

---

# Synthèse et recommandations

## Edith El Kouba

*Université de Liège  
Research Unit for a life-Course perspective  
on Health & Education - RUCHE  
Quartier Village 2  
B38 - rue de l'Aunaie, 30  
B-4000 Liège (Sart Tilman)  
edith.elkouba@uliege.be*

*Wallonie-Bruxelles Enseignement  
Direction Générale Stratégie & Innovation  
Boulevard du Jardin Botanique 20-22, 1000 Bruxelles*

---

*RÉSUMÉ. Cette synthèse aborde la formation initiale et continue des enseignantes de maternelle soulignant son rôle crucial pour améliorer la qualité de l'éducation préscolaire. Il met en lumière l'importance de la fréquentation de l'école maternelle pour la réussite scolaire future des enfants, en insistant sur le développement de compétences fondamentales essentielles comme le langage et les mathématiques. L'article discute également de l'ambivalence dans les approches éducatives, oscillant entre une perspective développementale centrée sur l'enfant et une perspective scolarisante axée sur les contenus académiques. Cependant, il reconnaît l'importance de pratiques enseignantes de qualité qui intègrent ces deux visions pour stimuler l'apprentissage des enfants. En termes de recommandations, l'article préconise une amélioration des pratiques pédagogiques à travers une meilleure formation des enseignantes, qui devrait être adaptée aux divers contextes et besoins des élèves. Il met également en avant l'importance de développer une posture réflexive chez les enseignants pour leur permettre d'adapter leurs pratiques pédagogiques de manière efficace et pertinente.*

---

Dans ce numéro de la revue, consacré à l'éducation au préscolaire, et plus précisément, la formation initiale et continue des enseignant.e.s de maternelle, une série d'articles qui abordent différentes pratiques et aspects de l'apprentissage et du développement du jeune enfant sont rassemblés. La formation des enseignant.e.s est en effet cruciale pour l'amélioration de la qualité des pratiques éducatives destinées à l'éducation des jeunes enfants.

En effet, il est reconnu actuellement que la fréquentation de l'école maternelle est un enjeu important en termes de réussite scolaire et socio-professionnelle ultérieure (Law et al., 2017), en raison du lien entre les nombreuses compétences qui se développent chez l'enfant au préscolaire et les apprentissages ultérieurs, mais aussi de leur impact sur sa vie quotidienne, son engagement scolaire et sa socialisation. L'enseignement préscolaire peut être considéré comme une chance à saisir. Le rôle de l'école maternelle étant soutenant pour les jeunes enfants, notamment ceux qui sont en situation de vulnérabilité, l'enseignant.e de maternelle devient alors un partenaire privilégié pour soutenir le développement des élèves, dans le cadre de pratiques éducatives stimulantes, appropriées et régulières. Ainsi, encourager la fréquentation de l'école maternelle, mais surtout, investir davantage dans la qualité éducative, y compris dans l'accompagnement des enfants dans leurs processus d'apprentissage, devrait faire l'objet d'une attention particulière.

### **1. Des pratiques éducatives de qualité dans le cadre du préscolaire**

De nombreuses études démontrent en effet l'importance d'offrir aux jeunes enfants un accès à des services éducatifs de qualité, compte tenu du rôle crucial des acquis qui précèdent l'entrée à l'école primaire, notamment les bases nécessaires à l'acquisition du langage et des mathématiques (Bauchmüller et al., 2014). Bien que le concept de qualité éducative en maternelle soit complexe et multidimensionnel, il existe un consensus sur les indicateurs de qualité les plus importants. Ces indicateurs sont en lien avec le cadre du milieu préscolaire en termes d'organisation, de contenu, de ressources humaines et matérielles, d'interactions, de formation et d'orientations pédagogiques des enseignant.e.s (Bigras et al., 2020).

