inconfort concernant la façon de soutenir la MdT dans les habiletés affectives de l'enfant : « Or, dans le domaine affectif, je suis sûr que ça a un impact, mais je trouve ça plus difficile de dire comment ».

Cette section abordée dans le cadre du questionnaire et de l'entrevue a fait soulever quelques constats. Par les réponses obtenues par les deux enseignantes participantes, il semble plus ou moins évident pour elles de venir exemplifier voir de faire un lien concret entre chacun des domaines de développement de l'enfant et les habiletés liées à la MdT de l'enfant de 4 ans à l'éducation préscolaire. Notamment, au regard des propos de ces dernières, le lien établi entre la MdT et les domaines affectif, langagier, cognitif et social se voient quasi-absent, c'est-à-dire que peu de leurs propos semblent permettre d'observer une aisance et une présence du développement des habiletés liées à la MdT au sein de ces domaines dans le quotidien éducatif de l'enfant âgé de 4 ans à l'éducation préscolaire. Pourtant, l'importance de ces domaines de développement sur la réussite éducative de l'enfant se voit exposée dans le programme-cycle à l'éducation préscolaire (MEQ, 2021), tout comme l'importance de la MdT afin de venir soutenir l'ensemble ses habiletés développementales lors de son passage à l'éducation préscolaire.

En définitive, le tableau 10 présente l'ensemble des perceptions répertoriées du personnel enseignant quant au développement des habiletés liées à la MdT dans la totalité des domaines de développement et des composantes qui leur sont propres (MEQ, 2021).

Tableau 10 : Les perceptions répertoriées du personnel enseignant (N = 2) quant à la MdT au sein des composantes rattachées aux domaines de développement (MEQ, 2021)⁴

| Domaines de développement (MEQ, 2021) | Composantes répertoriées au sein des perceptions des enseignantes -quant au développement de la MdT (MEQ, 2021) | |
|---------------------------------------|---|--|
| Social | Démontrer de l'ouverture aux autres | Intégrer progressivement des règles de vie |
| | Participer à la vie de groupe | Créer des liens avec les autres |
| | Collaborer avec les autres | Réguler son comportement |
| | Résoudre des différends | |
| Affectif | Reconnaître ses besoins | Réguler ses émotions |
| | Reconnaître ses caractéristiques | Expérimenter son autonomie |
| | Exprimer ses émotions | Réagir avec assurance |
| Physique et moteur | Explorer des perceptions sensorielles | Découvrir la latéralité |
| | Se représenter son schéma corporel | Expérimenter différentes façons de bouger |
| | Développer sa motricité globale | Explorer le monde alimentaire |
| | Exercer sa motricité fine | Expérimenter différentes façons de se détendre |
| | Expérimenter l'organisation spatiale | S'approprier des pratiques liées à l'hygiène |
| | Expérimenter l'organisation temporelle | Se sensibiliser à la sécurité |
| Langagier | Interagir verbalement et non verbalement | Interagir avec l'écrit |
| | Démontrer sa compréhension | Connaître des conventions propres à la lecture et à l'écriture |
| | Expérimenter une variété d'énoncés | Connaître les lettres de l'alphabet |
| | Élargir son vocabulaire | Découvrir des fonctions de l'écrit |
| Développer sa conscience phonologique | | |
| Cognitif | S'initier à de nouvelles connaissances liées aux domaines d'apprentissage (mathématique; arts ; univers social; science et technologie) | S'engager dans l'action |
| | Exercer son raisonnement | Expérimenter différentes actions |
| | Activer son imagination | Raconter ses actions |

⁴ Les cases en gris foncé consistent aux composantes liées à la MdT répertoriées par les enseignantes à travers les composantes rattachées aux domaines de développement.

Ainsi, il est possible de venir cerner les tendances chez les enseignantes participantes (N = 2) quant au développement des habiletés propres à la MdT au cœur du développement global de l'enfant. De cet élan, l'absence de liens établis entre diverses composantes propres aux domaines de développement et la MdT chez l'enfant semble se refléter. Par exemple, aucune composante ne fut interpellée par les propos des enseignantes quant au développement des habiletés liées à la MdT chez l'enfant de 4 ans pour le domaine social (MEQ, 2021). De ce fait, ces résultats semblent montrer l'absence du développement de ces habiletés dans la majorité des composantes qui constituent tous les domaines de développement.

De ces résultats, les connaissances et le niveau d'aisance du personnel enseignant vis-à-vis le développement des habiletés liées à la MdT au cœur du développement global de l'enfant de 4 ans portent à réflexion. Dès lors, ces constats seront abordés dans le chapitre consacré à la discussion des résultats.

4.5.5 La comparaison entre les perceptions des éducatrices en CPE 4 ans et des enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans quant à la mémoire de travail répertoriées au sein du développement global de l'enfant

Au regard des propos partagés par les éducatrices et par les enseignantes lors des questionnaires et des entrevues, l'analyse de ces derniers a fait soulever une comparaison entre le nombre de perceptions des deux groupes de participantes (N = 4) (CPE/éducation préscolaire) quant à la MdT dans la catégorie du développement global. Autrement dit, c'est par le logiciel N'Vivo (version 10) que ces données recueillies ont mené à une matrice de croisements permettant de mettre en évidence le nombre de perceptions quant à la MdT pour chacune des participantes (N = 4) au sein de cette catégorie et ainsi venir faire ressortir les récurrences entre les quatre participantes. Le tableau 11 reflète bien cette comparaison.

Tableau 11: Les perceptions répertoriées des éducatrices en CPE (N = 2) et des enseignantes à l'éducation préscolaire (N = 2) quant à la MdT au sein du développement global de l'enfant de 4 ans

| | EDUC01 | EDUC02 | ENS01 | ENS02 |
|-----------------------------|--------|--------|-------|-------|
| Mémoire de travail | | | | |
| Développement global | | | | |
| Physique et moteur | 2 | 2 | 3 | 1 |
| Social | 2 | 5 | 0 | 2 |
| Affectif | 5 | 3 | 1 | 1 |
| Langagier | 1 | 2 | 2 | 1 |
| Cognitif | 5 | 5 | 1 | 2 |
| Total : | 32 | | 14 | |

Une différence significative s'observe entre les éducatrices (N = 2) (total de 32) et les enseignantes (N = 2) (total de 14). Autrement dit, les éducatrices semblent davantage soutenir la MdT chez l'enfant dans son développement global. Plus précisément, pour l'ensemble des domaines du développement global de l'enfant, les perceptions répertoriées des enseignantes semblent moins nombreuses que celles des éducatrices. Parmi ces résultats peu nombreux, ces perceptions au regard de la MdT dans les domaines affectif et social de l'enfant semblent moins élevées pour les enseignantes que pour les éducatrices. En revanche, compte tenu du peu de perceptions répertoriées dans le domaine langagier (pour un total de 3 pour chacun des groupes), il semble donc moins évident de faire le pont entre ce domaine et le développement des habiletés liées à la MdT, et ce, autant chez les éducatrices que chez les enseignantes. Or, par les perceptions répertoriées et les propos des participantes (N = 4), la place accordée à la MdT au sein du domaine langagier semble généralement plus ou moins concrète. Or, par l'influence de la MdT sur les domaines de développement, notamment le domaine langagier, un constat émerge. Le fait que les éducatrices et les enseignantes ne parviennent qu'à faire ressortir très peu de liens entre leurs perceptions liées au développement de la MdT et le domaine langagier porte à croire qu'elles auraient peu

de connaissances sur la manière de soutenir le développement de cette FE au regard du domaine langagier. Il est donc possible de croire que cette méconnaissance ne leur permet pas ou peu d'offrir un soutien adéquat quant au développement des habiletés liées à la MdT dans le domaine langagier. Par le fait même, il est possible de se questionner sur l'impact de ce manque de connaissance sur le développement même des habiletés langagières.

4.5.6 Les perceptions et les pratiques déclarées des éducatrices quant à la présence des habiletés liées à la mémoire de travail dans les activités éducatives quotidiennes de l'enfant âgé de 4 ans en CPE

Dans un premier temps, de façon générale, le discours des éducatrices s'est orienté sur les activités éducatives quotidiennes à l'intérieur du milieu éducatif. D'ailleurs, l'une d'entre elles a affirmé qu'il était plus évident d'observer et de soutenir le développement de la MdT à l'intérieur du milieu éducatif : « Oh, c'est pas mal plus difficile dehors » (EDU01). Or, de ces activités effectuées à l'intérieur, les deux éducatrices participantes furent en mesure de mettre en évidence la MdT dans les routines/transitions, les jeux libres et les activités dirigées.

À cet effet, les habiletés liées à la MdT seraient développées lors des transitions qui nécessitent un temps d'attente chez l'enfant. De ce temps d'attente, l'enfant de 4 ans se verrait dans la réflexion de ses stratégies/solutions utilisées ou présentées en amont afin de faire preuve de patience :

« Euh, bien je peux le voir au niveau de l'habillement ou dans la journée quand on a terminé quelque chose quand il y a des moments d'attente, là c'est ce que je travaille beaucoup avec mon groupe présentement. Quand il y a un temps d'attente, qu'est-ce qu'on peut faire pendant qu'il y a un temps d'attente. Je veux qu'ils s'en rappellent de qu'est-ce que je peux faire » (EDU02).

Inversement, les changements au quotidien éducatif de l'enfant et les transitions, telles que celles de fin de journée, sont aussi des moments évocateurs permettant d'observer les habiletés liées à la MdT de l'enfant :

« Peut-être que la mémoire de travail je le vois plus en fin de journée je te dirais parce que les fins de journées, c'est là que je suis le plus occupée. J'ai des enfants qui partent, des parents qui arrivent et ils ont des messages. Il y a beaucoup de va-et-vient. Fak, la mémoire de travail je vais la voir là. Est-ce qu'ils vont être capables de continuer de s'organiser, à continuer de faire les bons choix même si l'adulte est occupé ? Le matin, l'avant-midi, je suis très disponible. Je suis seule avec mon groupe, ils ont mon attention entière. Dès que je ne suis plus disponible, ça part en vrille » (EDU02).

De ce propos, force est de constater l'importance accordée par les enfants à la présence de leur éducatrice comme repère. Ainsi, cela mène à réfléchir sur les interventions menées par les éducatrices afin de soutenir le développement des habiletés liées à la MdT chez l'enfant de 4 ans dans ce déséquilibre lors des transitions de fin de journée ou lorsque l'enfant est confronté à lui-même, sans le soutien de son éducatrice. En ce sens, dans une telle situation, les interventions de l'EDU02 semblent soutenir le processus réflexif de l'enfant : « Tu peux te référer à quoi quand je ne suis pas disponible ? Qu'est-ce que tu peux faire quand je ne suis pas disponible ? ».

Toujours selon les routines/transitions, les deux participantes ont soulevé la présence de la MdT lors de la causerie qui permet, entre autres, d'aborder différents thèmes sollicitant chez l'enfant diverses informations mémorisées (ex. : lors d'une causerie sur un nouveau thème exploré; EDU01). En revanche, malgré cet exemple, aucun lien ne fut concrètement spécifié sur la façon dont les habiletés liées à la MdT se développent au cœur de cette routine. Or, la MdT semble se développer lorsqu'une constance et une cohérence sont établies par l'éducateur dans les routines quotidiennes de l'enfant au sein de son milieu : « Mais je le vois que oui, c'est une routine qui rentre et ils le savent, c'est très routinier. Ils sont très routiniers » (EDU02). En revanche, l'acquisition graduelle des habiletés liées à la MdT ne semble

pas nécessairement s'obtenir lors des routines stables de l'enfant (ex. : se souvenir de sa place à la table pour le dîner), mais tout simplement lorsque l'enfant se souvient des attentes et fait ce qui est demandé :

« Mais il y a des moments que ce n'est pas nécessairement un moment à la routine de la journée, mais ils savent quoi faire. Fak je me dis : OK, la mémoire de travail, check. On peut passer à autre chose, un autre niveau » (EDU02).

De ce fait, selon les deux participantes, la MdT semble soutenue par le support de pictogrammes, un outil visuel utilisé comme référant à l'enfant dans ses activités éducatives quotidiennes. En revanche, de cette stratégie utilisée par l'éducatrice, le retrait graduel de ce type de support visuel semble indiquer la présence d'habiletés liées à la MdT chez l'enfant de 4 ans en CPE : « Les stratégies que je peux mettre en place, mais à l'habillage, les étapes de l'habillement je ne veux pas toujours avoir des pictogrammes qui disent que je dois mettre la salopette en premier » (EDU02).

Outre-les routines/transitions, les deux éducatrices participantes font émerger des liens entre le développement des habiletés liées à la MdT et les périodes de jeux libres. D'abord, l'utilisation de pictogrammes facilite, selon les deux éducatrices, le développement des habiletés liées à la MdT chez l'enfant âgé de 4 ans. De plus, la MdT semble également développée sous forme de jeu tel que par les scénarios propres aux jeux symboliques :

« Bien c'est sûr que même en jeu libre, on l'observe pareil. T'sais dans ses jeux, comme la cuisine au restaurant » (EDU01), dans les rôles joués : « Ce que fait la serveuse, elle donne de l'argent. Quelquefois, ils me donnent de l'argent, pour que je paie mes affaires. Ils ont déjà cette mémoire-là » (EDU01).

De plus, cette FE semble également se développer au sein du jeu des enfants, et ce, par la modélisation de l'éducatrice sur la façon de jouer: « T'sais comme modélé un jeu d'un enfant qui ne sait pas jouer, on va lui apprendre à faire un avion avec des blocs. Il va faire des avions avec des blocs » (EDU01). Dans les périodes de jeux libres

de l'enfant, l'observation du développement de la MdT semble également axée sur la capacité à l'enfant à s'organiser et à faire preuve d'autonomie : « Je trouve qu'au niveau de leur mémoire de travail, l'organisation est travaillée. Ils ont à s'organiser tout seuls, mais ils ont un outil concret dans les mains. Je le travaille comme ça » (EDU02). En revanche, lorsque le développement des habiletés liées à la MdT se voit planifié, l'une d'entre elles ne semble pas voir le contexte de jeu au sein du quotidien éducatif de l'enfant comme une opportunité en soi : « En jeu libre, j'en ai des choses à observer, mais quand j'ai un point précis dont je veux savoir s'ils l'ont atteint, je fais une activité dirigée » (EDU01).

De ce propos, la MdT semble également s'observer au sein des activités dirigées, notamment par des manifestations lors des tâches nécessitant l'utilisation d'un outil précis (ex. : les ciseaux, crayon, etc.) ou lorsque l'enfant se réfère à ses connaissances antérieures pour mener à terme la tâche ou pour participer à l'activité :

« Bien, dans le fond, je pourrais dire comme regarde ce matin on a fait du découpage. Pour moi, c'est un apprentissage ça. Il se souvient, tu sais comme il y en a un j'ai vu il s'est souvenu que son pouce allait vers le haut ce que d'habitude il avait le pouce vers le bas. Là aujourd'hui, il avait le pouce vers le haut. C'est sûr que quand on fait une activité de découpage, on le voit. Quand on fait une activité de préécriture, ce sont des activités plus dirigées » (EDU01).

Les propos de l'EDU02 abondent en ce sens : « Quand on fait un bricolage, je commence par quoi ? Qu'est-ce que je fais ? Comment est-ce que je m'installe ? Je ne veux pas avoir à le dire à mes amis ». De ces activités dirigées, il semble donc évident, pour les deux éducatrices participantes, d'observer les habiletés liées à la MdT de l'enfant puisque ses observations sont préalablement planifiées :

« Bien, quand c'est une activité dirigée, quand je fais ça, c'est parce que j'ai quelque chose à observer. Comme le dénombrement, compter les chiffres, je le fais aussi en activité dirigée, mais je peux le faire instantané avec les petits muffins dans le coin cuisine. J'en veux deux » (EDU01).

Ainsi, il devient possible de supposer que les habiletés liées à la MdT, travaillées lors des activités dirigées, sont également transférées lors des périodes de jeux libres. Par le fait même, la MdT semble être travaillée dans des activités dirigées qui sollicitent l'apprentissage par cœur : « Avec un thème je demande à l'enfant exemple les pommes, quand on voit les parties de la pomme je le redemande à l'instant d'après » (EDU01).

Compte tenu de ce qui précède, il est donc possible d'observer que les éducatrices semblent parvenir à soutenir ou à observer le développement de la MdT au sein des routines/transitions, des périodes de jeux libres et des activités dirigées. Cependant, le soutien au développement des habiletés liées à la MdT chez l'enfant de 4 ans en CPE, dans ses activités éducatives quotidiennes, semble davantage axé sur l'utilisation d'outils visuels et sur des questionnements de la part de l'éducatrice. Ainsi, les perceptions et les pratiques déclarées des deux éducatrices participantes semblent illustrer que ce soutien est davantage offert par les routines/transitions et par l'entremise des activités dirigées plus scolarisantes.

4.5.7 Les perceptions et les pratiques déclarées des enseignantes quant à la présence des habiletés liées à la mémoire de travail dans les activités éducatives quotidiennes de l'enfant âgé de 4 ans à l'éducation préscolaire

D'abord, en ce qui concerne les routines et les transitions, les deux enseignantes s'entendent pour affirmer que la MdT se retrouve dans ces différents moments. Entre autres, selon l'ENS01, les routines semblent exercer davantage une influence sur le développement des habiletés liées à la MdT. Autrement dit, par ces routines, le développement de la MdT chez l'enfant de 4 ans à l'éducation préscolaire semble s'observer par la capacité à l'enfant à se souvenir des étapes de sa routine et de se référer aux supports visuels qui lui sont offerts afin de faire preuve d'autonomie :

« Je dirais sûrement dans les routines, se rappeler quoi faire en premier. Exemple : Qu'est-ce que je dois faire en premier? Je vais peut-être aller me référer justement à mon aide-mémoire visuel. Nous devons donner une consigne à la fois ce n'est pas pour rien... On en voit des enfants qui sont capables de se rappeler de la routine, mais il y en a qui ont besoin d'une routine à la fois. Alors je pense que dans les routines, déjà c'est un bon exercice pour la mémoire de travail » (ENS01).

En ce sens, afin de soutenir le développement des habiletés liées à la MdT dans les routines quotidiennes de l'enfant, le modelage des étapes à suivre et l'utilisation d'outils visuels semblent incontournables, aux yeux des deux enseignantes, pour respecter les consignes et/ou les étapes nécessaires :

« Ça peut justement être de se laver les mains (Ex. Comment on se lave les mains ?). J'ai mis un petit imagier, on a fait une comptine, comment on se lave les mains, on fait le serpent, on fait le hérisson. Il y en a beaucoup qui se réfère à ça pour se rappeler » (ENS01).

De son côté, l'ENS01 affirme que :

« C'est comme ma routine du matin, elle est montrée. Si je vois qu'il y a un enfant qui n'a pas acquis, je le réfère à la routine. Comme ça il va penser à aller voir notre petit imagier de la routine » (ENS01).

La MdT semble également se développer dans les routines quotidiennes nécessitant l'exécution d'actions répétitives telles que lors de la routine de fin de journée soit en faisant son sac : « Tout ce qui est les routines par exemple quand tu fais ton sac le soir, que dois-tu mettre dans ton sac » (ENS02), ou bien lors de l'habillage qui nécessite une plus grande mémorisation d'étapes et de consignes par l'enfant :

« C'est sûr que dans les déplacements on va le voir. Si je te dis : « on s'en va dehors, on va aller dans le vestiaire. Il faut que tu mettes ton pantalon de pluie et des bottes longues. Le reste il est dans ton sac ». C'est super complexe comme consigne, mais oui c'est là que tu vois qu'il y en a qui réussissent puis d'autres qui ont échappé des informations en chemin là » (ENS02).

En ce qui concerne les transitions, les habiletés liées à la MdT des enfants semblent requises lorsque ces derniers doivent se souvenir d'actions précises, par exemple lors des périodes de rangement : « Au niveau du rangement, il faut que chaque chose retourne au bon endroit » (ENS02). Aussi, lors de ces transitions, afin de soutenir l'engagement de l'enfant dans un moment d'attente, l'utilisation de comptines et de petits jeux en grand groupe est soulignée par les deux enseignantes en vue de soutenir la MdT. Par exemple, le jeu « Jean dit » lors duquel l'enfant doit se souvenir des consignes :

« Disons que tout le monde connaît le jeu alors, tu dis : « OK Jean dit » mets tes mains sur ta tête, Jean dit touche tes épaules, je fais des lunettes » alors moi je le fais pour les mélanger. Eux doivent vraiment retenir le geste et là ils s'en rendent compte. Tu le vois! Par exemple, ils viennent pour le faire puis juste après, oups ils ne le font pas! » (ENS02).

Autre que le jeu « Jean dit », l'ENS02 souligne soutenir le développement des habiletés liées à la MdT, lors des transitions, par un jeu qui amène l'enfant à résister aux tentations par la mémorisation d'une consigne :

« Un autre exemple serait : on a un crayon bleu, un crayon jaune et un crayon rouge et 2 enfants face à face. On dit : « Juliette quand je dis bleu, tu ramasses le crayon. Puis François, quand je dis jaune tu ramasses le crayon. Puis si je dis rouge personne ne ramasse le crayon ». Alors là tu dis : « bleu ». Il y en a un qu'il faut qu'il aille, mais l'autre doit se retenir ».

Malgré cela, l'ENS02 affirme ne pas avoir un bagage d'idées d'activités suffisamment grand pour soutenir quotidiennement et de façon variée la MdT au sein des routines et des transitions.

Du côté des périodes de jeux libres, c'est davantage par les consignes liées à l'utilisation du matériel éducatif que la MdT semble s'observer de la part de l'ENS02 :

« C'est sûr que par la nature des jeux qu'ils vont choisir, il y en a certains qui nécessitent une mémoire de travail. Si tu prends les poupées russes, par exemple, je veux que tu prennes un petit tapis pour les mettre en dessous ».

De plus, partant d'une perception que le jeu libre se doit de laisser l'enfant libre, la MdT ne semble donc pas développé dans ce contexte éducatif selon l'une des participantes : « Mais, je vois la mémoire de travail comme action (que dois-je faire?). Pour moi, dans les jeux libres il n'y a pas de « je dois », c'est plutôt : tu peux! » (ENS01). Toutefois, ceci n'exclut pas l'idée selon laquelle la modélisation des jeux de la part de l'enseignant se voit intéressante afin de soutenir la MdT chez l'enfant de 4 ans de manière que ce dernier puisse se souvenir des consignes/informations relatives à ces jeux éducatifs :

« Hier, j'ai sorti un nouveau jeu libre. J'ai amené un jeu pour faire des tartelettes de pommes. J'ai regardé avec tous les élèves comment on fait ça les tartes aux pommes. On a fait un exemple en grand groupe, après ça je l'ai mis libre alors, j'ai vu les élèves qui allaient jouer avec ça. Si on ne l'avait pas vu avant ou fait ensemble avant, je me demande s'il y a des élèves qui seraient allés le chercher pour jouer d'eux-mêmes » (ENS01).

Cette initiative de l'enseignante semble se produire également lors de l'arrivée d'un nouveau jeu en classe :

« Oui en grand groupe, à petit groupe. Je te dirais que je vais initier ça un peu lorsqu'on a un nouveau jeu. Je ne vais pas juste laisser le nouveau jeu-là ou montrer comment y jouer à un élève, je vais le faire en grand groupe. On va jouer une fois ensemble et après on va rejouer avec, mais en plus petits groupes. C'est là que je vais pouvoir voir est-ce qu'il est capable de suivre les règles qu'on a vu ensemble, peut-être en jouant avec quelqu'un d'autre, avec l'aide d'un pair ça va l'aider à travailler sa mémoire de travail en se questionnant sur : « comment on joue à ce jeu-là déjà ? ».

Ce n'est pas seulement l'enseignante qui fait travailler la MdT, ce sont également les enfants entre eux. Ainsi, elle parvient donc à observer les habiletés liées à la MdT de l'enfant, notamment par le transfert des informations reçues et dans sa

capacité à faire preuve d'autonomie lors de ses participations futures dans ce même jeu.

De plus, les perceptions et les pratiques déclarées des deux enseignantes semblent soulever des faits intéressants entre le développement des habiletés liées à la MdT chez l'enfant de 4 ans et dans les activités dirigées qu'elles proposent. Entre autres, l'une des enseignantes a confié trouver plus facile de soutenir la MdT dans les activités dirigées : « On la [MdT] voit plus dans des activités dirigées » (ENS02). D'une enseignante à l'autre, la présence de la MdT semble s'observer dans les activités de bricolage avec les enfants. De leurs propos, les habiletés liées à la MdT au sein du contexte de « bricolage » semblent donc intéressantes à être explorées. D'abord, l'une d'entre elles affirme l'importance de questionner l'enfant pour soutenir le développement de la MdT : « Lors d'un bricolage [amener l'enfant à se questionner sur] quelles sont les étapes du bricolage ? Quelles étapes on a vues ensemble en classe, on a vu une étape ensemble une journée » (ENS01). De plus, ces habiletés se verraient essentielles dans l'exécution autonome d'étapes préalablement modélisées par l'enseignant :

« Ce que je fais pour aider quand c'est une trop grande tâche par exemple un bricolage, je vais morceler la tâche d'une journée à l'autre au lieu de tout donner la tâche. Ainsi, je sais que ça va être plus facile pour un élève le fait de morceler la tâche, car ils ont une chose, une directive à se souvenir » (ENS01).

