

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ERGOTHÉRAPIE (M.Sc.)

PAR
ANDRÉE-ANNE RONDEAU
SOUS LA SUPERVISION DE NOÉMI CANTIN

DESCRIPTION DE LA PERCEPTION DES ENSEIGNANTS PRÉSCOLAIRES DU QUÉBEC QUANT À
L'ARRIVÉE DE LA MATERNELLE 4 ANS

DÉCEMBRE 2020

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	i
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	ii
RÉSUMÉ.....	iii
1. INTRODUCTION.....	1
2. PROBLÉMATIQUE	3
3. CADRE CONCEPTUEL.....	10
4. MÉTHODES.....	15
5. RÉSULTATS	20
6. DISCUSSION.....	35
7. CONCLUSION.....	41
RÉFÉRENCES.....	42
ANNEXE 1	46

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier madame Noémi Cantin, directrice de cet essai, pour ses précieux conseils et son soutien tout au long de ce processus. Merci de m'avoir rassuré et encouragé dans les moments où j'en avais besoin. Aussi, merci de m'avoir transmis de précieuses connaissances et la passion pour l'ergothérapie à l'enfance, particulièrement en milieu scolaire.

Je remercie également mes collègues de séminaire pour vos encouragements qui m'ont aidée à persévérer et à vos conseils qui m'ont aidé dans mes réflexions à chaque étape de ce projet.

Finalement, un merci tout particulier à mon conjoint, Jean-Philippe et à ma mère, Sylvie qui m'ont soutenu et qui m'ont motivé à donner le meilleur de moi-même jusqu'à la toute fin de cet essai. Merci pour votre amour inconditionnel et votre support.

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ACE	Association canadienne des ergothérapeutes
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
OEQ	Ordre des ergothérapeutes du Québec
OMS	Organisation mondiale de la Santé
RAI	Réponse à l'intervention
SEP	Sentiment d'efficacité personnelle
TPMD	Temps plein en milieu défavorisé
TSA	Trouble du spectre de l'autisme

RÉSUMÉ

Problématique : À la suite de la décision du gouvernement du Québec d'ajouter des classes de préscolaire 4 ans, les enseignants se retrouvent devant un beau défi. En effet, ils doivent enseigner à une nouvelle tranche d'âge pour laquelle ils n'ont pas eu de formation spécifique. Il est donc important pour les ergothérapeutes de connaître la réalité des enseignants du préscolaire 4 ans, afin de favoriser le soutien aux enseignants pour assurer la réussite éducative des élèves. Ainsi, l'objectif de cette étude était de décrire la perception des enseignants du préscolaire 4 ans au Québec quant à leur formation initiale, le programme du préscolaire 4 ans du Ministère de l'Éducation du Québec, les défis vécus ainsi que leur sentiment d'efficacité personnel. **Méthodes :** Une étude descriptive qualitative a été réalisée auprès de 5 enseignantes de différentes régions du Québec. Des entrevues semi-dirigées d'environ 30 à 45 minutes ont été réalisées via la plateforme Zoom. Par la suite, les verbatim des entrevues ont été traités de façon à en faire ressortir les thèmes importants selon une analyse de contenu. **Discussion :** Les résultats obtenus indiquent que certaines enseignantes ne se sentent pas suffisamment outillées avec leur formation initiale et avec le programme préscolaire 4 ans du Ministère de l'Éducation. De ce fait, elles vont chercher des connaissances supplémentaires en suivant d'autres formations, en faisant des recherches sur internet et dans des livres ainsi qu'en collaborant avec d'autres enseignantes et divers professionnels tels que les ergothérapeutes. De plus, la formation continue, la présence d'une équipe soutenante et les capacités intrinsèques des enseignantes leur permettent de généralement ressentir un bon sentiment d'efficacité personnel. **Conclusion :** Les enseignantes du préscolaire 4 ans au Québec vivent une nouvelle réalité. Les ergothérapeutes pourront donc mieux collaborer avec les enseignantes en connaissant leurs défis et leur réalité au quotidien.

1. INTRODUCTION

Le début du préscolaire, communément appelé la maternelle au Québec, représente la première étape dans le milieu scolaire. Au préscolaire, le contexte de jeu est privilégié par les enseignants afin de favoriser le développement de l'enfant (Gouvernement du Québec, 2020). La maternelle 4 ans est actuellement en déploiement progressif sur le territoire du Québec. La fréquentation n'est pas obligatoire et l'inscription se fait de façon volontaire, selon le choix des parents. Il n'y a pas de critère d'exclusion pour fréquenter la maternelle 4 ans, hormis le fait d'avoir atteint l'âge de 4 ans en date du 30 septembre de l'année scolaire en vigueur. L'objectif de ces classes est d'offrir aux enfants l'opportunité d'exploiter leur plein potentiel, de soutenir leur développement global et de leur offrir d'entrer en maternelle 5 ans avec des chances égales (Gouvernement du Québec, 2020; MEES, (2017).

Il est à souligner que le milieu scolaire est un environnement important pour les enfants, puisqu'ils sont confrontés à plusieurs défis à surmonter, tant dans leurs activités quotidiennes qu'éducatives. Que ce soit lors de l'habillage, de la prise des repas, des déplacements, dans le jeu ou les interactions avec les autres, l'entrée à l'école modifie grandement l'environnement social de l'enfant et le soutien disponible pour la réalisation de ces activités. C'est en surmontant ces défis et en répondant aux attentes du milieu que les enfants poursuivent leur développement occupationnel et le développement de leur sentiment d'efficacité personnelle. Lorsque la transition à l'école amène des difficultés d'adaptation qui affectent le fonctionnement des enfants au quotidien et leur développement occupationnel, les ergothérapeutes peuvent être appelés à intervenir. Les ergothérapeutes sont formés pour accompagner les enfants dans ces situations qui peuvent s'avérer problématiques et entraîner des difficultés à long terme (OEQ, s. d.).

La première section de cet essai se penchera plus en détail sur le rôle des enseignants en maternelle 4 ans. Cette section sera suivie du cadre de recherche qui élaborera sur deux modèles du développement occupationnel de l'enfant ainsi que sur la théorie de l'efficacité personnelle

de Bandura. L'objectif de cette recherche est de décrire la perception des enseignants préscolaire du Québec quant à l'arrivée de la maternelle 4 ans. Les méthodes proposées afin de répondre à cette question seront présentées dans la troisième section et les résultats obtenus seront ensuite décrits. Finalement, dans la dernière section, il sera discuté de la perception des enseignantes participantes par rapport à leur formation, au programme d'éducation préscolaire 4 ans ainsi que des défis qu'elles rencontrent, la façon dont elles se sentent outillées et leur sentiment de compétence.

2. PROBLÉMATIQUE

2.1. Le développement du préscolaire 4 ans au Québec

La maternelle 5 ans généralisée dans l'ensemble des écoles du Québec depuis 1971. Celle-ci a fait son apparition afin de favoriser l'adaptation des jeunes à la vie scolaire (Leclerc, 1989). Les familles le souhaitant ont ainsi accès à la maternelle 5 ans gratuitement, à temps partiel. En 1978, le programme Passe-Partout s'ajoute à l'offre préscolaire du ministère Québec. Ce programme, qui s'adresse principalement aux familles défavorisées, offre des activités tant aux enfants de 4 ans qu'à leurs parents (Ministère de l'Éducation, 2003). Les séances de Passe-Partout visent à favoriser le développement social de l'enfant ainsi que son adaptation à l'école tout en soutenant les parents et en valorisant leurs compétences parentales. La participation à ce programme demande d'assister à un minimum de huit rencontres avec les parents et un minimum de 16 rencontres avec les enfants. La durée de ces rencontres est d'environ deux heures chacune (Ministère de l'Éducation, 2003).

En septembre 1997, la maternelle 5 ans devient offerte à temps plein, plutôt qu'à temps partiel. De surcroît, la maternelle 4 ans à temps partiel devient disponible dans certains milieux plus vulnérables (Fédération des commissions scolaires du Québec, s. d.). En 2009, le premier projet pilote de maternelle 4 à temps plein en milieu défavorisé (TPMD) voit le jour à l'école Saint-Zotique. Ensuite, six autres projets pilotes sont mis sur pied en 2012 au Québec (Alliance des professeures et professeurs de Montréal, 2016). Ce n'est qu'en 2013 que les maternelles 4 ans TPMD font leur apparition à plus grande échelle. L'un des buts de cette implantation est de permettre le dépistage précoce des difficultés d'apprentissage chez les enfants (Fédération des commissions scolaires du Québec, s. d.), en plus de favoriser une transition harmonieuse vers le milieu scolaire. En 2018-2019, on compte un total de 394 classes de maternelle 4 ans TPMD au Québec (MEES, 2018-2019).

Les milieux défavorisés ont été ciblés pour les premières vagues d'implantation des classes maternelle 4 ans puisque les enfants présentant une vulnérabilité y sont proportionnellement plus nombreux que dans les milieux plus favorisés (Institut de la statistique

du Québec, 2018). Selon *l'enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle*, un enfant est considéré comme étant vulnérable si son score pour un domaine de développement équivaut au 10^e rang centile de sa population de référence. Les cinq domaines de développement sont, « la santé physique et le bien-être (développement physique général, motricité, alimentation, habillement, propreté, ponctualité et état d'éveil), les compétences sociales (Habilités sociales, confiance en soi, sens des responsabilités, respect des pairs, des adultes, des règles et des routines, des habitudes de travail, autonomie et curiosité), la maturité affective (comportement prosocial et entraide, crainte et anxiété, comportement agressif, hyperactivité et inattention, expression des émotions), le développement cognitif et langagier (Intérêt et habiletés en lecture, en écriture et en mathématiques, utilisation adéquate du langage) ainsi que les habiletés de communication et les connaissances générales (capacité à communiquer de façon à être compris, capacité à comprendre les autres, articulation claire, connaissances générales » (Institut de la statistique du Québec, 2018).

D'ailleurs, un rapport de la *Commission des déterminants sociaux de la santé de l'Organisation mondiale de la Santé (OMS)* mentionne que l'environnement familial, lors de la petite enfance, a une influence sur le développement des enfants. Certains chercheurs suggèrent que des piètres conditions de logements, l'isolement social, des opportunités de jeu restreintes, une moins grande offre de services et un revenu économique limité peuvent influencer négativement le développement des enfants (Irwin, Siddiqi et Hertzman, 2007). De surcroît, le Conseil supérieur de l'éducation (2012) souligne l'importance de l'accessibilité aux services éducatifs avant l'entrée dans le monde scolaire, particulièrement pour les enfants issus de familles défavorisées ou de parents immigrants. Pourtant, il est noté que, bien souvent, ces enfants fréquentent moins les services éducatifs (Conseil supérieur de l'éducation, 2012). En fait, plusieurs raisons semblent expliquer cette réalité, telles que le manque de place disponible en milieu de garde éducatif dans les quartiers défavorisés, la crainte d'être jugé ou de subir de la discrimination au sein de ce service ou la méconnaissance des bienfaits de ce service (Conseil supérieur de l'éducation, 2012). De ce fait, le mandat de la maternelle 4 ans à temps plein est de remédier à cette situation en offrant « des chances égales à tous les enfants, s'assurer que

chaque enfant se développe dans tous les domaines et faire en sorte qu'il croit en ses capacités et découvre le plaisir d'apprendre » (MEES, 2017, p.4).

