

L'identité professionnelle de l'enseignante et de l'enseignant à l'éducation préscolaire

Entre le « je »
et le « nous autres »



Jean-Yves Lévesque
Johanne April
Hélène Larouche
Krasimira Marinova



L'identité professionnelle de l'enseignante et de l'enseignant à l'éducation préscolaire

Entre le « je » et le « nous autres »

Remerciements

Merci à toutes les personnes qui ont consacré du temps pour prendre connaissance de cet essai et nous transmettre leurs commentaires. Un merci spécial aux stagiaires qui ont livré de précieux témoignages et à Madeleine Baillargeon pour la rédaction de la préface.

Rédaction

Jean-Yves Lévesque,
Johanne April,
Hélène Larouche et
Krasimira Marinova

Infographie et révision linguistique

Nicolas Gendron
nicolas.m.gendron@usherbrooke.ca

L'identité professionnelle de l'enseignante et de l'enseignant à l'éducation préscolaire : entre le « je » et le « nous autres »

©2021, OMEP-Canada

Comité canadien de l'Organisation Mondiale pour l'Éducation
Préscolaire

Courrier électronique et site Web

omepcanada.ca@gmail.com
omep-canada.org

ISBN : 978-2-922646-12-2

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec 2021

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives Canada 2021



Préface

Dès la première lecture de ce document, j'ai eu un coup de cœur! J'ai eu un coup de cœur pour son sujet, mais aussi pour le ton et la forme adoptés pour le traiter. C'est donc avec grand plaisir que j'ai accepté de rédiger cette préface.

L'identité professionnelle est une question que je n'ai abordée que tard dans ma longue carrière en éducation préscolaire. Je n'en ai jamais été spécialiste et je n'ai personnellement fait aucune recherche dans le domaine. C'est plutôt dans l'évolution de ma propre identité d'enseignante et de formatrice que le sujet s'est imposé de lui-même. Et, au fil du temps, il m'est apparu essentiel.

Je crois maintenant que non seulement l'entrée dans la profession enseignante provoque une crise d'identité personnelle, mais surtout que la construction de sa propre identité professionnelle est la clé d'un parcours professionnel réussi. Partant d'un « je » ébranlé par l'incontournable remise en question de ses valeurs confrontées à celles de sa formation, puis à celles du milieu de pratique, il devient peu à peu possible de passer au « nous » de l'appartenance à son groupe professionnel. Sans ce « je » aux contours péniblement, voire douloureusement, dessinés, on ne peut résister aux tentations du tout inclus des kits commerciaux, ni aux multiples autres pressions extérieures qui viennent inévitablement de toutes parts, et ce, dès les premiers pas dans la pratique. Sans définir et redéfinir ce « je », il n'est pas possible d'adhérer au « nous » sans perdre sa personnalité, s'épuiser ou prendre les enfants, les parents, la direction ou ses proches comme boucs émissaires de ses propres difficultés.

La première ressource d'un·e enseignant·e, c'est sa propre personne. On entre en relation avec ses élèves, on communique, on enseigne à partir de ce que l'on est, d'autant qu'il s'agit de jeunes enfants. On doit donc apprendre à se connaître et se reconnaître pour faire la même démarche avec les autres. Bref, on doit accompagner les enfants dans leur développement en faisant sa propre démarche vers soi, vers eux, vers ses collègues et son milieu, soit accomplir son développement professionnel.

Voilà pourquoi, je trouve ce sujet essentiel!

Mais aussi grave qu'il soit, il n'est pas triste, bien au contraire, car il mène à la joie profonde de ce métier de rencontre avec tous ces petits êtres qui nous sont confiés, et avec les personnes qui les et nous entourent. Aussi complexe et difficile qu'elle soit, la démarche n'est pas inaccessible, à preuve ce texte bien ancré dans la réalité des témoignages dont il est parsemé.

Paradoxalement, la démarche vers soi ne peut se faire seul·e, elle doit être accompagnée des autres. C'est précisément ce que les auteur·e·s de ce document cherchent à faire : vous accompagner.

Bienvenue parmi « nous » qui aimons passionnément cette difficile et très gratifiante profession qu'est l'enseignement à l'éducation préscolaire!

Madeleine Baillargeon

Note aux lecteur·trice·s

Ce document s'adresse aux passionné·e·s de l'éducation préscolaire, aux étudiant·e·s en formation initiale qui découvrent dans leur parcours universitaire un intérêt particulier pour les jeunes enfants, aux enseignant·e·s (en début) de carrière qui sont en quête de sens dans leur démarche professionnelle, enfin à tous ceux et celles qui, comme nous, souhaitent mieux comprendre ce concept complexe et existentiel de la construction identitaire à l'éducation préscolaire.

Sans avoir la prétention d'être experts dans le domaine, c'est à titre de formateur·trice·s que nous nous sommes penchés sur ce sujet. Au départ, des questions, des réflexions, des constats nous ont réunis. Dans un souci de rendre accessibles les appuis théoriques qui ont nourri nos questionnements, nous avons recours à un ton intimiste par une écriture au « je ». À plus forte raison, ce « je » est l'élément fondateur du concept d'identité. L'approche narrative se veut engageante pour vous lecteur·trice·s par des questionnements invitant à la réflexion et à la participation à différents endroits dans le texte. Une large place est faite à l'expérience de stagiaires et d'enseignant·e·s en début de carrière pour illustrer l'identité en train de se construire. Ainsi des extraits de récits de stagiaires viennent exemplifier l'aspect dynamique du processus identitaire.

Bonne lecture!



Sommaire

Un essai sur l'identité professionnelle
de l'enseignant·e à l'éducation préscolaire

1

Rébecca se raconte

3

Le double « JE » : je porte deux chapeaux

10

Adrienne se raconte

14

Moi et nous autres

23

De multiples identités, ça alors!

27

Un rôle spécifique et une tâche complexe

36

« Le Je » et « le jeu » : se construire à
travers les tensions

42

Ce qui contribue à ma quête identitaire

54

Mon identité professionnelle à l'éducation
préscolaire en constante évolution

61

Références

65

Un essai sur l'identité professionnelle de l'enseignant·e à l'éducation préscolaire

La question de l'identité professionnelle (IP) des enseignant·e·s a fait l'objet de plusieurs écrits et une formation de qualité demeure une préoccupation majeure au sein de l'**Organisation mondiale de l'éducation préscolaire** (OMEP). Au cours des dernières années, le comité canadien a amorcé une réflexion sur le sujet. Une des questions laissées en suspens se formule comme suit : **Comment peut-on contribuer au développement et au renforcement de l'identité professionnelle des enseignants·e·s à l'éducation préscolaire?** Le but du présent essai est d'apporter des éléments de réponse à la question en illustrant de manière concrète et vivante le processus de construction identitaire.

L'identité renvoie à ce qui différencie une communauté d'une autre ou un individu d'un autre. La différence, qui constitue l'identité, repose toujours sur ce qui est propre et exclusif à un être ou à regroupement d'êtres (Fray et Picouneau, 2010). L'identité professionnelle prend-elle une couleur particulière à l'éducation préscolaire? Le présent essai souhaite apporter une contribution originale par le témoignage de stagiaires qui racontent leur expérience à la maternelle. L'essai s'ouvre sur un récit qui rapporte l'expérience difficile vécue par une étudiante. Le récit servira d'ancrage afin de faire des liens avec les différents concepts qui expliquent certaines tensions entre le « je » et le « nous ».

Ensuite, un second récit raconte l'expérience d'une étudiante qui a fait le choix d'un retour aux études. Toujours dans une intention pédagogique, ce récit vise à compléter de manière nuancée la compréhension des tensions entre le « je » et le « nous ».



En plus de l'interaction avec les pairs et la communauté, la relation aux enfants participe indubitablement au processus identitaire de l'enseignant·e à l'éducation préscolaire. Quelle place occupe la culture ludique si chère à l'éducation préscolaire dans le processus de construction de l'identité de l'enseignant·e? Le jeu est indissociable de la pédagogie prônée à l'éducation préscolaire et représente une intention explicite dans cet essai en insistant sur la nécessité de développer une compétence ludique chez les enseignant·e·s. Il sera donc question de la place du jeu dans la formation initiale afin de contribuer au sentiment d'appartenance de la profession des enseignant·e·s à l'éducation préscolaire.

À la facture expérientielle de cet essai s'ajoute une intention explicite de s'attarder à l'analyse réflexive comme outil privilégié afin de contribuer à consolider l'identité professionnelle du lecteur·trice. Tout au long de l'essai, les pauses réflexives devraient favoriser une meilleure intégration des concepts tout en participant à une meilleure connaissance de soi.

RÉBECCA SE RACONTE

*J'ai un amour pour le
programme,
il est tellement
passionnant.*



Une expérience difficile : trouver le juste équilibre

Rébecca, une stagiaire de troisième année, parle de son grand intérêt pour l'éducation préscolaire et pour le programme¹ qu'elle qualifie de passionnant. Toutefois le stage réalisé dans la classe de maternelle auprès d'une enseignante expérimentée fut très différent de ce qu'elle anticipait, elle dira *là je suis arrivée dans la réalité; je voyais des disparités avec ce que je souhaitais vivre*². Une des principales raisons tient à la relation difficile qu'elle a vécue avec son enseignante associée : *moi mon approche est plus socioaffective, elle est plus autoritaire, ça me collait moins. De prime abord, ce n'est pas une position que j'aurais prise mais je devais me mouler là-dedans, je devais reprendre son approche.*

Rébecca explique son malaise : *je sentais la présence de l'enseignante, j'anticipais plus comment elle allait réagir plutôt que de me soucier des élèves. Elle me disait : gêne-toi pas pour réorganiser la classe. Mais quand j'amenais des idées, elle disait ok mais moi à ta place je ne ferais pas comme ça. C'est correct aussi, c'est sa classe. Je ne sentais pas que c'était la classe des enfants...* Bien que ce stage fût éprouvant elle se disait *quand je vais avoir ma classe, ce sera à ma façon.*

¹Le programme auquel elle réfère est celui de 2001.

²Le caractère italique indique que les propos sont repris tels quels.