Les propos de l'ENS02 vont en ce sens :

« Disons que si on fait un bricolage, je vais t'expliquer le bricolage. Je vais même faire une démonstration presque du début jusqu'à la fin du bricolage devant eux. Alors je vais nommer ce qu'il faut faire. Ils vont avoir le visuel de ce qu'il faut faire. Ensuite quand tu te lèves et que tu vas à ta table, bien pour moi, la mémoire de travail c'est justement tout ce qu'on vient de regarder et d'entendre. Tu l'as enregistré. Je n'ai donc plus besoin de te renommer étape par étape ce dont tu as besoin et ce qu'il faut que tu fasses ».

Sous un autre angle, l'ENS01 a également fait le pont entre le développement des habiletés liées à la MdT et un autre contexte lié aux activités dirigées à l'éducation préscolaire soit lors de l'heure du conte. À la suite de la lecture d'une histoire, cette dernière affirme observer les habiletés liées à la MdT chez l'enfant par l'absence ou par le contenu de leurs réponses données vis-à-vis ses questionnements liés à la compréhension de l'histoire. Ainsi, selon cette participante, un enfant qui n'arrive pas à se souvenir du personnage principal ne semble pas refléter des capacités liées à la MdT.

En contrepartie, ces activités en grand groupe ne se voient pas toujours présentes dans la planification hebdomadaire de l'enseignante, ce qui semble nuire à ses observations liées au développement de la MdT de l'enfant : « Je n'ai pas fait beaucoup de tâches assises en grand groupe à faire quelque chose alors je n'ai pas vraiment observé » (ENS01).

De fait, la stratégie de l'autorépétition semble s'utiliser afin d'amener l'enfant à soutenir le développement de ses habiletés liées à sa MdT :

« Oui, je peux te donner l'exemple suivant où on a besoin de 3 objets pour aller faire notre travail. Alors on va les nommer, on va les répéter, je vais leur dire : « il faut que tu le voies. Ferme tes yeux, il faut que tu le voies dans ta tête » (ENS02).

De son côté, l'ENS01 affirme que l'une de ses stratégies s'avère de vérifier la finalité de la tâche réalisée par l'enfant afin d'observer ses habiletés liées à la MdT :

« Mais, je pourrais voir qu'un élève est en train de copier sur l'autre à côté pour se souvenir quoi faire ou dire : « j'ai fini ». C'est là qu'on voit un peu l'exemple de l'élève qui a vraiment tout compris puis l'autre qui se dit c'est beau c'est fait. Je vois aussi celui qui a besoin de soutien en regardant les autres ou du soutien de l'adulte ».

Compte tenu de ce qui précède, les perceptions et les pratiques déclarées du personnel enseignant (N = 2) à l'éducation préscolaire 4 ans semblent refléter une présence plus accrue de la MdT au sein des routines/transitions et des activités dirigées en grand groupe. Ainsi, ces dernières semblent déployer diverses interventions permettant de soutenir le développement de la MdT chez l'enfant de 4 ans, mais ces interventions restent limitées et centrées sur son autonomie dans ses tâches quotidiennes. De plus, en ce qui a trait aux activités dirigées, la MdT semble s'observer seulement dans les activités de bricolage en classe et dans les activités de lecture en grand groupe. Ces activités dirigées, favorables au développement des habiletés liées à la MdT, semblent également limitées. Finalement, le peu d'éléments ressortis dans leurs perceptions et dans leurs pratiques déclarées quant au développement des habiletés liées à la MdT lors des jeux libres de l'enfant génère des questionnements. En effet, les enseignantes semblent seulement soutenir la MdT par la gestion du matériel (ex. : lors du rangement) et par les consignes d'utilisation d'un jeu de classe dans ces périodes de jeux libres. Il en sera donc question dans la section discussion de ce présent mémoire.

4.5.8 La comparaison entre les perceptions et les pratiques déclarées soulevées par les éducatrices en CPE 4 ans et par les enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans quant à la mémoire de travail dans les activités éducatives quotidiennes

Compte tenu de ce qui précède, la matrice de croisements effectuée dans cette catégorie (activités éducatives quotidiennes) a mis en évidence le nombre de perceptions et de pratiques déclarées pour chacune des participantes quant à la MdT. Le tableau 12 reflète donc cette comparaison chiffrée.

Tableau 12 : Les perceptions et les pratiques déclarées répertoriées par les éducatrices (N = 2) en CPE 4 ans et par les enseignantes (N = 2) à l'éducation préscolaire 4 ans quant à la MdT dans les activités éducatives quotidiennes

| | EDUC01 | EDUC02 | ENS01 | ENS02 |
|-------------------------------|--------|--------|-------|-------|
| Mémoire de travail | | | | |
| Activités quotidiennes | | | | |
| Jeux libres | 2 | 3 | 3 | 2 |
| Routines/Transitions | 3 | 6 | 7 | 7 |
| Activités dirigées | 9 | 3 | 8 | 5 |
| Total : | 26 | | 32 | |

Au regard de cette matrice, l'ensemble des perceptions et des pratiques déclarées dans les deux groupes concernant la MdT chez l'enfant de 4 ans dans les jeux libres, les routines/transitions et les activités dirigées semblent soulever des pratiques plus nombreuses chez le personnel enseignant (total = 32) que chez les éducatrices (total = 26). En revanche, cette différence peu significative soulève un autre constat. Bien que plusieurs perceptions et pratiques déclarées s'observent quant à la MdT chez l'enfant de 4 ans lors des routines et des transitions chez l'ensemble des participantes, les enseignantes semblent davantage soutenir la MdT lors de ces périodes. Du côté des éducatrices, ces dernières semblent raccorder leurs perceptions et leurs pratiques davantage aux activités dirigées. En ce sens, de ces résultats, force est de croire que ces participantes semblent davantage outillées ou plus en confiance pour soutenir la MdT lors de ces moments. En revanche, de ces résultats projetés, l'inverse semble être observé en ce qui a trait le développement de la MdT au cœur des périodes de jeux libres pour l'ensemble des participantes, et ce, même si ces périodes sont pourtant primordiales au cœur du quotidien éducatif de l'enfant de 4 ans. En fonction de ces perceptions et de ces pratiques déclarées, la présence concrète d'opportunités quant au développement des habiletés liées à la MdT chez l'enfant de 4 ans en CPE et à l'éducation préscolaire dans l'ensemble des activités éducatives quotidiennes reste tout de même questionnable.

4.5.9 Les pratiques déclarées des éducatrices en CPE 4 ans quant à la mémoire de travail et la qualité des interactions

Dans un premier temps, les pratiques déclarées des deux éducatrices soulèvent des faits portant à croire qu'elles soutiennent le développement de la MdT chez les enfants par leur soutien émotionnel. D'abord, la MdT semble se développer dans l'exécution d'une tâche routinière lorsque l'éducatrice fait preuve de sensibilité en étant réceptive aux besoins des enfants, mais aussi en prenant en considération l'enfant par le soutien de son autonomie (Pianta et al., 2008) :

« Bien déjà juste quand on est au vestiaire et qu'ils s'habillent. Bien là, moi je suis là comme une observatrice. Tu t'habilles, si tu as besoin d'aide, tu me le demandes, mais je veux qu'ils essaient avant de me demander de l'aide. Donc, la fermeture éclair, c'est difficile, mais ils réussissent tous maintenant » (EDU01).

Les propos de l'EDU02 vont en ce sens, mais cette dernière soulève l'importance de traiter les problèmes des enfants avec sensibilité, et ce, en établissant une relation chaleureuse et de confiance avec ces derniers. De ce fait, elle précise que c'est de cette façon que l'enfant prend petit à petit confiance en lui et fait preuve d'autonomie en se remémorant les astuces ou les consignes données par son éducatrice. Dès lors, dans ce soutien émotionnel, l'éducatrice déclare que ce soutien influence positivement les habiletés liées à la MdT de l'enfant de 4 ans :

« Donc, je trouve cela très important de les couvrir encore un peu comme une maman et de prendre un moment avec eux, de nommer l'émotion, de prendre le temps de toucher ton cœur qui bat très fort, ta respiration qui va vite, de nommer que tu as chaud. On va prendre l'eau. On va baisser tout et après on va se parler parce que je pense que dans l'émotion ils ne sont pas capables de nous parler. Puis, de me connecter avec eux dans leur regard et de leur dire : là je suis avec toi et je vais t'aider. Un coup que ce lien de confiance là est bien établi, entre nous, là l'enfant va être capable après avec d'autres adultes, donc mémoire de travail, de se recentrer sur eux, d'être en contrôle, d'accepter que l'adulte soit

une personne de confiance. Ça l'apprend à l'enfant à s'arrêter tout seul parce que peu à peu je peux m'éloigner de l'enfant et il est capable avec sa mémoire de travail de venir ».

Sous un autre angle, les éducatrices soulèvent plusieurs indicateurs mettant de l'avant un soutien au développement de la MdT chez l'enfant de 4 ans en assurant une qualité des interactions notamment par l'organisation de la classe (Pianta et al., 2008). D'abord, par une approche plus ludique, la MdT est développée en référant l'enfant à des outils éducatifs visuels, accessibles et adaptés à ce dernier dans son local afin de résoudre un problème ou même à réguler ses émotions : « Oui, j'y donne son sac à outils et c'est là lui de trouver son bon outil à utiliser, mais je le guide tout le long » (EDU01). En ce sens, une autre stratégie est utilisée telle que la répétition : « Je lui répète les concepts. Je marche beaucoup avec des gestes, des dessins. On y va avec des pictogrammes parce que c'est plus facile, c'est plus concret » (EDU01). Au regard de la qualité des interactions, ces stratégies utilisées semblent se retrouver dans les modalités d'apprentissages soient par la diversité des modalités et des matériels offerts à l'enfant (Pianta et al., 2008). De ce fait, les pratiques déclarées soulevées par l'EDU02 semblent refléter également quelques dimensions propres à l'organisation de la classe, tributaire de la qualité des interactions, et donc, du soutien au développement des habiletés liées à la MdT chez l'enfant de 4 ans. Par exemple, cette dernière favorise quotidiennement les consignes/attentes claires et utilise du matériel diversifié, et ce, lui permettant donc d'observer les habiletés liées à la MdT de l'enfant. Ainsi, il est possible de voir des liens avec deux dimensions propres au domaine de l'organisation de la classe soient la diversité des modalités et des matériels offerts à l'enfant et la gestion des comportements (Pianta et al., 2008).

Pour conclure, plusieurs interventions déclarées par les deux éducatrices mènent à croire à la présence d'un soutien à l'apprentissage prodigué par ces dernières. À vrai dire, le modelage langagier, l'utilisation de la devinette et la verbalisation parallèle semblent être des stratégies utilisées selon les dires de l'EDU01 afin de

soutenir la MdT de l'enfant (Pianta et al., 2008). Par exemple, afin d'amener l'enfant à se souvenir des stratégies pour fermer son manteau à partir d'une fermeture éclair, l'EDU01 fait preuve d'étayage, et ce, en verbalisant les actions qu'elle entreprend et celles de l'enfant : « Je rentre ta fermeture éclair, mais c'est toi qui la montes ».

Dans ce même ordre d'idées, d'autres stratégies sont utilisées par l'EDU02 afin de soutenir la MdT de l'enfant tout en faisant preuve d'indicateurs favorables à un niveau de la qualité des interactions élevé. En effet, l'établissement de liens avec la vie réelle de l'enfant par ses expériences antérieures soutiennent non seulement sa MdT lui permettant de se souvenir d'une information pour ensuite la transférer dans un autre contexte, mais aussi le développement de concepts propre à la qualité des interactions (Pianta et al., 2008) : « Pour soutenir le développement de la mémoire de travail, j'utilise la répétition. Je fais des liens entre des situations vécues par la passée. En faisant des liens, d'une journée à l'autre » (EDU02). De plus, au regard des pratiques déclarées de l'EDU02, la MdT est soutenue dans les habiletés langagières de l'enfant notamment par son modelage langagier tel qu'en répétant et en apportant des extensions quant aux propos des enfants :

« D'utiliser les bons mots, parce que parfois ils vont chercher les mots. Je comprends moi le mot qu'ils veulent dire, mais ils le cherchent ou ils vont dire « ah ben l'affaire ». [...] Non. Prends le temps. Qu'est-ce que c'est ? ». [...] Ah oui le crayon ».

Ainsi, par cette intervention de l'éducatrice, l'enfant semble emmagasiner en mémoire le concept travaillé et ainsi être en mesure de le transférer adéquatement dans un autre contexte. Par le fait même, un exemple d'interventions de qualité telles que par l'utilisation de questions ouvertes permettrait entre autres de soutenir la MdT chez l'enfant de 4 ans, mais également le niveau de la qualité de la rétroaction et du modelage langagier prodigués par l'éducatrice (Pianta et al., 2008) : « Je vais présenter mon matériel. On va parler ensemble de qu'est-ce qu'on peut faire avec ça. Comment on l'utilise » (EDU02). Or, par cette simple présentation du matériel incluant des

questionnements et des échanges en grand groupe, l'éducatrice semble engager l'enfant dans son processus réflexif et semble lui permettre d'avoir la latitude pour affirmer son opinion, et ce, tout cela en se référant à ses expériences/connaissances antérieures.

En somme, ces pratiques déclarées propres aux deux éducatrices participantes mènent à croire qu'elles influencent positivement la qualité des interactions au sein du groupe notamment par le reflet de certaines dimensions relatives à chacun des domaines de la qualité des interactions dans leur soutien au développement des habiletés liées à la MdT de l'enfant (ex. : climat positif, sensibilité de l'éducatrice, la considération du point de vue de l'enfant, les modalités d'apprentissage, le développement de concept, la qualité de la rétroaction et le modelage langagier) (Pianta et al., 2008).

4.5.10 Les pratiques déclarées des enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans quant à la mémoire de travail et la qualité des interactions

En ce qui a trait aux enseignantes participantes (N = 2), le soutien émotionnel de l'ENS01 semble s'observer dans le soutien à la MdT de l'enfant âgé de 4 ans, et ce, par la considération pour son point de vue (Pianta et al., 2008). En effet, les pratiques déclarées de l'ENS01 soulèvent que cette dernière semble prioriser la souplesse et l'attention centrée sur l'enfant en lui permettant de trouver sa propre stratégie pour résoudre un problème quelconque. Par exemple, elle engage le processus réflexif de l'enfant : « Pour que lui trouve sa stratégie et qu'il se sente plus engagé » (ENS01). Ainsi, engagé activement dans sa quête de stratégies, l'enfant favorise donc la mémorisation d'informations afin de venir les transférer dans ses expériences futures. Par le fait même, l'ENS01 précise indirectement l'importance d'établir un climat positif au sein de sa classe afin de veiller à un développement optimal des habiletés liées à la MdT chez l'enfant :

« Si l'enfant n'est pas motivé à m'écouter, qu'il ne m'aime pas, que je n'ai pas de lien avec lui ou que je n'ai pas créé un bon contact avec lui (ce qui arrive quelquefois), il ne voudra pas écouter mes consignes, puis il ne sera pas réceptif. Il n'exécutera pas la tâche donc il ne sera pas ouvert à travailler, puis à utiliser sa mémoire de travail ».

Au regard de ces perceptions partagées lors de la prise de données, cette dernière semble veiller à un niveau de qualité élevé dans le domaine soutien émotionnel. En ce qui concerne les pratiques déclarées de l'ENS2, il n'a pas été possible d'établir des liens entre le soutien émotionnel propre à la qualité des interactions et le développement de la MdT de l'enfant.

Outre le domaine du soutien émotionnel, les pratiques déclarées des enseignantes participantes semblent relever certains constats pouvant être directement liés au domaine de l'organisation de la classe appartenant à la qualité des interactions (Pianta et al., 2008). Entre autres, l'utilisation de repères visuels (ENS01-ENS02) et l'utilisation de trucs mnémotechniques (ENS02) sont utilisées afin de venir soutenir la mémorisation graduelle d'informations chez l'enfant. Ces pratiques font référence aux modalités d'apprentissage prodiguées par l'enseignant soient par la diversité des modalités et des matériels (Pianta et al., 2008) :

« C'est aussi de dessiner au tableau, disons les objets qu'on doit se procurer avant de s'asseoir ou les étapes de la démarche du travail. Enfin, c'est le visuel. Mais, c'est sûr que l'outil visuel va disparaître à un moment. Quand on fait de la peinture par exemple, « avant de t'asseoir tu vas chercher ton tablier, tu ramasses ta planche, tu prends un pinceau puis une guenille ». Ici, je l'ai illustré au tableau, mais c'est sûr que la 5e fois qu'on fait de la peinture sûrement que je vais juste le nommer » (ENS02);

« Je leur donne des trucs pour me rappeler des choses à faire. Je leur donne des trucs mnémotechniques. Nous multiplions donc les jeux et les occasions de mémoriser, par exemple le numéro civique d'une maison, lors de la promenade. Il s'agira du code secret pour entrer dans la classe! » (ENS02).

Ces interventions réfléchies permettraient à l'enfant de se référer rapidement à ses habiletés liées à sa MdT et de faire preuve d'autonomie dans la préparation du matériel. Or, ces dernières semblent également se refléter dans la dimension accompagnement efficace, mais aussi dans la dimension maximisation du temps alloué à l'apprentissage (Pianta et al., 2008). L'analyse des pratiques déclarées de l'ENS01 semble également présenter un lien entre le développement des habiletés liées à MdT chez l'enfant de 4 ans et la dimension des modalités d'apprentissages (Pianta et al., 2008). Plus spécifiquement, cette dernière affirme soutenir la MdT chez l'enfant en décortiquant en amont les étapes à suivre pour la réalisation d'un bricolage. Ainsi, ce type de pratiques semble s'apparenter à un accompagnement efficace et à une clarté des objectifs d'apprentissage de la part de l'enseignante (Pianta et al., 2008). Les pratiques déclarées de l'ENS02 abondent dans le même sens en ce qui a trait à l'acquisition graduelle d'habiletés liées à la MdT par les activités centrées sur le bricolage :

« Disons que si on fait un bricolage, je vais expliquer le bricolage. Je vais même faire une démonstration presque du début jusqu'à la fin du bricolage devant eux. Alors je vais nommer ce qu'il faut faire. Ils vont avoir le visuel de ce qu'il faut faire. Ensuite quand tu te lèves et que tu vas à ta table, bien pour moi, la mémoire de travail c'est justement tout ce qu'on vient de regarder et d'entendre. Tu l'as enregistré. Je n'ai donc plus besoin de te renommer étape par étape ce dont tu as besoin et ce qu'il faut que tu fasses ».

Ainsi, de ces pratiques déclarées des deux enseignantes participantes, la présence de l'enseignant dans l'organisation de la classe notamment au sein d'une tâche dirigée est soulevée comme une pratique favorable et utilisée afin de soutenir le développement de la MdT chez l'enfant de 4 ans à l'éducation préscolaire. Ce rôle important donné à l'enseignant semble également s'observer dans l'assistance à l'enfant quant à l'utilisation d'outils et de repères visuels afin d'accomplir une tâche de façon autonome.

Pour conclure cette section, diverses pratiques déclarées par les deux enseignantes participantes quant au développement des habiletés liées à la MdT se sont observées dans le domaine du soutien à l'apprentissage (Pianta et al., 2008). En premier lieu, l'usage de questions ouvertes semble soutenir la MdT de l'enfant en l'invitant à se référer à ses connaissances emmagasinées. En ce sens, cette pratique déclarée semble s'observer dans le modelage langagier de l'enseignante :

« Je vais le questionner. Par exemple, j'ai un élève en tête qui a beaucoup de difficultés avec les routines et si je lui dis deux choses, il ne sait pas où il est rendu. Je vais lui dire : « qu'est-ce que tu t'en vas faire, qu'est-ce qu'on fait après ça ». Je vais le questionner pour qu'il essaie de se souvenir ou qu'il aille directement chercher où j'ai vu ça, puis ce que je dois faire. Parfois aussi je lui dis : « regarde l'autre élève, qu'est-ce que lui est en train de faire ? ». C'est plus par les questionnements que je vais guider cet élève, plutôt que de lui dire : « va faire ça » » (ENS01).

Ainsi, force est de constater que par l'utilisation de questions ouvertes, l'enseignante semble amener l'enfant à se référer à sa MdT pour accomplir les différentes étapes d'une tâche. De ce fait, par cette pratique déclarée, l'indicateur « questions ouvertes » propre au modelage langagier (Pianta et al., 2008) semble être soutenu dans les interactions quotidiennes de l'ENS01, ce qui permet donc de penser que cette dernière soutient le niveau de la qualité de ces dernières.

Toujours au sein du domaine du soutien à l'apprentissage (Pianta et al., 2008), c'est par l'action de morceler la tâche et donc, par la verbalisation des actions effectuées par l'enseignante devant les enfants, que la MdT semble également soutenue :

« Mais, ce que je fais pour aider quand c'est une trop grande tâche par exemple un bricolage, je vais morceler la tâche d'une journée à l'autre au lieu de tout donner la tâche. Ainsi, je sais que ça va être plus facile pour un élève le fait de morceler la tâche, car ils ont une chose, une directive à se souvenir » (ENS01).

Dans ce même ordre d'idée, l'enseignante parvient également à demander à l'enfant de verbaliser ses actions. Cette pratique semble non seulement soutenir le niveau de son modelage langagier (ex. : conversations fréquentes), mais aussi la qualité de la rétroaction qu'elle offre en encourageant l'enfant à s'affirmer (Pianta et al., 2008) : « Je lui demande de me montrer ce qu'il fait, de me décrire » (ENS01). De cette qualité de la rétroaction offerte, l'enseignante semble aussi faire de l'étayage en modélisant les étapes à suivre pour réaliser une tâche, en donnant une étape à la fois et en imitant les gestes attendus pour chacune des étapes (ENS01). De plus, par cette qualité de la rétroaction, l'une des enseignantes affirme susciter le processus de réflexion afin de soutenir le développement des habiletés liées à la MdT chez l'enfant (Pianta et al., 2008) :

« Pour vérifier, je vais lui dire : « Essaie de te souvenir. Qu'est-ce qu'on avait nommé ? Il y avait 3 choses. C'était quoi ? ». Alors on va les nommer, on va les répéter, je vais leur dire : « il faut que tu le voies. Ferme tes yeux, il faut que tu le voies dans ta tête ». Parfois, ils sont capables de dire il fallait juste que je me repose la question et que j'aille chercher l'information que j'avais déjà. Sinon, c'est que l'information n'y est plus » (ENS02).

En ce sens, l'enseignante semble également assurer la rétroaction en boucle (Pianta et al., 2008) dans sa classe afin de soutenir la MdT chez l'enfant : « Je vais demander de reformuler ce que l'élève est en train de faire « peux-tu ... » » (ENS01).

Enfin, de ces pratiques déclarées soulevées par les deux enseignantes, la présence d'indicateurs propres au soutien à l'apprentissage semble soutenir la MdT, mais aussi favoriser un niveau de qualité des interactions élevé.

4.5.11 La comparaison entre le nombre de pratiques déclarées par les éducatrices en CPE 4 ans et par les enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans quant à la mémoire de travail et la qualité des interactions

En ce qui a trait maintenant aux pratiques déclarées quant au développement de la MdT chez l'enfant de 4 ans dans les domaines propres à la qualité des interactions offerte au sein du groupe/classe, la matrice de croisements effectuée dans cette catégorie reflète le nombre de pratiques déclarées concernant la MdT pour chacune des participantes. Le tableau 13 présente ces comparaisons chiffrées.

Tableau 13 : Les pratiques déclarées par les éducatrices (N = 2) en CPE 4 ans et par les enseignantes (N = 2) à l'éducation préscolaire 4 ans quant à la MdT et la qualité des interactions

| | EDUC01 | EDUC02 | ENS01 | ENS02 |
|---------------------------|--------|--------|-------|-------|
| Mémoire de travail | | | | |
| Qualité des interactions | | | | |
| Soutien émotionnel | 2 | 5 | 3 | 1 |
| Organisation de la classe | 5 | 8 | 3 | 5 |
| Soutien à l'apprentissage | 4 | 5 | 9 | 3 |
| Total : | 29 | | 24 | |

D'un regard plus précis, peu de différence semble s'observer entre les éducatrices (total de 29) et les enseignantes (total de 24). De plus, parmi les pratiques déclarées répertoriées quant au développement de la MdT dans chacun des domaines propres à la qualité des interactions, celui de l'organisation de la classe (Pianta et al., 2008) semble générer davantage de propos chez les éducatrices que les autres domaines. Du côté des enseignantes, le nombre de pratiques déclarées répertoriées dans chacun des domaines mène à observer que ces dernières semblent soutenir les habiletés liées à la MdT dans leur soutien à l'apprentissage (Pianta et al., 2008). En sommes, parmi la totalité des pratiques déclarées répertoriées dans l'ensemble des domaines de la qualité des interactions, chacune des participantes semble présenter différents indicateurs permettant de croire qu'elles soutiennent la MdT, et ce, en offrant des interactions de qualité au sein de leur groupe/classe.