Cependant, ce ne sont pas uniquement les enfants des milieux défavorisés qui peuvent présenter des difficultés d'apprentissage. En février 2019, le premier ministre du Québec François Legault annonce le projet de loi modifiant la *Loi sur l'instruction publique* en lien avec l'éducation préscolaire pour les enfants de 4 ans, en vigueur à compter de 2020-2021. Cette modification porte sur le déploiement progressif et à grande échelle des classes de maternelle 4 ans à temps plein, peut-importe le statut socio-économique familiale. Le choix de fréquenter la maternelle 4 ans à temps plein revient donc aux parents, et l'intention du ministère de l'Éducation est que, d'ici 2023-2024, tous les parents désirant inscrire leurs enfants à ce service puissent y avoir accès (MEES, Novembre 2019).

2.2. Le programme d'éducation préscolaire québécois

Bien que les classes de maternelles 4 ans à temps plein aient fait leur apparition à plus grande échelle dans les milieux défavorisés en 2013, il a fallu attendre en juillet 2017 avant que le gouvernement ne publie son programme officiel d'éducation préscolaire 4 ans (MEES, 2017 ; MEES, 2018-2019). Ce programme aborde cinq domaines de développement de l'enfant. Chaque domaine est associé à deux axes de développement, lesquels sont décrits selon différentes composantes. Le domaine physique et moteur est associé à la psychomotricité et aux saines habitudes de vie, le domaine affectif est associé au sentiment de confiance en soi et la connaissance de soi, le domaine social est associé à l'appartenance au groupe et aux habiletés sociales, le domaine langagier est associé au langage oral ainsi qu'à la lecture et l'écriture et, finalement, le domaine cognitif est associé à la pensée et aux mathématiques (MEES, 2017). De plus, ce programme offre des pistes d'observations et d'interventions pour guider les enseignants. Il est également possible d'y trouver des caractéristiques types pour les enfants de cet âge (MEES, 2017). Cependant, contrairement au programme du préscolaire 5 ans, le programme pour les 4 ans n'inclut pas de cadre comprenant des critères d'évaluation. De plus, les attentes pour la fin de l'année scolaire ne sont pas définies (MEES, 2017 ; MEES, 2020a). De

ce fait, le *Programme de formation de l'école québécoise* a commencé l'élaboration d'un programme-cycle d'éducation préscolaire au printemps 2018. Ce programme a été testé par 18 écoles lors de l'année scolaire 2018-2019 (MEES, 2018-2019).

Malgré tout, la structure du programme d'éducation préscolaire 4 ans est encore en cours d'élaboration à ce jour. De ce fait, à la suite de la décision du gouvernement du Québec d'ajouter des classes de préscolaires 4 ans, plusieurs enseignants choisissent de faire le saut vers ces classes, et ce, sans avoir de cadre bien défini qui permettrait d'actualiser comment soutenir la réussite scolaire de ces jeunes (MEES, 2018-2019). De plus, comme ces classes ne faisaient pas partie des milieux scolaires jusqu'à tout récemment, celles-ci n'ont pas fait partie du parcours de formation des enseignants au Québec.

2.3. Formation spécifique des enseignants du préscolaire et primaire au Québec

Au Québec, la formation universitaire des enseignants du préscolaire et du primaire est un baccalauréat d'une durée de 4 ans. Présentement, les programmes universitaires n'incluent pas de formation spécifique pour le préscolaire 4 ans (MEES, 2018-2019; UQTR, 2016, mars). En ce sens, le gouvernement québécois affirme que les enseignants doivent guider leurs pratiques pédagogiques en fonction de leur jugement professionnel et de leur expertise (MEES, 2017). Ainsi, les enseignants se retrouvent avec une nouvelle tranche d'âge auquel ils n'ont pas eu de formation spécifique.

Pour pallier cette limite au sein de leur formation initiale et pour faire face aux défis rencontrés dans leur pratique, les enseignants doivent continuer à développer leurs compétences professionnelles (Beavers, 2009). Le développement professionnel est un processus individuel et collectif qui peut se produire tout au long de la carrière. Il peut s'agir d'expériences d'apprentissage naturelles, dans un cadre spontané, ou encore dans un contexte plus formel et planifié (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005; Couture, Monney, Thériault, Allaire, et Doucet, 2013).

Tout d'abord, les enseignants peuvent, entre autres, opter pour des formations continues afin de parfaire leurs connaissances professionnelles (Beavers, 2009). Par exemple, depuis l'hiver 2020, les enseignants du Québec peuvent s'inscrire à un microprogramme de premier cycle en éducation préscolaire pour les enfants de 4 et 5 ans pour combler ce vide dans leur formation (UQTR, 2018, mars). Il faut cependant prendre en compte que cette nouvelle formation est un complément facultatif à la formation initiale du baccalauréat des enseignants diplômés, dont la formation n'est pas spécifique pour cette catégorie d'âge.

Outre les ateliers de formation, la communauté d'apprentissage est également un dispositif qui permet le développement professionnel des enseignants (Dionne, Lemyre, et Savoie-Zajc, 2010). Wenger (2010) mentionne qu'une communauté de pratique est un système d'apprentissage social. Ce type d'apprentissage est un processus dynamique qui nécessite une participation, soit par un engagement dans des activités, des conversations ou des réflexions avec les autres. De plus, le processus d'apprentissage social doit mener à un produit tels que des outils, des méthodes ou des documents qui vont refléter l'expérience commune d'apprentissage des participants. Ce même auteur indique que les communautés de pratique sont de plus en plus utilisées dans le domaine de l'éducation et que cela offre une nouvelle réflexion sur les possibilités d'apprentissage. La communauté d'apprentissage est donc une méthode qui permet aux enseignants, qui vivent des situations semblables, de collaborer et d'échanger entre eux. Ces derniers partagent leurs savoirs et offrent du soutien entre collègues. Ce co-apprentissage permet donc l'acquisition d'un savoir tant individuel que collectif au sein d'un espace de collaboration et d'échanges (Dionne, Lemyre, et Savoie-Zajc, 2010).

Les enseignants peuvent également avoir recours à de l'accompagnement offert par divers professionnels afin de répondre à leurs besoins. Cet accompagnement peut s'actualiser sous forme de rencontres, d'appels téléphoniques ou de visites dans les classes (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012). Parmi ces professionnels se trouvent les ergothérapeutes. Lorsque bien fait, cet accompagnement peut entraîner un renforcement du sentiment de compétence des enseignants en lien avec la détection des vulnérabilités et des difficultés de leurs élèves (OEQ, 2016).

2.4. L'ergothérapie en milieu scolaire au Québec

L'ergothérapie en milieu scolaire permet d'aider les élèves dans leur fonctionnement et leur rendement au niveau de leurs activités essentielles à la réussite scolaire (OEQ, s. d.). L'ergothérapeute permet donc de favoriser la participation des élèves dans leurs activités de la vie quotidienne, académique, sociale, parascolaire, de loisirs ou encore vocationnelles afin de favoriser leurs futures transitions (American Occupational Therapy Association, 2004).

De plus, l'ergothérapeute collabore avec les enseignants et implique les parents tout au long du processus avec l'enfant (OEQ, s. d.). Selon cette idée, les modèles de types collaboratifs permettent aux ergothérapeutes de travailler en collaboration avec les enseignants (Villeneuve, 2009). Le modèle de réponse à l'intervention (RAI) est un modèle collaboratif qui comporte trois paliers d'intervention. Le niveau 1 qui comprend 80% des interventions des professionnels qui sont dirigés pour l'ensemble des élèves soit en grand groupe ou par le biais de collaboration avec les enseignants par exemple. Le niveau 2 représente environ 15% des interventions qui sont pratiqués en sous-groupe pour des élèves plus en difficultés. Finalement le niveau 3 représente environ 5% des interventions et ils sont prodigués en individuels avec les élèves qui possèdent des difficultés plus importantes. En somme, la RAI est un modèle collaboratif qui permet la collaboration entre les professionnels, tels que les ergothérapeutes, et les enseignants afin de favoriser la prévention et l'intervention précoce. Ainsi, cela permet de diminuer le nombre d'élèves ayant besoin d'interventions individuelles, soit de niveau 3 (Fuchs et Fuchs, 2006; Bazyk et Cahill, 2015).

2.5. Question et objectif de la recherche

L'objectif de cette recherche est de décrire la perception des enseignants préscolaire du Québec quant à l'arrivée de la maternelle 4 ans. Plus précisément, cette recherche a pour objectif de documenter les défis vécus par ces enseignants, leur sentiment de compétence, leur perception sur la façon dont ils se sentent outillés ainsi que leurs connaissances et leurs attentes envers ces enfants.

2.6. Pertinence de la recherche pour l'avancement des connaissances en ergothérapie

Le gouvernement du Québec a procédé à l'implantation des classes préscolaire 4 ans temps plein, sans avoir un programme bien étoffé. De plus, la formation des enseignants n'est pas spécifique pour cette tranche d'âge. De ce fait, il est pertinent de décrire la perception des enseignants préscolaires du Québec quant à cette nouvelle réalité afin que les ergothérapeutes puissent agir comme collaborateur informé auprès de ces enseignants. Il est donc nécessaire de décrire les besoins, les défis et les problématiques auxquels ces enseignants font face dans l'exercice de leur profession afin de favoriser le soutien des ergothérapeutes aux enseignants pour assurer la réussite éducative des élèves.

3. CADRE CONCEPTUEL

Cette recherche se base sur deux modèles du développement occupationnel de l'enfant, soit le modèle du processus de développement occupationnel des enfants d'Humphry (2002) et le processus d'établissement des occupations chez les enfants de Wiseman, Davis et Polatajko (2005). Ces modèles ont teinté ce projet puisque les questions d'entrevues portaient entre autres sur la façon dont les enseignantes percevaient le développement de l'enfant de 4 ans. De plus, le sentiment d'efficacité personnel de l'enseignant, sous l'angle de la théorie de l'efficacité personnelle de Bandura (2007), a également été utilisé dans le cadre conceptuel de cette recherche. Cette théorie a été utilisée puisque la perception d'une personne par rapport à un phénomène peut venir influencer son sentiment d'efficacité personnel. De ce fait, les questions lors des entrevues et l'analyse des verbatim ont été influencées par la théorie de Bandura (2007).

3.1. Modèle du processus de développement occupationnel des enfants d'Humphry (2002)

Selon Humphry (2002), l'occupation découle de l'interaction entre l'enfant et son environnement, et définit l'occupation comme étant des activités valorisées culturellement que l'enfant veut ou est censé accomplir.

À la base, les enfants naissent avec des *traits* et des *capacités innées* tout en étant élevés selon un certain contexte. Ces circonstances de naissance vont engendrer certaines occupations chez l'enfant, selon ses *intérêts intrinsèques* qui pourront évoluer si l'enfant est *exposé* à des expériences qui favorisent l'apprentissage de l'occupation. De ce fait, l'enfant pourra observer une occupation pour ensuite *imiter* cette dernière et c'est par l'interaction avec les personnes de son entourage, l'exploration et le jeu que l'enfant optimisera son développement occupationnel. Les comportements de l'enfant sont ainsi influencés par leur environnement physique, social et culturel (Humphry, 2002).

Il existe trois construits dynamiques qui sont interreliés entre eux et qui permettent de mieux comprendre la création de comportements occupationnels de l'enfant malgré les capacités immatures de leur jeune âge soit, l'*auto-organisation*, la *complexité non-linéaire* et les

comportements émergents. Le concept d'*auto-organisation* représente la capacité de l'enfant à organiser ses capacités intrinsèques selon un ordre d'actions défini en interaction les unes avec les autres pour réaliser une nouvelle occupation. La *complexité non-linéaire* soutient que cette interaction des capacités intrinsèques de l'enfant fait la combinaison de capacités plus matures et d'autres, moins matures. Les capacités intrinsèques ne sont donc pas isolées les unes des autres lors d'une occupation. Finalement, les *comportements émergents* sont les actions répondent à une situation particulière. L'enfant pourra alors répéter un modèle d'action si le comportement émergent répond au résultat attendu, ce qui représente le processus d'automatisation (Humphry, 2002).