Toutefois, en termes de formation et d'approche de la conceptualisation, les écrits scientifiques semblent mettre en évidence une forme d'ambivalence entre deux visions de la manière avec laquelle les jeunes enfants entrent dans les apprentissages (Marinova et al., 2020) et, par conséquent, le type de pratiques enseignantes à privilégier. D'une part, une perspective développementale, centrée sur le développement global de l'enfant, considéré comme principal acteur de ses apprentissages et, d'autre part, une perspective scolarisante, centrée sur les connaissances et contenus scolaires, dans le cadre d'un enseignement plus formel, davantage guidé par l'enseignant, visant à préparer les jeunes enfants aux apprentissages prédéterminés du primaire. Toutefois, malgré une dichotomie apparente, les partisans des deux approches s'accordent sur l'importance du rôle de l'enseignant pour le développement de l'enfant en mettant l'accent sur les concepts académiques de manière engageante et appropriée (Russel, 2011). Malgré leurs déclinaisons et les possibles nuances qui leur sont apportées, ces dichotomies ne sont cependant pas sans conséquence à l'égard de la formation des enseignants, de leurs connaissances et de leurs pratiques. A ce titre, des pratiques soutenant à destination des enseignant.e.s pourraient concourir à accroître et à uniformiser les niveaux de qualité observés dans l'enseignement préscolaire, pour un meilleur impact sur les enfants et leurs apprentissages ultérieurs.

Outre les variables incontournables de la qualité éducative dans son aspect structurel (ratio adulte-enfant, ressources matérielles, organisations des apprentissages), la question de la préparation des enseignants, en termes de formation initiale et continue est donc ici soulevée. L'environnement propice aux apprentissages est alors de plus en plus reconsidéré dans une perspective plus élargie<sup>1</sup>. Ces dimensions seraient alors susceptibles de rehausser la qualité de l'enseignement préscolaire pour lutter en faveur de l'égalité des chances.

---

<sup>1</sup> comme le stipulent Parent et al., et Bouchard, Leboeuf, Lévesque-Desrosiers, McKinnon-côté, Plouffe-Leboeuf et Leher dans ce numéro

## 2. Pourquoi et comment la question de la formation des enseignant.es et l'accès des élèves à l'exploitation des apprentissages sont-elles articulées ?

La question de la formation des enseignants suscite souvent plusieurs polémiques et ne fait malheureusement pas objet de consensus. C'est précisément, la dichotomie entre différentes approches et l'injonction faite à l'école maternelle de préparer les enfants à l'école primaire qui suscite plusieurs interrogations et assombrit les zones d'ombre. Comment, dès lors former et soutenir les enseignants de maternelle à des pratiques pédagogiques de qualité, afin qu'elles rencontrent l'hétérogénéité des contextes de classes et qu'elles soient accessibles, de manière différenciée à tous les élèves à l'école des « petits ».

Les propos, expériences et recherches de ce numéro ont permis de problématiser, d'analyser et de proposer des pistes d'actions innovantes en lien avec la formation des enseignant.e.s et l'analyse de l'impact de leur enseignement sur leurs élèves, en situant la problématique de la formation sous l'angle de l'exploration des connaissances et de l'inscription dans une pratique réflexive, déclinée tant au niveau de l'enseignant, que dans son interaction avec l'élève. En se basant sur des situations diverses en matière d'apprentissage, ce numéro permet de dégager des lignes d'évolution en matière de pédagogie, susceptibles de permettre à chaque enfant qu'il soit accueilli tel qu'il est, soutenu dans ses apprentissages, afin qu'il chemine vers une autonomie non injonctive, dans ses relations, ses apprentissages et ses collaborations, tel que le soulignent Roland, Talhaoui et Vanlint-Muguerza dans ce numéro.

S'il fallait résumer de manière directe notre propos, il tiendrait d'abord dans la question suivante : pourquoi et comment la question de la formation des enseignants et l'accès aux élèves à la mobilisation des apprentissages sont-elles articulées ? Ici, intervient une première dimension de la formation, qui est celle des **connaissances** et de leur impact sur la pratique.

