

# La ressource additionnelle à l'éducation préscolaire : réflexions sur son intégration en contexte québécois

Ariane Fiset, Université du Québec à Rimouski, Canada  
Julie Mélançon, Université du Québec à Rimouski, Canada  
Monica Boudreau, Université du Québec à Rimouski, Canada

*Résumé : Intégrées dans les classes d'éducation préscolaire en soutien à l'enseignant-e, les ressources additionnelles, ou les aides-enseignant-es, ont le potentiel de jouer un rôle important auprès des jeunes enfants. Considérant la place que ces personnes-ressources occupent dans le quotidien des enfants, il semble pertinent de chercher à mieux comprendre leur rôle de même que la manière dont celui-ci se concrétise en classe. Cet article réflexif examine d'abord les politiques gouvernementales en France, aux États-Unis, en Ontario et au Québec régissant l'intégration des ressources additionnelles dans les classes d'éducation préscolaire. Il explore ensuite divers enjeux liés à cette intégration, puis suggère des pistes pour des recherches futures.*

*Mots-clés : aide-enseignant-e; ressource additionnelle; éducation préscolaire; maternelle 4 ans; système scolaire québécois*

*Abstract: In preschool classrooms, additional resources (teaching assistants), play a pivotal role in supporting teachers and contributing to the daily lives of young children. Given the significant presence of these resources in children's routines, it is crucial to gain a deeper understanding of their roles and how they are enacted within the classroom. This reflective article first explores governmental policies in France, the United States, Ontario, and Quebec regarding the integration of these additional resources in preschool education. It then delves into various challenges associated with their integration and offers suggestions for future research directions.*

*Keywords: teaching assistant; preschool teacher aide; preschool education; kindergarten; Quebec school system*

## Introduction

L'éducation préscolaire marque une étape cruciale dans le parcours éducatif des jeunes enfants, façonnant leur développement cognitif, social, affectif, langagier et moteur avant leur entrée à l'école primaire. Au cœur de cette expérience éducative se trouve une ressource souvent méconnue, mais essentielle : l'aide-enseignant-e [AE] (appelée la ressource additionnelle au Québec), qui offre un soutien précieux aux enseignant-es, de même qu'une présence significative dans la vie quotidienne des enfants. Cette ressource, bien qu'omniprésente dans de nombreux systèmes éducatifs, demeure insuffisamment étudiée notamment pour en décrire l'impact sur les jeunes enfants. Des études, comme celles de Gottfried (2018) et de Stout Sosinsky et Gilliam (2011), soulignent le potentiel de ces ressources, mais appellent également à une exploration plus approfondie de leur rôle et des effets de leur intégration dans les classes d'éducation préscolaire. Dans cet ordre d'idées, cet article propose d'explorer comment différents pays (France et États-Unis) et provinces canadiennes (Ontario et Québec) intègrent ces ressources additionnelles dans leurs classes d'éducation préscolaire. Les enjeux relatifs à cette intégration seront également mis en lumière et discutés, menant à des pistes de recherche futures.

## La ressource additionnelle à l'éducation préscolaire : qu'en est-il chez nos voisins?

Cette première partie de l'article vise à examiner l'intégration d'une ressource additionnelle en classe d'éducation préscolaire dans différents contextes éducatifs, en se concentrant sur la France, les États-Unis et l'Ontario, puis en terminant par le Québec. Pour chacun de ces contextes, il sera question de l'appellation de cette ressource additionnelle, du moment d'implantation de cette mesure, du temps de présence en classe, des types de tâches réalisées ainsi que de la formation requise pour exercer ce rôle.

### La France

Chez nos cousins français, des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles [ATSEM] assistent les enseignant-es dans les classes d'éducation préscolaire. Les ATSEM sont des professionnel·les « dont la mission consiste à assister les enseignant[·e]s dans l'accueil et l'encadrement des jeunes enfants » (Centre Européen de Formation [CEF], s. d., para. 2). Selon l'article L111-3 du Code de l'éducation français (2019), les ATSEM font partie prenante de la communauté éducative. Bien que les enseignant-es aient à leurs côtés un personnel de soutien depuis la création de l'école maternelle en 1870, les ATSEM constitueraient un cadre d'emploi structuré depuis 1984 (Inspection générale de l'Éducation Nationale [IGEN], 2017). Concrètement,

les ATSEM ont pour mission d'assister les enseignant·es « dans les tâches quotidiennes liées à l'accueil, la surveillance et l'animation des enfants en maternelle » (CEF, s. d., para. 4). Leurs tâches concernent notamment la préparation, l'entretien et le nettoyage des locaux et du matériel, l'assistance à l'accueil et à l'hygiène des enfants de la classe, l'assistance à l'enseignant·e pour la réalisation des activités éducatives ainsi que la participation à la vie de classe qui comprend l'organisation d'activités et de jeux éducatifs (CEF, s. d.; Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse [MENJ], s. d.). Sur le site Internet du CEF, on peut également lire que l'ATSEM peut « intervenir auprès des enfants pour les aider à réaliser une activité, leur expliquer une consigne, ou encore les accompagner aux toilettes et pour les règles d'hygiène » (s. d., para. 7). Leur mission semble donc assez diversifiée. Selon un rapport de l'IGEN (2017), les ATSEM représenteraient une figure stable et importante pour les enfants du groupe, puisqu'au fil du temps, en raison notamment d'un manque de personnel, elles et ils auraient également été amené·es à prendre en charge les enfants lors des « temps d'activités périscolaires » (le matin, sur l'heure du diner et en fin de journée). Il est ainsi possible de croire que les ATSEM passent plusieurs heures en présence des enfants chaque jour.