4.6 Les perceptions et les pratiques déclarées du personnel éducateur en CPE 4 ans et du personnel enseignant à l'éducation préscolaire 4 ans quant au développement du contrôle inhibiteur

Cette présente étude évoquait l'intérêt d'explorer les perceptions et les pratiques déclarées du personnel éducateur/enseignant quant aux habiletés liées au CI chez l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire. Ainsi, afin de répondre au premier objectif de cette recherche, les perceptions et les pratiques déclarées des éducatrices/enseignantes au regard du CI sont ici rapportées en lien avec quatre aspects: la manière dont elles le définissent, les liens qu'elles perçoivent entre le CI et l'ensemble des domaines de développement de l'enfant, les liens qu'elles perçoivent entre le CI et les activités quotidiennes de l'enfant et finalement avec les liens entre le CI et la qualité des interactions. Au regard des liens établis entre le CI et la qualité des interactions, ces derniers restent le fruit d'interprétations menées à la suite de l'analyse thématique des données qualitatives.

4.6.1 La perception des éducatrices en CPE 4 ans sur la définition du contrôle inhibiteur

Dans le questionnaire et dans l'entrevue, les deux éducatrices participantes étaient invitées à partager leur perception au regard de la définition du CI chez l'enfant de 4 ans en CPE. Dans un premier temps, le CI semble faire référence à la capacité de contrôle de l'enfant qui lui permet de s'arrêter : « Savoir contrôler ses pensées et ses gestes avant de poser une action. C'est comme une sorte de contrôle dans le fond. En tout cas, c'est comme ça que je le conçois » (EDU01); « Le contrôle inhibiteur, je l'appelle « la petite voix qui te parle ». Souvent cette petite voix te demande de t'arrêter. T'arrêter devant un danger, mais aussi lorsque tu vis une situation qui est nouvelle pour toi » (EDU02). De plus, cette capacité de contrôle semble être influencée par l'intensité des événements quotidiens vécus par l'enfant : « Parce que quelquefois,

ça peut être une petite affaire et il se contrôle, mais peut-être qu'il vivrait un évènement plus intense et là il ne trouverait peut-être pas sa solution tout de suite » (EDU01). De plus, les habiletés liées au CI chez l'enfant semblent être associées aux bonnes prises de décisions dans des situations conflictuelles ou qui provoquent des émotions fortes et déstabilisantes : « La situation la plus fréquente est lors d'un conflit avec un ami. Mais il y a bien plus : apprendre à prendre la bonne décision devant une situation qui provoque chez nous une émotion qui nous déstabilise » (EDU02). Les propos de l'EDU02 reflètent donc la complexité du CI chez l'enfant de 4 ans, mais s'observe davantage dans la capacité à l'enfant à réguler ses émotions :

« Le contrôle inhibiteur n'est pas simple. Il demande beaucoup de travail et bien sûr, une bonne maturation du cerveau. Et donc, à l'âge de 4 ans, les enfants restent très impulsifs et peu en contrôle de toutes les émotions qu'ils peuvent vivre. Je dirais donc que je remarque qu'il n'y a pas de stratégies lorsque l'enfant, cri, pleure, nomme son émotion, mais ne sais pas quoi en faire (autorégulation), lorsque l'enfant a besoin (ce qui est normal) de l'adulte pour calmer son émotion ».

4.6.2 La perception des enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans sur la définition du contrôle inhibiteur

Pour les enseignantes participantes, les réponses obtenues dans ces deux collectes de données qualitatives (questionnaire/entrevue) semblent soulever une définition convergente entre ces dernières. Autrement dit, le CI permettrait à l'enfant de se concentrer sur une tâche quotidienne en classe, et ce, en faisant fi des distracteurs environnants : « Focaliser sur une tâche pour la réaliser » (ENS01); « Être capable de faire abstraction de ce qui peut déranger autour de soi et être capable de se retenir de... toucher l'ami à côté de soi, faire de bruits de bouche, taper du crayon sur la table, etc. » (ENS02). Ce CI semblerait donc important à développer afin de permettre à l'enfant de se concentrer sur une tâche quotidienne : « Le contrôle inhibiteur doit être super essentiel pour être capable de s'arrêter, regarder et écouter une consigne, peu importe

laquelle elle est » (ENS02). De cette capacité de concentration, le CI semble également se lier à la capacité à l'enfant de contrer graduellement son impulsivité comportementale :

« Encore une fois, intuitivement, le contrôle inhibiteur, c'est en fait l'opposé de l'impulsivité. Quand des enfants qui sont naturellement impulsifs, ils n'ont pas de problème. Ils sont tout petits, ils ont ça en eux, ils sont impulsifs, puis il faut qu'ils apprennent à retenir leur impulsivité à inhiber les comportements inadéquats ou dérangeants. Pour moi c'est ça. Pour un comportement inadéquat, ça peut être juste de retenir quand il faut que tu attendes ton tour » (ENS02).

En revanche, les dires des enseignantes ne semblent pas se référer à un grand nombre d'exemples pouvant soutenir leur définition donnée au CI : « J'ai de la misère à trouver des exemples du contrôle inhibiteur » (ENS02). En ce sens, au regard de cette définition donnée par les deux enseignantes participantes, force est de constater que le CI semble à la fois centré sur le contrôle comportemental et émotionnel de l'enfant, mais semble aussi être influencé par l'environnement externe gravitant autour de ce dernier (ex. : ses pairs).

4.6.3 La perception des éducatrices en CPE 4 ans sur le contrôle inhibiteur au sein du développement global de l'enfant

Dans un premier temps, les deux éducatrices ont soulevé la présence du CI au sein du développement global de l'enfant. En revanche, les perceptions des deux participantes semblent refléter une présence accrue du CI dans le domaine social/affectif de l'enfant : « Euh, je pense que c'est plus social-affectif. Ça va jouer dans cette zone-là pour moi » (EDU01); « Je le verrais vraiment plus au niveau social que je pourrais te nommer que je le vois partout, mais non au niveau socioaffectif je le vois vraiment beaucoup » (EDU02).

Plus précisément, au regard de ces deux domaines, le CI semble être un pilier pour la réussite éducative future de l'enfant, et ce, lorsqu'il est développé dans les habiletés sociales de l'enfant : « Euh. J'irais beaucoup avec les relations sociales. Je pense que ça a un impact pour tout le reste de leur vie » (EDU02).

Par le fait même, les deux éducatrices s'entendent pour affirmer qu'elles observent les habiletés liées au CI de l'enfant de 4 ans dans les situations conflictuelles quotidiennes qui nécessitent chez l'enfant sa capacité à s'arrêter, à se contrôler pour ainsi trouver des stratégies efficaces et adéquates : « Lors de résolution de conflits » (EDU01); « La situation la plus fréquente est lors d'un conflit avec un ami (savoir négocier, être conciliant, trouver des solutions) » (EDU02). De ces situations, ce contrôle et ce temps d'arrêt mènent également à faire ressortir la capacité à l'enfant à faire preuve d'autonomie dans la recherche de ses solutions : « Bien, dans le fond, j'ai comme un pictogramme qui en suggère plusieurs. Tu peux aller dans le coin doux ... » (EDU01).

Outre les situations conflictuelles, le CI semble également s'observer dans le développement des habiletés sociales de l'enfant par sa capacité à réguler son comportement afin que celui-ci soit socialement acceptable et respecte les règles de vie de groupe tel que l'habileté à attendre son tour : « Mettons juste attendre son tour, il a déjà appris. Puis, il va l'exprimer. C'est d'attendre à gérer notre attente aussi là » (EDU01); « Je pense que c'est plus au niveau social, il ne se rend pas compte que les autres attendent leur tour » (EDU02), ou bien tel que l'habileté à s'organiser dans les routines/transitions (EDU02) et à partager le matériel avec ses pairs (EDU01). Son CI semble également présent lors des routines quotidiennes de l'enfant qui nécessite chez lui la régulation de son comportement en fonction de la situation et des attentes environnantes : « Je vais le voir même au dîner. Certains vont manger vite, vite, vite. Être un peu tête en l'air. L'autocontrôle est à travailler beaucoup avec eux » (EDU02). L'exemple de l'EDU02, quant à l'absence d'habiletés d'organisation lors de la routine

d'habillage aux vestiaires, semble refléter l'incapacité à l'enfant à faire preuve d'inhibition :

« Il ne sait pas comment s'organiser. Je vais le voir beaucoup dans mes temps d'attente aussi, mais là ça aussi il y a une question de personnalité d'enfant. Il y en a des patients et des moins patients. [...] Bien, qu'il fait juste tourner sur lui-même, qui ne semble pas savoir quoi faire avec son corps, avec... Bien, je donne un exemple concret, au vestiaire, de ne pas savoir par où commencer, bien juste de lancer les vêtements partout, de les prendre, de tourner sur lui-même, de se le mettre sur la tête et de faire le fantôme ».

Maintenant, en ce qui a trait au CI dans le domaine affectif de l'enfant de 4 ans en CPE, la régulation et l'expression des émotions furent ressorties à de nombreuses reprises dans les propos des deux éducatrices : « Comme la colère. Tu sais il faut apprendre à gérer ça. Bien dans mon groupe c'est ça là. Tout va bien, mais les émotions c'est ce qu'ils ont à travailler » (EDU01);

« Cela [le CI] viendra aider à être plus en mesure de se contrôler devant cette montagne d'émotion et ainsi contrôle notre impulsivité. [Autrement], l'enfant, cri, pleure, nomme son émotion, mais ne sait pas quoi en faire (autorégulation). C'est l'âge, on est très impulsif, très dans l'émotion » (EDU02).

Les perceptions du personnel éducateur quant au développement du CI dans le domaine physique et moteur de l'enfant de 4 ans semblent ressortir le contrôle de gestes répétitifs liés à ses apprentissages scolaires : « Bien, pour moi oui. Mais t'sais tu peux contrôler aussi tes gestes. T'sais quand l'écriture il faut que tu contrôles ton geste. Quand on colore, c'est déjà un geste contrôlé. Si tu ne contrôles pas, tu n'écris pas » (EDU01). Dans une tout autre idée, le CI semble permettre à l'enfant d'être sécuritaire dans ses activités éducatives quotidiennes : « Reconnaître un danger (grimper à un endroit dangereux, traverser une rue) » (EDU02).

Au sein du domaine langagier de l'enfant, le développement du CI semble davantage plus abstrait dans les perceptions partagées par les éducatrices. En effet,

seule l'EDU02 a soulevé un certain lien entre le développement du CI par l'entremise des habiletés langagières de l'enfant de 4 ans. Encore une fois, ce lien reste abstrait. Selon cette dernière, une relation semble s'observer entre le CI et les habiletés cognitives ainsi que les habiletés langagières de l'enfant. Bien qu'une relation soit observable, la porte d'entrée semble donc le domaine cognitif : « Le cognitif et le langagier est très collé ensemble dans celui-là je trouve. On passe par le cognitif en premier » (EDU02). En revanche, le CI semble se développer par la régulation de l'intonation de la voix de l'enfant et par le contrôle de son débit lors de ses prises de parole :

« Euh. J'essaie de voir comment je le soutiens. Je dirais, l'enfant qui va parler fort. T'sais l'enfant qui va s'exprimer très fort, là je verrais un lien au niveau du langage. L'enfant qui va parler, parler, parler, je vois que c'est plus de l'impulsivité. Je pense qu'au niveau du langage ça va être plus dans la tonalité de la voix » (EDU02).

Finalement, seulement les propos de l'EDU02 semblent faire ressortir un lien entre le CI et le domaine cognitif de l'enfant âgé de 4 ans en CPE, et ce, dans sa capacité à raisonner lors d'une situation qui provoque des émotions fortes : « Mais il y a bien plus : apprendre à prendre la bonne décision devant une situation qui provoque chez nous une émotion qui nous déstabilise ».

Compte tenu de ce qui précède, bien que les deux éducatrices semblent soulever certaines perceptions liées au CI au sein de divers domaines du développement de l'enfant, certains liens apparaissent flous. Entre autres, de façon générale, le domaine langagier et le domaine cognitif sont les deux domaines dans lesquels le CI semble plus ou moins présent. Ainsi, malgré les perceptions générales évoquées par l'une des éducatrices quant au CI dans le développement global de l'enfant : « Je crois que ça va toucher à tout pareil » (EDU01), il semble plus difficile de venir appuyer ces perceptions par des exemples concrets lorsque le CI est observé sous l'angle de chacun des domaines séparément.

Enfin, au regard du tableau 14, l'ensemble des perceptions du personnel éducateur quant au développement du CI est répertorié dans les domaines de développement parmi lesquels se rattachent leurs composantes. Ainsi, de ces perceptions répertoriées, il est possible de venir discuter des tendances quant au développement du CI au sein des habiletés développementales de l'enfant, et ce, du point de vue de ces deux éducatrices participantes. Dès lors, force est de constater que peu de liens sont établis entre plusieurs composantes propres aux domaines de développement et le CI, notamment, pour ce qui est du domaine cognitif et du domaine langagier pour lesquels nombreuses sont les composantes ne soulevant aucun de ces liens. De plus, il est possible d'observer que le développement du CI semble davantage soutenu dans les composantes propres au domaine physique et moteur et au domaine social et affectif de l'enfant chez les éducatrices.

Considérant les données précédentes, les propos des éducatrices semblent faire ressortir une lacune au niveau de la compréhension du CI au sein du développement global de l'enfant. De ce fait, ces résultats génèrent donc des questionnements quant aux raisons qui amènent les éducatrices à ne pas favoriser le soutien au développement du CI au sein du développement global de l'enfant de 4 ans en CPE. Ces résultats seront abordés et discutés plus en profondeur dans le chapitre consacré à la discussion.

Tableau 14 : Les perceptions répertoriées du personnel éducateur (N = 2) au sein des composantes rattachées aux domaines de développement (MF, 2019)⁵

| Domaines de développement (MF, 2019) | Composantes répertoriées au sein des perceptions quant au développement du CI (MF, 2019) |
|--------------------------------------|--|
| Social et affectif | Attachement |
| | Tempérament |
| | Concept de soi |
| | Identité |
| | Compétences émotionnelles |
| | Compétences sociales |
| Physique et moteur | Santé et sécurité |
| | Alimentation |
| | Sommeil |
| | Hygiène |
| | Développement sensoriel |
| | Schéma corporel |
| | Motricité globale |
| | Motricité fine |
| Langagier | Langage prélinguistique |
| | Langage oral |
| | Éveil à la lecture et à l'écriture |
| | Développement graphique |
| Cognitif | Attention |
| | Mémoire |
| | Fonction symbolique |
| | Catégories et concepts |
| | Raisonnement |
| | Éveil aux mathématiques |
| | Éveil aux sciences |

4.6.4 La perception des enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans sur le contrôle inhibiteur au sein du développement global de l'enfant

Dans un premier temps, l'ENS02 soulève, dans son questionnaire, une compréhension générale des habiletés liées au CI dans l'ensemble des domaines du

⁵ Les cases en gris foncé consistent aux composantes liées à la MdT répertoriées par les éducatrices à travers les composantes rattachées aux domaines de développement.

développement de l'enfant. À l'inverse, l'entrevue semble montrer le contraire chez cette enseignante participante. De même pour l'ENS01, les données recueillies par cette dernière lors de l'entrevue semblent montrer un lien fort abstrait entre le développement des habiletés liées au CI et le développement global de l'enfant.

Plus précisément, les analyses qualitatives soulèvent quelques perceptions partagées quant au CI dans le domaine social de l'enfant, et cela, seulement pour l'ENS02. Autrement dit, cette dernière mentionne que le CI semble lié à la capacité à l'enfant à réguler son comportement afin que celui-ci soit socialement acceptable en contexte de classe (ex. : lorsque l'enfant doit attendre son tour, partager le matériel, etc.) : « Pour un comportement inadéquat, ça peut être juste de se retenir quand il faut que tu attendes ton tour » (ENS02); « Aussi, souvent on va avoir un matériel partagé alors si jamais on utilise la colle, je sors juste une colle pour 2 enfants alors il faut que tu attendes ton tour pour prendre la colle » (ENS02). De plus, ces propos semblent soulever que le CI s'observe par la capacité à l'enfant à réguler son comportement lorsqu'une situation lui génère beaucoup de plaisir :

« Par exemple, tu fais un jeu qui est très amusant puis là finalement tout le monde se met à crier parce que c'est le fun et qu'on s'amuse on va dire : « on a du plaisir, mais un moment donné il faut que tu contrôles quand même que ce qui sort de ta bouche » » (ENS02).

Par le fait même, le CI semble également s'observer dans sa capacité à faire fi des distracteurs environnants : « C'est vrai que ça doit toucher à tout. S'il est en éducation physique, il doit faire fi des autres qui sont en train de faire autre chose puis se concentrer sur son moteur à lui » (ENS02). Par cette affirmation, il est possible de constater que l'ENS2 parvient à voir l'interrelation entre l'ensemble des domaines de développement de l'enfant et le développement du CI, notamment avec le domaine social parce qu'il ne doit pas se faire influencer par les autres et avec le domaine physique et moteur parce qu'il doit contrôler ses mouvements physiques.

Du côté du CI au sein du domaine affectif, seule l'ENS02 semble en mesure de percevoir un lien. Les propos de cette enseignante soulèvent un seul lien tel qu'entre le CI et la régulation puis l'expression des émotions de l'enfant :

« Aussi, pour ajouter au niveau du contrôle inhibiteur, vous parlez du domaine affectif, bien justement si tu te mets en colère est-ce que tu vas décharger ta colère sur tout le monde ou tu vas juste garder ta colère en contrôlant tes actions qui vont en découler. La colère c'est un sentiment sain qui est là pour une fonction bien précise et qui est nécessaire, mais il faut que tu sois capable de la contrôler ta colère. Pour pouvoir la rendre en quelque chose de productif, disons ».

À ceci s'ajoute également un lien entre le CI et le domaine physique et moteur de l'enfant de 4 ans à l'éducation préscolaire. Plus spécifiquement, le développement du CI semble relever de la sensibilité à la sécurité de l'enfant (MEQ, 2021) et dans le contrôle de son corps :

« Dans le moteur c'est la sécurité ou bien lorsque tu veux faire ton repos il faut que tu arrêtes de bouger ce n'est pas trop facile. [...] Aussi simple qu'un enfant qui se déplace en courant dans la classe et que tu dis on marche, puis il s'arrête et il marche ou celui qui continue à marcher très vite (presque courir) » (ENS02).

Sous l'angle d'un autre domaine, soit le domaine cognitif de l'enfant, les perceptions partagées des deux enseignantes semblent ressortir la présence du CI, mais seulement dans les tâches cognitives de l'enfant : « On a plus besoin du contrôle inhibiteur quand c'est une tâche au niveau cognitif. C'est là que je trouve qu'il y a des enfants qui ont un peu plus de difficulté » (ENS01); « Dans les tâches cognitives, on parle de contrôle inhibiteur » (ENS02). Bien que l'ENS01 semble affirmer que le CI se développe principalement par les habiletés cognitives de l'enfant, cette dernière ne semble pas en mesure de donner des exemples concrets appuyant sa perception actuelle, et ce, non plus du côté de l'ENS02.

Tout cela considéré, les propos des enseignantes semblent soulever une lacune au niveau de la compréhension du CI au sein du développement global de l'enfant, et ce, par la complexité à mettre le doigt sur des exemples concrets tirés du quotidien de l'enfant.

De ces éléments, le tableau 15 présente l'ensemble des perceptions des enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans quant au développement du CI répertorié dans les domaines de développement et de leurs composantes rattachées. Ainsi, de ces perceptions, il est possible de faire ressortir les tendances quant au développement du CI dans le développement global de l'enfant. Entre autres, aucun lien concret ne semble présent entre le CI et le domaine langagier ainsi que le domaine cognitif de l'enfant âgé de 4 ans à l'éducation préscolaire par les deux enseignantes participantes. En ce sens, les perceptions partagées des deux enseignantes semblent faire des liens entre le CI et les composantes propres aux domaines social, affectif et physique et moteur. Ainsi, sachant l'importance du CI en lien avec le développement global de l'enfant, mais également de l'interrelation de ces deux concepts, des réflexions se tissent. En ce sens, ces dernières seront abordées dans le chapitre consacré à la discussion des résultats.

Tableau 15 : Les perceptions répertoriées du personnel enseignant (N = 2) quant au CI au sein des composantes rattachées aux domaines de développement (MEQ, 2021)⁶

| Domaines de développement (MEQ, 2021) | Composantes répertoriées au sein des perceptions des enseignantes quant au développement du CI (MEQ, 2021) | |
|---------------------------------------|---|--|
| Social | Démontrer de l'ouverture aux autres | Intégrer progressivement des règles de vie |
| | Participer à la vie de groupe | Créer des liens avec les autres |
| | Collaborer avec les autres | Réguler son comportement |
| | Résoudre des différends | |
| Affectif | Reconnaître ses besoins | Réguler ses émotions |
| | Reconnaître ses caractéristiques | Expérimenter son autonomie |
| | Exprimer ses émotions | Réagir avec assurance |
| Physique et moteur | Explorer des perceptions sensorielles | Découvrir la latéralité |
| | Se représenter son schéma corporel | Expérimenter différentes façons de bouger |
| | Développer sa motricité globale | Explorer le monde alimentaire |
| | Exercer sa motricité fine | Expérimenter différentes façons de se détendre |
| | Expérimenter l'organisation spatiale | S'approprier des pratiques liées à l'hygiène |
| | Expérimenter l'organisation temporelle | Se sensibiliser à la sécurité |
| Langagier | Interagir verbalement et non verbalement | Interagir avec l'écrit |
| | Démontrer sa compréhension | Connaître des conventions propres à la lecture et à l'écriture |
| | Expérimenter une variété d'énoncés | Connaître les lettres de l'alphabet |
| | Élargir son vocabulaire | Découvrir des fonctions de l'écrit |
| Développer sa conscience phonologique | | |
| Cognitif | S'initier à de nouvelles connaissances liées aux domaines d'apprentissage (mathématique; arts ; univers social; science et technologie) | S'engager dans l'action |
| | Exercer son raisonnement | Expérimenter différentes actions |
| | Activer son imagination | Raconter ses actions |

⁶ Les cases en gris foncé consistent aux composantes liées à la MdT répertoriées par les enseignantes à travers les composantes rattachées aux domaines de développement.

4.6.5 La comparaison entre les perceptions des éducatrices en CPE 4 ans et des enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans quant au contrôle inhibiteur, répertoriées au sein du développement global de l'enfant

Compte tenu des propos divulgués par les éducatrices et par les enseignantes lors des questionnaires et des entrevues, une comparaison entre le nombre de perceptions répertoriées par les deux groupes de participantes (CPE/éducation préscolaire) dans cette catégorie soit le développement global est observé par la mise en œuvre d'une matrice de croisements effectuée à partir du logiciel N'Vivo (version 10). Autrement dit, les résultats de cette matrice mettent en évidence le nombre de perceptions répertoriées quant au CI pour chacune des participantes au sein de cette catégorie. Le tableau 16 reflète bien cette comparaison.

Tableau 16 : Les perceptions répertoriées des éducatrices en CPE (N = 2) et des enseignantes à l'éducation préscolaire (N = 2) quant au CI au sein du développement global de l'enfant de 4 ans

| | EDUC01 | EDUC02 | ENS01 | ENS02 |
|-----------------------------|--------|--------|-------|-------|
| Contrôle inhibiteur | | | | |
| Développement global | | | | |
| Physique et moteur | 1 | 3 | 0 | 2 |
| Social | 5 | 8 | 1 | 4 |
| Affectif | 7 | 8 | 2 | 3 |
| Langagier | 0 | 4 | 1 | 0 |
| Cognitif | 2 | 3 | 2 | 2 |
| Total : | 41 | | 17 | |

D'abord, une différence significative semble s'observer entre les éducatrices (total = 41) et les enseignantes (total = 17). Autrement dit, tout comme pour la MdT, les éducatrices semblent davantage faire des liens entre le développement du CI chez l'enfant et son développement global. Plus précisément, au regard de tous les domaines

du développement global de l'enfant, les perceptions des enseignantes semblent moins nombreuses que celles des éducatrices. Parmi ces résultats peu nombreux, les perceptions quant au CI dans les domaines physique et moteur, langagier et cognitif de l'enfant semblent moins élevées que les autres domaines, et ce, non seulement pour les éducatrices en CPE 4 ans, mais aussi pour les enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans. De surcroît, tout comme la MdT, le domaine de développement dans lequel il est possible de constater moins de liens perçus chez les éducatrices (total de 4) et chez les enseignantes (total de 1) s'avère le domaine langagier. Or, la place accordée au CI pour le domaine langagier semble également plus ou moins concrète pour l'ensemble des participantes (N = 4). Dans cette perspective, au regard de l'influence du CI sur les habiletés sociales, affectives, physiques et motrices, langagières et cognitives, un constat se dégage. Compte tenu de ce qui précède, les liens entre les habiletés liées au CI et les domaines de développement de l'enfant établi par les enseignantes semblent moins concrets que ceux établis par les éducatrices. En revanche, les liens pour les éducatrices semblent tout de même questionnables.