## 3. Et si on parlait des connaissances des enseignant.es ?

Les connaissances dans les domaines du développement de l'enfant ainsi que les connaissances pédagogiques de contenu font référence à la compréhension des enseignants des composantes de base de l'accès à la lecture, aux compétences en didactique des mathématiques et d'autres compétences transversales. Selon les études<sup>2</sup>, il apparaît que les connaissances pédagogiques de contenu n'atteignent pas toujours un niveau optimal, ce qui rend les enseignants préscolaires insuffisamment préparés pour l'enseignement aux jeunes enfants (Korkmaz & Şahin, 2020; Şahin & Korkmaz, 2019; Torbeyns et al., 2020). L'exemple des mathématiques est repris par Lonhay et Fagnant qui se sont intéressés à proposer une mesure des connaissances pédagogiques des enseignants de maternelle dans ce domaine précis et dans diverses situations d'apprentissage, en rendant compte des deux approches de l'enseignement préscolaire, développementale et scolarisante. En effet, selon les auteurs, les outils de mesure actuels des connaissances pédagogiques de contenu des enseignants préscolaires s'appuient essentiellement sur l'une ou l'autre de ces visions (Gasteiger et al., 2020; Jenßen et al., 2020; Lee, 2010; Li, 2021; McCray & Chen, 2012) et ne sont pas prises en compte dans des situations pédagogiques variées. Ceci ne permet pas alors de rendre compte de manière suffisamment précise des véritables besoins en vue d'adapter les pratiques. Or, il apparaît dans les études rapportées dans ce numéro, que l'étayage de l'enseignant (Pyle & Danniels, 2017), ainsi que son soutien à l'apprentissage<sup>3</sup> varient selon les situations pédagogiques. En outre, ces différentes situations pourraient constituer des facettes distinctes des connaissances des contenus pédagogiques des enseignants préscolaires (Im & Choi, 2020).

Houben, Bouchard et Maillart, pour leur part, ont analysé les connaissances des enseignantes de deuxième maternelle en Belgique francophone, dans le domaine du développement langagier et des pratiques de soutien appropriées.

<sup>2</sup> Mentionnées par Lonhay et Fagnant dans leur article de ce numéro

<sup>3</sup> Voir Parent et al. dans leur article de ce numéro

Le langage étant, en effet, un domaine clé pour la réussite éducative et socio-professionnelle ultérieure. Les résultats mettent en évidence un manque de connaissances précises dans le domaine du développement langagier et questionnent réellement la qualité des pratiques de soutien au langage et à la littératie en maternelle, quand elles ne sont pas sous-tendue par des connaissances précises. Ceci aura un impact, à plus long terme sur les « attendus » de l'école maternelle par rapport à l'école primaire.

Dès lors, les premières préconisations issues de ces études seraient de mesurer précisément les connaissances pédagogiques de contenu des futurs enseignants, sur base d'un outil considérant une variété de situations (jeux libres, jeux guidés, activités dirigées par l'enseignant). Ceci permettrait de mieux comprendre les besoins des futurs enseignants et d'ajuster la formation en conséquence. Les ajustements de la formation devraient cibler des contenus précis, spécifiques à chaque domaine, notamment dans le domaine lexical du langage compte tenu de son influence sur la réussite scolaire ultérieure (Ramsook et al., 2020). Les ajustements devraient s'inscrire dans une approche pédagogique centrée sur l'enfant et qui tient compte de son développement et de ses besoins.

Une autre problématique émerge de ces questions autour des connaissances. Elles concernent les croyances des enseignants par rapport à leurs connaissances, ou, autrement dit, ce qu'ils « pensent connaître » à propos du développement de l'enfant ou des contenus pédagogiques. L'étude de Houben et al., a poussé plus loin les analyses en examinant de manière intéressante le degré de certitude des enseignants par rapport à leurs connaissances sur le langage. Il apparaît alors que l'estimation du degré de certitude élevée des enseignantes par rapport à leurs connaissances erronées dans le domaine suggère que c'est davantage l'entraînement de la pratique réflexive qui permettrait une meilleure acquisition et appropriation des connaissances liées aux pratiques mobilisées pour soutenir le langage.

#### 4. Réfléchir sur ce qu'on sait et ce qu'on fait

Ici intervient donc la **dimension réflexive**, qui est au cœur de l'identité professionnelle de l'enseignant, dont la mission première consiste, avant tout, à adopter une posture de distanciation par rapport à une situation éducative quelle qu'en soit sa nature, permettant à l'enseignant d'observer, de prendre du recul, en vue d'en apprécier les composantes et d'en dégager les possibilités d'action efficaces, en vertu de l'exploitation des savoirs et des acquis par les élèves. Clerc-Georgy, Truffer Moreau et Richard dans ce numéro, ont, pour leur part, parfaitement illustré et analysé une démarche de développement professionnel favorisant cette posture réflexive, à travers le dispositif des *Lessons Studies*. Partant d'une préoccupation majeure liée aux spécificités de l'école maternelle, aux besoins développementaux des enfants en favorisant des pratiques pédagogiques centrées sur la manipulation et le jeu, leur dispositif de formation continue a été mis en œuvre selon une didactique « du et par le jeu ».