Selon le CEF (s. d.), pour accéder à un poste d'ATSEM, la personne candidate doit obtenir un *Certificat d'aptitude professionnelle petite enfance*, qui a comme objectif de la préparer à accompagner le développement du jeune enfant ainsi qu'à exercer sa pratique en contexte collectif ou individuel. Cette formation est d'une durée de 415 heures et peut être suivie dès 16 ans, nonobstant le niveau d'études de la personne candidate. Elle donne accès à un diplôme d'État de niveau 3 (l'équivalent d'un diplôme d'études professionnelles au Québec) délivré par le MENJ qui permet d'accéder à de nombreux métiers de la petite enfance (CEF, s. d., para. 1).

En théorie, selon l'article R\*412-127 du Code des communes (1981), « toute classe maternelle doit bénéficier des services d'un agent communal occupant l'emploi d'agent spécialisé des écoles maternelles et des classes enfantines » (para. 1). Cependant, en pratique, les décisions relatives à la création de postes d'ATSEM résulteraient des priorités politiques des communes de même que de leurs capacités budgétaires (IGEN, 2017). Il existerait ainsi une grande disparité entre les milieux, allant d'une ou d'un ATSEM par école à une ou un ATSEM par classe (IGEN, 2017).

## Les États-Unis

Aux États-Unis, les AE (également appelés *teacher assistants*, *teacher aides*, *instructional aides*, *paraprofessionals*, *education assistants* et *paraeducators*) peuvent œuvrer en services de garde éducatifs à la petite enfance, à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et secondaire, de même que dans des classes d'éducation spécialisée (Bureau of Labor Statistics [BLS], 2024). Intégrées dans les classes depuis les années 1970 et de manière plus importante depuis les années 1980 (Ratcliff et al., 2011), ces ressources travaillent sous la responsabilité d'un·e enseignant·e certifié·e pour offrir du soutien additionnel aux élèves (BLS, 2024). À l'éducation préscolaire, les AE (*preschool teacher aides* ou *preschool teacher assistants*) occupent une place importante dans la routine quotidienne. Elles et ils surveillent les enfants, les préparent pour la sieste, servent les collations et les accompagnent aux toilettes (Bryant & Stratton College, s. d.). Elles et ils accomplissent des tâches clés en soutien à l'enseignant·e (préparation de matériel, surveillance des enfants, réalisation d'activités d'éveil, soutien à la gestion de classe, participation aux rencontres avec les parents, etc.; Bryant & Stratton College, s. d.; BLS, 2024). On dit qu'il s'agit d'un poste important puisque l'AE représente un modèle fort ainsi qu'une grande source de soutien émotionnel pour les enfants de la classe (Bryant & Stratton College, s. d.).

Les exigences de formation pour occuper ce poste varient selon les États et en fonction des différentes réglementations locales (Bryant & Stratton College, s. d.). Ce corps d'emploi serait cependant relativement accessible puisque la plupart des personnes candidates pourraient obtenir un poste avec un diplôme « pertinent », voire un diplôme d'études secondaires (Bryant & Stratton College, s. d.). Le BLS (s. d.) de même que le Bryant & Stratton College (s. d.) précisent toutefois qu'habituellement, une formation collégiale de deux ans est requise. À cet égard, le Bryant & Stratton College (s. d.) affirme qu'un diplôme en *Early Childhood Care and Development*, une formation de 36 crédits portant notamment sur le développement de l'enfant, l'observation et les pratiques éducatives en petite enfance, s'avère suffisante pour obtenir un certificat *National Child Development Associate*; la certification la plus largement reconnue dans le domaine de l'éducation de la petite enfance.

Ce ne sont pas toutes les classes d'éducation préscolaire qui bénéficient d'un-e AE. En effet, aux États-Unis, la présence de cette ressource n'est pas universelle et dépend de nombreux facteurs : les politiques qui varient d'un État à un autre (BLS, s. d.), le type de programme (p. ex. les programmes Head Start comptent habituellement une aide additionnelle en soutien à l'enseignant-e; U.S Department of Health & Human Services, s. d.), les besoins des enfants (les classes intégrant des enfants ayant des besoins particuliers seraient plus susceptibles de disposer d'un-e AE; National Center for Education Statistics, 2024), le financement et les ressources (les écoles avec plus de ressources financières seraient plus à même d'embaucher des ressources additionnelles; Education Commission of the States, 2024), de même que les politiques locales et les initiatives qui pourraient permettre à certaines écoles d'embaucher des AE (National Institute for Early Education Research, 2023). Ainsi, une grande disparité peut être observée entre les milieux.

## **L'Ontario**

Chez nos voisins de l'Ouest, les AE représentent un corps d'emploi œuvrant principalement aux niveaux primaire et secondaire. On les définit entre autres comme « des employé[e]s de soutien [...] qui aident les enseignant-es et les autres membres du personnel scolaire à mener à bien les plans éducatifs » (Collèges de l'Ontario, s. d.b, para. 4). Les tâches qu'elles et ils effectuent comprennent généralement de l'aide aux élèves au regard des travaux scolaires de même que de l'aide aux jeunes ayant un handicap ou éprouvant des besoins particuliers. Différentes voies de formation semblent permettre l'accès à ce corps d'emploi. Sur le site Internet des Collèges de l'Ontario (s. d.b), on peut lire que les programmes d'AE exigent généralement un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent. Les différents programmes offerts par les collèges de l'Ontario offriraient des cours variés tels que des cours d'élaboration de programmes éducatifs, de développement et d'observation de l'enfance, d'éducation spécialisée, d'intervention en comportement et d'intervention en situation de crise. Tous les programmes comprendraient par ailleurs des stages pratiques en milieu scolaire afin de permettre aux étudiant-es d'observer des professionnel·les à l'œuvre et de mettre en pratique leurs nouvelles compétences dans un milieu supervisé (Collèges de l'Ontario, s. d.b).