Les défis en maternelle : l'importance des routines

Rébecca fut surprise par les comportements des enfants, notamment leur anxiété. *J'ai senti beaucoup d'anxiété chez les enfants, ça m'a surprise à cet âge-là.* Elle se questionne : *est-ce spécifique à ce groupe-là ?* Quand elle les prévenait qu'elle avait un séminaire à l'université : *les enfants avaient beaucoup de questions.* Elle explique leurs comportements par l'importance des routines : *je venais les déstabiliser dans leurs routines, ils étaient confortables avec leur enseignante, je venais un peu ébranler leur confort avec leur enseignante, ça venait ébranler leur sécurité affective.* Elle dira également : *c'est sûr qu'en stage on essaye des choses, on ne fait pas exactement comme l'enseignante,* ce qui expliquerait en partie l'anxiété des enfants.

Une situation est rapportée pour illustrer l'anxiété des enfants face aux changements. Rébecca raconte : *un enfant me testait beaucoup, il réagissait, je pense qu'il voulait voir si justement j'étais comme son enseignante. J'écrivais souvent aux parents, car il réagissait beaucoup. La mère a même dit au service de garde que j'avais pris son enfant en grippe.* Sur le conseil de son enseignante, elle a appelé la mère, mais elle n'a pas pu lui parler. *Je pense que la confiance était brisée, finalement j'ai parlé à son conjoint. J'ai expliqué au papa que je pensais que leur enfant avait une réaction normale, j'arrive dans leur routine, je sors de nulle part et il sait que je vais repartir, probablement qu'il avait plus de difficulté à s'adapter à moi et c'est tout à fait compréhensible. Surtout qu'ils avaient eu une stagiaire à l'automne, ça faisait beaucoup dans l'année. C'est un exemple pour expliquer que je venais peut-être ébranler le confort des enfants avec leur enseignante. Le fait que je sois moi-même mère a aidé à comprendre leur point de vue. Même si mes*

messages n'étaient pas nécessairement négatifs, je disais par exemple, aujourd'hui ça a été un peu plus difficile. C'est sûr que moi aussi si j'avais reçu de tels messages, j'aurais réagi de la même manière, y a-t-il un problème, est-ce qu'elle n'aime pas mon gars? J'avais de l'empathie pour eux. Comme parent on n'a pas nécessairement la vue d'ensemble sur comment ça se passe dans la classe et ils ne me connaissaient pas, ils m'ont peut-être croisée une fois. Le fait que j'ai moi-même un enfant, j'ai pu me mettre à leur place et ça a aidé. Je crois qu'ils l'ont senti quand je leur ai parlé.

Des apprentissages, des embûches et des réussites

Avec un peu de recul, Rébecca est invitée à nommer ce qu'elle retient de son expérience de stage. Elle dira : *je prends le temps d'y réfléchir..., j'espère ne pas avoir à revivre ça.* Elle mentionnera à plusieurs occasions combien ce stage fut difficile. *Malgré le fait que j'ai appris, ça m'a tellement fait douter, ce n'était plus tant instinctif; je me posais tellement de questions, je pesais mes mots, je n'avais pas de plaisir. J'étais trop dans ma tête, à me justifier; je n'étais pas à 100 % avec les enfants; c'est sûr que quand tu es plus dans ta tête, ma professeure à l'université dirait que mon « moi » prenait beaucoup de place. Ma confiance a été vraiment ébranlée. Moi dans la vie je suis quelqu'un d'assez instinctif, limite impulsif, mais pas négativement dans le sens que je vais beaucoup avec mon cœur. Rébecca explique ce qu'elle vivait : j'étais tellement dans ma tête; j'étais beaucoup sur moi, j'étais moins à l'écoute des enfants. Dans mes défis ce qui est ressorti, d'être plus en soutien auprès des élèves en difficulté, d'être plus en mesure d'anticiper les difficultés.*

Une autre contrainte concerne les attentes universitaires. *En tant qu'étudiante on travaille beaucoup les gabarits et les planifications, comme on n'a pas d'expérience, c'est difficile de planifier, en tant que stagiaire on ne connaît pas si bien les élèves, c'est difficile de planifier ce qui va arriver; je pense que l'expérience, la connaissance du groupe aide; on ne sait pas encore ce qui va arriver; les canevas de planification c'est à double tranchant, ça nous aide à nous préparer mais en même temps ça nous met de l'anxiété, comme si on ne veut pas déroger sur ce qui est prévu, ça nous met un cadre qui nous insécurise. Si quelque chose arrive et que je ne l'avais pas prévu, je me dis, je vais l'ignorer... Je pense que l'expérience va nous aider à planifier de façon efficace et aidante; en ce moment on le fait pour nos travaux.*

Le regard sur elle-même amène Rébecca à se projeter sur ce qu'elle souhaite réinvestir dans sa pratique future. *J'ai appris à me faire confiance et quand je prends une décision d'être capable de justifier ce que je fais pour être dans une position plus professionnelle. Plutôt que de prendre les choses personnelles, savoir pourquoi je fais ce que je fais et être capable d'expliquer si on me le demande. On peut facilement le prendre mal, se dire, on ne me fait pas confiance... Moi j'agis par instinct et j'aime travailler dans le plaisir, mais là j'étais trop dans ma tête. C'est de trouver un équilibre là-dedans, d'être capable de me justifier et de garder cet instinct-là.*

Un regard interprétatif sur l'expérience de Rébecca

Certes le stage de Rébecca a été pour elle une occasion d'approprier la profession comme future enseignante à l'éducation préscolaire, mais également, une occasion accompagnée d'obstacles. Son identité professionnelle a commencé à se forger dans une représentation d'elle-même très différente de celle de son enseignante associée. La dialectique interactionnelle qui s'est installée entre elles a provoqué un contexte de stage qui n'a pas permis à la stagiaire d'apprendre le métier sans peur, en sécurité. Elle a dû réprimer ses conceptions éducatives, freiner des initiatives, se mettre au service de l'enseignante plutôt qu'au service des enfants. Au plan de son développement identitaire, son expérience a été très instructive. D'une part, elle lui a confirmé son attachement aux jeunes enfants et au programme ministériel d'éducation préscolaire. D'autre part, elle a renforcé sa confiance en elle-même et sa capacité à prendre éventuellement en charge sa propre classe à l'éducation préscolaire avec une marge de manœuvre. On voit s'exercer une tension entre le « je » qui cherche à s'affirmer en tant qu'enseignante en formation et le « je » en tant que stagiaire qui doit composer avec les contraintes et les attentes de conformité. Voyons comment le fait de porter deux chapeaux dans le parcours de formation et au début de la carrière participe à l'identité.



LE DOUBLE

« JE »

Je porte deux chapeaux.



Quand je chemine dans un programme de formation initiale conduisant à l'enseignement, j'ai à composer avec deux statuts, celui d'**élève enseignant·e** et celui d'**enseignant·e d'élèves** (Smith et Ingersoll, 2004). D'un côté, j'ai à développer mes compétences professionnelles pour apprendre à enseigner quand je m'engage dans les diverses activités de formation, en l'occurrence à l'éducation préscolaire, et de l'autre, j'ai à enseigner lors des moments de stage en responsabilité (Zimmerman et al., 2012a).

C'est au cours de ce double contexte qu'émerge et se forge mon identité professionnelle enseignante, au travers divers ajustements que les réalités m'entraînent à effectuer et par le développement de diverses compétences, lesquelles jouent un rôle de premier plan dans le processus identitaire.



L'identité professionnelle : en formation initiale et au début de la carrière

Je venais déstabiliser les enfants dans leurs routines, ils étaient confortables avec leur enseignante; je venais un peu ébranler leur confort avec leur enseignante; ça venait ébranler leur sécurité affective. — Rébecca

Au cours de cette période de formation-enseignement, où progressivement je me détache de ma posture d'étudiant·e pour adopter celle d'enseignant·e, commence à se forger ce que de nombreux auteur·trice·s nomment l'identité professionnelle. Cette double identité avec laquelle je dois vivre, en alternance, et qui se poursuivra lors de l'entrée dans ma profession, fait émerger un processus actif, dynamique, mais qui ne va pas de soi. Il est complexe (Zimmerman, et al., 2012b, p. 196). Par exemple, je peux prendre conscience de différences importantes entre le vécu universitaire et le vécu scolaire, entre les connaissances apprises à l'université et leur application concrète en classe, entre des valeurs qui me sont chères et d'autres qui s'imposent au regard des exigences du quotidien ou de pressions exercées sur moi de la part de mon institution (Fray et Picouleau, 2010).

Afin de poursuivre ma compréhension de la construction identitaire, la parole est donnée à Adrienne qui raconte à son tour son expérience de stage à la maternelle.



Foto per Jacopo Trossello
per il progetto

Foto per Jacopo Trossello
per il progetto

ADRIENNE SE RACONTE

En cours [à l'université], je comprends tout à fait le développement global et j'y adhère à 100 %.

En stage, la marche est plus haute. Je dois optimiser les outils pour que les enfants se développent. Quand on débute, on ne sait pas.



Un retour aux études : valider son choix de carrière

Adrienne, une jeune femme qui effectue un retour aux études après une première formation en langues, nous raconte son expérience de stage dans une classe de maternelle 5 ans. Précisons qu'elle a de l'expérience auprès de jeunes enfants puisqu'elle a travaillé pendant 18 mois en Centre de la petite enfance (CPE), comme remplaçante et qu'elle est également maman. Cette expérience lui a fait réaliser qu'elle est *plus à l'aise avec les plus grands*. De plus, elle a noté qu'il y a vraiment une différence, entre CPE et maternelle. Ses propos nous éclairent sur son point de vue : *Les 4-5 ans en CPE n'a rien à voir avec la maternelle. Il y a des routines en CPE, mais en maternelle en plus des routines, il faut faire passer toutes les compétences. J'ai trouvé que la marche était un peu plus haute. J'ai vraiment l'impression que c'est un autre métier enseigner en maternelle. Il faudrait peut-être un bac juste pour ça. Ce n'est pas pareil même si ça se rapproche du CPE. Le contact est différent, la transmission des connaissances ce n'est pas la même chose. Là on est vraiment dans le développement global à l'éducation préscolaire, les autres (au primaire) il y a des savoirs, des compétences ciblées, c'est autre chose.*