4.6.6 Les perceptions et les pratiques déclarées des éducatrices quant à la présence des habiletés liées au contrôle inhibiteur dans les activités éducatives quotidiennes de l'enfant âgé de 4 ans en CPE

Pour commencer, les perceptions et les pratiques déclarées des éducatrices ont fait émerger quelques liens concrets entre le développement du CI chez l'enfant de 4 ans et les routines/transitions propres à son quotidien éducatif en CPE. En effet, les habiletés liées au CI semblent s'observer lors de la transition entre les différents lieux fréquentés par l'enfant, notamment lors des déplacements qui nécessitent un contrôle comportemental de sa part :

« Oui, parce que moi je fais le train, et je veux qu'ils fassent un apprentissage pour l'école, mettons, je veux qu'ils suivent le train et qu'ils ne se dépassent pas et qu'ils descendent doucement les marches. J'essaie de les suivre et il y en

a que c'est difficile de ne pas dépasser l'autre. T'sais, restez en arrière de l'autre. Tu vois, le contrôle n'est pas là encore » (EDU01).

Par le fait même, l'EDU01 affirme qu'elle soutient le CI lors de la routine du dodo qui amène l'enfant à réguler son comportement, à contrôler son corps et ainsi à parvenir à se détendre en faisant fi des distracteurs environnants. Ainsi, les routines/transitions semblent générer une confrontation chez l'enfant nécessitant ses habiletés liées à son CI telles que par des transitions qui provoquent des moments d'attente (EDU02). Cela dit, au regard de ce qui précède, les perceptions et les pratiques déclarées des éducatrices quant au développement des habiletés liées au CI lors des routines/transitions semblent également se pencher sur l'importance de leur rôle afin de veiller aux habiletés liées au CI de l'enfant :

« [Lors d'un conflit dans le rang] Je leur dis « c'est chacun son tour ». Puis là en plus, je leur fais piger des bâtons exprès pour ça. Pour l'ordre. Pour éviter que ce soit toujours le même. J'essaie d'éviter un peu des problèmes » (EDU01).

Comme le précise l'EDU01, son intervention est menée de façon préventive afin d'éviter l'arrivée de problèmes. En ce sens, force est de constater que par cette grande sensibilité et par cette capacité de l'éducatrice à soutenir une bonne gestion de classe lors des routines/transitions, un impact semble sur l'observation et le développement des habiletés liées au CI de l'enfant. Or, bien que différents outils soient offerts à l'enfant afin de soutenir son CI (Ex. : pictogrammes (EDU01-EDU02)), ces outils semblent seulement être utilisés lorsque l'enfant exprime une émotion forte, lorsqu'il se retrouve en situations conflictuelles ou lorsqu'il doit réguler son comportement en fonction des demandes de l'environnement au courant de ces périodes (ex. : écouter lors de la causerie ou leur de l'heure du conte (EDU02)).

De plus, les éducatrices ont fait le pont entre le CI et les périodes de jeux libres au sein de leur groupe. Autrement dit, lorsque l'enfant est libre et joue sans la présence de l'éducatrice, le CI semble faire surface : « Ok, bien c'est sûr que moi, en activités libres, c'est là que je vois leur contrôle. Parce que là ils sont libres et je ne leur suggère rien. Donc, c'est eux leur propre maître » (EDU01). De plus, la limitation des personnes autorisées à jouer dans chacun des coins de jeu semble s'observer dans les pratiques éducatives favorables au développement du CI de l'enfant de 4 ans selon l'une des participantes : « Pour soutenir le contrôle inhibiteur, dans chacun de mes coins, j'ai prédéfini combien d'amis peuvent être dans ce coin-là » (EDU02). Par le fait même, selon les perceptions partagées par l'EDU01, les périodes de jeux libres extérieures semblent davantage faire ressortir les habiletés liées au CI de l'enfant :

« C'est pire à l'extérieur parce que je crois qu'ils sont moins encadrés. C'est du jeu libre, mais c'est grand. La cour comment elle est faite ici c'est tout notre environnement aussi. Je ne peux pas dire bon OK on va prendre une partie de la cour et on va organiser un jeu. C'est difficile ».

Les propos de l'EDU02 abondent en ce sens : « On peut le voir aussi dans la cour, dans les paroles, dans la gestion des conflits, dans leur jeu. Je vais voir des enfants qui vont beaucoup plus se mettre à risque que d'autres ». De fait, les perceptions et les pratiques déclarées des éducatrices semblent soulever que le jeu libre de l'enfant engendre plusieurs situations requérant son CI telles que lors des situations conflictuelles avec ses pairs. Ainsi, tel que présenté dans la sous-section des routines/transitions, les éducatrices affirment également soutenir le développement du CI par l'utilisation d'outils visuels auxquels l'enfant peut s'y référer de façon autonome et/ou avec le soutien de l'adulte. Dès lors, selon les perceptions de ces dernières, un enfant qui va chercher les outils nécessaires pour résoudre son problème en périodes de jeux libres fait preuve de capacités liées à son CI.

Enfin, concernant les activités dirigées, les perceptions et les pratiques déclarées des deux éducatrices précisent la présence du développement du CI lors de

cesdites périodes. D'abord, le CI semble s'observer lors des activités dirigées de l'enfant au moment où ce dernier n'arrive pas à s'organiser. Par exemple, lors d'une activité de peinture où l'enfant se désorganise dû à la méconnaissance des étapes à suivre (EDU02). De plus, lors des activités dirigées, il semble plus évident d'observer le CI comme l'enfant est engagé au sein d'une tâche concrète : « Mais t'sais tu peux contrôler aussi tes gestes. T'sais quand l'écriture il faut que tu contrôles ton geste. Quand on colore, c'est déjà un geste contrôlé. Si tu ne contrôles pas, tu n'écris pas » (EDU01). En revanche, lorsque les enfants ne démontrent pas d'habiletés liées au CI, c'est-à-dire, que leur capacité d'autocontrôle est limitée lors des périodes d'activités dirigées, une éducatrice semble déclarer l'action de cesser l'activité en cours afin de reprendre le contrôle du groupe :

« Une petite activité de préécriture ou bien on fait des jeux de table. Quand ça devient trop effervescent, je fais autre chose. On range tout et j'ouvre l'armoire des jeux de table. Là ils font juste des jeux de table. Des casse-têtes, toutes sortes de jeu, mais à la table » (EDU01).

Dès lors, ce constat soulève la nécessité de se questionner quant au soutien du développement des habiletés liées au CI de l'enfant dans de telles situations.

En définitive, les perceptions et les pratiques déclarées du personnel éducateur quant au développement du CI parmi les activités éducatives quotidiennes de l'enfant de 4 ans semblent soulever de nombreux bris entre les différentes activités. Entre autres, les deux participantes semblent montrer certains liens pouvant croire que le CI est développé dans les activités éducatives quotidiennes, mais plus ou moins de façon concise pour ce qui est des périodes de jeux libres et des activités dirigées. Entre autres, les exemples soulevés pour ces deux périodes semblent limités et reflètent l'intérêt de se pencher sur la présence du CI au sein de cesdites périodes, et ce, davantage pour la période de jeux libres.

4.6.7 Les perceptions et les pratiques déclarées des enseignantes quant à la présence des habiletés liées au contrôle inhibiteur dans les activités éducatives quotidiennes de l'enfant âgé de 4 ans à l'éducation préscolaire

Pour commencer, le CI semble s'observer au sein des routines et des transitions de l'enfant de 4 ans à l'éducation préscolaire notamment par les causeries matinales lors desquelles l'enfant doit se concentrer, écouter la personne qui parle et faire fi des distracteurs :

« Bien, quand on se pose une question le matin on fait toujours un tour de « Bonjour, les amis, comment ça va? », chaque enfant dit comment ça va. Est-ce que l'autre est en train d'écouter l'autre enfant ou il est en train de jouer avec le tapis ? Est-ce que tu es concentré sur l'enfant qui est en train de parler ? Est-ce que tu es dans la bonne position pour écouter l'enfant qui est en train de parler? C'est un peu d'être capable de se dire OK est-ce que je suis en train de regarder [ENS01] qui donne une explication ou un ami qui est en train de raconter pourquoi ça va bien ou pas bien ? Lorsque je suis en train de faire ma comptine et faire les bons gestes en même temps » (ENS01).

Ainsi, de cette capacité à l'enfant d'être concentrée lors des périodes de routines et de transitions, le CI semble donc également convié. Dès lors, l'ENS01 affirme que sa présence est bien souvent importante afin de veiller au bon déroulement de ces dites périodes et ainsi afin de soutenir le développement du CI de l'enfant (ex. : par un contact visuel avec l'enfant). En revanche, seulement la causerie fût ressortie dans les propos de l'ENS01 et du côté de l'ENS02, seules les transitions furent abordées. Entre autres, selon ses pratiques, le CI se verrait lors des déplacements des enfants au sein du milieu éducatif : « Au niveau du contrôle inhibiteur, ça va être dans les déplacements » (ENS02). Aussi, cette dernière semble affirmer que la présence de jeux transitoires utilisés dans sa pratique soutiendrait le développement du CI chez l'enfant :

« À part de faire des petits jeux qui stimulent l'inhibition (par exemple "Jean dit'') ou bien les courses selon les consignes données (par exemple, quand je dis vert, les gars avancent et les filles font la statue. Si je dis bleu, c'est l'inverse) » (ENS02).

De fait, l'absence du CI dans l'ensemble des routines et des transitions vécues par l'enfant à l'éducation préscolaire semble s'observer dans les perceptions et dans les pratiques déclarées des deux enseignantes, mais aussi en ce qui a trait à l'absence d'exemples concrets quant aux habiletés observables liées au CI chez l'enfant dans ces activités éducatives quotidiennes.

De plus, le CI semble soutenu lors des périodes de jeux libres selon l'ENS02, mais pas du côté de l'ENS01. Plus précisément, l'ENS01 a confié ne pas être en mesure d'observer un lien entre le développement du CI et le jeu libre de l'enfant âgé de 4 ans en classe à l'éducation préscolaire : « Je ne vois pas le contrôle inhibiteur dans le jeu libre ». De ces perceptions divergentes, l'ENS02 affirme observer le CI pendant les périodes de jeux libres, et ce, précisément lorsque l'enfant joue un rôle dans un scénario : « Pendant les jeux libres quand ils font des jeux de rôles. Même dans les jeux libres quand ils sont ensemble et qu'ils doivent interagir dans leur activité ». Ainsi, l'interaction de l'enfant lors des périodes de jeux libres semble déterminante pour le développement du CI aux yeux de cette enseignante. De plus, le CI semble se développer également lorsque l'enfant joue à des jeux de société (ex. : jeux de règles) lui nécessitant de partager son matériel avec d'autres, et donc de faire appel à son CI afin de réguler son comportement ou même de réguler ses émotions : « Pendant les jeux de société, oui c'est facile. Aussi, souvent on va avoir un matériel partagé » (ENS02).

Pour conclure cette section, les perceptions et les pratiques déclarées des deux enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans semblent soulever de nombreux faits pouvant croire que le CI est développé voir observé dans les activités dirigées offertes en classe. Entre autres, dans ces activités demandant généralement à l'enfant d'exécuter une tâche ou même de suivre des étapes précises, le CI semble être stimulé lorsque l'enfant doit faire fi de son environnement pour pouvoir se concentrer à sa tâche : « Lorsqu'on est en groupe à faire une activité c'est beaucoup plus facile parce que je dois

avoir leur attention c'est là que je vois si j'ai l'attention ou non » (ENS01). De plus, les habiletés liées au CI de l'enfant de 4 ans semblent également s'observer lors des activités qui demandent plus de techniques :

« En fait si tu veux découper par exemple, il faut que tu prennes le temps, il faut que tu t'arrêtes si je te dis : « attend un petit peu on va replacer ta main ». Parfois tu dis : « attends un petit peu on va se replacer » et l'enfant continue » (ENS02).

Or, non seulement la capacité à l'enfant à contrôler son geste se voit interpellée par ce type d'activités, mais aussi la capacité à réguler ses comportements en faisant fi de ses tentations.

Compte tenu de ce qui précède, les perceptions et les pratiques déclarées du personnel enseignant à l'éducation préscolaire 4 ans semblent refléter une présence du CI au sein de l'ensemble des activités éducatives quotidiennes de l'enfant à l'exception des périodes de jeux libres pour l'ENS01. Ainsi, les exemples donnés dans ces perceptions et dans ces pratiques déclarées semblent tout de même limités et peu élaborés. Dès lors, le développement du CI dans les activités éducatives quotidiennes de l'enfant âgé de 4 ans en classe à l'éducation préscolaire reste questionnable.

4.6.8 La comparaison entre les perceptions et les pratiques déclarées soulevées par les éducatrices en CPE 4 ans et par les enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans quant au contrôle inhibiteur dans les activités éducatives quotidiennes

La matrice de croisements effectuée dans cette catégorie telle que les activités éducatives quotidiennes a mis en évidence le nombre de perceptions et de pratiques déclarées quant au CI pour les éducatrices (N = 2) et pour les enseignantes (N = 2). Le tableau 17 reflète donc cette matrice.

Tableau 17: Les perceptions et les pratiques déclarées répertoriées par les éducatrices (N = 2) en CPE 4 ans et par les enseignantes (N = 2) à l'éducation préscolaire 4 ans quant au CI dans les activités éducatives quotidiennes

| | EDUC01 | EDUC02 | ENS01 | ENS02 |
|-------------------------------|--------|--------|-------|-------|
| Contrôle inhibiteur | | | | |
| Activités quotidiennes | | | | |
| Jeux libres | 8 | 3 | 1 | 4 |
| Routines/Transitions | 7 | 2 | 2 | 3 |
| Activités dirigées | 5 | 2 | 3 | 2 |
| Total : | 27 | | 15 | |

En ce qui a trait aux perceptions et aux pratiques déclarées quant au CI chez l'enfant de 4 ans dans ses activités éducatives quotidiennes telles que lors des jeux libres, lors des routines/transitions et lors des activités dirigées, le nombre de ces propos répertoriés du personnel enseignant (total = 15) s'avère plus bas que celui des éducatrices (total = 27), et ce, même si ces enseignantes ont partagé plus de pratiques de soutien au développement du CI. Or, la forte présence des propos des éducatrices quant au CI chez l'enfant de 4 ans lors des jeux libres mènent à penser à une présence plus accrue du développement du CI dans ces périodes. En revanche, les autres périodes semblent également dégager des pratiques favorables au développement de cette FE. Du côté des enseignantes, au regard de l'analyse globale, aucune activité ne semble être plus priorisée pour le développement du CI chez l'enfant de 4 ans qu'une autre.

En revanche, en comparant la fréquence des perceptions/pratiques déclarées quant au CI au sein des activités dirigées pour les éducatrices (total = 7) et de même que le nombre peu élevé de perceptions/pratiques déclarées venant des enseignantes (total = 5), force est de constater que cette activité quotidienne semble moins évidente pour les deux groupes afin de soutenir le CI chez l'enfant de 4 ans. Les routines et les transitions semblent donc des contextes plus évidents pour les participantes afin de soutenir le développement du CI chez l'enfant ou du moins, afin d'observer les

habiletés qui sont liées dans les habiletés développementales manifestées chez l'enfant lors de ces périodes. Enfin, la présence d'opportunités quant au développement du CI chez l'enfant de 4 ans en CPE versus à l'éducation préscolaire, en fonction des perceptions et des pratiques déclarées dans les activités éducatives quotidiennes de ces participantes porte donc à réflexion.

4.6.9 Les pratiques déclarées des éducatrices en CPE 4 ans quant au contrôle inhibiteur et la qualité des interactions

Parmi les pratiques déclarées des éducatrices participantes, plusieurs indicateurs permettent de penser que ces dernières soutiennent le CI, et ce, par la présence d'un soutien émotionnel, tributaire de son développement et de la qualité des interactions offerte au sein du groupe. Entre autres, la sensibilité de l'éducatrice, par sa conscience, par sa réceptivité et par sa capacité à traiter les problèmes efficacement semble, permet à l'enfant d'outiller son bagage de stratégies lui permettant ainsi de soutenir son CI lors de situations problématiques ou conflictuelles :

« Bien tu vois, là j'ai des pictogrammes aussi au mur et il y a comme un gros arrêt stop. Fak là quand on vit quelque chose on a comme « Oups, stop, stop, on respire. » Après cela, on trouve des solutions. Cette solution-là, ça peut-être un jeu calme, après cela, oups, on va discuter avec notre ami, on trouve une solution ensemble. Tu peux aller dans le coin doux, je vais te donner le bac sensoriel... » (EDU01).

De plus, lorsque l'enfant vit des émotions fortes et nécessitent le confort de l'éducatrice afin d'être en mesure de réguler ces dernières et de les exprimer adéquatement, le climat positif (Pianta et al., 2008) que l'éducatrice met en place semble, pour l'EDU02, exercer simultanément une influence positive sur le développement du CI de l'enfant :

« Il y a d'avoir un contact visuel et d'être à la hauteur, mais parfois c'est juste d'avoir un peu de chaleur. Même un retrait, ça peut m'arriver de sortir de mon

local avec un enfant qui a juste besoin d'avoir du calme. Ça peut juste être un moment, prendre une gorgée d'eau, de changer un petit peu les idées ».

Par le fait même, le CI semble également développé par la considération de l'éducatrice en CPE 4 ans quant au point de vue de l'enfant notamment par la souplesse et par l'attention centrée sur ce dernier (Pianta et al., 2008) :

« Je dois m'adapter constamment. Avec un qui a besoin de bouger, bien souvent je fais les bricolages debout. On ne gère pas d'avoir une chaise, on les fait beaucoup. Je peux avoir les fameuses planches qui ressemblent à un 'Skate'. Je vais leur proposer s'ils veulent être là-dessus. Je vais leur proposer une autre table, on n'est pas obligé d'être les 10 ensemble. Il y a toujours des amis qui n'aiment pas ça. Pas nécessairement toujours ceux qui ont des besoins particuliers, donc j'offre toujours plusieurs tables. Et si jamais tu l'as fini ton bricolage parce que toi ça t'a pris 5 minutes et pour toi s'est terminé, bien il y a une autre option. J'écoute quand même le besoin de l'enfant, mais je vais y aller, je vais le rediriger, mais verbalement. Puis, j'y vais avec la gestuelle et je réponds aux besoins. Personne n'est obligé de faire selon le cadre, mais je vais y aller comme ça » (EDU02).

Toujours en fonction de la considération du point de vue de l'enfant (Pianta et al., 2008), mais aussi de la sensibilité de l'éducatrice telle que sa capacité à assurer le confort de l'enfant dans l'expression de ses émotions (Pianta et al., 2008), l'analyse de ces pratiques a mis en évidence que le CI semble être soutenu en encourageant quotidiennement l'enfant à exprimer ses émotions : « D'abord il faut leur apprendre les différentes émotions que l'on peut ressentir, en les nommant au quotidien » (EDU02). Ainsi, au sein des habiletés affectives, le CI semble se développer lorsque l'enfant est amené à nommer ses émotions. De ce fait, ce dernier semble donc plus en mesure de les exprimer et ainsi de les réguler quotidiennement.

De plus, afin de soutenir le développement du CI chez l'enfant de 4 ans en CPE, les éducatrices semblent intervenir de diverses façons, et ce, en présentant, dans leurs pratiques déclarées, des indicateurs propres au domaine de l'organisation de la classe (Pianta et al., 2008). D'abord, les pratiques déclarées des deux participantes soulèvent

le soutien au développement du CI chez l'enfant de 4 ans par l'utilisation quotidienne de modalités d'apprentissage telles que par une diversité de modalités et de matériels offerte aux enfants (Pianta et al., 2008) : « Bien, dans le fond, j'ai comme un pictogramme qui suggère plusieurs solutions. Aussi, c'est *stop* avec ma main, il y a toujours le geste » (EDU01). De fait, le matériel et les gestes utilisés quotidiennement avec les enfants sont donc perçus comme des supports soutenant le CI de ce dernier lorsque l'éducatrice observe une perte de contrôle (comportemental/émotionnel) chez l'enfant ou lorsque l'enfant en ressent le besoin : « L'utilisation de support visuel aide grandement l'enfant. Je vais donc utiliser des images des différentes émotions. Un coin calme est toujours disponible pour que l'enfant puisse se retirer lorsqu'il en ressent le besoin » (EDU02). Par le fait même, toujours selon l'organisation de la classe, l'importance de veiller à une bonne gestion des comportements est observée (Pianta et al., 2008). En effet, en contexte de groupe CPE 4 ans, le CI semble être développé par la présence d'attentes comportementales claires provenant de l'éducatrice (Pianta et al., 2008) : « La constance et la cohérence dans nos interventions sont bien importantes. L'enfant a besoin de stabilité pour se sentir en confiance. Si l'enfant se sent en confiance, il sera plus disponible à apprendre » (EDU02). De ce propos, les pratiques éducatives favorisant le développement du CI semblent être encadrées par la qualité de la gestion des comportements propre à la qualité des interactions soit par la redirection des comportements inappropriés de l'enfant (Pianta et al., 2008) : « Je vais utiliser mon sablier. T'sais, « dans une minute, je veux que tu sois au coin calme. » Je vais mettre à disposition un bac sensoriel avec plusieurs jouets sensoriels » (EDU02).

En somme, au regard des pratiques déclarées du personnel éducateur, seule l'EDU02 semble en mesure de déclarer dans ces pratiques le soutien au développement du CI chez l'enfant par l'entremise de son soutien à l'apprentissage notamment par la répétition de concepts tels que les émotions, mais aussi en abordant ces concepts quotidiennement avec les enfants. Ces pratiques semblent donc se refléter dans la dimension du développement de concepts (intégration) propre au soutien à

l'apprentissage (Pianta et al., 2008). Toutefois, force est de constater que ce domaine ne semble tout de même avoir un niveau de qualité suffisamment élevé pour l'EDU02 afin de soutenir le CI chez l'enfant de 4 ans en CPE.

4.6.10 Les pratiques déclarées des enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans quant au contrôle inhibiteur et la qualité des interactions

Au regard des pratiques déclarées des deux enseignantes participantes quant au développement du CI par la qualité des interactions offerte à l'éducation préscolaire, certains propos divulgués semblent s'observer dans la qualité du soutien émotionnel qu'elles offriraient. Entre autres, le lien significatif entre l'enfant et l'enseignante semble perçu comme essentiel :

« Le lien, surtout en maternelle 4 ans, bien en fait non, dans toutes les années c'est important. Si l'élève n'a pas un bon contact avec l'enseignant, ça ne va pas l'aider à utiliser ses fonctions exécutives et exécuter sa tâche » (ENS01).

Les propos de l'ENS02 abondent en ce sens : « Le CI et le lien d'attachement, je pense que ça va ensemble un peu ». Plus précisément, les pratiques recueillies par les questionnaires et par les entrevues semblent soulever que le CI chez l'enfant de 4 ans se développe lorsque l'enseignante installe un climat positif au sein du groupe (Pianta et al., 2008) : « Pour soutenir le contrôle inhibiteur, je vais avoir peut-être un contact physique et je vais mettre ma main sur lui ou avoir un regard visuel avec la personne, avec l'élève pour le recentrer peut-être » (ENS01). De plus, afin de veiller au développement du CI de l'enfant, l'enseignante semble le responsabiliser en lui donnant une tâche qui lui rappelle les consignes à suivre et qui assure ce même rappel aux autres également :

« Oui et pour certains élèves, je leur donne mon affiche et ça leur fait penser d'être en silence. Ça fonctionne quand je les responsabilise. Certains parfois se

dépêchent à aller à la toilette pour pouvoir avoir la petite affiche et montrent l’affiche aux autres pour leur montrer qu’ils doivent être en silence » (ENS01).

De cet extrait, la dimension de la considération du point de vue de l’enfant semble donc concernée par le domaine du soutien émotionnel, notamment en soutenant l’autonomie et le leadership de l’enfant (Pianta et al., 2008).

Par le fait même, pour le domaine de l’organisation de la classe, les pratiques déclarées des enseignantes participantes reflètent la présence de certains indicateurs venant soutenir la qualité de leurs interactions, mais aussi le CI des enfants de leur classe. De façon plus précise, selon l’ENS01, le simple fait de rediriger efficacement l’enfant qui semble moins faire preuve de CI lors d’une situation requérant une concentration s’avère une intervention priorisée dans sa pratique : « Si je suis en train de lire une histoire, puis oups, je vois que je n’ai plus son attention, je vais peut-être chercher son regard ou le nommer pour qu’il vienne à moi ». Ainsi, un lien semble s’observer avec la dimension de la gestion des comportements propres au domaine de l’organisation de la classe (redirection des comportements inappropriés) (Pianta et al., 2008). De plus, le CI semble être soutenu en amenant l’enfant à clarifier les objectifs d’apprentissages propres au domaine des modalités d’apprentissages de la qualité des interactions (Pianta et al., 2008) :

« En travaillant le contrôle inhibiteur, je lui demande de redire la consigne de ce qu’il est censé être en train de faire. Si c’est un élève qui a un peu de misère à se concentrer, car il y a trop de choses dans la classe, je vais aller le questionner » (ENS01).