À l'éducation préscolaire, soit à la maternelle (équivalent de la maternelle 4 ans au Québec) et au jardin d'enfants (équivalent de la maternelle 5 ans au Québec), ce ne sont pas des AE qui œuvrent dans les classes aux côtés des enseignant-es, mais bien des éducatrice·trices de la petite enfance. En effet, les différents documents ministériels ontariens stipulent que les « élèves de la maternelle et du jardin d'enfants sont encadrés par une équipe pédagogique comprenant un-e enseignant-e et, s'il y a plus de 16 élèves, une éducatrice ou un éducateur de la petite enfance » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO], 2024, para. 3). L'enseignant-e et l'éducatrice·trice de la petite enfance travailleraient ainsi en collaboration pour « appuyer les élèves à apprendre dans un milieu scolaire sain et sécuritaire » (MEO, 2024, para. 10). Cette refonte de l'équipe pédagogique à l'éducation préscolaire date de 2010, alors que le MEO introduisait la maternelle et le jardin d'enfants à temps plein à travers toute la province (MEO, 2013). Le programme éducatif de l'époque prévoyait alors que les enseignant-es et les éducatrice·trices de la petite enfance feraient équipe pour soutenir les enfants tout au long de la journée (MEO, 2013).

À cet égard, le Ministère reconnaît la complémentarité de leurs formations et compétences qui permettent de mettre en place un environnement stimulant répondant aux besoins de chaque enfant (MEO, 2016). Il soutient que l'enseignant-e détient une connaissance élargie du « curriculum élémentaire », de l'évaluation et de la communication du rendement, ainsi que du développement de l'enfant. Elle ou il est responsable de l'apprentissage des enfants, de l'enseignement et de l'évaluation efficaces ainsi que de la communication formelle aux parents. L'éducatrice·trice de la petite enfance, pour sa part, a des connaissances sur le développement de l'enfant. Elle ou il se concentrerait sur la planification adaptée qui favorise le développement et le bien-être physique, cognitif, langagier, émotionnel, social et créatif de chaque enfant (MEO, 2016). Pour intégrer l'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance, une personne doit être titulaire d'un diplôme d'un programme d'éducation de la petite enfance offert par un collège de l'Ontario (Loi de 2007 sur les éducatrices et les éducateurs de la petite enfance, Règlement de l'Ontario 221/08). Selon le site Internet des Collèges de l'Ontario (s. d.), la formation en éducation de la petite enfance, d'une durée de deux ans, porte sur les aspects théoriques et pratiques du développement de la petite enfance en abordant notamment des notions de santé de base, de sécurité et de comportement. Dans ce programme, il est stipulé que les apprenant-es acquèrent une compréhension de l'environnement des tout-petits et des mécanismes propres à l'apprentissage en bas âge, apprennent à mettre au point et en œuvre des programmes éducatifs

visant la petite enfance et se voient en mesure de parfaire leurs aptitudes de rédaction et de communication afin de travailler en collaboration avec les différents acteurs du système éducatif (Collèges de l'Ontario, s. d.). Les programmes d'éducation de la petite enfance prévoient également des occasions de stage en milieu de travail, dont en milieu préscolaire.

## La ressource additionnelle à l'éducation préscolaire : l'état des lieux au Québec

Au Québec, on différencie l'aide à la classe (ou AE) de la ressource additionnelle à la maternelle 4 ans. L'aide à la classe découle d'un projet pilote d'abord implanté dans une centaine d'écoles primaires en 2022 (MEQ, 2024a). L'objectif principal derrière ce projet était de maximiser le temps consacré par les enseignant·es à l'enseignement en intégrant une personne additionnelle dans la classe qui aiderait à la réalisation des différentes tâches (MEQ, 2024a). Le rôle de l'aide à la classe se résume ainsi essentiellement à un rôle de soutien, d'assistance, d'accompagnement et de surveillance (MEQ, 2024a). Selon les directives du MEQ (s. d.), la fonction d'aide à la classe doit être confiée à des membres du personnel de soutien, et plus particulièrement aux éducateur·trices en service de garde. Pour occuper ce poste, les exigences relatives à la formation et aux conditions d'accès semblent minimales, c'est-à-dire que le MEQ (2024a) évoque la nécessité de détenir un diplôme d'études secondaires ainsi que la possibilité de suivre une formation collégiale tel qu'un diplôme en techniques d'éducation spécialisée.

À l'éducation préscolaire, on parle plutôt d'une ressource additionnelle. Cependant, ce type de ressource est uniquement intégré dans les classes de maternelle 4 ans à temps plein, et non dans les classes de maternelle 5 ans, et ce, depuis le début du déploiement de la maternelle 4 ans à temps plein en 2020-2021 (MEQ, 2023a). En effet, sur son site Internet, le MEQ (2023b) précise qu'à la maternelle 4 ans, en plus de l'enseignant·e présent·e à temps plein avec l'enfant, une ressource additionnelle doit être présente à mi-temps dans la classe en guise de soutien. Une mesure budgétaire est d'ailleurs prévue à cet effet (MEQ, 2022). Dans les différents documents ministériels, il est noté que cette ressource est spécialisée dans le développement des jeunes enfants (MEQ, 2023a, 2023c). On précise ensuite qu'il peut s'agir d'un·e éducateur·trice spécialisé·e ou en service de garde (MEQ, 2023a, 2023c, 2024b). Le mandat de la ressource additionnelle est relativement vaste. Le MEQ (2023a) précise qu'elle peut offrir différentes formes d'appui à l'enseignant·e, dont la gestion de classe, l'organisation d'activités et la mise en place de mesures de prévention. Il ajoute que le type de services fournis par cette ressource relève de décisions prises de façon locale, en fonction des besoins propres à chaque milieu (MEQ, 2023a). Il est ainsi possible de croire qu'il existe une grande variabilité entre les milieux.