Les défis en maternelle : l'importance des routines

Un des premiers chocs qu'Adrienne a vécu dans son stage s'associe à l'organisation de l'horaire, notamment les routines et les

règles, elle dira : *Il fallait que je connaisse sur le bout des doigts, les routines, les horaires, les règles de l'école et de la classe. J'étais submergée! Cognitivement, c'est une surcharge, tout un défi, mais on apprend on est là pour ça. Je dirais qu'il y avait certaines règles avec lesquelles je n'étais pas nécessairement favorable mais j'étais obligée de les appliquer. Ex. : durant les jeux libres, ils devaient garder la voix basse, dans un coin, il ne fallait pas dépasser quatre ou cinq amis. Des choses comme ça, moi ça ne m'aurait pas dérangée. Sinon la plupart des routines, je les acceptais totalement. Pour moi toutes les routines étaient absolument essentielles. Je suis maman et je sais à quel point c'est important. Le principal problème était de les mémoriser, parfois ce n'était pas la même chose le jeudi matin que le vendredi matin, ou le lundi lors de la causerie, ou lors du retour de la relâche. J'avais deux, trois enfants très, très anxieux, quand je restais sur les routines, ça les rassurait et c'était une de mes missions. Je ne veux pas les rendre plus anxieux qu'ils le sont déjà. Il fallait que je respecte le cadre.*

Un autre aspect qui a présenté un défi particulier, pour elle, relève de l'évaluation. Adrienne se sent insuffisamment préparée à cet égard. Elle nous confie : *en contexte de stage, mon enseignante associée, mon université, attendent de moi que je sache évaluer, que je sois professionnelle à ce niveau-là, que je sois totalement autonome, alors qu'en CPE on avait des conseillers pédagogiques. Lorsqu'on est en cours, en théorie on nous parle du développement global et des principes pédagogiques, mais après il faut les mettre en action. Je comprends tout à fait le développement global et j'y adhère à 100 %, mais après il faut cibler ce qu'on veut faire travailler chez les enfants. Quand on débute, on se dit : j'ai tel outil ou tel jeu, comment je vais en faire un outil optimisé pour que les enfants apprennent et se développent et après il faut*

que j'évalue ça. Il y a des critères, des indicateurs, mais quand on débute on ne sait pas. Je crois qu'il y a de grandes attentes, il aurait fallu qu'on ait plus d'heures à l'université, on a seulement deux cours, il en faudrait au moins quatre à mon avis.



Des attentes préalables et le contact avec la réalité

Comme toute étudiante dans un programme de formation, Adrienne a des attentes à réaliser dans ses stages. Une attente essentielle pour moi, que ce soit au primaire, au secondaire ou en maternelle, c'est le lien. Cela a été beaucoup plus difficile que je ne l'avais imaginé. Pour moi, créer un lien, c'est créer de la confiance et tout coule, ça va vite. Avec les maternelles, il faut toujours plus de temps pour tout. Le facteur temps est absolument déterminant et crucial. J'avais des attentes très hautes mais en fait on ne peut pas faire tout ce qu'on projette en seulement six semaines. J'ai appris qu'avec les maternelles,

encore plus qu'avec les autres niveaux, il va falloir que je prenne mon mal en patience, que je construisse avec du temps et de la patience, tout ce que je vais vouloir créer pour les enfants. C'est un de mes apprentissages le plus important : prendre le temps. S'ils ne sont pas prêts, que je n'ai pas un minimum de silence pour expliquer les consignes, il n'y a rien qui passe, et à cinq ans encore moins qu'à 10 ou 12 ans. La gestion de classe, il faut miser là-dessus à l'éducation préscolaire.

Des apprentissages, des embûches et des réussites

Un apprentissage qu'elle tient à mentionner, *c'est la collaboration. Demander de l'aide aux collègues en tout temps, pour le matériel, surtout demander des avis pour plein de choses. Mon enseignante associée le faisait tout le temps. J'ai trouvé cela très humble de sa part, et je vais lui voler cette qualité-là. Même pour de petits détails de l'évaluation, elle allait consulter ses collègues. Non seulement pour harmoniser les notes, mais aussi pour voir si elle était assez objective, même si c'est assez personnel. Donc aller voir les collègues pour moi, c'est un grand apprentissage, surtout quand on débute, on ne sait pas trop...*



L'expérience de stage d'Adrienne lui a permis de valider son choix de carrière. *À plus long terme, j'aimerais bien travailler dans une classe d'accueil ... Dans ma commission scolaire, il y a des enseignants volants qui vont donner des cours à des enfants qui ont besoin de francisation; j'ai déjà un bac en espagnol, je parle arabe, j'ai le français et je me débrouille bien en anglais. Je me dis que je pourrais aider ces enfants-là. Sinon n'importe quel niveau ferait l'affaire, j'aime beaucoup ce que je fais, et si je suis retournée à l'école à mon âge, c'est que j'aime ça.*

Un regard interprétatif sur l'expérience d'Adrienne

Bien qu'Adrienne était en accord avec la plupart des règles de vie de la classe et qu'elle considère que les routines sont essentielles à l'éducation préscolaire, tout comme Rébecca, elle a dû composer avec certaines exigences déjà installées par l'enseignante associée auxquelles elle n'adhérait pas telles qu'un nombre maximal d'enfants dans tel coin de la classe, ou encore le fait que les enfants devaient toujours parler à voix très basse.



Par ailleurs, Adrienne indique qu'avant de débiter son stage à l'éducation préscolaire, elle avait comme préoccupation anticipée de bien connaître les enfants et de combler leurs besoins. Or, elle a découvert, au moment où elle a été confrontée à la réalité de la classe, la difficulté à rencontrer sa préoccupation, alors qu'elle s'est sentie envahie, surtout durant la première semaine de stage par une multitude d'éléments dont elle devait s'approprier — les noms des enfants, les routines de la classe, les horaires, les règles de l'école, etc. Détecter les besoins des enfants est devenu alors une préoccupation reléguée au second plan.

Je me suis retrouvée à penser surtout à moi malheureusement; les premières semaines, les besoins des enfants étaient secondaires, voilà c'est dit. Je voulais aller vers les besoins des enfants et j'ai eu la réalité en pleine face! — Adrienne

La nécessité de faire des compromis

Certaines situations que j'aurai moi-même à vivre, telles que des changements dans l'organisation scolaire, un contexte de grande compétitivité, des objectifs éducatifs visant essentiellement la productivité, peuvent limiter mon développement professionnel (Beckers, 2007). Ces réalités génèreront chez moi des tensions, divers inconforts, voire des doutes relatifs à mon identité comme professionnel-le en construction. Elles entraînent la nécessité de faire des compromis. Mon identité professionnelle ne se constitue donc pas en ligne droite et évolue tout au long de la carrière.



Chemin faisant, je dois intérioriser plusieurs modalités de pratiques pour être reconnu-e par mes pairs, par mon institution, par les parents comme possédant véritablement le savoir-faire enseignant.

QUELQUES MINUTES POUR MOI



En quoi ma première expérience à l'éducation préscolaire déclenche une réflexion sur ma démarche identitaire auprès des jeunes enfants ?



MOI ET NOUS AUTRES



Je retiens que le processus identitaire est complexe, car se joue une interaction entre deux représentations : 1) celle que j'ai de moi-même, comme personne unique; elle concerne ma propension à me singulariser, me différencier des autres, à marquer mon individualité et 2) celle de ma ressemblance aux personnes qui exercent le même métier que moi, mes consœurs et confrères enseignant-es; elle se rapporte au sentiment d'appartenance à ce groupe qui constitue mon réseau professionnel et ma non-appartenance aux autres groupes (Berger et al., 2017; Fray et Picoulet, 2010). Ainsi, mon identité professionnelle se forge et se développe au sein de mon itinéraire comme futur-e enseignant-e et comme enseignant-e en exercice, entre le « je » et le « nous », entre l'individuel et le social.

À cet effet, Adrienne mentionne qu'elle a plusieurs fois été témoin que son enseignante associée demandait de l'aide à des collègues, les consultait sur divers sujets, le choix de matériel par exemple, la démarche évaluative des apprentissages des enfants. À ce sujet, Adrienne indique qu'elle a beaucoup appris en présence de son enseignante associée, comme apprentie-enseignante.



L'identité professionnelle évolue à la fois en fonction de la représentation que j'ai de moi-même comme personne (« mon je » biographique) et celle que j'ai des enseignant-es et de la profession enseignante, dans le cas présent à l'éducation préscolaire (« mon nous ») (Beckers, 2007; Goyer et al. 2001; Tap, 1988). De plus, elle se situe au carrefour de tout un ensemble de déterminants sociaux qui sont extérieurs à moi (par exemple ceux à qui je dois rendre des comptes, mes pairs, les enfants, les spécialistes, les parents) et de ce qui me caractérise comme personne singulière, mes empreintes distinctives (Zimmerman et al., 2012a).

Qui suis-je pour moi, pour les autres, de la part des autres?

Mon identité professionnelle est une partie de mon identité globale (Goyer et al., 2001). Dans ce jeu de rapports entre moi et nous ou entre moi et eux, se dessine une identité qui est triple : premièrement, il y a l'image que je construis de moi-même, la conscience que j'ai de moi, c'est l'identité pour moi; deuxièmement, l'image que je souhaite retourner aux autres, c'est-à-dire l'identité pour autrui; et troisièmement, l'image que les autres me renvoient de moi-même (Dubar, 2010).

Je peux maintenant réfléchir sur quelques pistes pour animer ma démarche introspective dans le façonnage de mon identité professionnelle.



QUELQUES MINUTES POUR MOI



Est-ce que j'agis selon mes valeurs, mes croyances?

Quelle métaphore illustre le mieux l'image à laquelle je veux ressembler? L'image que je souhaite montrer aux autres.

Quelle représentation les autres ont-ils de moi-même?



**DE MULTIPLES
IDENTITÉS,
ÇA ALORS!**



Je découvre que j'ai plusieurs rôles variables à assumer, parallèlement à l'acquisition de mes compétences professionnelles. En effet, ma vie comme enfant, adolescent·e, élève, travailleur·se, parent... m'a laissé plusieurs traces. Divers motifs guident mes actions, et aussi, différents contextes et acteurs reliés à mon statut d'étudiant·e et à celui d'enseignant·e en stage ou lors de mon entrée comme enseignant·e novice peuvent se présenter : des prescriptions universitaires et scolaires, les réalités des classes, les contraintes et difficultés rencontrées et les visites de supervision.