De plus, des changements au niveau de facteurs internes tels que l'interprétation de l'enfant par rapport à l'expérience d'une occupation, l'humeur ou les capacités intrinsèques peuvent engendrer un changement développemental. Par exemple, en avançant en âge et en pratiquant diverses occupations, les capacités intrinsèques de l'enfant vont devenir plus matures. De ce fait, il est important que l'enfant pratique des occupations qui sont adaptées pour son âge (Humphry, 2002). Des changements par rapport à des facteurs externes peuvent également créer un changement développemental chez l'enfant tels que des paramètres environnementaux ou matériels (Humphry, 2002).

En résumé, le modèle du processus de développement occupationnel des enfants d'Humphry (2002) soutient que les enfants évoluent de façon occupationnelle en fonction de l'interaction dynamique de leurs capacités innées et leur environnement physique, social et culturel dans lequel ils grandissent.

3.2. Processus d'établissement des occupations chez les enfants de Wiseman, Davis et Polatajko (2005)

Selon Wiseman, Davis et Polatajko (2005), l'engagement d'un enfant dans une occupation peut être influencé selon quatre catégories de facteurs soit, les *opportunités*, les *motivations*, les *ressources* ainsi que *l'opinion et les valeurs des parents*. Tout d'abord, l'enfant peut être influencé par les *opportunités* qui s'offrent à lui en lien avec son environnement naturel, les programmes

qui sont offerts à son école ou dans sa communauté et les cadeaux qu'il reçoit. Aussi, un enfant peut avoir différentes *motivations* à s'engager ou non dans une occupation. Le pur plaisir est la motivation principale pour qu'un enfant s'engage dans une occupation. Cependant, la motivation peut également être d'arriver à une fin pour obtenir une récompense ou un prix, ou bien simplement, car l'enfant possède les aptitudes pour exceller dans l'occupation. Un enfant peut également s'engager dans une activité par curiosité, pour aider les autres ou encore par esprit de compétition. Finalement, les *ressources* matérielles, temporelles, financières et de transport ainsi que *l'opinion et les valeurs des parents* peuvent également influencer l'engagement de l'enfant.

Le développement occupationnel de l'enfant est donc un processus qui se produit au fil du temps et qui peut être influencé par différents facteurs selon chaque enfant et son environnement (Wiseman, Davis et Polatajko, 2005).

3.3. Sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant

Le milieu scolaire est un environnement crucial pour le développement de l'enfant puisqu'il consacre une grande partie de son temps dans ce milieu. Au cœur de cet environnement, l'enseignant occupe une place importante. Ce dernier permet à l'enfant de se développer de façon occupationnelle dans son milieu scolaire. De ce fait, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de l'enseignant joue un rôle dans le développement de l'enfant.

Bandura (2007) définit le SEP comme étant la croyance que possède un individu envers ses propres capacités à organiser et réaliser une activité souhaitée dans un contexte donné. Ce sentiment aura donc un impact sur les aspirations, les comportements, le degré de motivation et les émotions de l'individu. De plus, cette perception influence et détermine le comportement de l'individu tant sur le niveau de persévérance envers les difficultés rencontrées, le niveau de stress et le degré de réussite par exemple. Ainsi, le fait de se croire capable d'atteindre un objectif viendra influencer la façon dont la personne se mobilisera réaliser l'activité. De ce fait, une personne avec un haut SEP obtiendra généralement des niveaux de performances élevés. À l'inverse, si une personne ne se croit pas en mesure de réussir, elle n'essayera pas de réaliser

l'activité (Bandura, 2007). Selon cet auteur (2007), le SEP peut se développer et se modifier tout au long de la vie de l'individu en fonction des expériences, de l'entourage et des observations. Le SEP peut se développer et se modifier en fonction de quatre sources différentes, soit les expériences directes de maîtrise, les expériences vicariantes, les appréciations de personnes significatives ou encore par des changements d'ordre physiologique ou psychologique.

Les expériences directes de maîtrise représentent les expériences tant positives que négatives qui vont influencer la construction du SEP. De ce fait, l'enseignant construit son SEP en fonction des expériences vécues en classe. Ainsi, l'enseignant augmente son SEP si les expériences vécues sont positives et, à l'inverse, son SEP diminue s'il est exposé à des expériences qui le placent dans une situation d'échec (Bandura, 2007). L'ergothérapeute devrait donc accompagner l'enseignant afin de lui faire vivre des expériences positives afin, qu'éventuellement, l'enseignant surmonte les défis qui se présentent dans sa classe et ait confiance en ses capacités.

Les expériences vicariantes vont influencer le SEP lorsque l'individu observe ses pairs. Observer un modèle de réussite pour l'accomplissement d'une activité jugée difficile pour l'individu augmente le sentiment de confiance envers la réalisation de cette activité pour la personne qui observe. Aussi, l'individu peut comparer ses capacités avec celles de ses pairs (Bandura, 2007). Par exemple, une communauté de partage pourrait favoriser le SEP des enseignantes lorsqu'elles échangent des situations défis qu'elles ont surmontées avec succès (Durand, 2015).

Les appréciations de personnes significatives peuvent renforcer le SEP d'un individu lorsque ces personnes soulignent à l'individu qu'il possède les capacités pour réaliser les activités ciblées. Ainsi, une personne a plus de chance de persévérer et d'accomplir une activité si elle est persuadée qu'elle est capable d'y arriver. Ce concept est d'autant plus applicable si la personne est novice ou qu'elle possède peu d'expérience dans le domaine (Bandura, 2007). C'est pourquoi il est essentiel que l'ergothérapeute ait confiance envers les capacités de l'enseignant qu'il

accompagne. L'ergothérapeute est appelé à donner de la rétroaction positive et à encourager l'enseignant dans son travail.

Finalement, vivre des changements d'ordre physiologique ou psychologique peuvent venir influencer le SEP d'un individu. En effet, alors que vivre un sentiment de bien-être peut favoriser le développement du SEP, les sentiments négatifs peuvent y nuire. Donc, si un enseignant vit beaucoup de stress lors d'un événement en particulier, il ne sera pas porté à persévérer et il ressentira une faible confiance à l'égard de ses capacités à réussir (Bandura, 2007). Ainsi, l'ergothérapeute doit être à l'écoute de l'enseignant et ouvert aux expériences vécues par celui-ci afin de lui offrir des outils pour mieux gérer ses émotions et ses pensées lorsque de telles situations se produisent.

4. MÉTHODES

Cette section présentera le devis de recherche, l'échantillon, la méthode de collecte de données, l'analyse des données ainsi que des considérations éthiques.

4.1. Devis de recherche

Le devis de cet essai se situe dans le paradigme constructiviste puisqu'il s'agit d'une recherche de type qualitative. Ce paradigme a été sélectionné puisque le but est de décrire et de comprendre une expérience vécue sous l'angle des personnes qui la vivent (Guba et Lincoln, 2004). Dans ce cas-ci, il s'agit de la perception des enseignants du préscolaire 4 ans au Québec.

De ce fait, une étude descriptive qualitative a été réalisée dans le but de décrire un phénomène peu connu au Québec soit, de décrire la réalité des enseignants du préscolaire 4 ans. L'étude descriptive qualitative est l'une des méthodes les plus souvent utilisées dans les disciplines appliquées, puisqu'elle permet de décrire les expériences personnelles sans que le chercheur interprète les résultats (Sandelowski, 2000). Ainsi, cette méthode est tout à fait appropriée pour cette étude appliquée en ergothérapie.

4.2. Échantillon de recherche

4.2.1. Recrutement des participants

Les participants sélectionnés pour l'étude ont été choisis selon un échantillonnage non-probabiliste accidentel puisqu'en recherche qualitative, l'expérience et les événements rapportés par les participants ont davantage d'importance que la représentativité de la population en elle-même (Fortin et Gagnon, 2016). Il est donc de mise de sélectionner un plus petit échantillon pour pouvoir étudier les perceptions des enseignants plus en profondeur. Ainsi, l'échantillon de cette étude a été sélectionné sur la base des caractéristiques de la population cible (Fortin et Gagnon, 2016).

L'échantillonnage par méthode accidentel a été utilisé puisque les participants ont été choisis en fonction de leur disponibilité et leur intérêt à participer à l'étude (Fortin et Gagnon,

2016). Les participants ont vu une publication sur les réseaux sociaux, soit sur un groupe Facebook destiné aux enseignants de maternelle 4 ans temps plein du Québec. Cette publication contenait la publicité pour participer à l'étude, la lettre d'information ainsi que le formulaire de consentement pour participer à l'étude. Les enseignants intéressés ont ensuite communiqué avec la chercheuse par courriel pour faire part de leur intérêt à participer à l'étude et pour s'assurer qu'ils remplissaient les critères de sélections.

4.2.2. Critères de sélection

Pour former l'échantillon à l'étude, des critères de sélection ont été établis. Tout d'abord, les participants devaient être des enseignants du préscolaire 4 ans pratiquant au Québec. Ils devaient donc avoir déjà enseigné au préscolaire 4 ans ou devaient avoir un poste pour ce niveau scolaire à l'automne 2020. De plus, les participants devaient parler français et être disponibles lors d'un moment entre le 22 juillet au 7 août 2020 pour participer à une entrevue.

4.2.3. Taille de l'échantillon

Lors de la sélection de l'échantillon, 7 participants ont contacté la chercheuse par courriel pour mentionner leur intérêt à participer à l'étude. L'un d'entre eux ne correspondait pas aux critères de sélection et un autre n'a pas redonné suite aux courriels de la chercheuse. Donc, la taille de l'échantillon est de 5 participants.

4.3. Collecte de données

L'entrevue semi-dirigée a été utilisée pour recueillir les données puisqu'il s'agit d'une méthode préconisée pour une étude descriptive qualitative (Fortin et Gagnon, 2016). En effet, ce type de méthode concorde avec le but de l'étude qui est de recueillir de l'information dans l'optique de décrire la perception des participants sur un thème précis (Fortin et Gagnon, 2016). De plus, l'entrevue semi-dirigée a été utilisée puisqu'il s'agit d'une méthode qualitative servant à recueillir des données au niveau des sentiments, des pensées et des expériences des participants au sujet de thèmes prédéterminés par le chercheur. Ainsi, cette méthode permet

une analyse plus riche et approfondie des réponses aux questions orientées autour du thème de recherche (Fortin et Gagnon, 2016).

Un guide d'entrevue a été préalablement réalisé. Ce guide comportait 12 questions ouvertes avec des sous-questions afin d'encourager la libre expression de pensée et de permettre d'approfondir la pensée du participant au sujet de ces questions (Voir Annexe 1). Les questions portaient sur leur profil général et leur façon de procéder pour rechercher des connaissances et des ressources en lien avec leur pratique au quotidien. Par la suite, il était question des connaissances des enseignants par rapport aux enfants de quatre ans, ainsi que de leurs attentes et leurs impressions quant au programme d'éducation préscolaire 4 ans. Finalement, l'entrevue portait sur divers défis que ces enseignantes peuvent rencontrer dans leur pratique ainsi que de leurs sentiments de compétence face à ce niveau scolaire. Les entrevues se sont déroulées par vidéo-conférence sur la plateforme Zoom à un moment prédéterminé par la chercheuse et le participant. Ces entrevues, d'une durée de 30 à 45 minutes, ont été enregistrées via cette plateforme.

4.3.1. Transcription des données

Les données ont été transcrites à l'ordinateur sous forme de verbatim par la chercheuse lors du visionnement des enregistrements des entrevues. Le verbatim des entrevues a été transcrit de façon à garder la confidentialité des participants.