Des données collectées par le MEQ (2023a) auprès de 814 enseignant·es de maternelle 4 ans et de 34 membres du personnel scolaire par l'entremise d'un questionnaire et de groupes de discussion au printemps 2022 ont permis d'établir un portrait de la situation entourant la ressource additionnelle à la maternelle 4 ans. Parmi les résultats obtenus, 93 % des répondant·es ont indiqué qu'une ressource additionnelle était affectée à leur classe. Dans un peu plus de la moitié des cas (54,7 %), cette ressource œuvrait dans une seule classe de maternelle 4 ans, alors que dans les autres cas (45,3 %), elle aidait deux classes ou plus. Les répondant·es étaient également invité·es à estimer le temps de présence en classe de la ressource additionnelle. Les données ont révélé une grande variabilité, soit entre 0 et 25 heures par semaine, avec une plus grande proportion des répondant·es ayant indiqué de 11 à 15 heures. Dans certains cas, le nombre d'heures estimé était inférieur à ce qui est suggéré par le MEQ (une demi-journée), alors que dans d'autres cas, le nombre d'heures dépassait la moitié du temps en classe. Il était également demandé aux répondant·es d'indiquer la classe d'emploi de leur ressource additionnelle. Dans plus de la moitié des cas (54,9 %), il s'agissait d'un·e éducateur·trice spécialisé·e, dans 22 % des cas, d'un·e éducateur·trice en service de garde, et dans 13,6 % des cas, d'un·e préposé·e aux élèves handicapés. Dans peu de cas, il s'agissait d'un·e enseignant·e, d'un·e orthopédagogue, d'un·e psychoéducateur·trice ou d'un autre type de classe d'emploi. Des informations déclarées par les centres de services scolaires et les commissions scolaires pour l'année scolaire 2022-2023 (MEQ, 2023c) permettent de préciser que des 1 408 ressources additionnelles déclarées dans leurs milieux, plus de la moitié détenait un diplôme d'études collégiales (54 %), alors que 18 % détenaient un diplôme d'études secondaires, 14 % une attestation d'études professionnelles, 7% un diplôme d'études universitaires et 7 % un autre type de qualification. En ce qui a trait au rôle de la ressource additionnelle, les répondant·es ont déclaré que les principaux services fournis par cette dernière étaient le soutien aux enfants selon les besoins déterminés (92,3 %), le soutien lors des transitions ou des déplacements et l'aide à l'autonomie (88,6 %) de même que le soutien à l'enseignant·e (76,9 %). Un peu plus de la moitié des répondant·es (51,9 %) ont indiqué que la

ressource additionnelle faisait de l'observation. D'autres tâches ont été rapportées en proportion moindre, telles que : activités de stimulation, préparation de matériel, prise en charge d'un petit groupe, consignation d'observations, collaboration avec les parents, lien avec les autres ressources spécialisées de l'école. Toujours selon les répondant-es, peu de ressources additionnelles aident à la planification des activités ou à l'évaluation.

Parallèlement aux directives ministérielles, les données collectées par le MEQ (2023a) permettent de constater qu'en pratique, certains milieux ne semblent pas attribuer de ressource additionnelle aux classes de maternelle 4 ans à temps plein. De même, le temps suggéré de présence en classe ne serait pas toujours respecté. Dans certains cas, il serait de moins d'une demi-journée, alors que dans d'autres cas, le nombre d'heures excéderait les recommandations ministérielles. En ce qui a trait à la qualification de cette ressource, les attentes du MEQ semblent se refléter dans les milieux : la plupart œuvrent à titre d'éducateur·trice spécialisé·e ou en service de garde. Enfin, il est possible d'observer qu'en raison de la latitude offerte par le MEQ à l'égard du type de services fournis par les ressources additionnelles, il semble exister une grande variabilité dans les tâches réalisées par ces dernières, et ce, en fonction des différents milieux, voire des différentes classes.

Le tableau 1 présente une synthèse des caractéristiques associées à la ressource additionnelle à l'éducation préscolaire selon les quatre contextes préalablement exposés. Bien que l'appellation de cette ressource diffère d'un contexte à un autre, sa fonction est relativement semblable : elle se résume à un rôle de soutien et de collaboration avec l'enseignant·e. Il est possible d'observer que les tâches réalisées par cette ressource sont nombreuses et variées, allant de la préparation du matériel à la collaboration avec les parents. En contrepartie, la formation requise ou recommandée pour accéder à ce poste diffère grandement d'un contexte à un autre, allant d'un diplôme d'études secondaires à une formation collégiale de trois ans. En ce qui a trait au temps de présence en classe de la ressource additionnelle, celui-ci varie également d'un contexte à un autre. Au Québec, par exemple, le MEQ vise une demi-journée, alors qu'en France, l'ATSEM peut passer plus de temps en présence des enfants que l'enseignant·e.