Afin de soutenir le CI de l’enfant, l’utilisation d’outils visuels ou des gestes précis par les enseignantes se voit priorisée et semble soutenir simultanément la qualité des interactions offerte au sein des classes par l’indicateur « diversité des modalités et des matériels » (Pianta et al., 2008) relié à cette intervention : « Quand c’est le groupe au complet on y va avec la comptine (chapeau pointu). Là, j’obtiens l’attention. Ça peut

être un petit signal puis sinon je vois plus le contact visuel. Ça pourrait peut-être justement être un aide-mémoire visuel » (ENS01); « Je vais aussi faire des gestes (montre ses deux mains en guise de stop) pour que l'enfant arrête son comportement » (ENS02).

Sous un autre angle, diverses pratiques déclarées par les deux enseignantes participantes quant au développement du CI semblent s'observer dans le domaine du soutien à l'apprentissage appartenant à la qualité des interactions (Pianta et al., 2008). En premier lieu, l'usage de questions ouvertes (modelage langagier) (Pianta et al., 2008) ainsi que l'intérêt de miser sur le processus réflexif de l'enfant (qualité de la rétroaction) (Pianta et al., 2008) semble des moyens utilisés afin de venir développer le CI de l'enfant : « En jeu libre, supposons que tu as un conflit ou quelque chose comme une frustration, alors je vais venir soutenir en disant : « qu'est-ce qu'on peut faire ? » » (ENS02). Ainsi, l'ENS02 affirme utiliser des questions ouvertes telle qu'aborder au sein de la dimension du modelage langagier dans le soutien à l'apprentissage (Pianta et al., 2008). En ce sens, l'ENS01 met de l'avant le soutien au CI par l'utilisation de questions ouvertes, par des encouragements sollicitant les comportements positifs des enfants qui font preuve de contrôle de soi par exemple, mais aussi en sollicitant la modélisation dans son quotidien éducatif avec les enfants. De fait, ces pratiques semblent donc s'illustrer dans la qualité du soutien à l'apprentissage notamment la qualité de la rétroaction (étayage et encouragement et affirmation), mais aussi la qualité du modelage langagier (questions ouvertes) (Pianta et al., 2008).

De ces liens établis entre les pratiques déclarées du personnel enseignant quant au CI et la qualité des interactions offerte auprès de l'enfant de 4 ans en classe à l'éducation préscolaire, plusieurs éléments permettent de penser que les enseignantes participantes semblent soutenir quotidiennement le CI chez l'enfant par une qualité des interactions suffisamment élevée.

4.6.11 La comparaison entre le nombre de pratiques déclarées par les éducatrices en CPE 4 ans et par les enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans quant au contrôle inhibiteur et la qualité des interactions

Pour ce qui est maintenant des pratiques déclarées quant au développement du CI chez l'enfant de 4 ans dans les domaines propres à la qualité des interactions offerte au sein du groupe/classe, la matrice de croisements effectuée dans cette catégorie reflète le nombre de pratiques déclarées quant au CI pour chacune des participantes (voir le tableau 18).

Tableau 18 : Les pratiques déclarées par les éducatrices (N = 2) en CPE 4 ans et pour les enseignantes (N = 2) à l'éducation préscolaire 4 ans quant au CI et la qualité des interactions

| | EDUC01 | EDUC02 | ENS01 | ENS02 |
|---------------------------|--------|--------|-------|-------|
| Contrôle inhibiteur | | | | |
| Qualité des interactions | | | | |
| Soutien émotionnel | 5 | 7 | 4 | 1 |
| Organisation de la classe | 12 | 5 | 6 | 3 |
| Soutien à l'apprentissage | 0 | 1 | 2 | 1 |
| Total : | 30 | | 17 | |

Pour ce qui est des pratiques déclarées quant au développement du CI chez l'enfant de 4 ans dans les domaines propres à la qualité des interactions offerte au sein du groupe/classe, une différence significative semble s'observer entre les éducatrices (total = 30) et les enseignantes (total = 17). De plus, parmi les pratiques déclarées répertoriées quant au CI dans chacun des domaines propres à la qualité des interactions, le domaine de l'organisation de la classe (Pianta et al., 2008) semble plus élevé que les autres domaines soient le soutien émotionnel et le soutien à l'apprentissage pour l'ensemble des groupes de participantes. Parmi le domaine du soutien à l'apprentissage (Pianta et al., 2008), la totalité des pratiques déclarées répertoriées dans les deux

groupes semble peu nombreuse. De ce constat, les éducatrices et les enseignantes semblent ne pas soutenir suffisamment le CI par le soutien à l'apprentissage propre à la qualité des interactions (Pianta et al., 2008). En revanche, un certain nombre de pratiques déclarées dans chacun des domaines de la qualité des interactions dans chacun des groupes semble présenter différents indicateurs permettant de croire qu'elles soutiennent le CI en offrant, en quelque sorte, des interactions de qualité au sein de leur groupe/classe. Dès lors, l'intérêt de venir observer si ces pratiques observées, par l'outil CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008), reflètent les pratiques déclarées, se concrétise.

Afin de venir examiner si les pratiques observées reflètent les pratiques déclarées du personnel éducateur/enseignant, la prochaine section de ce chapitre sera dédiée à la diffusion et à l'analyse descriptive des résultats obtenus au regard de la qualité des interactions offerte au sein des groupes/classes.

4.7 Les pratiques observées du personnel éducateur CPE 4 ans et du personnel enseignant à l'éducation préscolaire 4 ans par la qualité des interactions

Cette section a pour but d'observer la qualité des interactions prodiguée par les éducatrices en CPE 4 ans (N = 2) et par les enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans (N = 2) afin de répondre au deuxième objectif de cette présente recherche. À partir des résultats obtenus dans cette section, il devient également possible de venir examiner si les pratiques observées dans le niveau de la qualité des interactions obtenu reflètent les pratiques déclarées du personnel éducateur/enseignant quant à la MdT et au CI chez l'enfant de 4 ans.

Dans un premier temps, la cohérence interne des données fut mesurée à partir du logiciel SPSS (version 20.0) et fut ensuite comparée aux données issues de la validation de l'outil CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008). Entre autres, les études utilisant l'outil CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008) montrent des indices de cohérence interne

qui se situent entre 0,85 et 0,92 pour le domaine du soutien émotionnel, entre 0,76 et 0,89 pour le domaine de l'organisation de la classe et finalement, pour le domaine du soutien à l'apprentissage, entre 0,81 et 0,89. Dans le cadre de cette présente étude, les premières analyses de cohérence interne ne permettaient pas d'obtenir des indices de cohérence se rapprochant à ceux de Pianta et al. (2008). De fait, puisqu'il s'agit d'un devis exploratoire, d'autres analyses ont été effectuées en supprimant une dimension afin d'obtenir la cohérence interne. Autrement dit, par la suppression de la dimension du climat négatif propre à la qualité du soutien émotionnel de l'éducateur et de l'enseignant, la cohérence interne pour ce domaine s'est finalement située entre 0,75 et 0,79 pour le domaine du soutien émotionnel, entre 0,73 et 0,80 pour le domaine de l'organisation de la classe et finalement, pour le domaine du soutien à l'apprentissage, la cohérence interne s'est située entre 0,76 et 0,81. Compte tenu de ce qui précède, la dimension du climat négatif se voit exclue de l'ensemble des présentes analyses afin de respecter la cohérence interne par l'outil CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008).

Dès lors, les sous-sections illustreront d'abord les résultats des analyses descriptives obtenus pour la qualité des interactions des éducatrices en CPE 4 ans et ensuite, ceux pour les enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans. En sommes, de ces deux sous-sections, un regard sera mené sur les analyses descriptives globales des résultats obtenus en fonction de la qualité des interactions offerte par les participantes.

4.7.1 Les pratiques observées liées à la qualité des interactions du personnel éducateur CPE 4 ans

Dans un premier temps, pour ce qui est du niveau de qualité des interactions des éducatrices en CPE 4 ans, des analyses descriptives à partir du logiciel SPSS (version 20.0) et de l'outil CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008) ont été réalisées. Le tableau 19 présente l'analyse descriptive des données recueillies à partir cesdits outils.

Tableau 19 : Le niveau de qualité observé pour les domaines et dimensions de la qualité des interactions des éducatrices (N = 2)

| Variables | Moyenne (M) | Écart-type |
|---|------------------------|-------------------|
| Soutien émotionnel | 5,38 | 0,55 |
| Climat positif | 6,63 | 0,52 |
| Sensibilité de l'enseignant | 5,13 | 0,99 |
| Considération du point de vue de l'enfant | 4,63 | 0,92 |
| Organisation de la classe | 4,33 | 1,13 |
| Gestion des comportements | 4,38 | 1,51 |
| Productivité | 4,13 | 1,25 |
| Modalités d'apprentissage | 4,50 | 0,53 |
| Soutien à l'apprentissage | 2,16 | 0,25 |
| Développement de concepts | 2,00 | 0,00 |
| Qualité de la rétroaction | 2,13 | 0,36 |
| Modelage langagier | 2,28 | 0,52 |

À partir de cette analyse basée sur une moyenne d'une éducatrice pour huit enfants par groupe en CPE 4 ans, les résultats indiquent que le domaine du soutien émotionnel offert par les éducatrices participantes (N = 2) s'avère de qualité élevée ($M = 5,38$, $ET = 0,55$). Sous un angle plus précis, c'est la dimension du climat positif qui est la plus élevée ($M = 6,63$, $ET = 0,52$) et c'est la dimension de la considération du point de vue de l'enfant qui est la plus faible moyenne ($M = 4,63$, $ET = 0,92$). De plus, le domaine de l'organisation de la classe soulève un niveau de qualité moyenne ($M = 4,33$, $ET = 1,13$). De son côté, il s'avère pertinent de faire ressortir que les dimensions de la gestion des comportements ($M = 4,37$, $ET = 1,51$), de la productivité ($M = 4,12$, $ET = 1,25$) et celle concernant les modalités d'apprentissage ($M = 4,50$, $ET = 0,53$) se situent dans la zone moyenne de l'organisation de la classe. Toutefois, en ce qui concerne le niveau de qualité observé pour la qualité du domaine du soutien à

l'apprentissage prodigué par les éducatrices participantes, ce dernier s'avère de qualité faible ($M = 2,16$, $ET = 0,25$) et ce, pour les trois dimensions de ce domaine.

En ce sens, au regard de ces niveaux soulevés pour chacun des domaines propres à la qualité des interactions, compte tenu du seuil de qualité minimal pour offrir une qualité des interactions favorables au développement et aux apprentissages de l'enfant, estimé à 5 sur une échelle de 7 pour le soutien à émotionnel et à 3,25 sur 7 pour le soutien à l'apprentissage offert (Burchinal et al., 2010), force est de constater que les éducatrices semblent soutenir davantage le développement des habiletés liées à la MdT et au CI chez l'enfant de 4 ans par leur soutien émotionnel, mais aussi par leur organisation de la classe. Le niveau faible obtenu pour le soutien à l'apprentissage ne semble pas refléter un soutien, de la part des éducatrices, au développement de la MdT et du CI chez l'enfant dans ses activités éducatives quotidiennes.

4.7.2 Les pratiques observées liées à la qualité des interactions du personnel enseignant à l'éducation préscolaire 4 ans

Chez les enseignantes participantes ($N = 2$) à cette recherche, l'analyse descriptive à partir de l'outil CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008) permet également de déterminer le niveau de la qualité des interactions au sein de ces classes. En ce sens, le tableau 20 présente l'étendue de cette analyse des résultats recueillis par les observations menées à partir de l'outil.

Tableau 20 : Le niveau de qualité observé pour les domaines et dimensions de la qualité des interactions des enseignantes (N = 2)

| Variabiles | Moyenne (M) | Écart-type |
|---|------------------------|-------------------|
| Soutien émotionnel | 6,06 | 0,26 |
| Climat positif | 6,75 | 0,46 |
| Sensibilité de l'enseignant | 5,88 | 0,64 |
| Considération du point de vue de l'enfant | 4,63 | 0,52 |
| Organisation de la classe | 5,84 | 0,59 |
| Gestion des comportements | 6,00 | 0,76 |
| Productivité | 6,25 | 0,71 |
| Modalités d'apprentissage | 5,25 | 0,71 |
| Soutien à l'apprentissage | 2,28 | 0,28 |
| Développement de concepts | 2,13 | 0,35 |
| Qualité de la rétroaction | 2,25 | 0,46 |
| Modelage langagier | 2,50 | 0,53 |

Pour commencer, en ce qui a trait aux résultats obtenus pour la qualité des interactions basés sur une moyenne d'une éducatrice pour 10 enfants par classe à l'éducation préscolaire 4 ans, ces derniers indiquent que le niveau du domaine du soutien émotionnel offert par les enseignantes participantes est de qualité élevée ($M = 6,06$, $ET = 0,26$) ainsi que de qualité moyenne-élevée pour le domaine de l'organisation de la classe ($M = 5,84$, $ET = 0,59$). Plus précisément, pour le domaine du soutien émotionnel, la dimension du climat positif s'avère la plus élevée ($M = 6,75$, $ET = 0,46$) et inversement, c'est la dimension de la considération du point de vue de l'enfant qui est la plus faible ($M = 4,63$, $ET = 0,52$). En revanche, le domaine de l'organisation de la classe fait ressortir des constats intéressants. D'abord, la dimension de la productivité ($M = 6,25$, $ET = 0,71$) et celle de la gestion des comportements ($M = 6,00$, $ET = 0,76$) se situent toutes les deux dans la zone élevée de la qualité des interactions, tandis que celle concernant les modalités d'apprentissage se situe dans un niveau de qualité moyen ($M = 5,25$, $ET = 0,71$). Finalement, du côté de la qualité du domaine du soutien à

l'apprentissage propre à la qualité des interactions offerte par les enseignantes, ce domaine se révèle qualifié de niveau faible-moyen ($M = 2,28$, $ET = 0,28$) et ce, pour les trois dimensions de ce domaine. Compte tenu de ce qui précède, les analyses descriptives relevées pour chacun des domaines propres à la qualité des interactions mettent en exergue l'idée selon laquelle les enseignantes semblent soutenir également le développement des habiletés liées à la MdT et au CI chez l'enfant de 4 ans par leur soutien émotionnel, mais aussi davantage par leur organisation de la classe. En revanche, encore une fois, le niveau faible obtenu pour le soutien à l'apprentissage, sous le seuil de qualité minimal estimé à 3,25 sur 7 pour le soutien à l'apprentissage (Burchinal et al., 2010), ne semble pas démontrer que ce soutien est un contexte utilisé par les enseignantes pour soutenir la MdT et le CI chez l'enfant dans ses activités éducatives quotidiennes au sein de sa classe.

En définitive, au regard des analyses descriptives globales, les éducatrices et les enseignantes semblent offrir davantage un soutien émotionnel et une organisation de la classe de qualité plus élevée. En ce sens, ces analyses soulèvent l'idée selon laquelle les participantes, éducatrices et enseignantes, semblent soutenir davantage la MdT et le CI chez l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire par l'entremise de la qualité de ces deux domaines propres à la qualité des interactions. De surcroît, par le soutien à l'apprentissage qui s'avère toujours faible voir faible-moyen autant chez les éducatrices que chez les enseignantes, ce soutien ne semble pas le contexte permettant de soutenir la MdT, ni au CI, et ce, même si les opportunités d'apprentissage en classe s'y prêtent.

Afin de venir mettre en évidence ces constats et de faire émerger des réflexions sociales et scientifiques, la discussion de ceux-ci se fera sous la base des concepts rattachés à cette recherche. Il en sera question dans le chapitre dédié à la discussion des résultats. En contrepartie, afin de répondre au deuxième objectif de cette étude soit

d'observer le reflet des perceptions et des pratiques déclarées du personnel éducateur/enseignant quant au développement des habiletés liées à la MdT et au CI chez l'enfant âgé de 4 ans en CPE et à l'éducation préscolaire et les pratiques observées à propos de la qualité des interactions, la prochaine section abordera cette perspective par l'analyse des résultats combinés des deux types de pratiques.

4.8 Les pratiques observées liées à la qualité des interactions comparées aux perceptions et aux pratiques déclarées du personnel éducateur/enseignant quant au développement de la mémoire de travail et du contrôle inhibiteur chez l'enfant âgé de 4 ans en CPE et à l'éducation préscolaire

Dans cette dernière section, un regard est mené sur la mise en commun des résultats découlant des analyses effectuées sur les perceptions et les pratiques déclarées du personnel éducateur/enseignant vis-à-vis le développement des habiletés liées à la MdT et au CI et des analyses descriptives quant aux pratiques observées à propos de la qualité des interactions prodiguées par ce même personnel. Plus précisément, la mise en relation de ces deux types de résultats vise à examiner si les pratiques observées reflètent les perceptions et les pratiques déclarées du personnel éducateur/enseignant. En revanche, par cette étude exploratoire, l'établissement de ces présents liens, entre les perceptions et les pratiques déclarées du personnel éducateur/enseignant ainsi que les pratiques observées liées aux domaines/dimensions propres à la qualité des interactions, découle d'interprétations. Enfin, la prochaine section se voit divisée en deux sous-sections. D'abord, la comparaison des perceptions et des pratiques déclarées ainsi que des pratiques observées du personnel éducateur en CPE 4 ans sera abordée pour ensuite, procéder de la même façon du côté des résultats obtenus pour le personnel enseignant à l'éducation préscolaire 4 ans.

4.8.1 Les pratiques observées liées à la qualité des interactions comparées aux perceptions et aux pratiques déclarées du personnel éducateur quant au développement des habiletés liées à la mémoire de travail et du contrôle inhibiteur chez l'enfant de 4 ans en CPE

Dans un premier ordre d'idées, sachant que la qualité des interactions semble être un contexte influençant le développement de la MdT et du CI chez l'enfant (Duval, 2015), les données obtenues par les perceptions et les pratiques déclarées des deux éducatrices participantes quant au développement de la MdT et du CI chez l'enfant de 4 ans permettent de croire qu'elles semblent démontrer une qualité des interactions suffisamment élevée pour soutenir le développement de ces deux FE au sein du groupe. Notamment, les deux éducatrices ont déclaré certaines pratiques qui semblent pouvoir s'interpréter dans les dimensions propres aux trois domaines de la qualité des interactions soient le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage (Pianta et al., 2008).

D'abord, les perceptions et les pratiques déclarées des deux éducatrices participantes montrent qu'elles semblent soutenir davantage la MdT et le CI par la qualité de leur soutien émotionnel, mais aussi par l'organisation de la classe dans lesquelles il est possible d'établir des liens entre certaines pratiques et les indicateurs propres à diverses dimensions. Ainsi, de ces pratiques quant à ces deux domaines de la qualité des interactions, les analyses descriptives soulèvent un niveau de qualité plus élevé pour le domaine du soutien émotionnel ($M = 5,38$, $ET = 0,55$) et un niveau de qualité moyen pour le domaine de l'organisation de la classe ($M = 4,33$, $ET = 1,13$). Enfin, par les pratiques déclarées qui semblent établir peu de liens concrets avec la dimension du soutien à l'apprentissage, et ce, davantage pour le CI, les données relevées par les analyses descriptives abondent en ce sens par une qualité de faible niveau ($M = 2,16$, $ET = 0,25$). Or, par les liens établis entre les perceptions et les pratiques des éducatrices s'insérant au sein du soutien à l'apprentissage et le développement de la MdT chez l'enfant, le niveau faible obtenu pour le domaine du

soutien à l'apprentissage semble également discutable. De ces constats évocateurs entre les pratiques observées et les perceptions/pratiques déclarées des éducatrices en CPE 4 ans, ces derniers seront sujets à discussion dans le chapitre prévu à cet effet.

4.8.2 Les pratiques observées quant à la qualité des interactions comparées aux perceptions et aux pratiques déclarées du personnel enseignant quant au développement des habiletés liées à la mémoire de travail et au contrôle inhibiteur chez l'enfant de 4 ans à l'éducation préscolaire

À la lumière des perceptions et des pratiques déclarées des deux enseignantes quant au développement de la MdT et du CI chez l'enfant de 4 ans, certains indicateurs semblent favoriser une qualité des interactions suffisamment élevée au sein des classes et donc à un soutien efficace du développement de ces deux FE. Plus spécifiquement, ces dernières semblent ressortir un niveau de qualité élevé pour le domaine du soutien émotionnel de la qualité des interactions. Dès lors, à la lumière des analyses descriptives globales des domaines et dimensions de la qualité des interactions des enseignantes présentées au sein du tableau 20, ces pratiques observées soient par le niveau de qualité élevé obtenu quant au soutien émotionnel semblent refléter les perceptions et les pratiques déclarées. Les déclarations des enseignantes (N = 2) ont également fait ressortir que ces dernières semblent veiller au développement des habiletés liées à la MdT et au CI en priorisant certains indicateurs soutenant un niveau de qualité élevé pour le domaine de l'organisation de la classe. Or, par ces perceptions et ces pratiques déclarées interprétées dans le domaine de l'organisation de la classe influençant la qualité des interactions offerte à l'enfant et donc le développement des habiletés propres à la MdT et au CI, le niveau de la qualité moyen-élevé obtenu pour les enseignantes quant à ce domaine semble un élément favorable. En somme, du côté du domaine du soutien à l'apprentissage, les pratiques déclarées des deux enseignantes semblent également soulever un soutien à la MdT et au CI pouvant s'arrimer avec certains indicateurs relatifs à la dimension de la qualité de la rétroaction (ex. : étayage,

stimulation du processus réflexif de l'enfant, rétroaction en boucle, encouragement, etc.) et à celle du modelage langagier (ex. : verbalisation parallèle des actions de l'enfant, conversations fréquentes, utilisation de questions ouvertes, etc.) (Pianta et al., 2008).

Or, compte tenu des liens établis entre ces pratiques qui apparaissent favorables au développement de la MdT et le CI chez l'enfant et les indicateurs relatifs aux dimensions de la qualité de la rétroaction et du modelage langagier, les moyennes obtenues dans les analyses descriptives globales présentées au tableau 20 abondent dans le même sens. En autres, bien que le soutien à l'apprentissage se voit de niveau de qualité faible, et ce, dans ses trois dimensions le composant, la dimension de la qualité de la rétroaction et du modelage langagier ont obtenu une moyenne plus élevée que celle obtenue pour la dimension du développement de concepts. Dès lors, alors que les enseignantes semblent démontrer un soutien au développement des habiletés liées à la MdT et au CI chez l'enfant de 4 ans par la qualité de rétroaction et par le modelage langagier, le niveau de qualité obtenu pour ces deux dimensions et les perceptions/pratiques déclarées pouvant y être associées ne semblent tout de même pas permettre suffisamment le soutien au développement de ces deux FE.

Somme toute, que ce soit chez les éducatrices (N = 2) ou chez les enseignantes (N = 2) participantes, les pratiques observées semblent refléter généralement les perceptions et les pratiques déclarées de ces dernières. Ainsi, tel qu'observer et interpréter dans les paragraphes précédents, dans le niveau de la qualité des interactions qu'elles prodiguent, les éducatrices et les enseignantes participantes ne semblent pas toujours en position d'un soutien à la MdT, ni au CI, même si les opportunités d'apprentissage en classe s'y prêtent. Afin d'explorer cette avenue, cette dernière sera discutée et abordée au sein du prochain chapitre dédié à la discussion des résultats.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Les résultats de cette recherche ont fait émerger différents constats. En ce sens, dans ce chapitre, trois grands constats seront discutés afin d’explorer les distinctions entre les deux groupes de participantes, mais aussi afin d’explorer d’éventuelles tendances (Fortin et Gagnon, 2016). De fait, pour répondre à l’objectif général de cette recherche, les perceptions et les pratiques éducatives seront examinées vis-à-vis la place accordée à la MdT et au CI par le personnel éducateur/enseignant au sein du quotidien éducatif de l’enfant âgé de 4 ans en CPE et à l’éducation préscolaire 4 ans ainsi que le niveau de la qualité des interactions dans les situations qui soutient leur développement.

La première section du chapitre discutera des besoins soulevés dans la compréhension de la MdT et du CI chez les éducatrices dans le programme Accueillir la petite enfance (MF, 2019) et chez les enseignantes dans le programme-cycle à l’éducation préscolaire (MEQ, 2021). De plus, un besoin de compréhension quant à la mise en place d’un soutien efficace liée au développement de ces FE au sein du développement global de l’enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire chez ces participantes sera également abordé. Cette section soulève aussi le besoin de mieux comprendre en quoi s’apparente la MdT et le CI au sein du développement global, et ce, davantage dans le domaine langagier, mais aussi de réfléchir à la façon de les soutenir quotidiennement.