4.4. Analyse des données

L'analyse de contenu a été utilisée dans cette étude puisque cette méthode convient au devis de recherche, soit une étude descriptive qualitative (Fortin et Gagnon 2016). De ce fait, les verbatim ont été traités de façon à en faire ressortir les thèmes importants des entrevues. Pour ce faire, les données ont d'abord été fragmentées en unités d'analyse plus petites, ensuite codées en associant chaque unité d'analyse à une catégorie et finalement regroupées selon une catégorie. Dans le but d'assurer une bonne validité, les catégories utilisées ont été choisies en fonction du cadre conceptuel (Fortin et Gagnon 2016).

4.4.1. Modèle de Miles, Huberman et Saldaña (2014).

L'analyse de contenu de cette recherche s'appuie plus précisément sur le modèle de Miles, Huberman et Saldaña (2014). Ce modèle d'analyse de données qualitatives comprend trois étapes soit, la condensation des données, la présentation des données, ainsi que l'élaboration et la vérification des conclusions.

Premièrement, la condensation des données consiste à sélectionner et dégager des extraits importants des verbatim de chacun des participants. Ces extraits sont ensuite codés en sous-thèmes. Pour ce faire, le chercheur doit relire les transcriptions des entrevues et réviser les enregistrements (Miles, Huberman et Saldaña, 2014). De plus, avant même la collecte des données, le chercheur peut anticiper cette étape selon le cadre conceptuel, la question de recherche et la méthode de collecte de données. Il est ensuite possible de regrouper les sous-thèmes en thèmes plus larges et de faire des liens entre ceux-ci (Miles, Huberman et Saldaña, 2014).

Ensuite, la présentation des données comprend l'organisation de l'ensemble des données qui ont été condensées pour présenter une vue d'ensemble des résultats de l'étude. Ce regroupement des données peut être fait sous forme de matrice, de schéma ou de texte narratif afin de mettre en relief les liens entre les thèmes et favoriser l'analyse qualitative des résultats (Miles, Huberman et Saldaña, 2014). Dans le cas de cette recherche, les thèmes ont été regroupés dans une grille d'analyse. Les extraits sélectionnés ont été classés selon différents sous-thèmes avec un code de couleur puis regroupés en thèmes. Ces thèmes ont ensuite été présentés sous forme de texte narratif.

Finalement, l'élaboration et la vérification des conclusions représentent les dernières étapes de l'analyse des données qualitatives de Miles, Huberman et Saldaña, 2014. Des conclusions peuvent apparaître dès le début du processus de recherche et au fur et à mesure que les données sont recueillies. Cependant, les conclusions finales ne peuvent pas émerger avant la fin de l'analyse des données. Ces conclusions doivent ensuite être vérifiées (Miles, Huberman et Saldaña, 2014). Dans le cas de cette étude, les conclusions ont été vérifiées par une discussion

avec la superviseuse de recherche et la recherche d'une tendance des thèmes entre les participants. En effet, si un nouveau sous-thème émergeait, la chercheuse faisait une vérification de ce nouvel élément en revisitant les verbatim des autres participants.

4.5. Considérations éthiques

Un certificat portant le numéro CER-20-267-07.08 a été émis le 16 juillet 2020 par le comité d'éthique de la recherche sur les êtres humains de l'UQTR pour cette étude.

5. RÉSULTATS

Cette section présente les résultats qui ont été obtenus lors des entrevues avec cinq enseignantes du préscolaire 4 ans au Québec¹. Lors des entrevues, le sentiment d'efficacité personnel est une catégorie qui a fortement émergé des verbatim, ce qui correspond à la théorie de l'efficacité personnelle de Bandura (2007) du cadre conceptuel de cette recherche. Cependant, les deux modèles du développement occupationnel de l'enfant n'ont pas particulièrement ressorti outre les défis en lien avec l'adaptation des occupations pour les enfants de cet âge.

5.1. Profil des participants

L'échantillon recueilli lors de cette recherche est un groupe hétérogène d'enseignantes du préscolaire 4 ans. Les enseignantes proviennent de diverses régions rurales et urbaines du Québec, soit Baie des sables, Montmagny, Montréal, Saguenay-Lac-Saint-Jean et Sept-Îles. Trois enseignantes ont déjà été titulaires d'une classe de maternelle 4 ans, alors que deux d'entre elles auront leur première expérience à l'automne 2020. De plus, l'une de ces nouvelles enseignantes au préscolaire 4 ans aura une classe multi-niveau. Dans ce cas, il s'agira d'une classe qui sera composée d'un seul enfant de 4 ans et d'autres enfants de 5 ans.

5.1.1. Formation initiale

Parmi les participantes à l'étude, quatre ont suivi leur formation initiale au Québec, soit le baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. Ces enseignantes relèvent que cette formation initiale ne les outille pas à travailler avec les enfants de 4 ans. En effet, le préscolaire 5 ans n'est qu'une très petite partie de leur formation et le préscolaire 4 ans n'est pas abordé.

¹ À partir de cette section, le féminin sera utilisé puisque ceci représente plus adéquatement la réalité des enseignants du préscolaire au Québec et que l'ensemble des participantes de cette recherche était des femmes.

Participante 1 : « Donc, je dirais que je ne trouve pas que j'ai eu une formation universitaire pour m'aider. »

Participante 4 : « [...], mais non, assurément, durant la formation [initiale] on n'a pas.... On avait 3 cours de préscolaire mais c'était axé sur le 5 ans. Donc au niveau du 4 ans j'avais eu rien. »

Participante 5 : « On a survolé le développement de l'enfant, on est allé beaucoup dans l'apprentissage des matières tsé, math [mathématiques], français, sciences, etc. Pis, je trouve que pour enseigner au préscolaire, on n'a pas d'outils... On apprend sur le tas! »

Cependant, l'une de ces enseignantes a été formée en France. Cette formation française est différente de celle au Québec, car les enfants commencent en *petite section de maternelle* à l'âge de 3 ans et certains arrivent à l'âge de 2 ans et demi. De ce fait, la formation initiale comprend des cours au sujet des enfants de 4 ans et même au niveau des plus jeunes. Ainsi, cette enseignante sentait que sa formation l'avait bien préparé pour travailler avec les enfants de cet âge. De surcroît, cette enseignante mentionne qu'elle remarque cette différence avec ces collègues qui ont eu la formation initiale au Québec.

Participante 2 : « On avait quand même des cours [...] sur le développement de l'enfant de 3 ans, sur le développement de l'enfant de 4 ans, puis qu'est-ce qu'on peut demander à un enfant de 4 ans, qu'est-ce qu'on peut demander un enfant de 3 ans. Ça faisait partie de notre formation. »

Participante 2 : « Je pense que la formation [au Québec], il manque un petit peu quelque chose, parce que moi je vois quelques jeunes arriver quand même euh... ou même des plus âgés [...] Je pense qu'il manque des petites choses, mais c'est normal... ça va venir aussi avec l'expérience. »

5.2. Recherche de connaissances supplémentaires

Puisque la formation initiale au Québec ne couvre pas le préscolaire 4 ans et que les enseignantes ne se sentent pas suffisamment outillées avec leur baccalauréat en poche, les participantes ont mentionné aller chercher des connaissances à d'autres endroits tels qu'en suivant d'autres formations, en faisant des recherches sur internet et dans des livres ainsi qu'en collaborant avec d'autres enseignantes et divers professionnels.

5.2.1. Autres formations

Suite au baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire du Québec, trois enseignantes sur quatre ont suivi d'autres formations. Deux d'entre elles ont poursuivi leurs études jusqu'au doctorat et l'une d'entre elles a suivi des certifications en psychoéducation et en trouble du spectre de l'autisme (TSA). Aussi, certaines enseignantes mentionnent leur désir de s'inscrire à d'éventuelles formations continues.

Participante 1 : « J'ai un doctorat en éducation, j'en n'ai pas besoin de formation! Mais tu sais, j'ai toujours le goût d'en savoir plus fake ça, ça ne m'effraie pas! Si je suis passionnée, j'en ferais une autre formation! »

Participante 4 : « Donc de comprendre le jeu. Ça j'avais adoré ça cette formation-là. Pour pas me sentir mal de finalement pas intervenir, mais j'interviens d'une autre façon. Donc, d'essayer d'ouvrir les enseignants à comprendre justement les sphères de développement et d'axé sur le développement de l'enfant et non les apprentissages scolaires. »

5.2.2. Recherche internet ou dans les livres

De plus, les enseignantes rapportent qu'elles vont chercher des informations et des outils en faisant des recherches sur internet ou dans des livres. Ces recherches leur permettent d'avoir des idées d'activités ou des outils tels que des grilles d'observation pour évaluer leurs élèves par exemple.

Participante 1 : « Pendant l'été, j'ai ressorti des ouvrages que j'avais à la maison pour m'outiller un peu, je fais des recherches internet. J'ai regardé aussi une banque d'activités. »

Participante 1 : « Je procède avec des grilles d'observation critériées. Tsé, même des fois je vais utiliser un modèle qui existe sur des sites payants pour des enseignants. »

Participante 3 : « [...], mais c'est qu'aujourd'hui on a tellement d'autres ressources extérieures que le programme [préscolaire 4 ans] ... Internet, les partages entre profs que souvent c'est avec ça que je vais m'aider. »

5.2.3. Collaboration entre enseignantes

Toutes les participantes à l'étude mentionnent l'importance de l'entraide entre enseignantes. Cette collaboration peut se faire sous forme de partage d'idées, de connaissances ou d'outils tels que des grilles d'observations par exemple. Les enseignantes collaborent entre enseignantes du préscolaire de leur école, mais également par des groupes de partage sur les réseaux sociaux.

Participante 1 : « Le cahier de planification, les grilles d'observations, les bulletins, toutes ces choses-là pour la maternelle 4 ans, c'est très différent du reste du primaire donc c'est intéressant quand il y a des enseignantes qui partagent qu'est-ce qu'elles font. »

Participante 5 : « Euh, j'utilise beaucoup les réseaux sociaux. Je me suis inscrite à un groupe justement de 4 ans [groupe pour les enseignants de maternelle 4 ans temps plein]. Je pense que par l'entraide [...] tsé, une autre collègue... La fille qui va peut-être prendre [la 2e classe de maternelle 4 ans] [...] Elle, elle a déjà fait de la [maternelle] 4 ans... Donc, ça dépend aussi de l'expérience de ma collègue euh... ça va m'apporter aussi... »

5.2.4. Collaboration avec les professionnels

En plus de collaborer entre enseignantes du préscolaire, ces dernières mentionnent qu'elles peuvent recevoir de l'aide de divers professionnels tels que les ergothérapeutes, les orthophonistes, les orthopédagogues, les psychoéducatrices, les psychologues, les intervenantes ou les techniciennes en éducation spécialisée par exemple. Parmi les participantes à l'étude, trois d'entre elles mentionnent avoir reçu des services en ergothérapie selon le modèle collaboratif tel que la RAI, l'une d'elles selon le modèle traditionnel et une enseignante n'a jamais travaillé avec un ergothérapeute puisque l'enseignante a changé de poste avant de recevoir des services. La collaboration avec l'ergothérapeute permet aux enseignantes d'avoir du soutien et des informations ainsi que de se sentir outillées en fonction des défis qu'elles vivent avec leur classe.