**Tableau 1** : Synthèse des caractéristiques associées à la ressource additionnelle à l'éducation préscolaire selon les contextes

	France	États-Unis	Ontario	Québec
<b>Appellation</b>	Agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM)	<i>Preschool teacher's aide</i> (AE)	Éducatrice ou éducateur de la petite enfance	Ressource additionnelle
<b>Moment d'implantation</b>	Années 1870 (officiellement depuis 1984)	Années 1970	2010	2020-2021
<b>Temps de présence en classe</b>	Variable (plusieurs heures par jour, incluant à l'extérieur des heures de classe)	Variable	Temps plein	Variable (une demi-journée est recommandée)
<b>Tâches types</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soutien à l'enseignant·e</li> <li>• Accueil et surveillance des enfants</li> <li>• Préparation et entretien du matériel</li> <li>• Nettoyage du local</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soutien à l'enseignant·e</li> <li>• Accueil et surveillance des enfants</li> <li>• Assistance à l'hygiène des enfants</li> <li>• Préparation et entretien du matériel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Préparation d'une planification adaptée pour soutenir le développement global des enfants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soutien à l'enseignant·e</li> <li>• Soutien aux enfants et à leur autonomie</li> <li>• Soutien lors des transitions et des déplacements</li> <li>• Préparation du matériel</li> <li>• Observation</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Assistance à l'hygiène des enfants</li> <li>Aide à l'organisation et à la réalisation d'activités éducatives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aide à l'organisation et à la réalisation d'activités éducatives</li> <li>Aide à la gestion de classe</li> <li>Participation aux rencontres avec les parents</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Aide à la gestion de classe</li> <li>Mise en place de mesures de prévention</li> <li>Collaboration avec les parents et les autres ressources de l'école</li> </ul>
<b>Formation</b>	Variable (un certificat d'aptitude professionnelle petite enfance est toutefois recommandé; durée de 415 heures menant à l'obtention d'un diplôme d'études de niveau professionnel)	Variable (le programme <i>Early Childhood Care and Development</i> est toutefois recommandé; durée de 2 ans menant à l'obtention d'un diplôme d'études de niveau collégial)	Programme d'éducation de la petite enfance (durée de 2 ans menant à l'obtention d'un diplôme d'études de niveau collégial)	Variable (un diplôme d'études secondaires peut s'avérer suffisant; autrement, un programme technique d'éducation spécialisée de 3 ans menant à l'obtention d'un diplôme de niveau collégial est suggéré)

Cette première partie de l'article visait à faire l'état de la situation entourant la ressource additionnelle à l'éducation préscolaire en France, aux États-Unis, en Ontario ainsi qu'au Québec. Bien que ce portrait ait permis de mettre en lumière des similitudes ainsi que des écarts parfois importants entre les différents contextes, certains enjeux semblent être vécus de manière similaire d'un endroit à un autre. La deuxième partie de cet article a notamment comme objectif de réfléchir à ces différents enjeux, particulièrement au regard de la recherche dans le domaine.

## Réflexions sur le rôle de la ressource additionnelle à l'éducation préscolaire

À la lecture des différents documents ministériels préalablement cités, il ne fait aucun doute que l'ajout d'une ressource additionnelle en contexte d'éducation préscolaire est un précieux atout. D'abord présente en guise de soutien à l'enseignant-e et aux enfants, elle enfle différents chapeaux au courant de la journée, faisant d'elle une ressource indispensable. Pourtant, bien que les ressources additionnelles à l'éducation préscolaire soient omniprésentes, Stout Sosinsky et Gilliam (2011) soutiennent qu'elles seraient souvent négligées, voire insuffisamment valorisées. Dans les études réalisées en contexte d'éducation préscolaire, la ressource additionnelle ferait par ailleurs rarement, voire jamais, partie des participant-es (Major et al., 2018). Pourtant, les chercheur-euses s'étant intéressé-es à leur intégration dans les classes d'éducation préscolaire (p. ex. Frantz et al., 2022; Saufley Brown et Stanton-Chapman, 2017; Stout Sosinsky et Gilliam, 2011) ont relevé différents enjeux qui seraient associés à leur intégration en classe, dont certains relatifs à leur formation initiale et continue, leur rôle et leurs tâches, de même que la collaboration avec l'enseignant-e. Ces derniers seront discutés dans les paragraphes qui suivent.

### La formation initiale et continue de la ressource additionnelle

Bien que l'on en sache beaucoup sur la formation des enseignant-es titulaires, peu d'études auraient porté sur la formation des AE (Stout Sosinsky et Gilliam, 2011). Les rares informations disponibles indiquent que les AE ont généralement un niveau d'éducation inférieur à celui des enseignant-es titulaires, ne détenant souvent pas plus qu'un diplôme d'études secondaires (Bellm et al., 2002). Cela serait par ailleurs conforme aux normes des différents pays qui n'ont pas toujours d'exigences de formation précises pour les AE, comme exposé précédemment. Ainsi, selon Saufley Brown et Stanton-Chapman (2017), on peut penser que les ressources additionnelles à l'éducation préscolaire manqueraient souvent de formation formelle et de connaissances de base sur les enfants et les pratiques éducatives. À cet égard, le MEQ indique, dans un rapport (2023a), que les personnes devant occuper le poste de ressource additionnelle sont parfois choisies

en fonction du budget disponible ou du personnel disponible en contexte de pénurie. De même, comme le poste n'est pas à temps complet, il attirerait moins de personnes qualifiées que d'autres postes. Dans certains cas, la direction d'école n'aurait d'autre choix que d'embaucher une personne non qualifiée, mais faisant preuve de bonne volonté (MEQ, 2023a).