Il permet ainsi de poser un regard neuf sur le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage par le jeu et la place du jeu de faire semblant à l'école (par opposition aux pratiques primarisantes centrées sur un travail de fiches). Le travail mené dans des classes d'élèves de 4 à 8 ans en Suisse francophone a permis de poser les jalons d'une démarche porteuse et bénéfique tant au niveau des apports en connaissances théoriques, que des opportunités d'observation et d'intervention ainsi que l'analyse du processus d'apprentissage par le jeu. Une étape clé de ce processus est l'observation qui constitue une base à la pratique réflexive, permettant à l'enseignant de « prendre son temps » afin d'observer les intérêts des enfants, leurs motivations et de comprendre leurs besoins.

Ce temps d'observation suivi d'une description rigoureuse des situations et de l'analyse systématique des interactions a permis aux enseignants de prendre conscience des réelles compétences des enfants, dans un contexte d'activité à leur initiative, dans un contexte non dirigé par l'enseignant et de mieux s'interroger alors sur leurs besoins et sur le meilleur ajustement des pratiques enseignantes.

Le partage d'expériences et d'observations avec les formateurs et avec les autres enseignant.es participants à la formation a permis un meilleur ancrage théorique des connaissances, une meilleure compréhension des pratiques, en vue d'« oser » en essayer d'autres, en les adaptant en conséquence pour répondre aux besoins des élèves.

Dans cette perspective, nous nous écartons donc de la mise en œuvre de pratiques pédagogiques non ajustées aux besoins des enfants, « d'un remplacement trop rapide du réel au profit du symbole et d'un écrasement du préscolaire par la forme scolaire » (Bouysse, Claus & Szymankiewicz, 2011, repris par Clerc-Georgy et al. dans leur étude sur le dispositif Lesson Studies).

Les différentes études reprises dans ce numéro, nous orientent donc vers un troisième enjeu en lien avec la formation de l'enseignant : quelles **actions, situations pédagogiques et contextes** ont le plus d'impact sur la formation à la réflexivité et par conséquent l'amélioration des retombées sur les apprentissages des enfants la **qualité du soutien à l'apprentissage** ?

## 5. Soutenir les apprentissages de l'enfant

Le soutien à l'apprentissage est un domaine particulièrement essentiel de la qualité éducative, qui devrait faire partie intégrante de l'approche pédagogique et des situations éducatives proposées par l'enseignant. Il se base principalement sur des rétroactions centrées sur l'enfant (besoins, développement, motivations) et sur des processus métacognitifs, sous tendus par des interactions (rétroactions, questions ouvertes stimulant le raisonnement, vocabulaire enrichi, etc.) qui régulent l'apprentissage et le développement global de l'enfant. La question du soutien à l'apprentissage étant fondamentale dans la dynamique de réussite éducative et professionnelle ultérieure de l'élève, plusieurs études se sont penchées sur le meilleur moyen de la dynamiser, afin de contrer les constats actuels concernant la faible qualité de soutien<sup>4</sup> (ex : Québec Duval et al., 2020), en Belgique (Houben et al., 2022), en France (Bigras et al., 2020). Ce constat questionne a fortiori les actions des enseignants à l'éducation préscolaire qui seraient peu centrées sur l'analyse et le raisonnement de l'enfant et sur les processus métacognitifs sous-jacents (Bouchard et al., 2017). L'amélioration de la qualité du soutien à l'apprentissage étant au carrefour des interactions, des contextes, des pratiques et des émotions, plusieurs actions et contextes sont proposés dans ce numéro pour la faire progresser.

Dans cette perspective, Amrar et Clerc-Georgy ont exposé une approche innovante pour comprendre comment les enfants réussissent à explorer activement leurs nombreux savoirs, dont l'enseignant peut se saisir, afin de guider l'enfant dans ses apprentissages. Cette situation pédagogique autour du jeu permet avant tout à l'enseignant.e de prendre un temps d'observation et d'analyse des situations en se laissant guider par les enfants, afin d'observer comment ils apprennent à explorer leurs savoirs et leurs apprentissages lors d'une activité de jeu. Cette situation d'apprentissage centrée sur l'enfant, acteur « à part entière » de la situation, favorise les émotions positives. Elle permet non seulement de se centrer sur l'acte d'apprendre, mais aussi et surtout sur l'identification des apprentissages par les élèves, qui conscientisent et exploitent à nouveau leurs savoirs pendant le jeu. Ils apportent par conséquent une meilleure compréhension du lien entre le jeu et l'apprentissage, à travers une approche réflexive menée par les enseignants, au moyen de réunions portant sur les savoirs mobilisés durant l'activité.