La deuxième section de ce chapitre exposera un besoin quant à la compréhension de la MdT et du CI au sein des activités éducatives quotidiennes vécues par l’enfant de 4 ans, ainsi que le soutien apporté lors de ces moments. Pour ce deuxième besoin, un regard sera porté plus précisément sur la présence de la MdT et du CI au sein de la période de jeux libres de l’enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire.

Enfin, la troisième section illustre un autre constat rattaché à cette recherche soit le faible niveau du soutien à l'apprentissage des éducatrices et des enseignantes participantes (N = 4) et l'effet possible de ce niveau sur le développement quotidien de la MdT et du CI au sein de son développement global de l'enfant de 4 ans.

La discussion exposera également d'autres constats concernant la formation, le matériel pédagogique ainsi que la préparation d'activités pédagogiques favorisant le développement des habiletés liées à la MdT et au CI chez l'enfant de 4 ans. Il émerge de ces constats différents besoins afin de veiller à un soutien efficace au développement de ces FE et à une qualité des interactions élevée.

5.1 Un besoin lié à la compréhension de la définition et du soutien de la mémoire de travail et du contrôle inhibiteur au sein du développement global de l'enfant de 4 ans

Les perceptions et les pratiques déclarées des éducatrices et des enseignantes participantes (N = 4) quant au développement de la MdT et du CI chez l'enfant de 4 ans semblent faire ressortir différents besoins quant à la façon d'intégrer quotidiennement ces deux FE et de veiller efficacement à leur développement au sein du quotidien éducatif. Entre autres, les résultats de cette recherche exposent que les participantes ont une compréhension générale de la définition de la MdT et du CI. Cela permet de penser qu'elles maîtrisent efficacement ces concepts et d'anticiper qu'elles auront des pratiques efficaces pour soutenir le développement de ces FE. En revanche, les perceptions des participantes quant à la place des FE au sein du développement global mènent à réfléchir. Sachant que le développement de ces FE s'observe dans l'interrelation du développement global de l'enfant, soit à travers ses habiletés sociales, affectives, physiques et motrices, langagières et cognitives (MEQ, 2021; MF, 2019), les perceptions des éducatrices et des enseignantes semblent finalement faire ressortir

une certaine méconnaissance du développement des habiletés liées à la MdT et au CI dans l'ensemble des domaines du développement.

Plus spécifiquement, il apparaît plutôt un défi pour les éducatrices participantes de faire ressortir la MdT et le CI dans les composantes propres au domaine langagier, mais aussi les composantes du domaine cognitif de l'enfant pour le CI. Du côté des enseignantes participantes, les résultats des analyses descriptives mènent à penser que les liens possibles entre le développement des habiletés liées à la MdT et les domaines social, langagier, affectif et physique et moteur ainsi qu'entre le développement du CI au sein des domaines langagier et physique et moteur restent un défi. Pourtant, les programmes éducatifs illustrent que d'un domaine à l'autre, la MdT et le CI sont observées dans chacun d'eux et influencent positivement le développement de l'enfant (MEQ, 2021; MF, 2019). Or, comme les participantes semblent éprouver certaines difficultés à identifier la présence de la MdT et du CI au sein de certains domaines, tout porte à croire qu'elles auront également de la difficulté à soutenir le développement de ces FE au regard de ces domaines. Force est de constater que le soutien au développement de la MdT et du CI apparaît tel un défi dans les différents domaines, et plus particulièrement pour le domaine langagier.

Ces résultats appuient les constats de Duval et al. (2018). Ils mettent de l'avant l'importance de mieux saisir l'interrelation entre ces concepts afin de soutenir convenablement la MdT et le CI et donc, d'assurer l'influence mutuelle de celles-ci sur les habiletés développementales de l'enfant. Dans cette même perspective, le concept de développement global constitue un repère commun permettant aux éducatrices et aux enseignantes d'observer, de réagir et d'intervenir convenablement afin d'optimiser la trajectoire développementale de chaque enfant (MEQ, 2021; MF, 2019). De ces propos, la méconnaissance ressentie dans les perceptions et dans les pratiques déclarées des éducatrices et des enseignantes quant au développement de la MdT et du CI au sein des domaines de développement, notamment le domaine langagier, ne semble pas permettre à ces dernières de mener à terme des pratiques et des interventions efficaces

pour soutenir le développement de ces FE chez l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire.

Concernant plus spécifiquement le domaine langagier, Dubé (2019) affirme que « pour favoriser le développement du langage et de la littératie, des pratiques éducatives régulières de qualités sont la voie à privilégier » (p. 38). Ce propos de Dubé va dans le même sens que ceux de Dickinson (2011) et de Gosse et al. (2014), soulevés dans la recherche de Desmottes et al. (2020). Ces derniers soulignent l'importance de soutenir et d'intervenir efficacement sur le développement langagier de l'enfant. Notamment, ils font ressortir que, malgré des expériences quotidiennes priorisant de riches interactions qui stimulent les habiletés langagières de l'enfant, le personnel éducateur/enseignant ne parvient pas à favoriser des interventions bénéfiques menant à un soutien efficace au développement langagier de l'enfant. Or, c'est un manque de connaissances et de stratégies qui pourrait expliquer cela (Dickinson, 2011; Gosse et al., 2014, cité dans Desmottes et al., 2020).

En somme, malgré le petit N de la présente étude, il est tout de même possible de faire un lien intéressant entre le manque de stratégies et de connaissances observées chez les éducatrices/enseignantes participantes (N = 4) au regard du développement langagier de l'enfant et le manque d'aisance et de compétences quant au soutien des deux FE dans le développement global, dont le domaine langagier. Dès lors, il est possible d'affirmer qu'un besoin de connaissances plus approfondies et de meilleures stratégies émergent des résultats afin d'offrir un soutien optimal au développement de la MdT et du CI au sein des domaines de développement de l'enfant, tels que le domaine langagier.

5.2 Un besoin de compréhension et de soutien quant à la mémoire de travail et du contrôle inhibiteur au sein des activités éducatives quotidiennes de l'enfant de 4 ans

De façon générale, les résultats présentés dans cette recherche exploratoire semblent montrer que les éducatrices et les enseignantes intègrent la MdT et le CI dans les activités éducatives quotidiennes de l'enfant soit lors des routines/transitions, lors des activités dirigées et lors des jeux libres. Toutefois, bien que, de façon générale, les participantes parviennent à verbaliser certaines actions, interventions et habiletés générales relatives à chacune des FE à l'étude lors de ces activités, l'absence d'exemples concrets et spécifiques semble refléter un manque d'aisance quant aux habiletés observables et aux interventions efficaces qui sont liées. En ce sens, la recherche menée par Phipps et Borg (2009) précise, entre autres, que les interventions auxquelles les enseignantes affirment parfois effectuer en classe auprès des enfants ne se reflètent pas nécessairement dans leurs actions quotidiennes lorsqu'elles sont observées.

Les perceptions et les pratiques déclarées des éducatrices semblent dégager plusieurs liens entre le développement des habiletés liées à la MdT et les routines/transitions. De plus, selon ces dernières, les activités dirigées se voient un contexte favorable aux observations des habiletés liées à la MdT. Du côté du CI, les perceptions et les pratiques déclarées des éducatrices semblent moins détaillées en ce qui touche les périodes de jeux libres qu'en ce qui concerne les routines/transitions et les activités dirigées. En ce qui a trait aux propos des enseignantes, elles semblent démontrer une aisance plus accrue pour le développement de la MdT lors des activités dirigées. Toutefois, bien que ce contexte semble plus facile chez ces participantes afin de soutenir le développement et d'observer la MdT chez l'enfant, les enseignantes ne se semblent tout de même pas en mesure d'approfondir le développement de la MdT dans ce contexte, et ce, pareillement pour ce qui est du contexte de routines/transitions et de jeux libres. Pour le CI, les enseignantes semblent davantage développer cette FE lors des périodes d'activités dirigées. En revanche, il semble moins évident pour les enseignantes d'établir des exemples concrets entre le développement du CI lors des routines/transitions et lors des périodes de jeux libres.

Dès lors, l'ensemble des perceptions et des pratiques déclarées des éducatrices et des enseignantes précisent qu'il semble plus difficile de faire le pont entre le développement de la MdT lors de la période de jeux libres et entre le développement du CI et les périodes de jeux libres et plus ou moins pour les routines/transitions. Cela dit, la période de jeux libres semble davantage se refléter dans la difficulté ressentie quant au soutien quotidien des éducatrices et des enseignantes participantes lié à la MdT et au CI chez l'enfant de 4 ans. Sachant qu'une grande place est accordée au jeu dans le quotidien éducatif de l'enfant de 4 ans en CPE et à l'éducation préscolaire soit en avant-midi et en après-midi, l'absence et la confusion qui semble s'observer globalement dans les perceptions et dans les pratiques déclarées des éducatrices et des enseignantes quant au développement des habiletés liées à la MdT et au CI lors des périodes de jeux libres porte à réflexion.

Une importance doit être accordée à cette période afin de soutenir le développement des habiletés liées à la MdT et au CI chez l'enfant de 4 ans et simultanément ses habiletés développementales, telles que ses habiletés langagières. Entre autres, la recherche de Christie et Enz (1992) abonde en ce sens en affirmant que « [...] les enfants manifestent leurs habiletés langagières les plus développées lors du jeu, et que ces habiletés langagières sont fortement liées à la littératie émergente » (cité dans Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2009, p.3). De plus, les propos de Gillain-Maufette (2012) soutiennent, en quelque sorte, la pertinence de ce contexte à l'éducation préscolaire pour soutenir la réussite de l'enfant, et ce, en précisant qu'au moment où ces activités laissent une grande place à l'enfant, ce dernier se verrait davantage déployer ses habiletés développementales, notamment ses habiletés liées à la MdT et au CI. De plus, la recherche menée par Duval (2015) souligne que la période de jeux à l'éducation préscolaire permet à l'enseignant de faire des observations précises sur les habiletés développementales de l'enfant et par la suite d'adapter ses interventions pour soutenir les apprentissages de ce dernier. Cela dit, la période de jeux libres devrait tout

autant être perçue telle une opportunité permettant de soutenir le développement des habiletés liées à la MdT et au CI dans le développement global de l'enfant.

D'autre part, bien que les liens entre le développement de la MdT et du CI lors des périodes de jeux libres semblent moins concrets chez les éducatrices et chez les enseignantes, celles-ci ont davantage évoqué la facilité de soutenir et d'observer ces FE lors des périodes de jeux libres intérieures qu'extérieures. Ces périodes de jeux extérieures seraient tout aussi intéressantes à documenter quant au développement des habiletés liées à la MdT et au CI en but d'outiller les pratiques éducatives et finalement de favoriser optimalement la réussite éducative de l'enfant présente et future. La recherche de Point (2013) abonde en ce sens en précisant qu'au cours d'une journée, l'enfant passe beaucoup de temps de jeu à l'extérieur du milieu éducatif. Ainsi, il est possible d'observer la pertinence de cet environnement de jeu extérieur sur le développement de l'enfant. Autrement dit, bien que l'espace de jeu diffère entre l'intérieur et l'extérieur, les périodes de jeux extérieures permettent tout autant à l'enfant d'interagir avec ses pairs et son éducatrice/enseignante (Point, 2013). De ce fait, par cet environnement éducatif extérieur, qui permet à l'enfant de mener une série d'actions développant ses habiletés sociales, affectives, physiques et motrices, langagières et cognitives développées (ex. : observer, réfléchir, activer leur mémoire, etc.) (MEQ, 2021), la présence de la qualité des interactions, notamment par la qualité des pratiques et des interventions éducatives lors de ces périodes, semble également un enjeu pertinent.

Les perceptions et les pratiques déclarées des participantes quant au développement de la MdT et du CI dans ces périodes composées d'expériences enrichissantes et d'interactions ne semblent pas démontrer un soutien optimal dans leur développement ce qui influence la qualité de l'environnement éducatif favorisant les habiletés développementales de l'enfant. Or, Manningham et Vaillant (2017) font valoir que la qualité de l'environnement éducatif de l'enfant doit correspondre, entre autres, en un environnement qui favorise son développement global par le biais

d'expériences stimulantes et d'interactions constantes. La recherche de Diamond (2016) abonde en ce sens en précisant que ces FE sont davantage développés lorsque l'enfant est placé dans des situations qui l'amènent au-delà de son confort ou qui génèrent chez lui un déséquilibre mental. Or, malgré le petit N de cette recherche, cela démontre tout de même une cohérence entre l'influence de l'environnement éducatif de qualité offert à l'enfant sur son développement global et le présent constat qui semble refléter des lacunes dans le soutien apporté dans les activités éducatives quotidiennes permettant de soutenir le développement de la MdT et du CI, notamment lors des jeux libres intérieurs comme extérieurs. En effet, ce manque d'aisance semble influencer le déploiement optimal des capacités et des habiletés chez l'enfant au regard des deux FE dans son quotidien éducatif en CPE et en classe à l'éducation préscolaire.

Dès lors, les résultats de la présente recherche mettent de l'avant le besoin pour les éducatrices et pour les enseignantes d'accroître leurs connaissances quant au développement de la MdT et du CI au sein de l'ensemble des activités éducatives quotidiennes de l'enfant âgé de 4 ans en CPE/éducation préscolaire afin de veiller au développement optimal de ses habiletés et de créer un répertoire d'interventions efficaces allant en ce sens. Dans cette optique, les propos de Deshaies et Boily (2021) mentionnent l'influence d'une compréhension adéquate du personnel enseignant quant au développement des FE chez l'enfant dans ses habiletés développementales sur la mise en place de situations pédagogiques quotidiennes afin d'accroître les opportunités pour l'enfant de développer celles-ci. Dans cet élan, tel que le précise le Ministère de la Famille (2021), veiller à l'expérience sur le terrain et le développement de connaissances relatives à ces FE dans le développement global de l'enfant et dans les activités éducatives quotidiennes de ce dernier permettrait à l'éducatrice et à l'enseignante de mieux saisir « le savoir », de mieux l'intégrer dans ses pratiques (ex. : dans ses choix pédagogiques) « le savoir-faire » et même de contribuer à ses compétences personnelles « le savoir-être » reflétées dans son environnement professionnel (ex. : partage de connaissances entre collègues). Ainsi, bien que l'enfant

confronte sa pensée et ses actions par des défis et des problèmes qui font surgir progressivement l'acquisition d'habiletés cognitives, les choix pédagogiques des acteurs gravitant autour de l'enfant tel que l'éducateur/enseignant influencent tout autant son développement (MEQ, 2021; MF, 2019). De fait, la définition concrète de chacune des FE se voit avant tout primordiale afin de permettre à l'éducateur/enseignant d'être en mesure de manipuler, de soutenir, mais aussi d'observer adéquatement les habiletés manifestées par la MdT et le CI dans les activités éducatives quotidiennes de l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire. Ces propos appuient ceux de Duval et al. (2018), qui soulignent également cette importance accordée à la compréhension des enseignants à l'éducation préscolaire sur le développement des FE afin d'être plus à même d'observer et d'intervenir convenablement. Dans cette visée, l'éducateur/enseignant parviendrait ainsi à mener finalement des interventions et des opportunités développementales favorables à ces habiletés.

5.3 Le soutien à l'apprentissage : un contexte pour soutenir le développement quotidien de la mémoire de travail et du contrôle inhibiteur au sein de son développement global de l'enfant de 4 ans

Les pratiques déclarées des éducatrices et des enseignantes ont soulevé différents indicateurs permettant de croire qu'elles offrent un contexte favorable pour le développement des habiletés liées à la MdT et au CI chez l'enfant par la qualité des interactions. Entre autres, plusieurs pratiques déclarées par les participantes font ressortir qu'elles semblent soutenir la MdT et le CI par leur soutien émotionnel et par leur organisation de la classe. Les pratiques observées vont en ce sens par l'obtention d'un niveau de qualité moyen-élevé chez les deux groupes de participantes. En revanche, le domaine ayant comporté le moins de liens concrets est celui du soutien à l'apprentissage chez les quatre participantes, et ce, davantage en ce qui a trait au

développement du CI. Ces pratiques déclarées semblent se refléter dans les pratiques observées des éducatrices et des enseignantes par un niveau de qualité faible voir moyen-faible. Ces propos suivent la tendance de la recherche de Pianta et al. (2008) dans laquelle le soutien à l'apprentissage se voit de niveau de qualité faible, et ce, comparé aux autres domaines relatifs à la qualité des interactions. Au regard des analyses descriptives globales des dimensions propres à chacun des domaines liés à la qualité des interactions, la dimension ayant obtenue le plus faible niveau de qualité est celle du développement de concepts dont une moyenne de ($M = 2,00$) chez les éducatrices et d'une moyenne de ($M = 2,13$) chez les enseignantes. Ces constats abondent dans le même sens que ceux évoqués dans les recherches de Bouchard et al. (2017), de Hamre et al. (2014) et même de Leroy et al. (2017) illustrant que la dimension du développement de concepts se voit avec un plus faible niveau que les autres dimensions. Sachant que la qualité des interactions correspond en un contexte favorable au développement des FE et des habiletés développementales de l'enfant lorsque son niveau est déterminé élevé pour chacune des dimensions qui la compose (Carlson et al., 2013; Duval, 2015; Raver et al., 2011; Rimm-Kaufman et al., 2009), les résultats obtenus quant au niveau de la qualité du soutien à l'apprentissage des éducatrices et des enseignantes porte à réflexion. Entre autres, bien que le soutien à l'apprentissage n'influence pas de façon isolée le développement des FE de l'enfant (Duval, 2015), les éducatrices et les enseignantes ne semblent pas soutenir efficacement le développement global de l'enfant de 4 ans (dont la MdT et du CI) par l'entremise de leur soutien à l'apprentissage. Ces propos appuient ceux soulevés dans la recherche menée par Grosse et al. (2022) qui précise qu'à l'inverse, les habiletés liées à la MdT et au CI sont plus développées lorsque l'enfant serait placé dans un environnement éducatif favorisant une qualité des interactions de niveau élevé. Or, malgré le nombre de participants restreint dans cette recherche, ce faible niveau de qualité du soutien à l'apprentissage ne semble pas donc être l'un des facteurs permettant un soutien efficace quotidiennement pour le développement des habiletés liées à la MdT et au CI et simultanément au développement des habiletés liées au

développement global de l'enfant. Or, les habiletés langagières de l'enfant observées comme des habiletés plus difficiles à lier à la MdT et au CI semblent donc se refléter dans le niveau de la qualité du soutien à l'apprentissage des éducatrices et des enseignantes. En effet, la recherche menée par Leroy et al. (2017) illustre que « le "soutien à l'apprentissage", renvoie quant à lui à la manière dont l'enseignant.e accompagne le développement cognitif et langagier des enfants » (p.72). Notamment, Leroy et al. (2017) stipulent la pertinence de s'attarder aux opportunités qu'offre la qualité des interactions afin de veiller au développement langagier de l'enfant et ainsi de soutenir la qualité éducative offerte à l'enfant. De ce fait, précisé dans cette même étude menée par Leroy et al. (2017), d'autres chercheurs tels que Howes et al. (2008) et Mashburn et al. (2008) soutiennent de leur côté que le développement des habiletés langagières du jeune enfant serait influencé par le soutien à l'apprentissage prodigué par l'éducateur/enseignant.

Compte tenu de ce qui précède, l'importance de s'attarder aux pratiques éducatives favorisant un soutien à l'apprentissage semble se dégager de cette recherche afin de contribuer au soutien quotidien du développement de la MdT et du CI de l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire dans ses habiletés développementales telles que ses habiletés langagières.

Dans cette optique, Leroy et al. (2017) précise entre autres que la période de la causerie générerait une pertinence quant au modelage langagier de l'éducatrice et de l'enseignant. Autrement dit, cette dernière représente une opportunité de dialoguer avec les enfants qui facilite ses prises de parole dans le groupe, et ce, de développer simultanément ses habiletés sociales, affectives, physiques et motrices, cognitives, et ainsi celles associées à la MdT et au CI (Leroy et al., 2017). En ce sens, cette période semble être un contexte favorable au développement des habiletés liées à la MdT et au CI, et ce, davantage par le modelage langagier prodigué par l'éducateur/enseignant. Ce bagage de stratégies, d'outils et de connaissances de l'éducateur/enseignant permettrait donc à l'enfant de prendre la parole, de raisonner et même de soutenir la rigueur de sa

prise de parole (Leroy et al., 2017). Les recherches menées par Epstein (2007) et par Howes et al. (2008), précisées par Leroy et al. (2017), abondent en ce sens en précisant que « l'intentionnalité serait en effet un élément clé des interventions éducatives et repose sur les connaissances des enseignantes quant au développement langagier » (p. 14). Ces propos semblent donc aller au-delà du lien entre les pratiques déclarées et les pratiques observées du personnel éducateur/enseignant. Autrement dit, ces derniers soulèvent l'importance pour l'éducateur/enseignant de planifier intentionnellement des moments spécifiques pour favoriser les habiletés développementales de l'enfant dont celles liées à la MdT et au CI. Dans cette optique, ceci semble soulever l'importance d'accroître les connaissances et les stratégies éducatives des éducatrices et des enseignantes quant au développement de la MdT et du CI de l'enfant afin de veiller à une qualité du soutien à l'apprentissage de niveau élevé lors des activités éducatives quotidiennes. Selon la recherche de Duval (2015), des chercheurs tels que Midgley, Feldlaufer et Eccles (1989) ont mis en relation l'influence des perceptions des enseignantes sur leurs pratiques. Autrement dit, Duval (2015) souligne qu'au regard de cette recherche, « la conception de l'enseignante (telle que son savoir-faire) peut l'amener à modifier ses pratiques » (p.46). De ce fait, par ces liens établis, il semble donc possible de supposer que l'aisance du personnel éducateur/enseignant quant au développement des habiletés liées à la MdT et au CI dans le développement global de l'enfant de 4 ans lors de ses activités éducatives quotidiennes influence leurs perceptions (ex. : compréhension de la MdT et du CI au sein du domaine langagier), leurs pratiques, mais aussi la qualité des interactions au sein de leur groupe/classe (ex. : leur niveau de qualité de modelage langagier).

5.4 Le besoin de formation quant au développement de la mémoire de travail et du contrôle inhibiteur chez l'enfant de 4 ans; l'influence sur la qualité des interactions

Dans cette perspective réflexive, certaines dimensions propres à la qualité structurelle, l'un des piliers de la qualité éducative, pourraient influencer notamment les pratiques observées telles que la qualité des interactions offerte par les éducatrices et par les enseignantes. En effet, un niveau supérieur de formations spécifiques à l'éducation préscolaire chez les enseignants, entre autres, influencerait le niveau de qualité des interactions offert en classe (Miller et Almon, 2009). En ce sens, selon les participantes à cette recherche, le niveau de la qualité des interactions semble plus élevé chez les enseignantes que chez les éducatrices. De fait, la formation initiale chez les enseignantes à l'éducation préscolaire (Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire d'une durée de 4 ans) comportant des cours spécifiques à l'éducation préscolaire (4-6 ans) et la formation initiale des éducatrices à la petite enfance (Techniques d'éducation à l'enfance d'une durée de 3 ans) dans laquelle les cours se rattachent davantage à l'enfant de 0-5 ans (ministère de la Famille, 2021). Toutefois, malgré cette relation, les éducatrices et les enseignantes semblent ne pas être suffisamment formées au sujet du développement de la MdT et du CI chez l'enfant de 4 ans. Dès lors, ceci reflète donc l'importance des propos soulevés par Deshaies et Boily (2021) mettant de l'avant l'importance d'une compréhension juste des FE au sein du développement global de l'enfant et l'intérêt de mener des situations pédagogiques diversifiées et adaptées au développement de ces dernières pour en maximiser leur impact. Le programme Accueillir la petite enfance (MF, 2019) abonde également en ce sens soulignant ainsi que « l'accompagnement des jeunes enfants dans l'acquisition graduelle des FE requiert une connaissance approfondie de leur développement et des attentes qu'il est réaliste d'avoir à leur endroit selon leur niveau de développement » (p.94). Il va alors de soi de soulever la nécessité d'offrir une formation continue et de veiller à la compréhension des éducatrices et des enseignantes quant au développement de la MdT et du CI, mais aussi quant à leur importance au sein du développement global de l'enfant, des activités éducatives quotidiennes de ce dernier et de l'influence de la qualité des interactions. Or, des formations pratiques se verraient pertinentes pour les éducatrices et pour les enseignantes participantes afin de rendre le soutien au

développement des habiletés liées à la MdT et au CI au sein du quotidien de l'enfant âgé de 4 ans davantage instinctif et planifié. En ce sens, ces résultats se voient appuyés par la méta-analyse menée par Fukkik et Lont (2007) précisant que la formation initiale tout comme la formation continue entraînerait des répercussions sur les apprentissages de l'enfant dans son développement global. De plus, perçues tel que l'un des facteurs régis de l'éducateur/enseignant influençant la qualité structurelle (Lacombe, 2006; Lemay et Bigras, 2012), ces formations influenceraient donc le niveau de la qualité éducative offerte à l'enfant dont la qualité des interactions qui s'avère un contexte favorable au développement de la MdT et du CI. Il va alors de soi de soulever la nécessité d'offrir une formation continue quant pratiques éducatives favorables au développement de la MdT et du CI chez l'enfant de 4 ans et favorables à la qualité des interactions prodiguée au sein des groupes/classes par le personnel éducateur/enseignant.