Photo par Anne Spratt
sur iStockphoto

Je vis avec plusieurs sous-identités non harmonisées*

*Nous avons pris la liberté d'emprunter cette formulation à Beijaard et al., 2004, dans Zimmerman et al., 2012a

Par exemple, au sujet de son expérience de travail passée, Adrienne relate qu'elle a déjà œuvré dans un CPE, durant 18 mois, dont plusieurs mois auprès des enfants de quatre et cinq ans. Elle perçoit une différence énorme entre cet environnement et celui de la classe de maternelle 5 ans, où elle a effectué son stage. Elle a eu affaire, a-t-elle mentionné, à un tout autre métier, eu égard au développement des compétences chez les enfants et à l'importance que prend l'évaluation de celles-ci. Le stage d'Adrienne lui a donc permis de poursuivre son développement professionnel, et de cheminer dans la constitution de son identité dans un environnement éducatif autres que celui relié à ses expériences antérieures, passant cette fois d'un statut d'éducatrice d'enfants à celui d'enseignante d'enfants.

À travers les images successives de moi-même que mes rôles peuvent produire, j'ai le défi de maintenir mon unicité et de la développer de même que d'entretenir ma ressemblance et ma différence avec les autres. Ces identités peuvent générer chez moi de nombreux conflits intérieurs avec lesquels j'ai à composer, tel Rébecca qui, précédemment dans son récit, a témoigné des tiraillements qu'elle a vécus au cours de son stage dans sa relation avec son enseignante associée. Son identité s'est façonnée dans le doute, avec une spontanéité réprimée dans sa relation avec les enfants, une absence de plaisir, dont la cause relevait, a-t-elle dit, d'une anticipation de surveillance de tous ses gestes de la part de l'enseignante associée.

L'exemple ci-dessous me montre le désarroi de Sam, une apprentie-enseignante en stage, en présence de son superviseur-évaluateur, lorsqu'un élève lui indique son incapacité à réaliser une tâche : « mais maitresse on n'y arrive pas ».

— Sam : « (...) je me dis mince, qu'est-ce que je vais faire, qu'est-ce que je vais...faire pour qu'ils y arrivent, et après je me dis...évidemment le jour de la visite, fallait que ça tombe. Et euh...après j'ai ...et, là, on le voit bien, je suis en train de réfléchir à ce que je vais faire [opération] pour...pour qu'ils, qu'ils y arrivent et qu'ils se mettent au travail. (...) je pensais qu'ils allaient y arriver parce qu'on avait déjà travaillé cela, je m'étais dit bon, c'est un peu difficile avec tous les morceaux et puis la qualité des images, mais après je me suis dit peut-être que, ça va quand même marcher, et finalement bon bin ça n'a pas marché, et là quand il me dit « on n'y arrive pas », sur le coup je me...je...enfin je j'ai vraiment l'impression que je me décompose. (...) Bin sur le coup je me dis, bon je continue, je fais comme si de rien n'était (rires), là. (...), c'est... c'est un peu bête mais bon...après je me dis ah, bin non, tu te fais visiter [mobile], là, faudrait peut-être réagir, et c'est là que je leur dis ah bon je vais venir vous aider [opération]. » (Zimmerman et al., 2012b, p. 206)



Cet exemple illustre une situation marquée par le passage alternatif, en formation pratique, de l'identité-enseignante à l'identité-élève. L'extrait montre le défi, que doit relever Sam, d'ajuster aux enfants le niveau de difficulté des situations d'apprentissage proposées. Dans la phase préparatoire de la situation d'apprentissage et dans le début de son intervention, elle est « enseignante d'élèves », dans le contexte d'une visite évaluative du superviseur de stage. La réaction non prévue d'un enfant qui ne peut réaliser la tâche provoque chez elle une émotion bloquante. Elle est supposée réagir spontanément pour apporter l'aide nécessaire, mais elle n'y arrive pas car elle se sent démunie. Elle a besoin de temps pour adapter ses interventions aux besoins des enfants. Le motif à la base de son action n'est pas de nature professionnelle, soit d'apporter une aide aux enfants qui en ont besoin qui le manifestent, mais plutôt celui d'éviter de paraître ridicule, ignorante aux yeux du visiteur en lui montrant qu'elle est capable de considérer la remarque d'un enfant. La présence du visiteur fait en sorte que Sam en vient finalement à intervenir pour prendre en compte la demande inattendue de l'enfant et mettre en œuvre d'autres modalités d'aide : « *c'est là que je leur dis ah bon je vais venir vous aider* ». À la suite des observations, si le répertoire élargi des actes pédagogiques est renforcé par le superviseur au cours des échanges avec la stagiaire, en reconnaissant ce qui a été réalisé, en lui donnant des conseils, cela peut influencer positivement le façonnage de l'identité professionnelle de la stagiaire (Zimmerman et al., 2012b).

Prenons aussi l'exemple d'une situation de tiraillement vécue par une enseignante débutante dans une classe de maternelle. Ève n'arrive pas à regrouper tous les enfants pour commencer une activité.

— Ève : « *Là les deux qui circulent...c'est vrai, là, normalement, je devrais les ramener dans le coin regroupement, mais euh...pfff... (...) ou alors Malo traîne à la cuisine, Cassandra qui est aux livres tout le temps, (...) normalement, je devrais me lever, les prendre par la main et leur dire que voilà maintenant on se regroupe. (...) ...euh, mais euh, j'ai envie d'avoir euh...comment dire...l'air d'être la marâtre (...) bon avec Cassandra je le fais, quand même, je la tire par le bras, bon elle chouine un peu, bon après j'ai pitié, ils me regardent avec leurs yeux comme ça... (...)* »
(Zimmerman et al., 2012b, p. 202).

Cet extrait montre que dans le développement de l'identité professionnelle, l'enseignant-e étant aux prises avec des situations quotidiennes délicates, « des conflits intrapsychiques » (Zimmermann et al., 2012b, p. 47) peuvent ainsi se produire, lesquels provoquent un malaise important et fragilisent l'identité, ici chez l'enseignante au commencement de sa carrière. Son identité professionnelle, en début d'année, n'est pas encore assurée, car elle ne se reconnaît pas comme enseignante. Au fil des semaines, des mois, Ève prendra davantage sa place comme enseignante, manifesterà plus d'assurance, augmentera graduellement le registre de ses pratiques éducatives et s'éloignera pas à pas de son statut « d'élève enseignante » pour s'approprier celui « d'enseignante d'élèves ».

Si, dans la quête de mon identité professionnelle à l'éducation préscolaire, des situations me font vivre un sentiment d'inconfort, d'autres situations peuvent me conforter, soutenir le développement d'une image positive de mes actes; les deux types de situation se mêlent et jouent un rôle de premier plan dans le processus du développement identitaire.



Par exemple, une activité d'arts plastiques sur le thème des cinq sens a grandement déstabilisé Adrienne, particulièrement : 1) concernant la gestion du temps, à savoir que la réalisation de la tâche a pris beaucoup plus de temps qu'anticipé et que la rapidité d'exécution a été différente d'un enfant à l'autre et 2) concernant la gestion des différences sur le plan des habiletés des enfants à découper.

Bien qu'elle ait eu l'acquiescement de son enseignante associée pour proposer cette activité aux enfants, elle avoue qu'elle manquait d'informations sur l'état des connaissances des enfants. Si elle avait à refaire cette activité, Adrienne sait maintenant que ce type de situations embarrassantes peut se produire et est en mesure d'imaginer des solutions à mettre en actes.

Mais aussi, certaines expériences ont provoqué chez Adrienne une vive satisfaction. Ainsi, elle parle d'une activité dont elle est particulièrement fière, une activité de détente qu'elle a initiée au cours de son stage en maternelle cinq ans, une activité qui a fait également le bonheur des enfants, tellement qu'ils ont demandé de refaire la dite activité.

J'ai instauré une routine, après le dîner ils font une détente massage. On travaillait à la fois sur les sens et sur le corps humain, on s'est dit que ça leur permettrait de connaître toutes les parties du corps. J'avais peur, comment on instaure ça une routine? Beaucoup de préparation, deux jours avant et la veille je les avais préparés. Ça s'est très, très bien passé, même avec les enfants paresseux des mains. Parce que je commençais à les connaître et je les avais mis en duo avec ceux qui sont comme eux à peu près, pour pas qu'il y ait de frustration. Pour ma gestion de classe, ça a été parfait, mon coup de cœur, les différents massages vont être proposés pour la fête des mères (durant le confinement). J'ai apprécié de proposer une routine, qu'elle soit bien gérée, donc là j'ai pensé à moi, puis j'ai pensé aux enfants qui ont appris à se détendre. — Adrienne

Adrienne attribue sa réussite d'une part, au fait qu'elle a bien préparé les enfants à l'avance, qu'elle les a appariés de façon appropriée en tenant compte de certaines de leurs caractéristiques, et a installé les dyades dans la classe en tentant de respecter ces mêmes caractéristiques; et d'autre part, au fait que les enfants ont bien collaboré, ont appris des gestes du massage et se sont détendus.



De plus, le fait que les enfants soient invités à transposer cette activité en compagnie de leur mère a pu couvrir la stagiaire d'une dose supplémentaire de satisfaction. Dans sa quête identitaire à travers cette activité valorisante, Adrienne a été en mesure de marquer sa singularité, a manifesté une perception positive d'elle-même nonobstant diverses contraintes rencontrées au cours de son stage.

Révélat une identité en cheminement, en quête d'assurance, les situations déconcertantes vécues par Sam, Ève et Adrienne décrites ci-dessus me font-elles penser à des situations que j'ai moi-même vécues?

QUELQUES MINUTES POUR MOI



Ai-je aussi vécu des situations déstabilisantes qui reflètent ce tiraillement entre l'expression de mon individualité et mon désir de similitude avec mes collègues ? En décrivant ici une situation en particulier, je mets en évidence la leçon tirée de cette expérience.



UN RÔLE SPÉCIFIQUE ET UNE TÂCHE COMPLEXE



Si, comme évoqué ci-dessus, le processus identitaire est complexe, pour plusieurs raisons, je reconnais aussi que la tâche de l'enseignant-e à l'éducation préscolaire en est une très complexe. Plusieurs défis, s'offrent à moi, qu'il s'agisse notamment de porter attention à chaque enfant, respecter son identité de personne qui se développe à travers le jeu, ou bien de privilégier l'approche développementale propre à l'éducation préscolaire. Cela exige, d'une part, de relier entre elles les différentes dimensions du développement global de l'enfant et les compétences qui y sont associées, mais aussi, d'autre part, de saisir, par l'observation, sa zone de développement proximal et d'ajuster mon soutien en fonction de l'état de son développement pour chacune des compétences (Lévesque et Doyon, 2017).