La prise en compte de l'activité et de la perspective de l'élève a été également mise en évidence par la contribution de Lassère, à partir de l'analyse d'extraits d'interactions verbales et non verbales entre les élèves et leur enseignante lors de la lecture d'albums. L'auteure illustre l'intérêt de cette pratique centrée sur les préoccupations des enfants, par son effet sur l'évolution des interactions entre les élèves et leur enseignante, avec une mobilisation progressive allant des gestes, vers le sens des mots, vers les conventions de l'écrit. Cette évolution est une belle illustration de l'importance de la diversité des situations qui partent des intérêts et motivations des enfants pour un soutien à l'apprentissage optimal, même auprès des petits parleurs.

Outre les activités d'apprentissage, il est également question des situations et pratiques en maternelle qui favorisent le soutien à l'apprentissage. Dans les premières années de scolarisation, il est souvent bien connu que les pratiques s'orientent vers une individualisation de l'apprentissage. Le collectif n'est alors utilisé que pour des consignes ou des routines. Dans leur étude Maire-Sardi, Kappeler et Martin, ont relevé le défi de faciliter les apprentissages à travers un travail différencié, structuré et adapté à chaque élève, tout en restant dans un contexte de collectif classe.

Réunir les enfants et leur enseignante autour d'un même objet d'apprentissage, dans un cadre ritualisé et stable, permet des co-constructions sociales, langagières et disciplinaires.

---

<sup>4</sup> Mesurée par le CLASS Pre-K, Classroom Assessment Scoring System, Pianta et al., 2008)

Trois collectifs sélectionnés et reflétant une année scolaire, illustrent des progrès des connaissances au niveau du groupe d'élèves de 5 à 6 ans, L'étayage et la rétroaction de l'enseignante y apparaissent comme des leviers permettant aux élèves d'accéder aux savoirs et de les expliciter, favorisant ainsi une spirale vertueuse vers un soutien à l'apprentissage de qualité dans des contextes de groupe-classe.

Toutes ces initiatives se rejoignent sur l'importance qu'elles accordent au développement de l'enfant, à la prise en compte de ses besoins et au développement de la « réflexivité » chez les enseignants. Toutefois, la diversité des cadres conceptuels et méthodologiques et des choix thématiques et d'approches mis en place auprès des élèves tend à montrer qu'il n'existe pas de réponse simple à la question complexe concernant la formation des enseignants et à sa mise en œuvre. Mais, cela ouvre la voie à une pluralité d'approches qui devraient avoir pour conséquence d'éviter de figer l'enseignement et d'oser « sortir des sentiers battus » vers une nouvelle voie de l'éducation des jeunes enfants ?

## **6. L'éducation par la nature : « une troisième voie de l'éducation des jeunes enfants » ?**

Ceci nous est amené par les études de Bouchard et al., et de Parent et al., autour de l'Education par la Nature (ÉPN). Considérée comme étant une voie pédagogique émergente qui permet de se centrer sur les forces des enfants, en misant sur leur développement global, à travers une approche ludique et créative et des explorations de ce qu'ils trouvent en nature (branches, sable, eau, neige, etc.). Ces éléments constituent alors le point de départ de l'action éducative par la nature, favorisant une curiosité naturelle chez l'enfant. Tel que repris dans l'article de Bouchard et al., l'ÉPN se situe entre l'épanouissement et l'instruction et se décline en huit principes encadrant sa mise en œuvre en service éducatif à la petite enfance (voir Lebœuf et Pronovost, 2020). La fréquentation régulière et prolongée (p. ex., 2 jours par semaine) d'un milieu naturel peu ou pas aménagé, la naturalisation des aires de jeu intérieures et extérieures, l'adoption d'une pédagogie émergente prenant appui sur les initiatives des enfants ou l'éveil de leur sensibilité écologique sont autant d'éléments qui composent ces principes (Voir Bouchard et al.). A travers leur démarche, Parent et al., ont soulevé l'importance de la situation de l'ÉPN pour soutenir les apprentissages et le développement global des enfants, voire leur réussite éducative (Waters et Bateman, 2015).