5.5 Le besoin de matériel pédagogique et de préparation d'activités quotidiennes pour soutenir les éducatrices et les enseignantes dans le développement des habiletés liées à la mémoire de travail et au contrôle inhibiteur chez l'enfant de 4 ans et pour soutenir la qualité des interactions

Enfin, compte tenu de la qualité structurelle qui influencerait la qualité éducative et donc la réussite éducative de l'enfant telle que le développement de sa MdT et de son CI dans ses habiletés développementales, la mise à la disposition du matériel à l'enfant au cœur de son environnement éducatif doit prendre en compte ses besoins, ses apprentissages et son développement (Observatoire des tout-petits, 2018). Entre autres, le choix et la préparation du matériel influenceraient les relations et les interactions entre l'éducateur/enseignant et l'enfant et entre l'enfant et son environnement (MEQ, 2021; MF, 2019). Notamment, la recherche menée par Miller et Almon (2009), quant à la qualité des interactions offerte en contexte éducatif à l'éducation préscolaire, précise également que la qualité des interactions serait

influencée par l'utilisation de matériel riche et diversifié. Dès lors, sachant que la qualité des interactions offre un contexte favorisant le développement de la MdT et du CI, il semble intéressant de discuter du matériel offert à l'enfant en CPE 4 ans et à l'éducation préscolaire 4 ans. Les propos des éducatrices semblent entre autres soulever un manque quant au matériel tangible permettant de soutenir concrètement le développement de la MdT et du CI chez l'enfant : « Il nous manque un outil pour travailler cela. T'sais pour nous aider » (EDU01). Du côté des propos des enseignantes, ces dernières semblent soulever un manque de ressources, voire de connaissances pour parvenir à soutenir quotidiennement ces FE : « Je ne sais pas comment faire » (ENS02). Dès lors, par ce besoin qui pourrait influencer les interactions en classe (MEQ, 2021; MF, 2019), ce constat génère un autre enjeu intéressant.

Dans cette optique, en ce qui a trait à la qualité des interactions, la gestion du matériel s'observerait davantage au sein du domaine de l'organisation de la classe dans la dimension modalités d'apprentissage (Pianta et al., 2008). En effet, bien que ces modalités d'apprentissage ne permettent pas d'évaluer précisément le matériel utilisé (Bigras et al., 2016), ces dernières s'observent notamment par la planification et par la préparation des activités éducatives quotidiennes en classe, et ce, par l'utilisation de matériel varié afin d'accroître l'engagement actif et les apprentissages de l'enfant (Pianta et al., 2008). En contrepartie, le niveau de la qualité obtenu pour les modalités d'apprentissage faisant référence à ces propos s'est avéré plus faible chez les éducatrices ($M = 4,38$) que chez les enseignantes ($M = 5,25$). Or, de ces pratiques observées selon la qualité des interactions, force est de soulever que les éducatrices et les enseignantes semblent tout de même soutenir l'organisation de la classe par les modalités d'apprentissage qu'elles offrent quotidiennement (Pianta et al., 2008). En revanche, l'analyse des propos de ces dernières expose qu'à l'exception du matériel de gestions de classe (ex. : outils visuels), elles ne semblent pas parvenir à identifier spécifiquement le matériel qu'elles utilisent pour soutenir le développement de la MdT et du CI chez l'enfant de 4 ans. Autrement dit, ce matériel, plutôt lié à la gestion de

classe, est présent au sein des locaux, mais semble être généralement manipulé par l'enfant de façon autonome. Dès lors, sachant que la qualité structurelle est l'un des piliers de la qualité éducative entre autres par son influence sur le développement global de l'enfant (Howes et al., 2008), la préparation en amont du matériel disponible à ce dernier et les opportunités d'interagir avec les autres sont à prendre en compte puisqu'elles lui permettent de s'engager activement dans son développement et dans ses apprentissages (MF, 2019). De plus, la mise en place de matériel stimulant, diversifié et associé aux intérêts de l'enfant permet aussi d'augmenter le niveau de la qualité des modalités d'apprentissage (Pianta et al., 2008). Or, le peu de soutien à l'apprentissage qu'offre les participantes de cette recherche à l'enfant et leur difficulté à établir des liens entre le soutien du développement de la MdT et du CI et le matériel qu'elles utilisent reste questionnable. Considérant ces éléments, il devient fort pertinent de s'intéresser à la préparation des activités quotidiennes et du matériel offert aux enfants par personnel éducateur/enseignant. Enfin, la mise à la disposition du matériel à l'enfant dans son environnement éducatif doit prendre en compte ses besoins, ses apprentissages et son développement (Observatoire des tout-petits, 2018). Cette dernière agirait entre autres tel un levier pour le niveau de la qualité des modalités d'apprentissage propres à la qualité des interactions (Pianta et al., 2008). Dès lors, la pertinence d'explorer la préparation des activités éducatives quotidiennes par l'usage du matériel chez le personnel éducateur/enseignant visant le développement des habiletés liées à la MdT et au CI chez l'enfant de 4 ans, semble exposée.

5.6 La synthèse

Par les différents résultats soulevés dans cette présente recherche, ce chapitre a permis de discuter de cinq constats marquants. De fait, appuyée par les recherches tirées de la problématique et du cadre conceptuel actuel ainsi que par l'avenue de nouvelles recherches, la discussion de ces constats a permis de faire émerger certains

besoins. Or, la mise en lumière de ceux-ci a mené à différentes réflexions. Par la présente, cette section a pour objectif de dégager une synthèse réflexive de ces constats.

Dans un premier temps, les résultats obtenus par cette recherche liée aux perceptions et aux pratiques déclarées des éducateurs/enseignants quant au développement des habiletés liées à la MdT et au CI chez l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire concordent avec ceux d'autres recherches. Plus spécifiquement, ces résultats mettent de l'avant la relation entre les perceptions, les pratiques déclarées et les pratiques observées des éducateurs/enseignants. De fait, bien que ces recherches soient menées dans des contextes distincts, le bagage de connaissances et de compétences chez les éducateurs/enseignants s'observe dans la qualité des pratiques éducatives menée au sein du milieu éducatif. Or, de ces liens, des besoins semblent se dégager. D'abord, l'importance d'une compréhension juste et d'une formation spécifique et continue chez les éducateurs/enseignants axée sur la MdT et le CI se voit exposée. De plus, la recherche actuelle a permis d'illustrer l'intérêt de se pencher davantage sur la définition spécifique de la MdT et du CI dans les habiletés développementales de l'enfant âgé de 4 ans, notamment ses habiletés langagières. En second lieu, des recherches antérieures appuient l'idée selon laquelle différents contextes éducatifs sont offerts à l'enfant lors de son passage en CPE/éducation préscolaire et soutiennent son développement dont ses habiletés liées à la MdT et au CI (Vandell et al., 2010; Weiland et al., 2013; Williford et al., 2013; Shonkoff et Phillips, 2000; Manningham et Vaillant, 2017). De ce fait, afin de mener à des interventions et à des pratiques éducatives quotidiennes de qualité et favorables à la réussite éducative de l'enfant, chacun de ces contextes devrait être une telle opportunité (Deshaies et Boily, 2021). En ce sens, cette présente recherche soulève la pertinence d'axer l'accompagnement et la formation continue sur le développement de la MdT et du CI chez l'enfant de 4 ans dans les différentes activités éducatives quotidiennes éducatives, et ce, précisément lors des périodes de jeux libres intérieurs comme extérieurs. Par le fait même, appuyée par les études menées sur le niveau de la

qualité des interactions offert chez le jeune enfant, cette recherche reflète une qualité faible quant au soutien à l'apprentissage qui ne semble pas permettre un soutien efficace au développement et aux apprentissages de l'enfant. Or, il en convient de porter un regard sur les opportunités d'apprentissage, sur les approches et sur les interventions éducatives des éducateurs/enseignants favorisant le soutien à l'apprentissage chez l'enfant afin d'offrir un contexte favorable au développement de la MdT et du CI chez l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire. Ces avenues sur cette dimension propre au domaine du soutien à l'apprentissage semblent également faire ressortir la pertinence d'explorer les liens potentiels entre le modelage langagier de l'éducateur/enseignant et le développement des habiletés liées à la MdT et au CI de l'enfant de 4 ans par ses habiletés langagières. De surcroît, cette recherche mène à réfléchir sur l'influence de la préparation d'activités éducatives quotidiennes et de la préparation de matériel riche et diversifié favorisant le développement de la MdT et du CI chez l'enfant de 4 ans sur le bagage de pratiques éducatives chez les éducateurs/enseignants et sur la qualité des interactions dans les différents contextes.

En définitive, découlant du chapitre dédié au cadre conceptuel, la figure 19 récapitulative des concepts rattachés à cette recherche illustre donc le regroupement de chacun de ces constats. Ainsi, une évidence semble s'observer quant à l'intérêt de miser sur les pratiques éducatives du personnel éducateur/enseignant sur le développement des habiletés liées à la MdT et au CI chez l'enfant de 4 ans, notamment au sein du développement global de l'enfant dont le domaine langagier, par les composantes liées à la qualité structurelle et celles liées à la qualité des processus propres au microsystème dont les suivantes : la formation professionnelle, le matériel, les activités et les interactions.

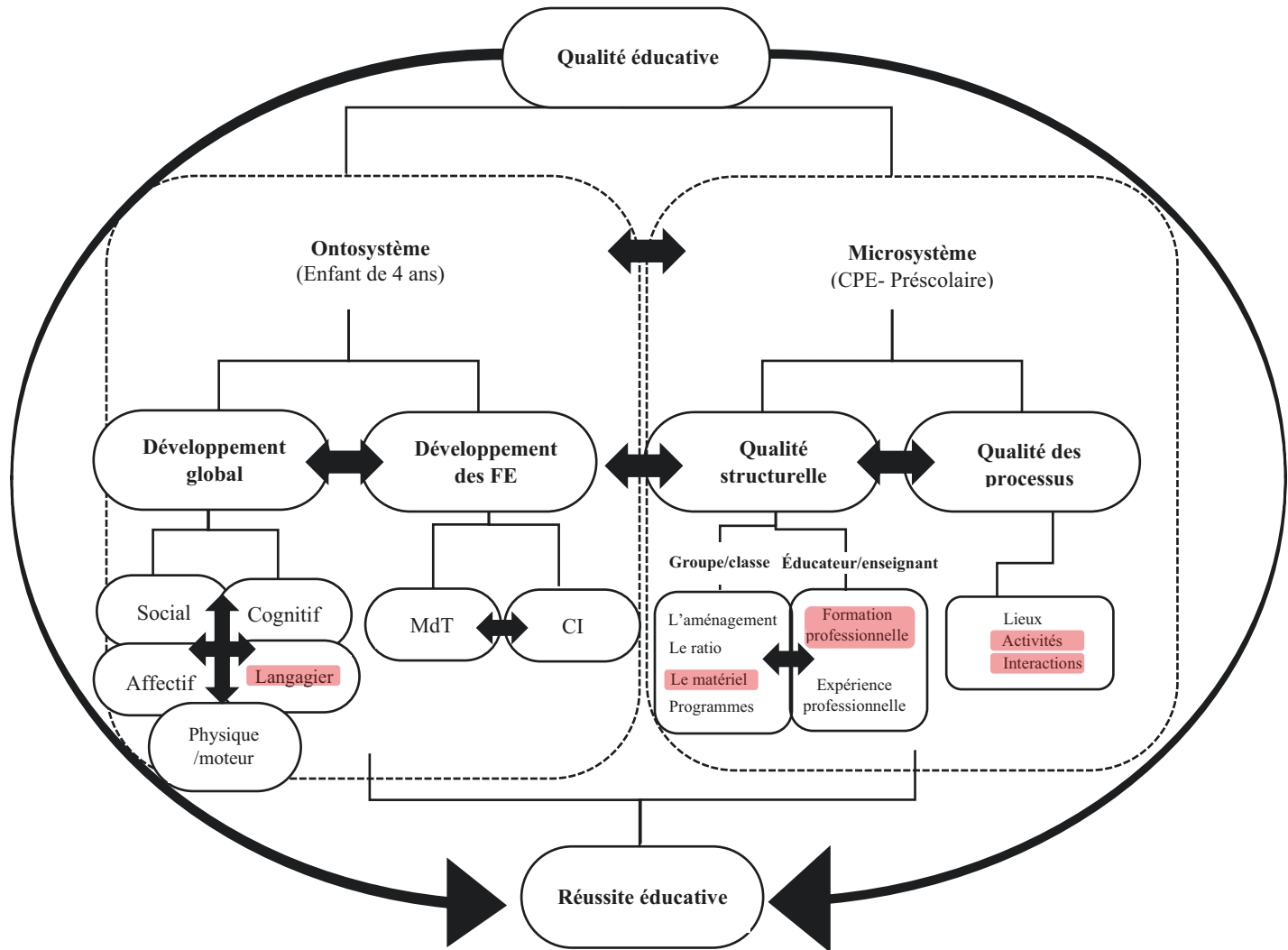


Figure 19 : Le schéma dynamique synthèse de la qualité éducative offerte à l'enfant âgé de 4 ans en CPE/éducation préscolaire

5.7 Les limites

Afin de clore ce chapitre, différentes limites s'observent au sein de cette présente recherche. À prime abord, l'échantillonnage de cette étude soit de deux éducatrices en CPE 4 ans et de deux enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans

présente un nombre restreint de participants ne permet pas la généralisation et la transférabilité des résultats obtenus (Fortin et Gagnon, 2016). De plus, par cette recherche strictement exploratoire, les analyses découlant de celle-ci sont le fruit d'interprétations. En ce sens, bien que des mesures furent respectées afin d'assurer la crédibilité et la fiabilité des résultats notamment pour ce qui est de la codification des résultats dans le logiciel N'Vivo (version 10) ou bien des liens établis entre les pratiques déclarées propres à la MdT et au CI chez les éducatrices/enseignants ainsi que les domaines de la qualité des interactions (ex. : accord interjuge), l'interprétation des résultats par la chercheure principale reste également une limite (Fortin et Gagnon, 2016). La recherche de Duval (2015) abonde en ce sens en ressortant la complexité d'observer l'influence des domaines de la qualité des interactions sur les FE de l'enfant à l'éducation préscolaire 5 ans, notamment puisque ces domaines s'influencent mutuellement.

CONCLUSION

En vue de soutenir le développement global et les apprentissages de l'enfant âgé de 4 ans, intégré en CPE/éducation préscolaire au Québec, aussi dire sa réussite éducative présente et future, le développement des FE, notamment la MdT et le CI, se doit d'être intégré au sein de son quotidien éducatif, mais aussi aux pratiques éducatives du personnel éducateur/enseignant. En revanche, selon les recherches menées dans le cadre de ce mémoire, aucune étude ne semble avoir observé la place accordée de ces deux FE chez l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire, et ce, du point de vue des éducateurs/enseignants. Dès lors, au regard des lacunes développementales observées chez l'enfant âgé de 5 ans lors de sa rentrée en classe à l'éducation préscolaire, cette recherche avait pour objectif d'examiner les perceptions et les pratiques éducatives du personnel éducateur/enseignant à cet effet. D'autre part, sachant que la qualité des interactions s'avère l'un des contextes favorables au développement et aux apprentissages de l'enfant, telles que le développement des habiletés liées à sa MdT et à son CI, les pratiques observées liées à la qualité des interactions quotidiennes au sein du groupe/classe étaient concernées par l'objectif secondaire. Autrement dit, cet objectif, découlant de cette recherche exploratoire, a permis d'examiner si les pratiques observées reflètent les perceptions et les pratiques déclarées. De fait, l'atteinte de ces objectifs a donc permis l'élargissement de connaissances notamment en ce qui a trait aux perceptions et aux pratiques déclarées de l'éducateur/enseignant quant aux habiletés de la MdT et du CI dans cesdits contextes éducatifs ainsi qu'aux pratiques observées sous l'angle de la qualité des interactions qui est offerte.

Afin d'explorer ce phénomène à l'étude auprès de deux éducatrices en CPE 4 ans et de deux enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans, un devis de recherche mixte de type parallèle (Creswell, 2015) a d'abord permis de collecter séparément les perceptions et les pratiques déclarées de ces participantes quant au développement des

habiletés liées à la MdT et au CI ainsi que les pratiques observées sur la qualité des interactions. Ensuite, ce type de recherche a permis une mise en commun de ces données. Or, entre une analyse thématique pour les données qualitatives et une analyse descriptive pour les données quantitatives, des résultats ont émergé et ont permis non seulement une interprétation globale, mais aussi ont permis de dégager les constats relatifs aux perceptions, aux pratiques déclarées et aux pratiques observées chez les participantes de cette recherche. Entre autres, le manque d'aisance et de formation à l'égard du développement de la MdT et du CI chez l'enfant de 4 ans se reflète dans les perceptions et dans les pratiques déclarées des éducatrices et des enseignantes participantes. De ces besoins ressortis, l'un d'entre eux semble correspondre au développement de la MdT et du CI dans le domaine langagier de l'enfant. Or, il devient pertinent de se questionner sur la façon d'accompagner les éducateurs et les enseignants sur le développement des habiletés liées à la MdT et au CI au sein du développement global de l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire, et ce, davantage pour les habiletés qui s'insèrent dans le domaine langagier.

Envisagé de cette manière, par le sentiment véhiculé par les éducatrices et par les enseignantes vis-à-vis la complexité d'observer et de soutenir le développement la MdT et le CI dans l'ensemble des domaines du développement de l'enfant, l'étude menée par Desmottes et al. (2020) mentionne l'importance de miser sur l'accompagnement des éducateurs/enseignants et plus précisément sur un accompagnement riche permettant des échanges entre différents acteurs. De plus, ces chercheurs soulignent l'intérêt dans ces échanges d'offrir la possibilité aux professionnels de porter un regard critique envers leurs pratiques éducatives basées sur l'environnement offert soit par la qualité des interactions afin de venir soutenir le développement langagier de l'enfant. Entre autres, d'autres chercheurs tels que Sinclair et Naud (2007) abondent en ce sens en précisant que cet accompagnement permettrait également à ces acteurs d'offrir un meilleur soutien au développement de l'enfant. En ce sens, le niveau faible obtenu pour le soutien à l'apprentissage propre à

la qualité des interactions reflète un besoin d'accompagnement pour déceler les pratiques éducatives favorables au développement des habiletés liées à la MdT et au CI (ex. : activités et matériel pédagogiques). Notamment, l'intérêt de se pencher sur le soutien au développement de ces habiletés, par l'entremise du développement de concepts, de la qualité de la rétroaction et du modelage langagier, plus spécifiquement pour ce qui est du développement de ces FE au sein du domaine langagier de l'enfant est exposé. En somme, par le rôle de l'éducateur/enseignant qui consiste à accompagner, à guider, à soutenir l'enfant dans ses initiatives, à l'encourager dans son autonomie et à faire le pont entre ses expériences quotidiennes et les concepts qui s'y rattachent (Duval et Bouchard, 2013), cette avenue devient intéressante en ce qui a trait aux pratiques éducatives de qualité visant le développement des habiletés liées à la MdT et au CI au sein du domaine langagier de l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire, tout comme dans l'ensemble des domaines du développement de l'enfant.

Par le fait même, cette recherche a permis de constater la pertinence de venir explorer le soutien au développement de la MdT et du CI dans les activités éducatives quotidiennes de l'enfant de 4 ans et dans le matériel pédagogique qui lui est offert lors de ces dernières, notamment lors des périodes de jeux libres. Dès lors, par cette exploration proposée, non seulement une compréhension plus juste de l'importance de ces moments distincts s'observerait dans le soutien au développement de la MdT et du CI, mais aussi se verrait telle une opportunité développementale chez l'enfant de 4 ans.

En autres, l'importance d'approfondir le bagage d'interventions quotidiennes directes et indirectes et le bagage de matériel spécifique et varié des éducateurs et des enseignants quant au développement de la MdT et du CI chez l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire, mais aussi d'accroître les connaissances requises quant aux habiletés manifestées de ces FE au sein du développement global de l'enfant, semble permettre de saisir ces opportunités. De plus, ce bagage soutiendrait aussi la qualité éducative qui, de son côté, priorise le développement du plein potentiel de l'enfant,

permet de situer adéquatement les besoins de ce dernier et favorise des interactions de qualité afin de veiller à sa réussite éducative présente et future.

Cela dit, de cette étude découle d'autres propositions à explorer dans le cadre de recherches à venir ayant pour objectif de soutenir les perceptions et les pratiques éducatives des éducateurs/enseignants en CPE/éducation préscolaire sur le développement des habiletés liées à la MdT et au CI chez l'enfant âgé de 4 ans. Dans un premier temps, il serait intéressant de documenter ces mêmes perceptions et pratiques déclarées chez les éducatrices et les enseignantes œuvrant au sein de mêmes contextes en allant chercher un plus grand nombre de participants. En ce sens, cette avenue permettrait d'explorer les besoins et des défis exposés quant au développement de la MdT et du CI sur un plus grand échantillonnage et de parvenir à brosser un portrait général du phénomène à l'étude et de contribuer, selon les besoins ressortis, à la formation continue et à un accompagnement spécifique chez les éducateurs/enseignants. Parallèlement à cette proposition, il serait d'autant pertinent de venir observer simultanément le niveau d'habiletés liées à la MdT et au CI chez l'enfant de 4 ans afin d'explorer l'influence entre les deux. Dans cet élan, il serait intéressant de venir observer le soutien à l'apprentissage des éducateurs et des enseignants auprès des enfants de 4 ans en CPE/éducation préscolaire et en quoi s'apparente ce soutien dans le développement des habiletés liées à la MdT et au CI.

En sommes, l'observation menée sur la qualité des interactions serait intéressante à être effectuée pour chacune des activités éducatives quotidiennes principales de l'enfant de 4 ans (routines/transitions, activités dirigées et jeux libres), et ce, afin de mener à terme des analyses descriptives pour chacune d'elle et d'outiller les éducateurs/enseignants quant aux pratiques favorables au développement des habiletés liées à la MdT et au CI lors de ces différents contextes. Ainsi, bien que de nature exploratoire, cette étude ouvre la voie à de futures recherches permettant le soutien aux pratiques éducatives de qualité des éducateurs/enseignants quant au

développement de la MdT et du CI chez l'enfant de 4 ans en CPE/éducation préscolaire
dans son développement global et dans son quotidien éducatif.