Il faut du temps ... Il faut apprendre à savoir avec qui on travaille.
— Adrienne



Les défis importants auxquels Adrienne fait face, sont, d'une part, l'installation de la relation avec les enfants, défi plus difficile à relever qu'elle pensait, « tout va si vite » en classe, dit-elle. D'autre part, pouvoir anticiper et saisir les occasions de développement et d'apprentissage constitue un autre défi dans sa formation à l'éducation préscolaire.

Bien que des cours à l'université portent sur le développement global et des pratiques pédagogiques à mettre en actes, l'habileté à décoder tout le potentiel de développement et d'apprentissage des enfants en contexte naturel, notamment dans le jeu, demeure une préoccupation constante.

Ces défis sont à plus forte raison complexes pour moi, car ce sont les mêmes que ceux auxquels doivent faire face les enseignant·e·s expérimentés, alors que moi je suis en train d'apprendre mon métier. Ils m'apprennent que les éléments de la classe, qui constituent un tout, sont inséparables. Entre les dimensions affective, physique et psychomotrice, cognitive, langagière et sociale du développement des enfants et les contextes de la classe et ceux qui sont extérieurs à la classe, entre les parties et le tout, le tout et les parties, les parties entre elles, il y a un tissu interdépendant, interactif et interrétroactif (Morin, 2000). Faisant référence au développement professionnel, Adrienne mentionne le fait que l'apprentissage du métier est continu, ce que plusieurs enseignant·e·s lui ont répété, sachant qu'il y a nécessité d'être humble dans ce métier. Elle donne comme exemple qu'une enseignante peut se montrer très habile en gestion de classe mais qu'une année, elle peut être aux prises avec un groupe d'enfants dont les caractéristiques la conduisent à modifier ses pratiques de gestion. Rébecca évoque, quant à elle, que la planification de l'enseignement constitue un immense défi pour l'enseignant·e novice qui n'a pas le vécu de l'enseignant·e associé·e (expérimenté·e); cette opération lui apparaît comme un « couteau à double tranchant » : elle a le devoir de se préparer à enseigner, bien sûr; mais cette préparation génère de l'anxiété, car elle se déroule dans une situation stressante de réalisation de travaux universitaires évalués.



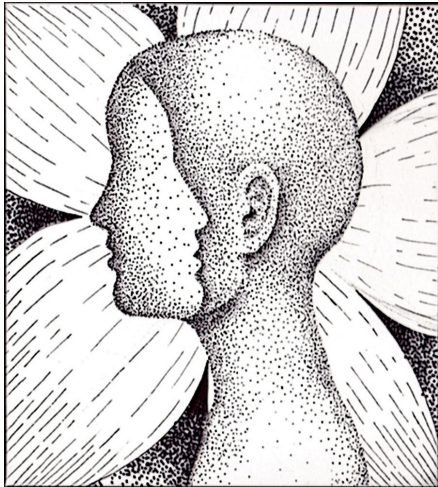
Photo par Alex Farnsworth
sur iStock.com

J'ai appris qu'avec les maternelles, encore plus qu'avec les autres niveaux, il va falloir que je prenne mon mal en patience, que je construisse, avec du temps et de la patience, tout ce que je vais vouloir créer pour les enfants. C'est un de mes apprentissages le plus important : prendre le temps. — Adrienne

Afin de relever tous ces défis, amorcé au cours de ma formation initiale, mon développement professionnel se poursuivra lors de mon entrée dans le métier et tout au long de ma vie d'enseignant·e. Comment enclencher et poursuivre mon développement? Un moyen qui semble efficace est de saisir ma propre zone de développement proximal professionnel, la zone où se situent les actes et les gestes professionnels que je ne suis pas encore capable d'accomplir seule, mais que je peux accomplir avec la médiation d'un pair plus expérimenté. Cela me permettra de pratiquer l'auto-étayage, ou encore de faire appel à des ressources (en stage, ça peut être mon superviseur) pour atteindre un niveau supérieur de

développement professionnel et surmonter les obstacles de la complexité de ma tâche. Ainsi, mon éducation comme enseignant·e (c'est-à-dire mon développement professionnel) devient garante de l'éducation préscolaire des enfants (Lévesque et Doyon, 2017).

La réflexion portant sur mes actions m'auto-informe sur le contexte complexe de la classe. Pour Rébecca, ce qui l'a aidée, c'est de se questionner sur ce qu'elle aurait pu faire de différent. Mon engagement dans une démarche de réflexion, qu'elle se réalise pendant mes actions ou après celles-ci, facilite mes apprentissages. Ceux-ci peuvent ensuite être transférés par la découverte ou la construction de fondements et de concepts centrés sur ma pratique. Ces nouvelles connaissances sont rattachées à mes préoccupations et aux enfants qui me sont confiés, et éventuellement m'aideront à réguler progressivement mes gestes professionnels vers le plein potentiel de chaque enfant (Beckers et Leroy, 2011; Leroy et Beckers, 2015).



QUELQUES MINUTES POUR MOI



Ma propre expérience pratique à l'éducation préscolaire m'inspire quelle réflexion par rapport aux enjeux de ma démarche identitaire?



**« LE JE »
ET « LE JEU » :
SE CONSTRUIRE
À TRAVERS LES
TENSIONS**



Le jeu, important mais sous-estimé

Le jeu étant l'activité maîtresse à l'âge préscolaire, les enfants sont porteurs d'une culture ludique que je devrais non seulement connaître et m'approprier, mais aussi enrichir et faire vivre dans ma salle de classe. Comment cette particularité de l'éducation préscolaire influencera mon identité professionnelle? Est-ce que je serai « moins » enseignante parce que je laisse une place au jeu et que je construis des interventions de type ludique? Lors de mes cours universitaires, j'ai pris connaissance de l'importance du jeu pour le développement de l'enfant et ses apprentissages. Je sais qu'à l'âge préscolaire, c'est le jeu qui crée la zone de développement proximal permettant à l'enfant d'incorporer les normes, les signes et les instruments culturels (Vygotsky, 1933/1921). J'ai aussi appris que c'est notamment le jeu qui permet à l'enfant d'effectuer les apprentissages sociaux et culturels nécessaires pour le développement de son intelligence, de son langage, de ses habiletés sociales et affectives et de ses fonctions exécutives. Mes lectures m'ont amenée à découvrir des recherches affirmant le rôle inestimable du jeu pour le bien-être de l'enfant. Je sais que le jeu diminue l'anxiété chez l'enfant et agit comme un puissant antidote au stress et comme une soupape de sécurité affective (Elkind, 1983). Riche de ces connaissances, j'envisage de faire vivre le jeu dans ma salle de classe. Cette posture professionnelle concorde avec les orientations du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2020). Celui-ci insiste que, pour l'enfant d'âge préscolaire, le jeu est la manière privilégiée d'apprendre et de développer son plein potentiel. Il reconnaît ainsi l'importance du jeu pour le développement global des enfants, et ce, quels que soient

leurs besoins et leurs caractéristiques. Le Programme suggère également que les interventions de l'enseignant·e sont nécessaires pour que l'enfant puisse s'engager dans des situations d'apprentissage issues du jeu. Mes valeurs relatives au jeu sont donc partagées par ce Programme qui va guider mes choix. On dirait qu'il ne me reste plus qu'à développer des habiletés pratiques pour travailler dans un contexte de jeu et élaborer mon propre modèle de pédagogie du jeu. Mais ... tout n'est pas aussi simple! Le jeu étant une activité libre, non-productive, incertaine, et futile, certains remettent en question sa valeur éducative. Il est donc possible que je vive les tensions, les conflits intérieurs et les hésitations que les enseignant·e-s d'éducation préscolaire ont connus depuis déjà quelques décennies. Dans leur récit, Rébecca et Adrienne ne s'attardent pas explicitement au jeu comme source de tension dans le milieu scolaire. Toutefois, d'autres stagiaires en parlent et quelques-uns de leurs propos sont présentés.

Par ailleurs, en ce qui a trait à la formation des identités enseignantes, le rapport de l'enseignant·e à l'éducation préscolaire avec le jeu se révèle contradictoire (Lessard et Tardif, 2003). D'une part, « le jeu qui absorbe largement les enfants de cet âge est compatible avec les moyens d'enseignement permettant l'expression, la créativité et l'imagination tant chez l'élève que chez l'enseignante » (Lessard et Tardif, 2003, p. 39), et les enseignant·e-s ont tendance à valoriser les moyens ludiques d'enseignement et de construction de la relation pédagogique. D'autre part, la « pédagogie du jeu, centrale en maternelle et au cœur des stratégies éducatives des enseignantes, apparaît comme un élément de la facilité » (*ibid.*, p. 49) et représente un facteur d'exclusion des enseignant·e-s à l'éducation préscolaire par le corps enseignant de l'école. Des commentaires dévalorisants tels que « n'importe qui peut faire jouer les enfants;

cela ne demande pas de compétence particulière » (*ibid.*, p. 49) nous sont parfois adressés. Malheureusement, ce point de vue est aussi partagé par certaines directions d'école, enseignant·e·s du primaire et autres professionnel·le·s. Il peut même arriver que mon travail soit injustement sous-estimé en raison de sa dimension ludique, comme dans le cas d'une stagiaire qui s'est fait dire par la direction d'école : « Tu es en stage pour démontrer tes compétences d'enseigner et non pour faire jouer les enfants ». Vivre une telle situation pourrait générer un conflit interne en moi opposant les connaissances sur le jeu que j'ai acquises à l'université et le « sens commun » qui associe le jeu uniquement à un passe-temps plaisant. La stagiaire dont il est question en a d'ailleurs été bouleversée. « Si le jeu, réfléchit-elle, est pour l'enfant le moyen privilégié pour apprendre, pourquoi suis-je tenue d'enseigner autrement? Si j'enseigne par le jeu, est-ce que je saurai répondre aux attentes de la directrice? » Cette situation me fait penser que, tiraillé·e entre ce que j'ai appris et ce que certains disent, je dois continuer de défendre mes choix pédagogiques et développer mon identité professionnelle d'enseignant·e à l'éducation préscolaire, identité qui est intimement liée au jeu. Certes, c'est un grand défi pour l'enseignante novice que je suis, mais avec l'expérience je saurai affirmer ma posture, comme l'a fait par ailleurs M. Champagne. Il enseigne à la maternelle cinq ans depuis 22 ans et n'a jamais arrêté de se battre pour que le jeu soit reconnu à sa juste valeur à l'école. Il nous offre un exemple passionnant de la mission de l'enseignant·e à l'éducation préscolaire comme défenseur du droit des enfants de jouer et d'apprendre par le jeu.