Participante 1 : « Les ergothérapeutes, nous dans ma commission scolaire, tsé elles viennent de faire des évaluations en classe au niveau de la motricité et nous apporte un soutien en ce qui concerne l'organisation de la classe, toute la physionomie de l'environnement ces choses-là. »

Participante 4 : « Que ce soit avec les ergo [ergothérapeutes], les orthophonistes, psychologues, les intervenantes... On était... Dès qu'on avait un besoin [...] on avait accès aux professionnels rapidement. Donc c'était aidant parce qu'on avait... Tsé, moi je

l'assumais aussi qu'il y avait des côtés que j'étais pas capable, que j'avais pas assez d'outils pour le comprendre, puis je voulais pas non plus, tsé, être experte d'ergothérapie, puis en orthophonie... Tsé, j'avais des bonnes bases, là, mais tsé, c'est pas... J'aimais mieux me faire aider par des professionnels et de garder moi, mon expertise avec l'école. »

5.3. Le programme préscolaire 4 ans

De plus, les enseignantes avouent que le programme d'éducation préscolaire 4 ans du ministère de l'éducation du Québec, permet de fournir certaines lignes directrices. Cependant, les participantes mentionnent qu'il n'est pas assez élaboré et qu'il ne fournit pas toutes les informations nécessaires à leur pratique. Donc, le programme d'éducation préscolaire 4 reste à améliorer pour mieux soutenir les enseignantes dans leur travail selon elles.

Participante 1 : « [En parlant du programme préscolaire 4 ans] je pense que c'est encore à peaufiner. »

Participante 2 : « Alors, je trouve que le programme très bien, mais il est un peu ambigu. Certaines fois c'est trop précis et d'autres fois c'est peut-être pas assez précis. »

Participante 3 : « J'ai l'impression que le programme 4 ans est un peu *garroché*. »

Malgré le fait que les enseignantes trouvent que programme n'est pas suffisamment étoffé pour les encadrer au préscolaire 4 ans, une enseignante mentionne que cela lui permet une certaine latitude pour s'appropriier le programme. Cependant, d'autres ont plus de difficulté à trouver des activités qui concordent avec ce programme ce qui leur demande de la recherche d'informations supplémentaires.

Participante 4 : [En parlant du programme préscolaire 4 ans] « Oui, c'était pas toujours élaboré, tsé le programme je pense qu'il peut pas tout dire. Tsé, c'est aussi notre travail de s'approprier ça, de se faire confiance et de le ramener dans la classe d'une façon plus concrète. Parce qu'on peut pas demander ça au ministère, c'est beaucoup trop difficile et ça serait beaucoup trop long à lire... Les enseignantes ne le lirais pas. Donc là, je trouve que les domaines sont bien explicités. Puis, quand je lis développer sa motricité fine, je suis capable moi, de répliquer en faisant des bons projets avec les enfants et de faire des bonnes activités. »

Participante 3 : « [...] c'est bien beau tout écrit [le programme], mais à mettre en application... Des fois c'est autre chose! Donc oui, il y a des choses d'écrit, mais il faut trouver les activités qui vont avec ça et il faut que ce soit adéquat aussi [...] Donc, c'est ça qu'il faut que j'aie chercher... »

5.4. Les défis

Les enseignantes rapportent plusieurs défis lorsqu'elles travaillent avec des enfants de 4 ans. Ces défis peuvent être en lien avec les caractéristiques du groupe de la classe, le manque de ressources, l'adaptation des activités, l'autonomie dans les soins personnels, l'environnement physique, la gestion de classe ainsi que les routines.

5.4.1. Les caractéristiques du groupe

Plusieurs caractéristiques du groupe, nommées par les enseignantes, se révèlent être des défis pour elles telles que l'âge des enfants, la diversité culturelle et de langue ainsi que les enfants ayant de besoins particuliers.

Tout d'abord, deux enseignantes mentionnent qu'elles trouvent que les enfants sont très jeunes lorsqu'ils débutent la maternelle 4 ans. Certaines mentionnent même que certains débutent à l'âge de 3 ans lors de la rentrée scolaire à l'automne. Cela représente donc un défi en termes du manque de maturité des enfants de cet âge.

Participante 3 : « 4 ans c'est tout petit! Et des fois ils arrivent et ils n'ont pas encore 4 ans. [...] Donc ça, c'est jeune en titi! La maturité n'est pas toujours là... [...] Ils ne réagissent pas pareil... Et à cet âge-là, un an de maturité de plus ben ça paraît... »

De plus, une enseignante révèle qu'elle doit travailler avec des enfants et des familles qui sont issus de différents milieux culturels et qui sont de nouveaux immigrants au Québec. Certains enfants et parents ne parlent pas le français, ce qui représente un défi au niveau de la communication. Ce contexte est donc un défi supplémentaire pour créer un lien avec les élèves de sa classe, mais aussi avec leurs parents qui doivent apprivoiser le milieu scolaire pour la première fois au préscolaire 4 ans.

Participante 2 : « Je suis dans une réalité différente parce que je suis dans un milieu très défavorisé, de parents allophones [personnes dont la langue maternelle est une langue étrangère, dans la communauté où elle se trouve (Le Robert, s. d.)] Où la stimulation n'est pas là, ou la façon de communiquer avec leurs enfants n'est pas là non plus, mais c'est parce que c'est culturel... »

Participante 2 : « Et puis [il y a] des années où je me suis retrouvée la seule blanche. Donc ça aussi... Il y a un choc culturel.... L'école, les grands [élèves], il y a beaucoup de monde, ils ont pas de repères, ils ont pas le repère de la langue, mais on s'approprie chacun, petit à petit. »

Finalement, une enseignante évoque que dans son groupe de maternelle 4 ans, certains élèves ont des besoins particuliers, ce qui représente un défi pour elle. L'enseignante mentionne qu'il y a beaucoup d'élèves qui ont des besoins particuliers dans un groupe qui possède un ratio d'élèves assez élevé à la base. De plus, lorsque les enfants commencent le préscolaire à 4 ans, certains d'entre eux n'ont jamais été suivis par des professionnels et n'ont pas encore de diagnostics. Ainsi, l'enseignante se perçoit comme une intervenante de première ligne puisqu'elle doit déceler si les enfants ont des difficultés spécifiques.

Participante 1 : « C'est qu'en plus des fois, on a 5 élèves avec des besoins! Tsé, cette année j'en avais 2 avec de la dyspraxie verbale, il y avait un enfant autiste, il y en avait un autre... Tsé, ça finit plus les besoins! Donc c'est ça qui arrive, c'est que sur une classe qu'on a un ratio déjà élevé, on a plusieurs élèves qui ont des besoins... »

Participante 1 : « Pi l'enseignante au préscolaire, tsé surtout c'est vrai qu'en maternelle 4 ans tsé, c'est lui qui va être le premier à s'apercevoir dans le milieu scolaire de tout ce que l'enfant va avoir besoin, tsé en plus des services peut-être qu'il a ailleurs. Mais on a beaucoup d'évaluations à faire et des questionnaires à remplir. »

5.4.2. Le manque de ressources

Lorsque les élèves ont des besoins particuliers, les enseignants ont besoin d'avoir des services spécialisés et d'avoir accès à des ressources. Cependant, malgré le fait que les enseignantes mentionnent pouvoir collaborer avec divers professionnels, elles rapportent également ne pas avoir assez de ces services. Tel que rapporté, ce manque de ressources et de services en lien avec les besoins particuliers des élèves peut mener à l'épuisement des

enseignants. De ce fait, les participantes expriment le désir d'avoir accès à plus de professionnels, tels que des ergothérapeutes, pour les accompagner auprès de leur classe de maternelle 4 ans.

Participante 1 : « Les types d'élèves qu'on rencontre, il y a des difficultés d'apprentissage et il y a aussi des types d'élèves qui sont différents. Puis l'aide qu'on a au niveau des éducatrices spécialisées c'est vraiment très peu... Même si on a quelques heures qui nous sont données dans notre classe, on a des besoins plus grands que les services qu'on reçoit et ça, ça pénalise la majorité des élèves. »

Participante 4 : « Il faudrait plus d'ergo [ergothérapeutes]! On en a juste une pour toutes les écoles, fake! (rires) »

Participante 1 : « Oui on doit travailler fort, mais des fois on est en manque de ressources et ça, ça fait qu'il y a de l'épuisement et il y a des problèmes de ce côté-là... C'est assez exigeant le type d'élèves qu'on rencontre en 2020! »

5.4.3. Adapter l'activité

Les enseignantes mentionnent qu'elles n'ont pas les mêmes attentes pour un enfant de 4 ans versus un enfant de 5 ans. Cependant, certaines (3/5) ont des questionnements par rapport à comment adapter l'activité et quelles sont les réelles attentes pour un enfant de 4 ans.

Participante 1 : « Des fois je me pose encore la question tsé : Telle activité, c'est tu maternelle 4 ans ou c'est maternelle 5 ans? Tsé, au niveau développement de l'enfant... j'ai encore tsé... Puis c'est pas un problème, mais c'est des questionnements c'est de me dire OK au début de l'année scolaire, en cours d'année, en fin d'année, pour maternelle 4 ans qu'est-ce que ça couvre? C'est ça, je suis encore me perfectionner par rapport à ça parce que tu sais, des fois j'ai des doutes.

Participante 3 : « C'est plus le côté activité... Jusqu'où je me rends avec elle versus un [enfant de] 5 ans? »

Participante 5 : « C'est sûr que c'est un petit défi, dans le sens de pas trop en faire non plus. Je veux pas les surcharger, il ont toujours ben juste 4 ans! »

Deux d'entre elles n'ont cependant pas ces questionnements, puisqu'elles ont un bagage de connaissance qu'elles ont acquis en réalisant d'autres formations qui leur permettent de se

sentir à l'aise. Ces dernières mentionnent qu'elles vont adapter leurs attentes en fonction des forces et des défis des enfants plutôt qu'en fonction de l'âge en soit.

Participant 4 : « Ben si je faisais une activité de coloriage, en fonction des forces et des défis des enfants, c'est sûr que mes attentes changeaient [et] se modifiaient. »

De plus, les enseignantes mentionnent le défi de devoir adapter leurs activités pour les enfants de 4 ans par rapport aux enfants de 5 ans. En effet, elles doivent faire des activités différentes du préscolaire 5 ans, pour éviter la redondance entre ces années scolaires. D'ailleurs, les enseignantes du préscolaires 4 ans peuvent collaborer avec les enseignantes du préscolaire 5 ans pour ajuster leurs activités ensemble.

Participant 2 : « Et puis au 5 ans, [les enseignantes] disaient: Mais non tu peux pas faire les mêmes choses parce que sinon tu vas brûler tout le fun qu'on fait au 5 ans. Oui, mais enfin, si vous étudiez les pommes, je pense que je suis capable d'étudier les pommes au 4 ans là... Je vais pas faire les mêmes choses, je vais pas faire les mêmes projets... Mais je vais parler des pommes pareil! »

Participant 5 : « Pi tsé, y va falloir que je travaille aussi avec eux [les enseignantes de maternelle 5 ans] justement pour pas qu'on se brûle du matériel, qu'on se brûle des activités, qu'on fasse pas les mêmes choses... Parce que sinon, ça peut devenir redondant pour un enfant qui va avoir l'impression de faire 2 fois sa maternelle là... »

De plus, l'enseignante qui aura une classe multi-niveau à l'automne évoque le défi de faire des activités différentes au sein de sa classe cette année. En effet, elle ne veut pas exiger la même chose à un enfant de 4 ans que pour un enfant de 5 ans. De plus, elle ne veut pas mettre à part l'enfant de 4 ans des autres enfants de 5 ans. Cette même enseignante mentionne également le défi de devoir varier ses activités d'une année à l'autre, car l'enfant qui a 4 ans cette année sera encore avec elle l'année prochaine en préscolaire 5 ans.