RÉFÉRENCES

- Absil, G., Vandoorne, C. et Demarteau, M. (2012). Bronfenbrenner, *l'écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé*. <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/114839/1/ELE%20MET-CONC%20A-243.pdf>
- Acar, I., Hong, S. et Wu, C. (2017). Examining the role of teacher presence and scaffolding in preschoolers' peer interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 866-884. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380884>
- Anders, Y. (2015). *Literature review on pedagogy for a review of pedagogy in early childhood education and care (ECEC) in England (United Kingdom)*. 17th Meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care, Paris. <https://www.oecd.org/education/school/ecec-network.htm>
- Baddeley, A. (2003). Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews, Neuroscience*, 4, 829- 839. <http://dx.doi.org/10.1038/nrn1201>
- Bierman, K., Torres, M., Domitrovich, C., Welsh, J. et Gest, S. (2009). Behavioral and cognitive readiness for school: cross-domain associations for children attending Head Start. *Social developmental psychology*, 18(2), 305-323. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00490.x>
- Bigras, N. et Cleveland, G. (2011). *Les déterminants de la qualité dans les services de garde en installation au Québec* [communication orale]. 7e congrès annuel de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Sherbrooke, QC. <https://www.ciqss.org/sites/default/files/documents/BigrasClevelandACFAS2011.pdf>
- Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C. et Lequette, C. (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, (35). <https://journals.openedition.org/efg/10581>
- Bigras, N. et Gagné, A. (2016). Mémoire destiné aux audiences publiques d'experts au sujet des services éducatifs destinés à la petite enfance. *Commission sur l'éducation de la petite enfance, Institut du Nouveau Monde*. <http://inm.qc.ca/commissionpetiteenfance/memoires/10Nathalie%20Bigras%20et%20al.pdf>

- Bigras, N., Lemire, J. et Eryasa, J. (2017). Analyse comparative de trois instruments d'observation de la qualité (ECERS-R, EOQÉ et CLASS Pre-K) des services de garde à la petite enfance. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 37, 35–54. <https://doi.org/10.4000/dse.1680>
- Bigras, N., Lemire, J. et Tremblay, M. (2012). Le développement cognitif des enfants qui fréquentent les services de garde. Dans N. Bigras et L. Lemay (éd.) *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants. État des connaissances*, (pp.21-82). Presses de l'Université du Québec.
- Blackwell, SC (2010). *Un examen de la qualité du modèle d'ajustement : comment la relation entre le tempérament et le comportement de l'enfant s'exprime-t-elle dans différents types d'environnements de classe?* [Thèse de doctorat inédite]. Université de New York, États-Unis.
- Blair, C. et Razza, R. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78(2), 647-663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Bodrova, E. et Leong, D. (2011). *Les outils de la pensée: L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.
- Bodrova, E. et Leong, D. (2007). *Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education* (2e éd.). Merrill/Prentice Hall.
- Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H. et Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps au Québec. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40 (3), 272-301. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2549>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 37-43. https://impactofspecialneeds.weebly.com/uploads/3/4/1/9/3419723/ecological_models_of_human_development.pdf
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. (2007). The bioecological model of human development. *Handbook of child psychology*, 1. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. et Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early childhood research quarterly*, 25(2), 166-176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>

- Burnard, P. (1991). A method of analysing interview transcripts in qualitative research. *Nurse education today*, 11(6), 461-466. [https://doi.org/10.1016/0260-6917\(91\)90009-Y](https://doi.org/10.1016/0260-6917(91)90009-Y)
- Cantin, G., Bouchard, C. et Bigras, N. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 469–482. <https://doi.org/10.7202/1022708ar>
- Carlson, SM., Zelazo, PD. et Faja, S. (2013). *Fonction exécutive*. Dans PD Zelazo (Ed.), *Le manuel d'Oxford de psychologie du développement (Vol. 1): Corps et esprit* (pp. 706–743). Presse universitaire d'Oxford.
- Caublot, M., Poli, G. et Arnouil Deu, É. (2014). Intérêts de l'approche écosystémique de la qualité de l'accueil... des structures de la petite enfance pour la recherche et les pratiques professionnelles. *Spirale*, (2), 137-150.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2018). *Continuum du développement des fonctions exécutives de la petite enfance à l'âge adulte*. https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/Fonctions_executives_11oct.pdf
- Chevalier, N. (2010). Les fonctions exécutives chez l'enfant: Concepts et développement [Executive functions of infants: Developmental concepts]. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 51(3), 149–163. <https://doi.org/10.1037/a0020031>
- Christie, J. et Enz, B. (1992). The effects of literacy play interventions on preschoolers' play patterns and literacy development. *Early Education and Development*, 3(3), 205–220. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0303_1
- Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services, Québec*. Le Conseil, 141. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2012/10/50-0477-AV-accueillir-eduquer-prescolaire.pdf>
- Conseil québécois des services éducatifs à la petite enfance (CQSEPE). (2019). *Mémoire portant sur le Projet de règlement modifiant le Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance concernant le programme éducatif révisé et le dossier de l'enfant*. <https://www.cqsepe.ca/publications/memoires>
- Clarke-Stewart, K., Vandell, D., Burchinal, M., O'Brien, M. et McCartney, K. (2002). Do regulable features of child-care homes affect children's development? *Early childhood research quarterly*, 17(1), 52-86. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00133-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00133-3)
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.)*. Sage Publications, Inc.

- Creswell J. (2015). Revisiting mixed methods and advancing scientific practices. Dans S. Hesse-Biber et R.B. Johnson (dir.) *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research* (pp. 61-71). Oxford University Press.
- Curby, T., Rimm-Kaufman, S. et Ponitz, C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912-925. <https://doi.org/10.1037/a0016647>
- De Luca, C. et Leventer, R. (2008). Developmental trajectories of executive functions across the lifespan. Dans V. Anderson, R. Jacobs et P. J. Anderson (dir.), *Executive functions and the frontal lobes: A lifespan perspective* (p. 57-90). New York, NY: Taylor & Francis. <http://doi.org/10.4324/9780203837863>
- Deshaies, D. et Boily, M. (2021). Les fonctions exécutives liées au jeu. Dans I. Deshaies et J.-M. Miron (dir.). *Tisserands d'enfance : le développement de l'enfant de 4 et 5 ans* (t. 2, pp. 355–395). Éditions JFD.
- Deshaies, I., Boily, M. et Éthier, O. (2021). Les fonctions exécutives en contexte de jeu; un allié pour le développement global de l'enfant. *Revue préscolaire*, 59(1), 38–43. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2021/03/RP_v59n1.pdf
- Desmottes, L. et Maillart, C. (2020). Comment accompagner les enseignants du préscolaire à améliorer le développement langagier de leurs élèves? Étude de l'efficacité de différents dispositifs d'implémentation de SOLEM. *ANAE: Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 164. 43-55. <https://hdl.handle.net/2268/247028>
- Diamond A. (2009). Apprendre à apprendre. *The research file*, (34), 88–92. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2950655/>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. Dans J. A. Griffin, P. McCardle, et L. S. Freund (dir.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research*. American Psychological Association, (pp.11-43). <https://doi.org/10.1037/14797-002>
- Dickinson, D. (2011). Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. *Science*, 333(6045), 964-967. <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1204526>

- Dubé, A. (2019). *Développer, expérimenter et évaluer un guide visant à mobiliser, accompagner et instrumenter les pratiques inclusives pour tous les enfants en services de garde éducatifs à l'enfance dans les domaines de la motricité, de la littératie et du développement social*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières].
- Duval, S. (2015). *La qualité des interactions en classe de maternelle et les fonctions exécutives des enfants âgés de cinq ans*. [Thèse de doctorat, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/26533>
- Duval, S. et Bouchard, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*. Ministère de la Famille. <https://www.researchgate.net/publication/286383641>
- Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C. et Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(3), 1-27. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.39.3.04>
- Duval, S., Bouchard, C. et Pagé, P. (2017). Le développement des fonctions exécutives chez les enfants. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (37), 121-137. <http://journals.openedition.org/dsc/1948>
- Duval, S., Montminy, N. et Gaudette-Leblanc, A. (2018). Perspectives théoriques à l'égard des fonctions exécutives en contexte éducatif chez les enfants d'âge préscolaire. *Neuroéducation*, 5(2), 93-108. <https://doi.org/10.24046/neuroed.20180502.93>
- Epstein, A. (2007). *The Intentional Teacher. Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning*. National Association for the Education of Young Children.
- Er-Rafiqi, M., Roukoz, C., Le Gall, D. et Roy, A. (2017). Fonctions exécutives chez l'enfant : développement, influences culturelles et perspectives cliniques. *Revue de neuropsychologie*, 9 (1), 27-34. <https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2017-1-page-27.htm>
- Eryasa, J. (2013). *Relations entre le langage des enfants de quatre ans et la qualité éducative des centres de la petite enfance*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
- Fortin, M. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e ed.). Chenelière éducation.
- Fukkink, R. et Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early childhood research quarterly*, 22(3), 294-311. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005>

- Garon, N., Bryson, S. et Smith, I. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31-60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Gauvain, M. (2001). *The social context of cognition*. The Guilford Press.
- Giguère, C., Desrosiers, H. et Dumitru, V. (2010). Les milieux de garde de la naissance à 8 ans : utilisation et effets sur le développement des enfants. Institut de la statistique du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1973781?docref=JgdLV16cx00NrbzPIi89Tw>
- Gillain-Maufette, A. (2012). Le jeu et la réussite éducative. *Revue préscolaire*, 50(2), 28-29. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/08/RP_v50n4_Comple%CC%81ment-1_Le-jeu-et-la-reussite-educative.pdf
- Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D. et LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 280-295. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.005>
- Gosse, C., McGinty, A., Mashburn, A. J., Hoffman, M. et Pianta, R. (2014). The role of relational and instructional classroom supports in the language development of at-risk preschoolers. *Early Education and Development*, 25, 110-133. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.778567>
- Gouvernement du Québec. (2020). *Devenir enseignant*. Québec.ca. <https://www.quebec.ca/emploi/metiers-et-professions/decouvrir-des-metiers-et-desprofessions/enseignant-formation-generale-jeunes-professionnelle-adultes/devenir-enseignant/>
- Grosse, G., Simon, A., Soemer, A., Schönfeld, R., Barth, S. et Linde, N. (2022). Teacher–Child Interaction Quality Fosters Working Memory and Social-Emotional Behavior in Two-and-Three-Year-Old Children. *International Journal of Early Childhood*, 54(3), 421-444. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00327-w>
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R. et Jamil, F. (2014). Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher-Child Interactions: Associations With Preschool Children’s Development. *Child Development*, 85(3), 1257-1274. <https://doi.org/10.1111/cdev.12184>
- Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, R. (2009). Pourquoi jouer = apprendre. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 1-7. <https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/expert/jeu/selon-experts/pourquoi-jouer-apprendre>

- Honig, A. et Hirallal, A. (1998). Which counts more for excellence in childcare staff—years in service, education level or ECE coursework?. *Early child development and care*, 145(1), 31-46. <https://doi.org/10.1080/0300443981450103>
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. et Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early childhood research quarterly*, 23(1), 27–50. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002>
- Howes, C., James, J. et Ritchie, S. (2003). Pathways to effective teaching. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 104-120. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00008-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00008-5)
- Jalongo, MR, Fennimore, BS, Pattnaik, J., Laverick, DM, Brewster, J. et Mutuku, M. (2004). Perspectives mixtes : Une vision globale pour une éducation de la petite enfance de haute qualité. *Journal de l'éducation de la petite enfance*, 32 (3), 143-155.
- Japel, C., Capuano, F., Bigras, M. et Brodeur, M. (2014). *Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés* (2014-RP-179465). Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation: Étapes et approches* (4e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lacombe, C. 2006. *Milieu physique, vie quotidienne et idéaux socioculturels. Structuration du cadre de développement des enfants dans les garderies québécoises*. [Thèse de doctorat, Université Laval].
- Lavoie, A., Gingras, L. et Audet, N. (2019). *Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle 2017. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives. Tome 1*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-parcours-prescolaire-des-enfants-de-maternelle-2017-tome-1-portrait-statistique-pour-le-quebec-et-ses-regions-administratives.pdf>
- Lemay, L. et Bigras, N. (2012). *Les facteurs associés à la qualité des processus en services de garde: Mise en relation entre les résultats de Grandir en qualité 2003 et les écrits publiés entre 2001 et 2011*. Rapport présenté à la Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, direction générale des politiques. Ministère de la Famille et des Aînés, Québec.
- Lemay, L., Bigras, N. et Bouchard, C. (2015). Quebec's Child Care Services: What are the Mechanisms Influencing Children's Behaviors across Quantity, Type, and

Quality of Care Experienced? *Journal of Research in Childhood Education*, 29(2), 147–172. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1009201>

- Leroy, S., Bergeron-Morin, L., Desmottes, L., Bouchard, C. et Maillart, C. (2017). Observer et évaluer la qualité des interactions enseignant. e/enfants à l'école maternelle en Belgique pour soutenir le développement langagier des enfants de 4 ans : une étude exploratoire. *Revue Tranel*, 66, 69-87. https://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/66/69-87_Leroy.pdf
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. et Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 3-17. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.05.001>
- Manningham, S., et Vaillant, N. (2017). *Services éducatifs de qualité en petite enfance—Théorie et pratiques*. Editions JFD.
- Mashburn, A., Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. et Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Midgley, C., Feldlaufer, H. et Eccles, J. S. (1989). Change in Teacher Efficacy and Student Self- and Task-Related Beliefs in Mathematics during the Transition to Junior High School. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.247>
- Miller, E. et Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. *Alliance for Childhood*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504839.pdf>
- Ministère de la Famille [MF]. (2019a). Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde à l'enfance. Programme éducatif pour les services de garde. Gouvernement du Québec. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Ministère de la Famille. (2019b). *Brochure d'information destinée principalement aux centres de la petite enfance, aux garderies et aux parents qui participeront à la mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative (3-5 ans). La qualité éducative en service de garde*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/mesure-qualite-educative.PDF>

- Ministère de la Famille (2014). *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec. Une vision partagée pour des interventions concertées.* Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Favoriser-le-developpement-global-des-jeunes-enfants-au-quebec.pdf>.
- Ministère de la Famille. (2021). *Référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance.* Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/Campagnes/Valorisation_educatrice/MFA_Referentiel-competences-educateurs-enfance.pdf?1616789704
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles, profession enseignante.* Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4201942>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2022). *Maternelle 4 ans à temps plein, objectifs, limites, conditions et modalités, année scolaire 2022-2023.* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/Maternelle-4ans-OLCM-2022-2023.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Programme-cycle d'éducation préscolaire. Éducation préscolaire.* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Miyake, A., Friedman, N., Emerson, A. et Witzk, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal Lobe" tasks: A latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100.
- Observatoire des tout-petits (2018). *Petite enfance : la qualité des services éducatifs au Québec, Montréal.* Observatoire des tout-petits, 58. <https://tout-petits.org/img/dossiers/qualite/Dossier-Qualite-Service-de-garde-V11-LR.pdf>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.
- Parent, J. et St-Louis, M. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école primaire: un regard sur certains facteurs de risque et de protection: document préparatoire pour l'avis du Conseil intitulé « Le bien-être de l'enfant à l'école: faisons nos devoirs ».* Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 93. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/05/50-2107-ER-Bien-etre-enfant-facteurs-risque-protection.pdf>

- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R., Yazejian, N., Culkin, M., Zelazo, J., Howes, C., Byler, P., Kagan, S-L. et Rustici, J. (1999). The Children of the Cost, Quality, and Outcomes Study Go to School. Technical Report. <https://eric.ed.gov/?id=ed449883>
- Phipps, S. et Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Pianta, R., Howes, M., Burchinal, D., Bryant, R., Clifford, D., Early, D. et Barbarin, O. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do they Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144-159. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2
- Pianta, R., La Paro, K. et Hamre, B. (2008). *Classroom assessment scoring system [CLASS] manual: Pre-K*. Brookes Publishing.
- Point, M. (2013). *Les enfants ayant un trouble envahissant du développement en contexte de services de garde inclusifs: la nature des interactions sociales lors des périodes de jeu libre*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières].
- Potvin, P. (2015). *Comprendre l'apprentissage pour mieux éduquer : une approche psychoéducative*. Béliveau Éditeur.
- Potvin, P. et Lapointe, J. (2010). Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire. CTREQ. https://www.reussiteeducativeestrie.ca/dynamiques/biblio_ens_prof/Guide-primaire_web.pdf
- Raver, C., Jones, S., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K. et Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: self-regulation as a mediating mechanism. *Child development*, 82(1), 362-378. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x>
- Rimm-Kaufman, S., Curby, T., Grimm, K., Nathanson, L. et Brock, L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972. <https://doi.org/10.1037/a0015861>
- Sabol, T., Soliday Hong, S., Pianta, R. et Burchinal, M. (2013). Can rating Pre-K Programs predict children's learning ? *Science*, 341(6148), 845-846.
- Sabourin, P. (2009). *L'analyse de contenu. Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, 415-444.

- Seron, X., van der Linden, M. et Andres, P. (1999). Le lobe frontal : À la recherche de ses spécificités fonctionnelles. Dans M. Van Der Linden, X. Seron, D. Le Gall et P. Andres (dir.), *Neuropsychologie des lobes frontaux*. 33–88. <https://hdl.handle.net/2268/246132>
- Shonkoff, J., Duncan, G., Fisher, P., Magnuson, K. et Raver, C. (2011). Building the brain's "air traffic control" system: How early experiences shape the development of executive function. *Contract*, 11. <https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2011/05/How-Early-Experiences-Shape-the-Development-of-Executive-Function.pdf>
- Shonkoff, J. et Phillips, D. (dir.) (2000). *From neurons to neighbourhoods, the science of early childhood development*. National Academy Press.
- Simpson, A. et Riggs, K. (2007). Under what conditions do young children have difficulty inhibiting manual actions? *Developmental Psychology*, 43(2), 417–428. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.2.417>
- Sinclair, F. et Naud, J. (2007). Émergence du sentiment d'efficacité individuelle et collective du personnel éducateur des centres de la petite enfance: la contribution du programme ÉcoCPE. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 1(1), 1-14.
- Thollon-Behar, M. (2011). *Réfléchir ensemble aux critères de qualité*. Dans B. Cyrulnik, et L. Rameau (dir.). *L'accueil en crèche*, Éditions Philippe Duval, 87-99.
- Tomasello, M. (1995). Language is not an instinct. *Cognitive Development*, 10, 131-156.
- Vandell, D. (2004). Early child care: The known and the unknown. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 387–414. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0027>
- Vandell, D., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L. et Vandergrift, N. (2010). *Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development*. *Child development*, 81(3), 737-756. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The Development of higher psychological processes*. Dans M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner et E. Souberman (dir.) Harvard University Press.
- Zaslow, M., Halle, T., Martin, L., Cabrera, N., Calkins, J., Pitzer, L. et Margie, N. (2006). Child Outcome Measures in the Study of Child Care Quality. *Evaluation Review*, 30(5), 577–610. <https://doi.org/10.1177/0193841X06291529>

- Weiland, C., Ulvestad, K., Sachs, J. et Yoshikawa, H. (2013). Associations between classroom quality and children's vocabulary and executive function skills in an urban public prekindergarten program. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 199-209. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.12.002>.
- Weitzman, E. et Greenberg, J. (2008). *Apprendre à parler avec plaisir: comment favoriser le développement social et langagier des enfants dans le contexte des centres de la petite enfance*. Centre Hanen.
- Williford, A., Maier, M., Downer, J., Pianta, R. et Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of applied developmental psychology*, 34(6), 299–309. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.05.002>

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE DU PERSONNEL ÉDUCATEUR/ENSEIGNANT

Questionnaire personnel éducateur/enseignant

Développement des habiletés liées à la mémoire de travail et au contrôle inhibiteur chez l'enfant âgé de 4 ans

Date de complétion : ___/___/2022

Nom : _____

Centre de la petite enfance (4 ans) Maternelle 4 ans

1- Comment définissez-vous les fonctions exécutives ?

2- Comment définissez-vous la fonction exécutive de la mémoire de travail?

3- Comment définissez-vous la fonction exécutive du contrôle inhibiteur (inhibition) ?

4- Est-ce que vous intégrez le développement de la fonction exécutive de la mémoire de travail dans votre pratique? Si oui, pouvez-vous donner un exemple.

5- Est-ce que vous intégrez le développement de la fonction exécutive du contrôle inhibiteur dans votre pratique? Si oui, pouvez-vous donner un exemple.

6- Selon vous, est-ce possible que le développement de ces fonctions exécutives soutient le développement global de l'enfant âgé de 4 ans? Pourquoi? Expliciter vos propos.

7- Selon vous, le développement de la mémoire de travail touche quel(s) domaine(s) de développement de l'enfant? Nommez ceux que vous croyez pertinents et donnez un exemple.

8- Selon vous, le développement du contrôle inhibiteur touche quel(s) domaine(s) de développement de l'enfant? Nommez ceux que vous croyez pertinents et donnez un exemple.

9- Selon vous, quelles sont les manifestations observables chez l'enfant pour déterminer s'il y a présence ou non de stratégies liées à la mémoire de travail ?

10- Selon vous, quelles sont les manifestations observables chez l'enfant pour déterminer s'il y a présence ou non de stratégies liées au contrôle inhibiteur ?

11- En salle de classe, que faites-vous pour soutenir le développement de la mémoire de travail chez l'enfant?

12- En salle de classe, que faites-vous pour soutenir le développement du contrôle inhibiteur chez l'enfant?

13- Selon vous, est-ce possible que le développement de ces fonctions exécutives soutient la réussite éducative de l'enfant? Pourquoi? Expliciter vos propos.

14- Selon vous, croyez-vous que la qualité des interactions (enseignant-élève) joue un rôle dans le développement de ces fonctions exécutives chez l'enfant? Expliquez vos propos.

ANNEXE B

SCHÉMA D'ENTREVUE DU PERSONNEL ÉDUCATEUR/ENSEIGNANT

Entrevues semi-dirigées personnel éducateur/enseignant

Développement de la mémoire de travail et contrôle inhibiteur chez l'enfant âgé de 4 ans

Introduction (4 minutes)

Bonjour! D'abord, merci de prendre ce moment pour participer à cette entrevue. Cette dernière consiste à répondre à l'un des objectifs visés par cette recherche dont de pour bonifier et exemplifier les réponses obtenues par le questionnaire quant au développement de la mémoire de travail et du contrôle inhibiteur chez l'enfant âgé de 4 ans (CPE/éducation préscolaire). Afin de consigner notre échange par écrit, l'entretien sera enregistré et votre anonymat sera respecté. Toutefois une fois que les données seront retranscrites, les enregistrements seront effacés. Finalement, l'entretien est d'une durée de 40 minutes.

Première partie – Appréhension des fonctions exécutives (MdT et CI) (10 minutes)

- 1- Dans votre questionnaire, vous définissez que les fonctions exécutives sont [le nommer]. Au regard de vos expériences et de vos formations, affirmez-vous confortables avec ce concept? Pourquoi?
- 2- Dans votre questionnaire, vous définissez que la fonction exécutive de la mémoire de travail est [le nommer]. Pouvez-vous donner des exemples?
- 3- Dans votre questionnaire, vous définissez que la fonction exécutive du contrôle inhibiteur est [le nommer]. Pouvez-vous donner des exemples?

Deuxième partie – La mémoire de travail et du contrôle inhibiteur au sein du quotidien éducatif de l'enfant âgé de 4 ans (CPE/éducation préscolaire) (25 minutes)

- 4- Dans votre questionnaire, vous dites intégrer le développement de la mémoire de travail [de telle façon]. Pouvez-vous nous en dire davantage?
- 5- Dans votre questionnaire, vous dites intégrer le développement du contrôle inhibiteur [de telle façon]. Pouvez-vous nous en dire davantage?

6- Dans votre questionnaire, vous mentionnez que le développement de la mémoire de travail et du contrôle inhibiteur soutient le développement global de l'enfant âgé de 4 ans [de telle façon]. Pouvez-vous donner des exemples?

7- Dans votre questionnaire, vous mentionnez que le développement de la mémoire de travail touche [nommer le/les domaine(s) de développement]. Pourquoi?

8- Intégrez-vous la mémoire de travail à un domaine de développement en particulier ? Pensez-vous intégrer cette fonction exécutive à l'ensemble des domaines de développement. Pourquoi?

9- Dans votre questionnaire, vous mentionnez que le développement du contrôle inhibiteur touche [nommer le/les domaine(s) de développement]. Pourquoi?

10- Intégrez-vous le contrôle inhibiteur à un domaine de développement en particulier ? Pensez-vous intégrer cette fonction exécutive à l'ensemble des domaines de développement. Pourquoi?

11- Vous dites que les manifestations observables chez l'enfant âgé de 4 ans pour déterminer s'il y a présence ou non de stratégies liées à la mémoire de travail sont [les nommer]. Pouvez-vous expliciter vos propos?

12- Vous dites que les manifestations observables chez l'enfant âgé de 4 ans pour déterminer s'il y a présence ou non de stratégies liées au contrôle inhibiteur sont [les nommer]. Pouvez-vous expliciter vos propos?

13- Pouvez-vous nous dire à quel(s) moment(s) est-ce plus facile pour vous d'observer ces manifestations/stratégies employées par les enfants ? Expliquez.

14- Que faites-vous pour soutenir le développement de la mémoire de travail lors...

- Des routines et des transitions?
- Des situations initiées par l'enseignant?
- Des jeux libres?

15- Que faites-vous pour soutenir le développement du contrôle inhibiteur lors...

- Des routines et des transitions?
- Des situations initiées par l'enseignant?
- Des jeux libres?

16- Dans votre questionnaire, vous mentionnez que le développement de ces fonctions exécutives et la réussite éducative de l'enfant sont interreliées (ou ne sont pas interreliées). Pouvez-vous donner des exemples?




17- Dans votre questionnaire la qualité des interactions (enseignant-élève) joue le rôle de [le nommer] dans le développement de ces fonctions exécutives chez l'enfant. Pouvez-vous donner des exemples.

Conclusion (1 minute)

Nous vous remercions sincèrement de votre participation à cette entrevue et de contribuer aux avancements de cette présente recherche. Si vous avez des questions, n'hésitez pas à communiquer avec nous.

ANNEXE C

CERTIFICAT ÉTHIQUE

| | |
|---|--|
| 4091 | |
|  | |
| CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS | |
| En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant : | |
| Titre : | La relation entre les pratiques déclarées du personnel éducateur/enseignant et les manifestations liées à la mémoire de travail et au contrôle inhibiteur chez l'enfant âgé de 4 ans en centre de la petite enfance et à la maternelle; l'influence de la qualité des interactions. |
| Chercheur(s) : | Océanne Éthier Département des sciences de l'éducation |
| Organisme(s) : | Aucun financement |
| N° DU CERTIFICAT : | CER-22-289-07.06 |
| PÉRIODE DE VALIDITÉ : | Du 27 juillet 2022 au 27 juillet 2023 |
| En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à : <ul style="list-style-type: none">- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche. | |
|  Me Richard LeBlanc Président du comité |  Fanny Longpré Secrétaire du comité |
| <i>Décanat de la recherche et de la création</i> | Date d'émission : 27 juillet 2022 |