Dans mon école, lors de la période de jeu libre, tout le monde s'autorise à venir déranger : l'orthopédagogue vient chercher des enfants pour une activité individuelle, la secrétaire vient me faire remplir un formulaire, même le concierge est venu changer les ampoules. Hier, une collègue s'est pointée à la porte de ma salle de classe en disant : « Je vois que c'est la période des jeux, est-ce que je peux te parler de la réunion... » Mais ne voient-ils pas qu'on joue! J'ai donc mis une affiche sur ma porte : « Activité importante : on joue! Svp ne pas déranger! » — M. Champagne, enseignant à la maternelle et passionné du jeu

Mais qu'est-ce que le jeu?

Pour être en mesure de défendre mes choix pédagogiques, je dois tout d'abord répondre à la question « Qu'est-ce que le jeu ? ». Le jeu étant un concept polysémique, une définition complète et commune n'existe pas. Mes collègues peuvent donc en avoir une vision différente de la mienne. Or, les jeux, tels qu'ils sont vécus dans les classes de maternelle, s'étendent sur un continuum allant de jeux dirigés par l'enseignant·e, à jeux improvisés, initiés et développés par les enfants (Hirsh-Passek et Golinkoff, 2009). Chacun·e de mes collègues a su situer son modèle sur cet axe selon sa vision du jeu, sa tolérance et ses valeurs. Maintenant, c'est à mon tour de trouver le point sur cet axe qui convient à ma personnalité et à mes valeurs. En ce qui concerne le jeu, les enfants, eux aussi, ont leur mot à dire. Ils peuvent même ne pas considérer comme jeu, les activités que je nomme « jeu » et que j'ai conçues pour passer certains apprentissages. Ils peuvent déceler « la ruse pédagogique » (Brougère, 1995), soit l'habillage ludique d'une activité d'apprentissage. C'est ce qui est arrivé dans la classe d'une de mes consœurs, madame Mélanie. Madame Mélanie avait préparé des jeux de table

avec un contenu mathématique. Elle invitait les enfants à jouer, leur expliquait les règles et dirigeait l'activité. Très vite, Lorry, une enfant éveillée et active, lui posa la question suivante : « Madame Mélanie, quand on finira ton jeu, est-ce qu'on pourra faire notre jeu? » Je peux m'imaginer le désarroi de ma collègue Mélanie : elle qui avait travaillé fort pour préparer les jeux, se voit exclue du jeu des enfants, ce jeu qu'ils considèrent comme « notre » jeu. Cette situation m'amène à avouer que ce sont les enfants qui sont les experts du jeu. Je chercherai donc à comprendre ce qu'est le jeu pour eux et y appuyer mon modèle. C'est un grand enjeu qui va m'amener encore une fois à réfléchir sur mon identité professionnelle : je partage certaines caractéristiques avec les enseignant·e·s des autres cycles, je ressemble à mes pairs de l'éducation préscolaire mais je m'en distingue, car j'ai mes propres couleurs, ma propre posture au regard du jeu.

Pour respecter, protéger et nourrir cette activité créative, imaginaire, spontanée, libre et constructive que les enfants appellent « jeu », je dois développer une compétence professionnelle spécifique me permettant de travailler en situation de jeu, soit une compétence ludique.

Tout d'abord, je dois faire partie de la culture de jeu des enfants dans ma classe. Cela implique de développer une posture spécifique se traduisant par une attitude et une pratique ludiques. (Henriot, 1989). Cette attitude suppose que j'accepte non seulement d'enseigner dans une situation imaginaire, mais aussi de contribuer au développement de cette situation donnant place à l'expression, à la création et à l'improvisation. Outre l'attitude ludique, c'est la pratique de jeu, qui me permettra de construire ma posture puisque le jeu n'existe pas en dehors de l'acte de jouer (Henriot, 1989).



De plus, en changeant ma posture, je suis amené-e à changer le cadre de mon enseignement. En effet, l'enseignement traditionnel se réalise dans un cadre scolaire prévisible pour l'enseignant-e, alors que l'enseignement/apprentissage par le jeu se déploie dans une situation imaginaire où les objets, l'espace, les personnes et les actes obtiennent de nouvelles significations qui, quoique négociées, sont dynamiques et peuvent changer à tout moment, ce qui m'amènera à changer moi aussi.

Mon positionnement et mes rôles professionnels au regard du jeu : quel impact sur mon identité?

Pour accomplir les nombreux rôles qui sont les miens par rapport au jeu, je dois tout d'abord me positionner face à celui-ci. Deux options s'offrent alors à moi : me positionner à l'extérieur ou me positionner à l'intérieur du jeu (Kravtsov et Kravtsova, 2010), chacune de ces options renvoyant à une posture identitaire que je peux adopter.

La première m'amènera à me positionner à l'extérieur du jeu, comme le font par ailleurs la plupart de mes pairs (Fleer, 2015), et par le fait même me conformer au statut quo de l'école. En effet, ce positionnement permet à mes collègues de conserver leur statut d'enseignant-e-s et de s'impliquer dans le jeu en posant des questions, en observant les enfants, en prenant le rôle de narrateur-trice, en mettant en place des activités ludiques et en fourni-

ssant du matériel (Devi et al., 2018). Cette posture les amène ainsi à prendre le rôle de « stage manager » (Kontos, 1999) qui colle bien à l'image classique de l'enseignant·e, soit diriger l'activité, gérer les actions, décider de leur déroulement, etc. Quand j'observe de près je constate que, d'une part, cette façon de faire semble confortable pour l'enseignant·e, car elle lui confère un grand droit décisionnel par rapport au jeu des enfants. D'autre part, elle laisse peu de place à l'initiative et à la créativité des enfants, réduisant ainsi le jeu à une activité ludique animée par l'enseignant·e. Ce n'est pas cela que les enfants appellent « un jeu » et ce n'est pas la posture qui correspond aux valeurs éducatives de respect de l'enfant, de son rythme, de ses intérêts et de son droit de libre choix, d'initiative et d'expression que j'ai adoptées lors de mon parcours universitaire. Je suis donc à la recherche d'une autre voie, d'une autre option.

Cette deuxième option, qui consiste à se positionner à l'intérieur du jeu, me semble plus prometteuse; elle me permettra d'intervenir dans le jeu sans le briser. Cette position m'offrira des occasions d'initier ou de guider l'activité à partir de la situation imaginaire créée par les enfants, donc de l'intérieur, ce qui est plutôt rare chez les enseignant·e·s (Fleer, 2015). Toutefois prendre un rôle dans le jeu, agir en tant que cojoueur·se en jouant avec les enfants, m'investir pour du vrai dans le jeu nécessite aussi un certain niveau d'improvisation. Voici un autre conflit intérieur auquel je dois faire face : l'enseignant·e ne doit-il·elle pas tout planifier, tout prévoir et gérer? Comment être un·e enseignant·e « à son affaire » et accepter que l'improvisation fait partie intégrante de mon enseignement/apprentissage par le jeu? Je dois donc apprendre à me détacher d'une certaine rigidité de planification que j'ai apprise à l'université et appliquée lors de mes stages, pour laisser place à une planification des apprentissages souple et ouverte aux imprévus qui

surviennent dans le jeu. Voyons comment Anne, une enseignante expérimentée, l'a fait :

Les enfants jouaient à la pharmacie. Anne voulait en profiter pour les amener à pratiquer le dénombrement. Elle est allée voir le médecin et a demandé de lui prescrire 11 sachets de vitamine C. L'ordonnance en main, elle a retourné à la pharmacie avec l'idée d'amener les pharmacien-ne-s à compter ensemble les sachets. Elle a trouvé le coin pharmacie désert et tous-tes les pharmacien-ne-s se trouvaient maintenant dans le coin « garage ». Prenant le rôle d'une cliente, elle a demandé aux garagistes de lui vendre 10 vis et 9 clous. Garagistes et client-es ont compté ensemble, et ce sans arrêter le jeu et sans abandonner leur scénario.

À la suite de cet exemple, je comprends que plutôt que de « prescrire des apprentissages » planifiés au préalable, je suis tenu·e d'être à l'affut des occasions d'apprentissage qui surgissent spontanément. Je pourrais alors influencer le jeu en amenant le scénario vers la découverte de connaissances. En tenant un rôle dans le jeu des enfants (la maman, la vendeuse, etc.), je pourrais intervenir pour modifier certains comportements et prévenir les conflits. Cette démarche me demandera d'observer les enfants, d'apprendre à les connaître et d'apprendre à connaître l'enseignant·e que je suis en train de devenir. En suivant les enfants dans le jeu, j'apprends à partager avec eux l'initiative, le droit de décision et le pouvoir dans la salle de classe. En acceptant d'être un·e cojoueur·se, j'intègre pleinement la culture ludique des enfants et je deviens l'un·e des leurs. Je construis ainsi avec eux une relation humaine, démocratique et équitable, à travers laquelle je grandis en tant qu'enseignant·e qui « sait jouer ». Cependant, malgré la grande complexité du travail de l'enseignant·e relative au jeu, cette activité sera toujours pour certains futile et gratuite, sans intérêt pour les apprentissages sco-

lares. « On paye des enseignant-e-s pour qu'il-elles enseignent et non pour jouer », diront-ils. Face à ces propos blessants, je pourrais toujours me rappeler les mots de Jonson et al. (2005) selon qui l'implication de l'enseignant-e dans le jeu symbolique des enfants, relève à la fois d'une science et d'un art. Je suis donc tenu-e de continuer à acquérir cette science et à développer cet art, et ce, dans une perspective de développement professionnel.



QUELQUES MINUTES POUR MOI



Comment puis-je construire mon modèle personnel de pédagogie du jeu?