À cet égard, les 15 AE composant l'échantillon d'une étude menée aux États-Unis par Frantz et al. (2022) auraient déclaré ne pas avoir reçu suffisamment de formation, la majorité de celle-ci étant réalisée « sur le terrain ». Parmi leurs besoins de formation, elles et ils ont évoqué les thèmes suivants : les handicaps, le soutien au développement socioémotionnel des enfants, la gestion des comportements, le trauma complexe et les stratégies d'enseignement (Frantz et al., 2022). Dans le même ordre d'idées, l'étude de Saufley Brown et Stanton-Chapman (2017) aurait montré que les AE à l'éducation préscolaire ne se sentaient pas adéquatement formés-es par leur milieu scolaire, et beaucoup n'avaient reçu que peu ou pas de formation avant d'entrer en poste. Au Québec, les enseignant-es insistent sur le fait qu'il est important que la ressource additionnelle qui les soutient en classe soit formée en ce qui a trait à la petite enfance, bien qu'elles et ils constatent que ce n'est pas toujours le cas (MEQ, 2023a). Une suggestion pour pallier ce manque serait de leur fournir des occasions continues de développement professionnel (Blatchford et al., 2012; Jones et al., 2012). Les conseiller-ères pédagogiques québécois-es insistent d'ailleurs sur l'importance de bien former et accompagner les ressources additionnelles dès le début de l'année scolaire (MEQ, 2023a). Selon Frantz et al. (2022), les AE seraient ouvert-es à différentes options de développement professionnel telles que le mentorat, la participation à des formations et des conférences, l'accompagnement, etc.

Considérant que les tâches réalisées par les AE à l'éducation préscolaire dépassent souvent leur mandat de même que leurs compétences (p. ex. organisation et réalisation d'activités éducatives, gestion de classe, soutien aux compétences socioémotionnelles des enfants), on peut penser que, dans l'attente de directives ministérielles claires quant à la formation exigée pour occuper ce poste, les milieux scolaires gagneraient à offrir différentes occasions de développement professionnel aux ressources qui œuvrent dans leurs classes.

### **Le rôle et les tâches de la ressource additionnelle**

Bien que la plupart des documents ministériels, des sites de formation et des offres d'emploi listent les rôles et les tâches réalisés par les AE à l'éducation préscolaire, une ambiguïté est observée dans la pratique. En effet, puisqu'il semble que ce soit l'enseignant-e titulaire qui dicterait les rôles et les responsabilités de la ressource additionnelle, il serait difficile de quantifier ou de comprendre les tâches réalisées par ces dernières en raison des compositions de classe variables à travers les États, les provinces et les pays (Balshaw, 2010). Néanmoins, certain-es chercheur-es se sont efforcé-es de documenter le rôle et les tâches réalisées par la ressource additionnelle à l'éducation préscolaire (p. ex. Frantz et al., 2022; Mowrey et Farran, 2021; Saufley Brown et Stanton-Chapman, 2017). Parmi les constats qui découlent de ces études, deux sont particulièrement frappants. D'abord, Saufley Brown et Stanton-Chapman (2017) auraient observé que les responsabilités professionnelles des ressources additionnelles à l'éducation préscolaire sont similaires à celles des enseignant-es, mais qu'elles changent en fonction du contexte ou de l'environnement. Ensuite, dans leur étude menée aux États-Unis auprès d'enseignant-es titulaires et d'AE dans 80 classes d'éducation préscolaire 4 ans, Mowrey et Farran (2021) ont observé que l'enseignement (ou plutôt l'animation d'une activité de développement et d'apprentissage) occupait en moyenne 18 % du temps des AE, soit la deuxième tâche la plus couramment réalisée par ces dernier-ères. Leurs données ont également révélé que les AE étaient particulièrement impliqués-es dans l'animation d'activités se déroulant en sous-groupes, souvent alors que l'enseignant-e supervisait un deuxième groupe. Puisque l'enseignant-e ne pouvait alors se concentrer sur la supervision de l'AE à ce moment, cette ressource devait être prête à diriger la situation de développement et d'apprentissage de manière autonome. Pour plusieurs chercheur-es dont Mowrey et Farran (2021), ce constat est préoccupant. En effet, ils considèrent que ce rôle est inapproprié et qu'aucun milieu ne devrait s'attendre à ce qu'un-e AE offre le même type d'accompagnement que l'enseignant-e titulaire, qui elle, détient une formation universitaire dans le domaine. Ils affirment que même s'il n'est pas attendu que les AE planifient des activités en fonction des besoins des enfants, elles et ils demeurent tout de même responsables du développement et de l'apprentissage de ces derniers (Mowrey et Farran, 2021), justifiant la nécessité pour les autorités éducatives des différents pays d'envisager sérieusement la mise en place de programmes de développement professionnel pour les AE.

Puisque l'encadrement de la ressource additionnelle revient souvent à l'enseignant·e titulaire qui œuvre auprès de cette dernière quotidiennement, il est possible de croire que des directives plus claires et explicites en ce qui a trait au rôle de cette ressource dans la classe permettraient de mieux définir son implication en pratique. Bien que des auteur·es tels qu'Urbani et al. (2024) suggèrent de miser sur les forces et les intérêts de l'AE pour déterminer ses responsabilités, il n'en demeure pas moins essentiel de garder en tête les limites relatives à sa formation initiale et continue.