En ce sens, et en termes de formation initiale des enseignants, l'ÉPN ne constituerait-elle pas la « troisième voie de l'éducation des jeunes enfants » ? (Bouchard et al.,). Mettant le jeu au cœur de l'action éducative, elle apparaît alors « comme une solution aux tensions qui existent entre l'instruction directe et une sorte de laisser-faire dans l'éducation des jeunes enfants » (voir Bouchard et al., pp).

Finalement, le partenariat avec la famille s'avère une dimension incontournable de toute action éducative de qualité. Dans leur étude, Bouchard et al., mettent en avant également la « dynamique partenariale avec les parents : reconnaître, dialoguer, partager le pouvoir, valoriser la diversité et réseauter » (Leboeuf et Pronovost, 2020, p. 39). Ainsi, leur expérience à travers l'ÉPN illustre un travail conjoint entre le parent et l'enseignant.e afin de soutenir le bien-être et de réinvestir les apprentissages. « Cela s'inscrit aussi dans les fondements de la formation initiale, à savoir d'instaurer une collaboration avec la famille des enfants, ou mieux encore un partenariat avec elle ». (Bouchard et al., pp)

## **7. Vers un développement professionnel ciblé, réflexif et collaboratif**

Pour conclure, l'ensemble des auteurs et des recherches s'accordent sur le rôle crucial des enseignant.e.s de maternelle pour soutenir le développement des jeunes enfants, en faveur de leur réussite éducative et socio-professionnelle ultérieure. Ainsi, la formation (et de manière plus large le développement professionnel) des enseignants mérite toute l'attention et constitue un véritable enjeu de l'éducation. Former les enseignant.e.s de maternelle et -les engager dans une démarche réflexive, les soutenir dans leurs interactions en valorisant leur rôle, constitue un réel levier pour contrer les problématiques de l'échec scolaire et des inégalités sociales. A ce titre, la formation, le développement professionnel des enseignants et l'amélioration de la qualité des interactions et des apprentissages des jeunes enfants devient un véritable enjeu de santé publique.

La formation initiale et continue des enseignant.e.s devrait être ainsi envisagée dans un processus d'apprentissage continu. L'ouverture au changement et aux opportunités d'innovation, l'engagement dans des processus de réforme devraient contribuer au développement tant des enseignant.e.s que des équipes et amener de précieuses collaborations. Il est certainement difficile de pouvoir identifier les leviers de la formation et du développement professionnel, compte tenu de la diversité des approches, mais également de la grande hétérogénéité des contextes, et des différences interpersonnelles. Néanmoins, le panel de ressources proposées par les chercheurs ayant contribué à ce numéro permet d'identifier des lignes directrices, qui peuvent être combinées ou complétées par d'autres propositions, dans d'autres contextes, pour faire de ce développement professionnel des enseignants, une pierre angulaire pour un ancrage des bonnes pratiques :

- **La prise en compte des besoins et la spécificité des contenus** : la formation initiale et continue devrait se concentrer sur des enseignement appropriées au niveau et aux besoins des enseignant.e.s et à ceux de leurs élèves. Les contenus seraient alors spécifiques, ciblés, et les modalités variées (cours, coaching in-situ, etc.), permettant alors de soutenir l'apprentissage des enseignant.e.s dans leur contexte. Cet élément comprend une centration intentionnelle sur l'élaboration d'un programme spécifique au préscolaire et ciblé dans les différents domaines d'apprentissage (notamment le langage, la littérature, l'éveil et les mathématiques) et de développement de l'enfant.
- **L'apprentissage de la pensée réflexive** : souligné par divers auteurs dans ce numéro, fait participer l'enseignant à la conception et à l'essai des stratégies d'enseignement, leur donnant ainsi l'occasion de s'engager dans le même style de démarches d'apprentissage que celles qu'ils conçoivent pour leurs élèves : situations authentiques, activités interactives, réflexives, des approches innovantes qui s'éloignent des modèles d'environnements et d'apprentissage traditionnels. Il leur offre également un temps d'observation, de réflexion et de prise de recul sur les pratiques, afin de les aider à progresser de manière continue et réfléchie, vers des visions expertes de la pratique.
- **La collaboration** : un développement professionnel de qualité crée un espace pour que les enseignant.e.s puissent partager leurs idées, collaborer à leurs apprentissages. Ils créent ainsi des communautés leur permettant de modifier positivement la culture et les stratégies d'enseignement dans leur contexte scolaire. Dans certains domaines comme le langage, une collaboration efficace avec d'autres professionnels, également construite sur des bases de réflexions et de mises en œuvre partagées pourrait être également efficace pour des retombées positives auprès des enfants.