Participant 3 : « [En parlant de l'élève de 4 ans] oui, ils sont dans la même classe, mais je ne peux pas lui demander la même chose que mes 5 ans... [...] Donc, c'est ça qu'il faut que j'aille chercher... »

Participant 3 : [En parlant de l'élève de 4 ans] « Je l'ai 2 ans donc il faut que je varie mes affaires parce que la... Elle, elle va l'avoir déjà fait l'année d'avant! [Lorsque l'enfant de 4 ans sera en maternelle 5 ans] »

Il a également été ressorti que l'enseignement au préscolaire est différent du primaire et que les enseignantes, de par leur formation initiale, ont plus de difficulté à se détacher de ce cadre. Les enseignantes ont tendance à faire des activités papier-crayons et des ateliers plus structurés.

Participant 4 : « [...] parce que c'est vraiment pas du scolaires... Donc il faut sortir de cette dès cet ancrage-là dans notre tête. [...] L'impact que ça là, c'est sûr que ça nous remet en question... Je voulais pas en faire trop... Tsé, je voulais pas m'en aller vers le scolaire, mais comment le faire sans me sentir coupable... Tsé de les laisser jouer. »

Participant 5 : « En 4 ans, ils disent qu'on a beaucoup moins d'activité papier-crayon à faire tsé. Euh ça, ben tsé, ça c'est mon petit côté primaire... Euh j'aime ça quand même en faire tsé... [...] Les enseignantes du primaire, on a beaucoup cette tendance-là... A vouloir quantifiés les choses, tsé faire du matériel et tout ça, alors que les enfants tout ce qu'ils veulent c'est jouer. »

5.4.4. L'autonomie dans les soins personnels

L'autonomie au niveau des soins personnels semble également être un défi important pour les enseignantes du préscolaire. Par exemple, une participante mentionne que pour elle, c'est le brossage des dents qui pose problème. En effet, elle ne réalise pas cette activité de soins personnels en classe, avec ses élèves de 4 ans, car la gestion est trop ardue.

Participant 2 : « [...] je refuse de faire broser les dents. J'ai essayé une année-là, c'est l'horreur! C'est l'horreur parce que la gestion est difficile, parce que les microbes, parce que machin [...] »

De plus, les enseignantes reconnaissent qu'à 4 ans, la propreté n'est pas nécessairement acquise chez tous les enfants. Le fait de devoir aider les enfants à la toilette est un aspect qui représente un défi pour trois des participantes de l'étude.

Participant 3 : « Ben la propreté ça c'est quelque chose que... Moi ça ne me tente pas... [...] je suis pas la genre de prof qui va aller essayer les petits amis... Je peux t'aider, je peux

vérifier un bout de temps dans le mois de septembre, mais après ça, il y a du travail à faire à la maison... Fake, c'est sûr qu'avec un [enfant de] 4 ans, ça risque plus d'arriver qu'avec un [enfant de] 5 ans... Parce que ça arrive avec les [enfants de] 5 ans des fois.. »

Participant 5 : « Sinon tsé, je te dirais que présentement c'est plus là l'autonomie tsé, allé aux toilettes. Euh, tsé y en a qui sont pas autonomes pour s'essuyer, pour des choses comme ça. Fake tsé, ça c'est sûr que c'est des petites craintes là... Tsé, ça me tente pas trop non plus tsé! Si y faut que je le fasse, je vais le faire, mais tsé, j'ai pas fait mon bac [baccalauréat] en enseignement pour essuyer les fesses! (rires) »

5.4.5. L'environnement

Comme mentionné, les enseignantes font part d'un défi en lien avec l'acquisition de la propreté chez les enfants de 4 ans. De ce fait, cet aspect devient encore plus ardu lorsque l'environnement n'est pas adapté. Effectivement, les enseignantes mentionnent que ce n'est pas toutes les classes de maternelle 4 ans qui disposent d'une toilette directement dans leur local. Il est donc plus compliqué de gérer l'acquisition de la propreté avec un groupe, lorsque la toilette se situe à l'extérieur de la classe.

Participant 1 : « La classe n'est pas toujours adaptée! Moi la classe que je vais avoir, on n'a pas de toilettes dans la classe, donc il faut sortir de la classe. On circule à côté d'autres classes pour aller à la toilette. Fake ça, c'est vraiment génial quand on a une toilette dans la classe. On va avoir un lavabo, mais on n'aura pas de toilettes. »

Participant 4 : « [...] c'est sûr que ça, c'est pas facile [quand la salle de bain est à l'extérieur de la classe], quand au niveau de l'autonomie ou de la propreté [...] si l'ami n'est pas capable de faire ces choses tout seul dans la salle de bain, ben là je trouvais que c'était loin versus quand moi j'avais ma 4 ans, c'était dans une classe où il y avait déjà une petite salle de bain. »

De plus, les enseignantes mentionnent l'importance d'avoir suffisamment d'espace pour bouger et d'avoir du matériel adapté aux enfants de 4 ans. En effet, il est important pour ces enseignantes d'avoir du mobilier adapté à la grandeur des enfants pour favoriser l'accessibilité aux diverses surfaces telles que le tableau numérique interactif ou les lavabos. Aussi, les enseignantes mentionnent que les jouets doivent être adaptés en fonction de l'enfant et des thèmes abordés pour favoriser l'intérêt. Finalement, les enseignantes apprécient le fait d'avoir du matériel et des jouets qui leur sont attirés dans leur classe.

Participante 2 : « Euh j'ai essayé le plus possible, dans toutes les classes où je suis passé, d'adapter le matériel le plus possible aux enfants. Que les chaises soient de la bonne taille, que les tables soient de la bonne taille euh... Le matériel... On a besoin au préscolaire, on a besoin d'un matériel qui change euh... Je fais en sorte de changer les jouets, les livres, de tout ce qu'on peut en fonction du thème que j'ai. Parce que moi je fonctionne par thème, mais en général au préscolaire c'est ce qu'on fait donc euh... Tout le matériel que je donne est progressif en général et puis est adapté. Je vais pas commencer à leur donner un casse-tête de 60 pièces à des [enfants de] 4 ans. Et puis moi, je suis dans des classes où ils ont jamais vu de casse-tête... Donc ils mangent la colle... Ils ont pas vu la colle, ils ont pas vu les casse-tête, ils ont rien vu... Euh, ils ont pas vu de livres donc... Mais euh... Si c'est bien adapté, si ça correspond... Ils ont un intérêt pour tout! »

Participante 4 : « Je pense que c'est beaucoup de matériel, tsé de motricité globale [...] Tsé, [avant d'avoir le budget spécial] on aurait aimé avoir nos propres choses, parce que souvent en jeu libre, les enfants aimaient ça reprend ces jeux-là, aller dehors, aller dans un local plus de motricité avec des matelas, pis tout ça. Donc [lorsque nous avons eu le budget spécial], ça l'a été vraiment plaisant d'avoir [le matériel] toujours avec nous. »

5.4.6. La gestion de la classe

Cette étude relève que la gestion de la classe peut s'avérer difficile avec les enfants de 4 ans. Par exemple, la gestion des comportements peut nécessiter beaucoup de temps et d'effort de la part de l'enseignante. En effet, les enfants doivent apprendre à respecter les consignes de la classe et de l'école. Puisqu'il s'agit de leur première expérience dans le milieu scolaire, cela fait beaucoup de choses à apprendre. De plus, une enseignante ajoute le fait que les enfants ont besoin d'avoir une récompense instantanée pour garder le contrôle sur le groupe. En effet, les enseignantes peuvent avoir recours à un système de récompense pour faciliter la gestion de leur classe par exemple.

Participante 1 : « La gestion des comportements ça, c'est quelque chose. Et au niveau des consignes de la classe. Il y a des enseignantes d'expérience qui me disent souvent : Moi les premiers mois mon énergie est sur le respect des consignes de la classe [et] le respect de l'environnement. »

Participante 2 : « Ils ont besoin d'avoir une récompense tout de suite. Ils ont plus de mal à attendre... [...] C'est souvent l'instantané. Donc il faut que ça soit magique aux 5 minutes, parce que si vous faites pas du magique 5 minutes... vous avez perdu le groupe là ! (rires) »

Aussi, une enseignante mentionne que les enfants ont besoins de beaucoup de stimulation dans leurs activités. En effet, il est difficile pour certains enfants de s'adonner au jeu libre. De ce fait, ce temps de jeu libre risque de mal tourner et de dégénérer puisque les enfants ont plus de difficulté à inventer des jeux par eux-mêmes.

Participante 2 : « Il y a des enfants qui au bout d'un moment s'ennuient parce qu'ils savent pas... Vous le mettez dans le coin cuisine, mais euh... Ça peut dégénérer hein! D'ailleurs parce que ils savent pas euh... Ils savent pas s'ennuyer, ils ont pas forcément le créatif, l'imaginaire... »

5.4.7. Les routines

Finalement, trois enseignantes évoquent que les routines représentent un aspect important en maternelle 4 ans et que cela peut représenter un défi de taille. Il s'agit de quelque chose de long et difficile à intégrer. Cela peut être au niveau des routines pour l'habillage, le lavage des mains, le brossage des dents, la collation, pour les déplacements dans l'école ou même pour des activités de motricité par exemple. De ce fait, les enseignantes mentionnent avoir besoin de soutien de la part d'un ergothérapeute pour les accompagner dans l'intégration des routines.

Participante 2 : « Ben c'est ça, mais l'intégrer dans ma routine, ça j'ai eu besoin d'aide [de l'ergothérapeute]. [...] Donc, ça, c'est des choses qui me manque moi. C'est d'intégrer tout ce que je connais, tout ce que... de l'intégrer pour que ça soit répétitif et dans une routine. »

Participante 5 : « Juste la routine, j'en ai pour 1 mois et demi, 2 mois... Après ça on va avoir euh... [...] Tsé juste l'intégration de l'habillage, je me souviens quand j'étais en stage... c'était l'horreur! (rires) »

5.5. Sentiment de compétence

Parmi les participantes à l'étude, les quatre enseignantes ayant suivi la formation au Québec rapportent avoir senti un sentiment de manque de connaissances de ou préparation. Ce sentiment peut avoir émergé lorsqu'elles ont enseigné ou encore au début de l'enseignement au préscolaire 4 ans. En effet, les enseignantes peuvent se sentir déstabiliser et avoir des craintes

par rapport à l'enseignement du préscolaire 4 ans puisqu'il s'agit de quelque chose de nouveau pour elles.

Participant 5 : « J'ai pas un gros sentiment d'efficacité présentement parce que, je sais pas dans quoi je me lance. »

De plus, l'enseignante ayant suivi une formation en France n'éprouvait pas ce sentiment de manque de connaissance ou de préparation en tant que tel. Malgré tout, les participantes à l'étude ressentent un bon sentiment de compétence, soit, car elles ont les connaissances, une équipe pour les soutenir ou parce qu'elles ont des capacités intrinsèques pour surmonter ce défi.

5.5.1. La formation et l'acquisition de connaissances

Une enseignante, qui a déjà enseigné au préscolaire 4 ans, mentionne que ce sentiment n'était présent qu'au début de son expérience. Son bagage de formation aux études doctorales lui a permis de se sentir à l'aise dans ce nouveau contexte : « Ça me faisait peur au début... ». De plus, l'enseignante formée en France avait un bon sentiment de compétence de par sa formation qui couvrait le développement de l'enfant de 4 ans.

Chercheuse : « Donc, vous n'avez pas eu à faire d'autres formations par la suite pour avoir d'autres connaissances et pour vous sentir plus outillé avec les [enfants de] 4 ans? »

Participant 2 : « Non ça allait bien. »

5.5.2. Équipe qui offre du soutien

De plus, certaines enseignantes ressentent un bon sentiment de compétence, car elles savent qu'elles ont une équipe autour d'elles. Elles ont accès à du soutien si elles ont des questionnements, ce qui est rassurant pour elles. Elles peuvent demander de l'aide à des collègues ou à des professionnels, tels que les ergothérapeutes.