### **La collaboration avec l'enseignant·e**

Les dynamiques entre les enseignant·es titulaires et les AE ont peu été étudiées jusqu'à présent (Mowrey et Farran, 2021). Selon Urbani et al. (2024), il existerait un déséquilibre de pouvoir inhérent dans la relation entre les enseignant·es et les AE en raison de facteurs tels que les connaissances, l'expérience et le niveau d'éducation. Puisque ces ressources sont amenées à travailler conjointement, on peut penser que la qualité de leur collaboration exerce un effet sur la relation qu'elles entretiennent. À cet effet, le deux tiers (66,1 %) des enseignant·es interrogé·es par le MEQ (2023a) ont déclaré avoir une excellente relation avec la ressource additionnelle présente dans leur classe, alors que le quart (24,3 %) considéreraient que leur relation était bonne. Pour près d'un membre du personnel enseignant sur 10 (9,6 %), la relation avec la ressource additionnelle était passable ou mauvaise. Bien que la grande majorité des enseignant·es déclarent avoir une bonne ou une excellente relation avec la ressource additionnelle attirée à leur classe, certains enjeux relatifs à la collaboration entre les deux corps d'emploi ont été évoqués par les répondant·es, tels que le manque de clarté ou la difficulté de compréhension du rôle de la ressource additionnelle en classe de maternelle 4 ans, de même que le manque de temps de concertation entre celle-ci et l'enseignant·e (MEQ, 2023a).

Pour favoriser la collaboration, des auteur·es suggèrent différentes avenues. D'abord, le fait de bien définir les rôles et les responsabilités de chacune et chacun au préalable (p. ex. en début d'année scolaire) éviterait de devoir les redéfinir continuellement, ce qui mènerait à un partenariat de haute qualité (Stehle Wallace et al., 2022). De même, alors que les ressources additionnelles ont historiquement été perçues comme des « aides » à la logistique (préparation du local, gestion du matériel, nettoyage, etc.), les enseignant·es gagneraient maintenant à les impliquer dans la planification, la prise de décision, la mise en œuvre des routines, etc. (Biggs et al., 2019; Black et Hill, 2020). Ensuite, une fois les rôles et les responsabilités identifiés, les enseignant·es devraient faire confiance aux ressources additionnelles pour réaliser les tâches qui leur sont confiées (Saufley Brown et Stanton-Chapman, 2017). Enfin, Urbani et al. (2024) rappellent l'importance d'une communication ouverte entre les deux parties, de même que la mise en œuvre de stratégies de résolution de conflits lorsque ces derniers surviennent, ce qui serait inévitable dans une telle dynamique de collaboration.

### **Les effets de la présence de la ressource additionnelle**

Enfin, dans leur article de 2011, Stout Sosinsky et Gilliam soulèvent un fait intéressant : les recherches existantes se sont presque exclusivement concentrées sur les compétences, l'éducation, les rôles et les actions en classe des enseignant·es titulaires, ignorant largement le rôle des AE dans la mise en place d'un environnement de développement et d'apprentissage de qualité pour les jeunes enfants. Le constat semble toujours être le même aujourd'hui, avec un nombre restreint d'études ayant porté sur le sujet (Gottfried, 2018). Comment les AE peuvent-elles et ils contribuer à la qualité éducative offerte à l'éducation préscolaire? Ces ressources contribuent assurément à l'ajout d'un adulte signifiant dans l'environnement des enfants, améliorant les ratios personnel-enfant et offrant un autre regard de même qu'une autre paire de mains pour un travail exigeant (Stout Sosinsky et Gilliam, 2011). Cependant, les AE interagissent également avec les jeunes enfants et collaborent avec l'enseignant·e titulaire. La manière dont leurs caractéristiques peuvent influencer la qualité des classes d'éducation préscolaire ou le développement des enfants mériterait ainsi d'être étudiée (Gottfried, 2018; Stout Sosinsky et Gilliam, 2011).

### **Conclusion**

Les divers contextes éducatifs examinés dans le cadre du présent article ont révélé des rôles distincts et souvent sous-valorisés des ressources additionnelles à l'éducation préscolaire. Bien qu'elles soient nombreuses à œuvrer à l'éducation préscolaire, peu d'études ont cherché à évaluer l'effet de leur présence en

classe sur les enfants (Gottfried, 2018). Des initiatives de recherche futures gagneraient à explorer plus en profondeur l'impact de la formation sur l'efficacité de ces ressources, ainsi que les meilleures pratiques à envisager pour renforcer leur intégration et leur reconnaissance dans les classes d'éducation préscolaire. Au Québec, une attention particulière pourrait être portée à l'élaboration de politiques éducatives visant à encadrer ces personnes-ressources et à l'investissement dans le développement professionnel continu de ces dernières. Ces efforts pourraient non seulement améliorer la qualité des environnements éducatifs préscolaires, mais également maximiser le potentiel de la présence d'une ressource additionnelle dans les classes de maternelle 4 ans à temps plein en contexte québécois.