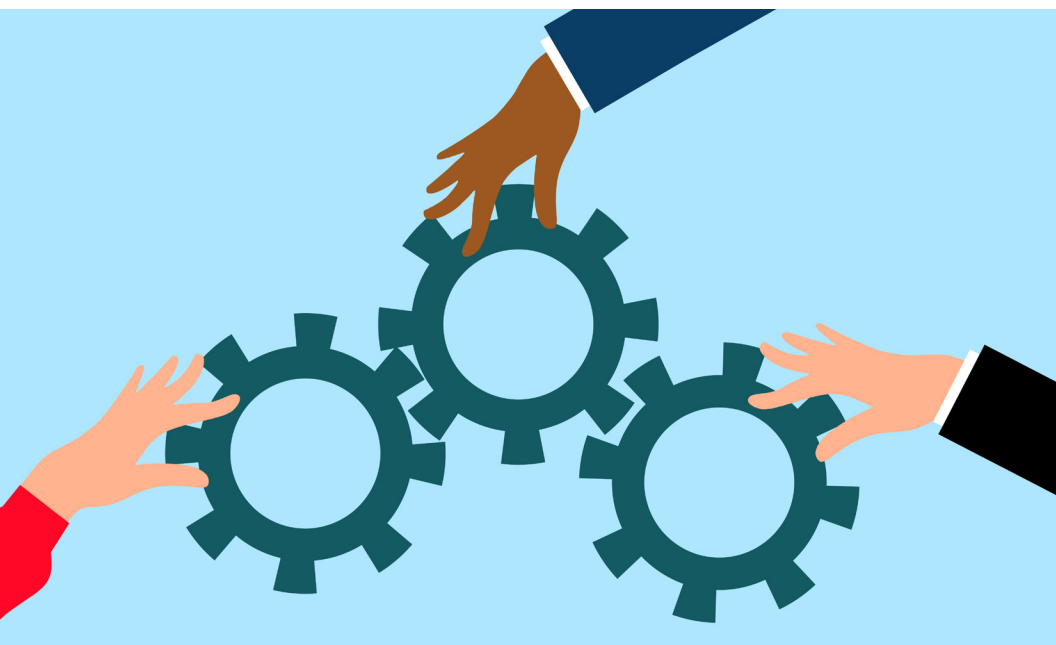
Est-ce que ma vision du jeu rejoint celle des enfants? Le jeu est une activité imprévisible. Les enfants peuvent donc apprendre beaucoup par le jeu, mais il est possible qu'ils apprennent autre chose que ce que j'ai prévu. Que faire alors?

Comment puis-je affirmer mon identité d'enseignante tout en défendant la place du jeu à l'éducation préscolaire? Comment exprimer ma fierté d'être un·e enseignant·e qui joue?

**CE QUI
CONTRIBUE
À MA QUÊTE
IDENTITAIRE**



Les interactions avec mes collègues alimentent mon sentiment d'appartenance à la profession enseignante et contribuent à mon identité professionnelle. En adhérant aux valeurs collectives, je me sens partie prenante de la communauté et nous travaillons ensemble à un but commun. Les parents et les enfants participent également à mon identité. Ceux-ci se situent au carrefour de tout un ensemble de déterminants sociaux qui sont extérieurs à moi à qui je dois rendre des comptes (Zimmerman et al., 2012a).



Rébecca relate son rapport à un enfant avec des besoins particuliers et la relation qu'elle a eue avec les parents, qui s'annonçait particulièrement difficile avec la mère. Entre autres, elle mentionne qu'un aspect de sa vie personnelle (soit qu'elle est aussi maman) a pu contribuer à adopter une attitude empathique dans son échange auprès des parents.

Par ailleurs, si je subis une pression trop forte de conformité à des règles imposées, mais qui vont à l'encontre de mes valeurs ou auxquelles je suis contraint·e d'adhérer, je devrai exercer une distanciation en faisant appel à un compromis viable. Cette réalité génèrera chez moi des tensions, divers inconforts, voire des doutes relatifs à mon identité comme professionnel·le en construction.

Rébecca parle de la rigidité de l'enseignante (qu'elle attribue au fait qu'elle a une bonne expérience et qu'elle sait par conséquent ce qui fonctionne bien auprès des enfants), laquelle rigidité a eu pour conséquence de restreindre chez elle ses initiatives et de créer de l'anxiété. Elle dit avoir été confrontée à la difficulté de marquer son unicité, car elle s'est sentie obligée de planifier son enseignement en pensant davantage à l'enseignante qu'aux enfants et à leurs besoins.

À travers différentes situations de remises en question, je suis confronté·e à différentes images successives de moi-même que ces rôles peuvent produire. Ce difficile équilibre entre le « je », et le « nous » m'amène à transiger avec de multiples enjeux extérieurs à mon pouvoir d'agir.



J'ai beau vouloir agir en cohérence avec mon moi professionnel, celui-ci est mis à l'épreuve dans des situations qui sèment le doute. Ces situations suscitent l'inconfort et m'invitent à une analyse plus ou moins consciente de solutions possibles. Quelle est alors ma marge de manœuvre entre le souhaitable et le possible, entre le compromis et la prudence, entre le désirable et l'inacceptable? Sur quelles ressources puis-je miser?

Dans sa relation difficile avec son enseignante associée, Rébecca mentionne son superviseur de stage, en qui elle aurait souhaité pouvoir faire davantage confiance bien qu'elle se soit sentie écoutée, ressentir davantage de soutien, être dans une relation aidante-aidée...

Réfléchir sur mes premières expériences professionnelles façonne mon identité professionnelle et nourrit mon projet de vie comme enseignant·e. J'apprends dans l'expérience et l'image de moi-même évolue. Cette démarche de réflexion permet surtout de découvrir des éléments de mon enseignement sur lesquels je peux agir pour leur amélioration et elle participe à l'instauration du sentiment que j'ai un contrôle sur ma tâche d'enseignant·e et que je suis efficace.

Rébecca mentionne les apprentissages réalisés au cours de son stage tels que de prendre confiance en elle-même, développer la capacité à justifier ses choix pédagogiques, adopter une position de professionnelle de l'enseignement. À titre d'exemple, elle décrit une activité d'apprentissage qu'elle a fait vivre aux enfants dont elle est très fière et dont le plaisir vécu et l'intérêt exprimé ont été réciproques (enfants-stagiaire).



J'ai fait une activité à partir d'un album jeunesse, c'était pour travailler sur les motifs, en langage plastique, pour que les enfants comprennent ce qu'est un motif. J'ai commencé par lire l'album, je les ai questionnés, c'est quoi un motif, est-ce qu'on en a vu dans notre livre... À la fin, ils devaient faire des motifs sur une culotte, car la culotte était le thème du livre. C'était ludique, ils ont ri, au début c'était un concept un peu flou dans leur tête, ils l'avaient entendu mais sans pouvoir l'expliquer avec des mots... À un moment j'ai vraiment senti comme un déclic dans leurs yeux, ils ont dit : c'est comme un dessin qui se répète plusieurs fois! À ce moment-là, j'ai senti qu'ils ont vraiment appris quelque chose. Ils pensaient qu'ils savaient ce que c'était, mais ils n'étaient pas capables de l'expliquer. Ils ont appris, on a eu du plaisir et quand je regardais le produit final, leurs réalisations, c'était magnifique. On les a affichées dans la classe. J'ai vraiment aimé cette activité, je me suis sentie bien, j'avais bien planifié, ce n'était pas trop long ni trop compliqué, j'ai senti que c'était parfait comme activité. — Rébecca

Cette démarche qui se déploie dans les défis quotidiens de la classe permet de m'adapter au flot continu de l'expérience; il s'agit d'une démarche d'enquête (Dewey, 1993). Par celle-ci, je me mets en quête de mon équilibre et de la solution à une situation inconnue ou une situation difficile. L'analyse réflexive me permet de naviguer dans le doute. Les problèmes n'arrivent pas tous déterminés à l'avance dans les situations que je rencontre. Les problèmes sont construits à partir de matériaux tirés des situations difficiles, intrigantes, embarrassantes, incertaines, mal définies :

Chaque aspect de la pratique représente une façon de négocier des situations marquées par l'indétermination et le conflit de valeurs. Mais la multitude de points de vue conflictuels pose un problème au praticien qui doit trancher parmi cette variété d'approches ou encore combiner les approches à sa manière (Schön, 1994, p 37-38.).

Je comprends que l'analyse sur ma pratique est au service de mon identité professionnelle afin d'assurer la continuité de l'expérience et ainsi en assurer une cohérence. Ainsi, toute expérience vécue vient enrichir mon répertoire d'actions.

Apprendre de mon expérience pour nourrir la confiance en moi

La réalisation de mon moi professionnel comporte un désir de bien faire mon travail. Toutefois, les impératifs du quotidien amènent parfois une tension entre ce que je souhaite accomplir et ce que le réel m'impose (le nous). Je vis alors un sentiment d'incompétence pour faire face au doute et à l'imprévu. Il me faut déployer une dose d'ingéniosité, de créativité, d'intuition que l'on nomme l'intelligence pratique. « Cette intelligence pratique nourrie d'expérience professionnelle accumulée, aide à identifier les ressources pertinentes pour résoudre un problème imprévu... » (Lantheaume, 2007, p.71). La solution requiert parfois de faire preuve de ruse. La ruse, me dit Lantheaume, est une solution originale non prévue qui permet de rendre possible l'action tout en étant justifiable dans sa finalité. Alors que la ruse est souvent associée à la fourberie, elle contribue ici à l'évolution du moi professionnel en apportant un sentiment de compétence. « L'incertitude représente une des conditions d'émergence de la ruse, un moyen pour la réduire et pour reprendre la main. » (*Idem*, p.78). L'intelligence pratique me plonge au cœur de l'action en dépassant un sentiment d'impuissance pour mobiliser mes ressources individuelles et collectives.

Adrienne relate une situation où elle a été prise au dépourvu : *D'habitude j'ai toujours un plan B, mais là j'aurais dû prévoir un plan C ou D. En fait, c'est une erreur de débutante et de stagiaire. Comme je n'avais pas vu les enfants suffisamment avant pour savoir qu'elles étaient leur capacité, leur niveau de motricité, je suis tombée dans le piège parce qu'on ne les connaît pas suffisamment. C'est le manque d'expérience...*

Apprendre de mon expérience en explorant des solutions parfois inédites est relié à ma capacité de saisir les occasions. Je compose avec les ressources qui s'offrent à moi en exerçant une certaine liberté de choix. Ce processus d'analyse réflexive donne du sens à mon agir et devient une source inépuisable d'apprentissages.