## 8. Références bibliographiques

- Bauchmüller, R., Görtz, M., & Rasmussen, A. W. (2014). Long-run benefits from universal high-quality preschooling. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 457-470.
- Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C., & Lequette, C. (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, (35).
- Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H. et Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps. *Revue canadienne de l'éducation*.
- Bouysse, V., Claus, P. et Szymankiewicz, C. (2011). L'école maternelle. *Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative*, (108).
- Duval, S., Bouchard, C., Lemay, L., & Cantin, G. (2020). Examination of the Quality of Interactions as Observed in Childcare Centers and Reported by Early Childhood Educators. *SAGE Open*, 10(2), 2158244020932914.
- Gasteiger, H., Bruns, J., Benz, C., Brunner, E., & Sprenger, P. (2020). Mathematical pedagogical content knowledge of early childhood teachers : A standardized situation-related measurement approach. *ZDM Mathematics Education*, 52(2), 193-205. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01103-2>
- Houben, L., Bouchard, C., Mroué, R., & Maillart, C. (2022). Portrait de la qualité des interactions pour soutenir l'oral des enfants dans des classes de maternelle en Belgique. *Éducation et francophonie*, 50(1).

- Im, H., & Choi, J. (2020). Latent Profiles of Korean Preschool Teachers Three Facets of Pedagogical Content Knowledge in Early Mathematics. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 14(2), 1-26. <https://doi.org/10.17206/apjrece.2020.14.2.1>
- Jenßen, L., Dunekacke, S., Szczesny, M., Roll, J., Grassmann, M., & Blömeke, S. (2020). *Tests zur Erfassung des professionellen Wissens angehender frühpädagogischer Fachkräfte im Bereich Mathematik: Testmanual* (Humboldt-Universität zu Berlin).
- Korkmaz, H. I., & Şahin, O. (2020). Preservice Preschool Teachers' Pedagogical Content Knowledge on Geometric Shapes in Terms of Children's Mistakes. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(3), 385-405. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1701150>
- Law, J., Charlton, J., Dockrell, J., Gascoigne, M., McKean, C., & Theakston, A. (2017). Early language development: Needs, provision and intervention for pre-school children from socio-economically disadvantaged backgrounds. London Education Endowment Foundation.
- Leboeuf, M. & Pronovost, J. (2020). *Alex – Cadre de référence L'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance*. [https://www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2021/02/alex-cadre-de-reference\\_lenp-en-sge\\_2020\\_VF.pdf](https://www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2021/02/alex-cadre-de-reference_lenp-en-sge_2020_VF.pdf).
- Lee, J. (2010). Exploring Kindergarten Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Mathematics. *International Journal of Early Childhood*, 42(1), 27-41. <https://doi.org/10.1007/s13158-010-0003-9>
- Marinova, K., Dumais, C., Moldoveanu, M., Dubé, F., & Drainville, R. (2020). Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire: entre l'approche développementale et l'approche scolarisante. *McGill Journal of Education*, 55(2), 352-375.
- McCray, J. S., & Chen, J.-Q. (2012). Pedagogical Content Knowledge for Preschool Mathematics : Construct Validity of a New Teacher Interview. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(3), 291-307. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.685123>
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning : The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Russell, J. L. (2011). From child's garden to academic press: The role of shifting institutional logics in redefining kindergarten education. *American Educational Research Journal*, 48, (2), 236-267.
- Şahin, O., & Korkmaz, H. I. (2019). Preservice Preschool Teachers' Pedagogical Content Knowledge on Quantity Concepts in Terms of Children's Mistakes. *Educational Research Quarterly*, 43(2), 55-94.
- Torbeyns, J., Verbruggen, S., & Depaepe, F. (2020). Pedagogical content knowledge in preservice preschool teachers and its association with opportunities to learn during teacher training. *ZDM Mathematics Education*, 52, 269-280. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01088-y>
- Waters, J., & Bateman, A. (2015). Revealing the interactional features of learning and teaching moments in outdoor activity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 264-276.



© Revue Éducation & Formation, e-321, Juin 2024

<http://revueeducationformation.be/>

ISSN 2032-8184

Prof. B. De Lièvre, éditeur

Service d'Ingénierie Pédagogique et du Numérique éducatif

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Université de Mons – Belgique