Participant 1 : « Si j'ai un questionnement, je vais la poser ma question à des personnes de confiance. »

Participant 3 : « Je sais que je vais être capable, c'est jusqu'au début... Je sais que ça va être un ajustement... Mais je ne me stresse pas avec le fait que j'ai une [enfant de] 4 ans dans ma classe parce que je sais que si j'ai besoin de quelque chose, j'ai de l'aide autour.»

Participant 5 : « C'est que au départ, tu te sens un peu démuni parce que tu dis : Bon ben crime, je connais pas grand-chose aux 4 ans... Sauf que euh... Justement [...] j'ai tellement des ressources autour de moi! »

5.5.3. Capacités intrinsèques des enseignantes

Finalement, les enseignantes mentionnent qu'elles se sentent bien d'aller enseigner au préscolaire 4 ans de par leurs capacités intrinsèques. En effets, elles mentionnent qu'elles ont une grande capacité d'adaptation et une attitude positive, ce qui les aide à faire face à ces défis: « Je m'adapte, pis je suis du genre positive aussi donc tsé...». De plus, les participantes mentionnent qu'elles aiment relever des défis et que cela ne leur fait pas peur. Elles aiment se dépasser.

Participant 1 : « Tsé dans mon bagage d'expériences, j'ai tellement fait de choses différentes que tu sais les défis, moi c'est comme un tremplin. C'est pas quelque chose qui me fait peur! »

Participant 3 : « Moi j'aime ça les défis et je marche beaucoup à ça aussi... »

6. DISCUSSION

La maternelle 4 ans est en pleine expansion au Québec, particulièrement depuis la modification de la Loi sur l'instruction publique en 2019. Ce changement fait place à un déploiement progressif et à grande échelle des classes de préscolaire 4 ans à temps plein, peut-être le milieu socio-économique (Gouvernement du Québec, Février 2019).

L'objectif de cet essai était de décrire la perception des enseignantes du préscolaire au Québec quant à l'arrivée de la maternelle 4 ans. Les résultats obtenus permettent de répondre plus précisément à cet objectif de recherche en révélant la perception de ces enseignantes par rapport à leur formation, au programme d'éducation préscolaire 4 ans ainsi qu'en décrivant les défis qu'elles rencontrent, la façon dont elles se sentent outillées et leur sentiment de compétence.

6.1. Résultats principaux

6.1.1. Perception sur la formation des enseignants et sur le programme d'éducation préscolaire 4 ans

Cette recherche démontre que les enseignantes du préscolaire 4 ans ne se sentent pas suffisamment outillées avec leur formation initiale qui est offert au Québec soit, le baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. Bien évidemment, considérant l'arrivée récente du préscolaire 4 ans, jusqu'à tout récemment, la formation des enseignantes ne traitait pas des enfants de 4 ans. Ainsi, les enseignantes rapportent que leur formation ne les a pas préparées à enseigner à ce niveau scolaire. De plus, les enseignantes rapportent que le programme d'éducation préscolaire 4 ans, fourni par le ministère de l'Éducation du Québec, est incomplet et ne leur procure pas l'ensemble des informations qu'elles jugent nécessaires à leur pratique.

De ce fait, les enseignantes du préscolaire 4 ans doivent aller chercher des connaissances supplémentaires en suivant d'autres formations, en faisant des recherches sur internet et dans des livres ainsi qu'en collaborant avec d'autres enseignantes et divers professionnels tels que les

ergothérapeutes. Cette recherche de connaissances et d'outils par divers moyens reflète que les enseignantes viennent pallier le manque d'informations fournies dans le programme d'éducation préscolaire 4 ans et leur formation initiale. Donc, ces enseignantes veulent trouver certaines stratégies pour vaincre les défis qu'elles vivent au quotidien.

Les enseignantes souhaitent être accompagnées dans leur pratique en maternelle 4 ans. Ces dernières ne cherchent pas nécessairement des formations continues, mais surtout des collègues ou des professionnels qui savent les outiller en fonction de leurs défis. Elles cherchent des outils qui sont déjà prêts à utiliser. Donc, les enseignantes semblent rechercher cette collégialité entre collègues et une communauté de pratique pour les soutenir dans leur profession afin de relever les défis qui se présentent à elles.

6.1.2. Défis vécus par les enseignants du préscolaire 4 ans

En effet, les enseignantes vivent plusieurs défis au quotidien. Parmi ceux-ci, certains sont spécifiques au préscolaire 4 ans. Tout d'abord, dans les caractéristiques du groupe, l'âge des enfants s'avère être un défi. En effet, les enseignantes considèrent que les enfants sont très jeunes et qu'ils manquent de maturité lorsqu'ils commencent le préscolaire à l'âge de 4 ans. De plus, certains enfants débutent l'année scolaire à l'âge de 3 ans. Une autre caractéristique du groupe qui représente un défi est la présence d'enfants avec des besoins particuliers. En effet, lorsque les enfants entament le préscolaire à 4 ans, certains d'entre-eux peuvent avoir des besoins particuliers sans avoir été suivis par des professionnels et sans avoir de diagnostics au préalable. Alors, l'enseignante doit agir comme une intervenante de première ligne en décelant les enfants qui ont des difficultés spécifiques. Cet aspect est exacerbé par le manque de ressources et de services spécialisés pour répondre aux besoins de ces enfants. Les enseignantes formulent le désir d'avoir un plus grand accès aux services de divers professionnels, tels que des ergothérapeutes, pour les accompagner avec leur classe.

Ensuite, les enseignantes font face à des questionnements par rapport à la façon d'adapter les activités en lien avec les attentes pour un enfant de 4 ans. De plus, cette étude révèle que les enseignants trouvent ardu de trouver des activités différentes du préscolaire 5 ans

afin d'éviter la redondance entre ces niveaux scolaires. Cette difficulté est également présente lorsqu'une enseignante possède une classe multi-niveau. Dans ce cas, l'enseignante doit élaborer des activités adaptées au sein de sa classe sans mettre les enfants de côté en faisant faire des activités différentes. De plus, l'enseignante doit varier ses activités d'une année à l'autre, car l'enfant de 4 ans sera encore avec cette même enseignante l'année suivante, en préscolaire 5 ans. L'étude révèle également que la méthode d'enseignement au préscolaire est différent du primaire. En effet, il est difficile pour les enseignantes de se détacher du cadre de leur formation initiale qui leur enseigne à préparer des activités papier-crayons et des ateliers structurés.

Aussi, l'autonomie des enfants de 4 ans dans les soins personnels représente un défi pour les enseignantes, plus particulièrement en ce qui attrait l'acquisition de la propreté. En effet, la propreté n'est pas toujours acquise pour les enfants de la maternelle 4 ans et les enseignantes ne sont pas toutes à l'aise de devoir gérer ce processus. Cet élément est exacerbé lorsque les toilettes sont loin de la classe. En effet, les enseignantes préfèrent généralement avoir une salle de bain dans la classe pour faciliter la gestion de l'acquisition de la propreté.

La gestion de la classe est également un élément qui est soulevé par les enseignantes du préscolaire 4 ans. En effet, ces enfants intègrent le réseau scolaire pour la première fois, ce qui implique beaucoup d'apprentissages en lien avec le respect des consignes de ce milieu. De plus, il est difficile pour ces enfants de s'adonner au jeu libre et ce moment de jeu peut alors dégénérer.

Finalement, l'apprentissage des routines est un élément important pour le préscolaire 4 ans et ceci n'est pas toujours chose facile. Il s'agit d'un processus d'apprentissage de longue haleine dont les enseignantes doivent investir beaucoup de temps et d'énergie. Ces dernières mentionnent le besoin d'avoir du soutien d'un ergothérapeute pour cette tâche.

6.1.3. Sentiment d'efficacité personnelle

Les enseignantes ayant été formées au Québec ressentent un sentiment de manque de connaissances de ou préparation à un moment ou un autre lors de leur pratique au préscolaire 4

ans. Ces enseignantes peuvent être déstabilisées et ressentir certaines craintes en lien avec l'enseignement à ce niveau scolaire puisqu'il s'agit d'une pratique qui ne leur est pas familière. Cependant, la formation continue, la présence d'une équipe soutenante et les capacités intrinsèques des enseignantes leur permettent de généralement ressentir un bon SEP malgré tout.

6.2. Mise en perspective

Ces résultats sont logiques, puisque les enseignantes n'ont pas de formation spécifique pour les enfants de 4 ans lors du baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. Le gouvernement affirme que « le jugement professionnel et l'expertise de l'enseignant vont guider ses pratiques, ses approches et ses interventions selon les besoins des enfants » (MEES, 2017, p.8). Cependant, le développement de l'enfant est complexe et une formation est de mise pour être en confiance et fournir un encadrement optimal. D'autant plus, le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017) mentionne que si les enseignantes ont des attentes trop faibles ou trop élevées, cela peut entraîner un ralentissement dans la progression des élèves. De surcroît, le programme d'éducation préscolaire 4 ans est à sa première version et reste à être peaufiné. Il est donc cohérent que les enseignantes estiment que le programme soit peu complet pour les soutenir adéquatement dans leurs tâches.

De ce fait, il est normal que les enseignantes du préscolaire 4 ans au Québec vivent plusieurs défis dans leur pratique. Ces défis sont principalement en lien avec le manque de connaissances spécifiques et d'expérience par rapport aux enfants de cet âge ainsi qu'un manque de soutien et de services spécialisés. Alors, les enseignantes vont chercher de l'information dans diverses sources telles que des formations continues et des recherches internet. Cependant, elles préfèrent aller chercher des connaissances avec un réseau de collègues ou avec de l'accompagnement par divers professionnels, tels que les ergothérapeutes. Ainsi, les enseignantes ont un meilleur SEP lorsqu'elles se sentent encadrées et soutenues par une équipe qu'elles font confiance.

Selon Bandura (2007), les ergothérapeutes sont appelés à accompagner les enseignantes de maternelle 4 ans de façon à leur faire vivre des expériences positives afin d'augmenter leur confiance en leurs capacités. Aussi, les ergothérapeutes peuvent encourager les enseignantes à faire partie d'une communauté de pratique ou organiser des rencontres afin de favoriser les enseignantes à échanger sur des expériences positives vécues et la façon dont elles surmontent leurs défis. De plus, l'ergothérapeute doit croire en les capacités des enseignantes qu'il accompagne et il doit fournir de la rétroaction positive et des encouragements dans le but de favoriser leur SEP. Finalement, l'ergothérapeute se doit d'adopter une posture d'ouverture et d'écoute active pour bien accompagner les enseignantes dans la gestion de leurs émotions et leurs pensées lorsqu'elles vivent des situations de défis (Bandura, 2007).

6.3. Limites de l'étude

L'étude comporte peu de participantes, ce qui est une limite de l'étude. Toutefois, les résultats obtenus démontrent tout de même une tendance. De plus, en recherche qualitative, l'expérience et les événements rapportés par les participants ont davantage d'importance que la représentativité de la population en elle-même. Il est donc approprié d'avoir un petit échantillon pour pouvoir étudier les connaissances plus en profondeur (Fortin et Gagnon, 2016).

6.4. Transférabilité des résultats

Les participantes font partie de diverses régions du Québec tant rurales qu'urbaines. Toutefois, bien que les résultats reflètent la réalité d'enseignantes provenant d'une diversité de régions géographiques, la conséquence du faible nombre par région est la non-saturation des données. De ce fait, les résultats ne sont pas transférables.

6.5. Retombés pour la pratique en ergothérapie

Ces résultats sont importants pour la pratique ergothérapique en milieu scolaire. Les ergothérapeutes sont encouragés d'utiliser un modèle collaboratif, tel que la RAI dans leur pratique en milieu scolaire. En effet, ce modèle fait partie des meilleures pratiques dans ce domaine (Fuchs et Fuchs, 2006; Bazyk et Cahill, 2015). En suivant la RAI, les ergothérapeutes

collaborent et accompagnent les enseignantes en fonction de leurs défis et leurs besoins. Il est alors nécessaire pour les ergothérapeutes de comprendre les défis qu'elles doivent surmonter, particulièrement au préscolaire 4 ans puisqu'il s'agit d'une réalité récente au Québec.