Mon identité professionnelle à l'éducation préscolaire en constante évolution



Que conclure maintenant de cet essai sur l'identité professionnelle que j'ai eu l'opportunité de relier à ma propre expérience à l'éducation préscolaire? Qu'ai-je à retenir d'essentiel? Que puis-je tirer des récits et des témoignages de stagiaires et d'enseignantes présentés? J'ai d'abord compris que mon identité professionnelle consiste en la représentation que je développe de moi-même comme enseignant·e à l'éducation préscolaire. Mais aussi, je comprends que mon identité professionnelle est située au point de rencontre d'une double représentation en interaction, celle que j'ai de moi-même, comme personne singulière; et celle que j'ai des personnes qui exercent le même métier que moi, mes consœurs et confrères enseignant·e-s. Cette représentation de moi-même évolue au fil de diverses adaptations que les réalités quotidiennes m'obligent à faire et par la maîtrise graduelle de capacités, soit des compétences professionnelles. Ces dernières, d'une part, concourent à m'identifier comme professionnel·le unique, et d'autre part, à m'identifier comme professionnel·le dans mon champ d'expertise et celui de mes pairs, l'éducation préscolaire. Mes représentations se rapportent à ma biographie personnelle, à mon double vécu, universitaire et scolaire, aux tâches dont j'ai la responsabilité, aux enfants qui me sont confiés, aux parents, aux collègues et aux autres acteurs œuvrant dans mon école et le Centre de services scolaire.

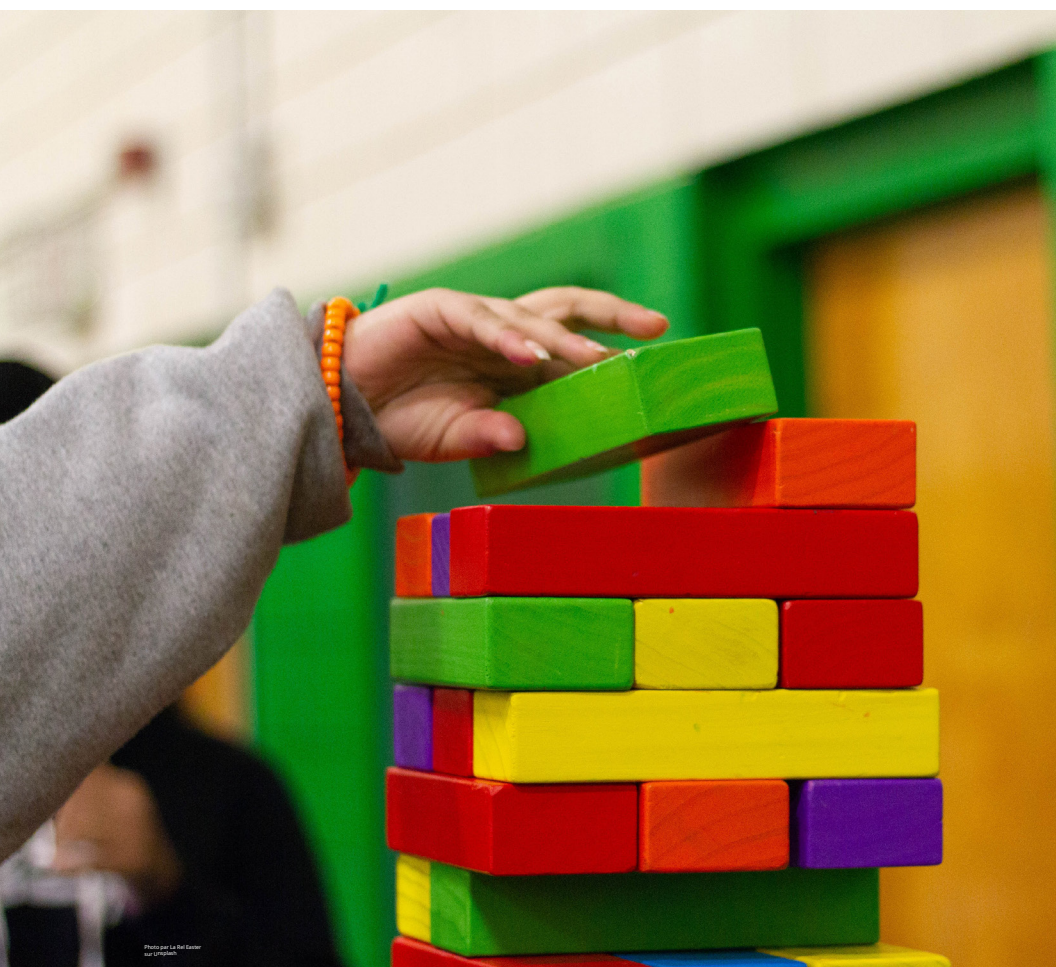
Les récits et divers témoignages des stagiaires et de jeunes enseignantes à l'éducation préscolaires dont j'ai eu la chance de prendre connaissance dans ce texte sont riches de leçons. À la lumière de ceux-ci, je me rends compte que l'identité professionnelle n'évolue pas en toute simplicité, mais qu'elle est fonction d'un processus continu de remises en question et de déséquilibres constitués d'inconforts, de conflits intérieurs, de peurs, de doutes, de tensions,

d'obstacles, de souhaits réprimés, de compromis, de pratiques jugées non appropriées, mais aussi d'expériences des plus réconfortantes et valorisantes. Ces phénomènes me font voir toute la complexité de la construction identitaire et m'apprennent qu'ils participent à sa fragilisation mais aussi à la quête de sa solidification. Durant toute ma vie professionnelle, j'aurai le défi de conserver et de développer la personne que je suis tout en nourrissant ma ressemblance avec mes pairs mais aussi en marquant ma différence.

J'ai bien saisi par ailleurs que le façonnement de mon identité professionnelle à l'éducation préscolaire est intimement relié au développement d'une attitude ludique parce que le jeu est au cœur de la nature même de l'enfant. Je suis ainsi amené-e à me positionner comme pédagogue face à cette identité forte que les enfants partagent, soit le jeu : être et agir en dehors de leurs jeux et les observer à distance ou être et agir au-dedans de leurs jeux, et les observer en relation avec eux.

L'identité professionnelle, comme j'ai pu le découvrir, est un processus en continuelle évolution. Acteur·trice de ma propre transformation, je peux explorer de nouvelles avenues, de nouvelles pratiques, qui alimentent mon répertoire de compétences, qui me procurent davantage d'assurance et de fierté de moi-même. J'ai la responsabilité de l'éducation des enfants à l'éducation préscolaire, mais pour assumer pleinement cette responsabilité, j'ai aussi celle de faire ma propre éducation. C'est ainsi qu'on m'a grandement parlé dans ce texte des bienfaits de l'analyse réflexive comme outil privilégié de développement professionnel. Elle peut m'éclairer sur des directions à prendre, m'aider à retrouver l'équilibre à la suite de multiples déséquilibres, à saisir la zone de développement proximal, et à avancer avec le souci de toujours faire de mieux en mieux.

Réaliser ainsi de propres enquêtes sur moi-même fait émerger diverses données d'apprentissages à réaliser afin d'améliorer mes interventions et conséquemment renforcer mes sentiments de congruence et de compétence, lesquelles participent pleinement à la consolidation de mon identité professionnelle.



Références



- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Beckers, J. et Leroy, C. (2011). Quand un enseignant débutant se regarde enseigner... Description d'un dispositif mis en place dans le cadre du cours de didactique spéciale en psychologie en sciences de l'éducation. Centre interfacultaire de formation des enseignants.es, *Bulletin* (29), p. 29-37. Repéré à <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/109894/1/Beckers-Quand%20un%20enseignant.e%20d%C3%A9butant.pdf>
- Berger, D., Héroux, L. et Shéridan, D. (2017). *L'éducation à l'enfance une voie professionnelle à découvrir*. Montréal : Chenelière éducation.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Devi, A., Flear, M. et Li, L. (2018). 'We set up a small world': preschool teachers' involvement in children's imaginative play. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 295-311.
- Dewey, J. (1993). *Logique : La théorie de l'enquête* (Trad. G. Deledalle). Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (4^e édition). Paris : Armand Colin.
- Elkind, D. (1983) *L'enfant stressé: celui qui grandit trop vite et trop tôt*. Montréal : Éditions de l'Homme.
- Flear, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1801-1814. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>
- Fray, A.-M. et Picouveau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité du travail. *Management et avenir*, 8(38), 72-88. Repéré à https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2010-8-page-72.htm?try_download=1
- Goyer, C., Anadòn, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Henriot, J. (1989). *Sous couleur de jouer : la métaphore ludique*. Paris: J. Corti.
- Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, R.M. (2009). Pourquoi jouer = apprendre. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, 1-7.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early childhood research quarterly*, 14(3), 363-382.
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et sociétés*, 1(19), 67-81.
- Lessard, C. et Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes : analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois, 1960-1990*. Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Leroy, C. et Beckers, C. (2015). Analyse d'un dispositif d'accompagnement des enseignants novices au cours de leur première expérience professionnelle. *Éducation et formation* (303), 37-50.
- Lévesque, J.-Y. et Doyon, D. (2017). Porter attention à l'enfant et à son développement. *Revue Préscolaire*, 57(1), 6-9.
- Marinova, K., Dumais, C. et Leclaire, E. (2020). Le rôle des enseignantes lors du jeu symbolique : réflexions au sein d'une communauté de pratique d'enseignantes de l'éducation préscolaire. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 128-154.
- Ministère de l'éducation [MEQ]. (2020). *Programme de formation de l'école québécoise: Programme-cycle d'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- Smith, T. M., et Ingersoll, R. (2004). *What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover?* Repéré à https://repository.upenn.edu/gse_pubs/135
- Tap, P. (1988). *La société pygmalion? Intégration sociale et réalisation de la personne*. Paris: Dunod. Repéré à <http://www.pierretap.com/ouvrages/pygmalion.pdf>
- Vygotskij, L. S. (1933/2021). Le jeu et son rôle dans le développement psychologique de l'enfant (I. Leopoldoff Martin, Trans.). Dans B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin, et D. N. Henrique Silva (Dir.), *L.S. Vygotskij : Imagination* (textes choisis), 41-55.
- Zimmerman, P., Flavier, É., et Méard, J. (2012a). « L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale ». *Spirale – Revue de recherches en éducation*, (49), 35-50.
- Zimmermann, P., Flavier, E., & Méard, J. (2012b). Quand les enseignants lèvent le doigt : Le façonnage de l'identité professionnelle des professeurs des écoles débutants. *Carrefours de l'éducation*, 34(2), 195. <https://doi.org/10.3917/cdle.034.0195>