Les ergothérapeutes sont bien placés pour bien encadrer les enseignantes à mieux accompagner leurs élèves ayant des besoins particuliers. En plus d'intervenir auprès des élèves, l'ergothérapeute peut habiliter les enseignantes à soutenir adéquatement ces enfants. En effet, les ergothérapeutes sont des *experts en habilitation de l'occupation* et ils sont donc en mesure d'habiliter les enseignantes dans leur pratique afin de faire face aux défis qu'elles rencontrent (ACE, 2012). Une telle collaboration entre l'ergothérapeute et l'enseignante combiné avec les interventions directes en ergothérapie procure de meilleurs résultats que seulement l'intervention (OEQ, s. d.).

7. CONCLUSION

En conclusion, cette recherche a permis de décrire la perception des enseignantes du préscolaire 4 ans au Québec quant à cette nouvelle réalité. Il a été possible de relever qu'elles ne se sentent pas suffisamment outillées avec leur formation initiale et avec le programme du préscolaire 4 ans du Ministère de l'Éducation du Québec. De ce fait, elles doivent aller chercher des connaissances supplémentaires pour relever les divers défis auxquels elles font face dans leur pratique. Finalement, il ressort de cette étude que ces enseignantes ont tout de même un bon SEP, particulièrement lorsqu'elles sont entourées de collègues et de professionnels pour les outiller.

Les ergothérapeutes peuvent donc apporter une contribution aux enseignantes du préscolaire 4 ans, puisque les ergothérapeutes possèdent des connaissances sur le développement autant typique qu'atypique des enfants (OEQ, 2009). Ainsi, les ergothérapeutes peuvent outiller et habiller les enseignantes du préscolaire 4 ans dans plusieurs sphères développementales en lien avec les activités scolaires (ACE, 2012). En effet, il est important que les enseignantes soient bien habiletés à travailler avec cette clientèle pour favoriser le développement et l'apprentissage des enfants du préscolaire 4 ans puisque ces enseignantes occupent un rôle de prévention. En effet, en offrant à ces enfants la possibilité de se développer au niveau de plusieurs dimensions, ils auront plus de facilité à l'école dans les années futures (Lemelin et Boivin, 2007). Ainsi, il est possible d'envisager une collaboration entre les enseignantes du préscolaire 4 ans et les ergothérapeutes puisque ces derniers pourront apporter leur soutien aux enseignantes en fonctions de leurs besoins. Ainsi, cela facilitera le travail des enseignantes au quotidien puisqu'elles seront plus outillées et se sentiront plus compétentes.

RÉFÉRENCES

- Association canadienne des ergothérapeutes. (2012). *Profil de la pratique des ergothérapeutes au Canada*. Repéré à <https://www.caot.ca/document/4720/2012profil.pdf>
- Alliance des professeures et professeurs de Montréal. (2016). *Mémoire pour une politique de la réussite éducative*. Repéré à http://alliancedesprofs.qc.ca/fileadmin/user_upload/APPM/Information/Documentation/Memoires_et_documents_de_reference/Memoire_Alliance_des_professeures_et_professeurs_de_Montreal_01.pdf
- American Occupational Therapy Association. (2004). Occupational Therapy Services in Early Intervention and School-Based Programs. *The American Journal of Occupational Therapy*, 59, 681-685.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (2e éd.). Paris : De Boeck.
- Bazyk, S. et Cahill, S. (2015). School-based occupational therapy. Dans J. Case-Smith et J. C. O'Brien (dir.), *Occupational therapy for children and adolescents* (7e éd., chap. 23, p. 664–703). St-Louis, MO: Mosby Elsevier.
- Beavers, A. (2009). Teachers as learners: implications of adult education for professional development. *Journal of College Teaching and Learning*, 6(7), 25-30.
- Brodeur, M., Deaudelin, C., et Bru, M. (2005). Introduction: le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- 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*. Gouvernement du Québec. Repéré à https://www.aqcpe.com/content/uploads/2016/11/cse_rapport_2012.pdf
- Couture, C., Monney, N., Thériault, P., Allaire, S., et Doucet, M. (2013). Enseigner en classe multiâge: besoins de développement professionnel d'enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(3).
- Durand, K. C. (2015). *Étude des effets d'un dispositif de formation-accompagnement sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants du préscolaire face à l'acquisition des habiletés motrices chez leurs élèves* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Trois-Rivières).

- Dionne, L., Lemyre, F., et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 36(1), 25-43.
- Fédération des commissions scolaires du Québec. (s. d.). Histoire des commissions scolaires. Repéré à <https://www.etatdescommissionscolaires.quebec/commission-scolaire/histoire/>
- Fortin, M-F. et Gagnon, F. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^eéd., vol. 1). Montréal : Chenelière éducation.
- Fuchs, D., et Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it?. *Reading research quarterly*, 41(1), 93-99.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., et Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe: un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1, 85-115.
- Gouvernement du Québec. (2020). Maternelle 4 ans. Repéré à <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/maternelle/>
- Gouvernement du Québec. (Février 2019). Dépôt du projet de loi no 5 : Un premier pas vers le déploiement des classes de maternelle 4 ans partout au Québec. Repéré à <https://www.quebec.ca/premier-ministre/actualites/detail/un-premier-pas-vers-le-dploiement-des-classes-de-maternelle-4-ans-partout-au-quebec/>
- Humphry, R. (2002). Young children's occupations: Explicating the dynamics of developmental processes. *American Journal of Occupational Therapy*, 56(2), 171-179. doi: 10.5014/ajot.56.2.171
- Institut de la statistique du Québec. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017 : Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Gouvernement du Québec. Repéré à (<https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle-2017.pdf>)
- Irwin, L. G., Siddiqi, A. et Hertzman, C. (2007). *Le développement de la petite enfance : un puissant égalisateur. Rapport final*. Commission des déterminants sociaux de la santé de l'Organisation mondiale de la Santé. Repéré à https://www.who.int/social_determinants/themes/earlychilddevelopment/early_child_dev_ecdkn_fr.pdf?ua=1

- Lemelin, J. P., et Boivin, M. (2007). *Mieux réussir dès la première année: l'importance de la préparation à l'école*. Institut de la Statistique du Québec. Repéré à <https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/Fasc2Vol4.pdf>
- Leclerc, R. (1989). *Histoire de l'éducation au Québec*. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2106902>
- Le Robert. (s. d.). Définition : Allophones. Dico en ligne. Repéré à <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/allophone>
- Miles, M. B., Huberman, M. A. et Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*, 3e éd., Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Ministère de l'Éducation [Québec]. (2003). *Passe-Partout : Un soutien à la compétence parentale. Cadre d'organisation destiné aux gestionnaires, aux intervenantes et aux intervenants*. Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Passe-Partout_s.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) [Québec]. (2017). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire 4 ans*. Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/Prescolaire_4ans.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) [Québec]. (2018-2019). *Rapport annuel 2018-2019*. Gouvernement du Québec. Repéré à https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/MEES_RAG_2018-2019.PDF?1570037423
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) [Québec]. (Novembre 2019). *Projet de loi modifiant la loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans : Document d'information*. Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/acces-information/maternelle-document-grand-public.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) [Québec]. (2020a). *Mise en place des centres de services scolaires*. Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/mise-en-place-des-centres-de-services-scolaires/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) [Québec]. (2020b). *Préscolaire : Documents officiels*. Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/prescolaire/>

- Guba, E. G., et Lincoln, Y. S. (2004). Competing Paradigms in Qualitative Research. In S. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *Approaches to Qualitative research* (pp. 17-37). New York: Oxford University Press, inc.
- Ordre des ergothérapeutes du Québec (OEQ). (2009). *L'ergothérapie en milieu scolaire*. Repéré à https://www.oeq.org/DATA/CHRONIQUE/9~v~milieu_scolaire.pdf
- Ordre des ergothérapeutes du Québec (OEQ). (2016, novembre). *Mémoire présenté dans le cadre de la consultation publique de ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur la réussite éducative*. Repéré à <https://www.oeq.org/DATA/MEMOIRE/12~v~memoire-presente-dans-le-cadre-de-la-consultation-publique-du-ministere-de-leducation-du-loisir-et-du-sport-sur-la-reussite-educative.pdf>
- Ordre des ergothérapeutes du Québec (OEQ). (s. d.). Chroniques de l'ergothérapie. Repéré à <https://www.oeq.org/publications/chroniques-de-l-ergotherapie/12-lergotherapie-en-milieu-scolaire.html>
- Sandelowski, M. (2000). Focus on research methods: Whatever happened to qualitative. *Research in Nursing & Health*, 23, 334-340.
- Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). (2016, mars). Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire (7990). Repéré à https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/apex/f?p=106:10:::::10:P10_CD_PGM,P10_RECH_C RITERE,P10_RECH_VALEUR,P10_RECH_DESC:7990,P2_CD_NIVEAU,BACC,%5CBaccalaur%C3%A9ats%20et%20doctorats%20de%20premier%20cycle%5C
- Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). (2018, mars). *Microprogramme de premier cycle en éducation préscolaire pour les enfants de 4 et 5 ans (0875)*. Repéré à https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/apex/f?p=106:10:7636491295927:::10:P10_CD_PGM:0875
- Villeneuve, M. (2009). A critical examination of school-based occupational therapy collaborative consultation. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 76(1_suppl), 206–218. <https://doi.org/10.1177/000841740907600s05>.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. *Social learning systems and communities of practice*, 3, 179-198.
- Wiseman, J. O., Davis, J. A., et Polatajko, H. J. (2005). Occupational development: towards an understanding of children's doing. *Journal of Occupational Science*, 12(1), 26-35. <https://doi.org/10.1080/14427591.2005.9686545>

ANNEXE 1

Guide d'entrevue semi-dirigée pour les enseignants du préscolaire 4 ans au Québec

Portrait général :

1. Quelle est votre formation en tant qu'enseignant(e)?
2. Depuis combien d'années enseignez-vous au Québec?
 - a. Depuis combien d'années enseignez-vous la maternelle 4 ans?
3. Dans quelle région du Québec enseignez-vous?
4. À quel(s) niveau(x) scolaire(s) avez-vous enseigné?

Sentiment de compétence et défis vécu :

5. Vous sentez-vous outillé?
 - a. Au niveau de votre formation.
 - b. En lien avec le programme d'éducation préscolaire 4 ans.
6. Quels défis vivez-vous au quotidien dans votre milieu?
 - a. Défis pédagogiques (planification, réussite éducative, rythme d'apprentissage, savoir les attentes)
 - b. Inquiétudes
7. Avez-vous participé à des formations continues?
8. Quel est votre sentiment de compétence lorsque vous enseignez à des enfants de 4 ans?

Connaissances et attentes d'un enfant de 4 ans :

9. Quelle est votre perception des différences entre un enfant de 4 ans et un enfant de 5 ans?

Idées de sujets à aborder :

 - a. L'écriture
 - b. Le dessin
 - c. Le coloriage
 - d. Le découpage
 - e. Les soins personnels
 - f. La motricité globale
 - g. Le jeu

Recherche d'informations et d'aide :

10. Comment et où allez-vous chercher de l'information lorsque vous avez des questionnements?
11. Sentez-vous que vous avez une équipe qui vous soutient? (Au niveau organisationnel, des professionnels dans l'équipe ou des autres collègues).
12. Avez-vous déjà travaillé avec un ergothérapeute dans votre milieu scolaire ?