## RÉFÉRENCES

- Bellm, D., Burton, A., Whitebook, M., Broatch, L. et Young, M. (2002). *Inside the pre-K classroom: A study of staffing and stability in state-funded prekindergarten programs*. Center for the Child Care Workforce. <https://cscce.berkeley.edu/wp-content/uploads/publications/Inside-the-Pre-K-Classroom.pdf>
- Biggs, E. E., Gilson, C. B. et Carter, E. W. (2019). Developing that balance: Preparing and supporting special education teachers to work with paraprofessionals. *Teacher Education and Special Education*, 42(2), 117-131. <https://doi.org/10.1177/0888406418765611>
- Black, K. et Hill, P. (2020). The quick collaborative meeting: Promoting success in an inclusive setting. *TEACHING Exceptional Children*, 53(2), 114-120. <https://doi.org/10.1177/0040059920919128>
- Blatchford, P., Russell, A. et Webster, R. (2012). *Reassessing the Impact of Teaching Assistants*. Routledge.
- Bryant & Stratton College. (s. d.). *Preschool Teachers Aide*. <https://www.bryantstratton.edu/global/bryantstratton/jobs/preschool-teachers-aide>
- Bureau of Labor Statistics. (2024). *Teacher Assistants*. U.S. Department of Labor. <https://www.bls.gov/ooh/education-training-and-library/teacher-assistants.htm#tab-1>
- Centre Européen de Formation. (s. d.). *Le métier d'ATSEM*. <https://www.centre-europeen-formation.fr/metiers/atsem-agent-territorial-specialise-des-ecoles-maternelles/>
- Collèges de l'Ontario. (s. d.a). *Éducation de la petite enfance*. <https://www.ontariocolleges.ca/fr/programmes/education-et-services-communautaires-et-sociaux/education-de-la-petite-enfance>
- Collèges de l'Ontario. (s. d.b). *Éducation / Enseignement / Aide-éducateur*. <https://www.ontariocolleges.ca/fr/programmes/education-et-services-communautaires-et-sociaux/education-enseignement-aide-educateur>
- Education Commission of the States. (2024). *50-state comparison : K-12 funding*. <https://www.ecs.org/50-state-comparison-k-12-funding-2024/>
- Frantz, R., Douglas, S., Meadan, H., Sands, M., Bhana, N. et D'Agostino, S. (2022). Exploring the professional development needs of early childhood paraprofessionals and supervising teachers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42(1), 20-32. <https://doi.org/10.1177/0271121420921237>
- Gottfried, M. A. (2018). Teacher's aides in kindergarten: Effects on achievement for students with disabilities. *The Journal of Educational Research*, 111(5), 620-630. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1354174>
- Gottfried, M. A. et Ozuna, C. S. (2024). Has access to paraprofessionals changed? A cross-decade, cross-cohort analysis. *Journal of Disability Policy Studies*, 35(1), 14-21. <https://doi.org/10.1177/10442073221150611>
- Inspection générale de l'Éducation Nationale. (2017). *Les missions des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM)*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/les-missions-des-agents-territoriaux-specialises-des-ecoles-maternelles-atsem-4769>
- Jones, C. R., Ratcliff, N. J., Sheehan, H. et Hunt, G. H. (2012). An analysis of teachers' and paraeducators' roles and responsibilities with implications for professional development. *Early Childhood Education Journal*, 40(1), 19-24. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0487-4>
- Major, S. O., Seabra-Santos, M. J. et Gaspar, M. F. (2018). Preschool teachers and classroom aides: Same context, similar perceptions of children's behaviors? *Psychology in the Schools*, 55(7), 801-814. <https://doi.org/10.1002/pits.22144>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). *Cadre stratégique de l'Ontario sur la petite enfance*. Gouvernement de l'Ontario. <https://www.ontariocanada.com/registry/showAttachment.do?postingId=20628&attachmentId=30725#:~:text=Le%20Cadre%20stratégique%20de%20l,départ%20possible%20dans%20la%20vie>

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2016). *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*. Gouvernement de l'Ontario. [https://files.ontario.ca/books/edu\\_the\\_kindergarten\\_program\\_french\\_aoda\\_web\\_july28.pdf](https://files.ontario.ca/books/edu_the_kindergarten_program_french_aoda_web_july28.pdf)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2024). *Maternelle et jardin d'enfants*. Gouvernement de l'Ontario. <https://www.ontario.ca/fr/page/maternelle-et-jardin-denfants>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (s.d.). *Aide à la classe*. Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/reseau/Napperon-aide-classe.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/reseau/Napperon-aide-classe.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2022). *Centres de services scolaires et commissions scolaires. Règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2021-2022 à 2023-2024. Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire*. Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/ress\\_financieres/rb/regles-budgetaires-CSS-fonctionnement-22-23.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financieres/rb/regles-budgetaires-CSS-fonctionnement-22-23.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023a). *Évaluation de la maternelle 4 ans à temps plein : points de vue d'enseignantes et d'enseignants, de membres de directions d'école et de conseillères pédagogiques. Rapport d'étape 2023*. Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/recherche\\_evaluation/Rapport-maternelle-4-ans.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rapport-maternelle-4-ans.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023b). *Maternelle 4 ans*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/maternelle>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023c). *Maternelle 4 ans à temps plein : Bilan de la mise en œuvre. Reddition de compte 2022-2023*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Bilan-maternelle-4-ans-2022-2023.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2024a). *Aides-enseignants/aides-enseignantes au primaire et au secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/emploi/informer-metier-profession/explorer-metiers-professions/43100-aides-enseignants-aides-enseignantes-au-primaire-et-secondaire>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2024b). *Maternelle 4 ans à temps plein : Objectifs, limites, conditions et modalités. Année scolaire 2024-2025*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Maternelle-4-ans-OLCM.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (s. d.). *L'école maternelle*. <https://www.education.gouv.fr/l-ecole-maternelle-11534>
- Mowrey, S. C. et Farran, D. C. (2021). Teaching teams: The roles of lead teachers, teaching assistants and curriculum demand in pre-kindergarten instruction. *Early Childhood Education Journal*, 50, 1329-1341. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01261-7>
- National Center for Education Statistics. (2024). *Students with disabilities*. U.S. Department of Education. <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg/students-with-disabilities>
- National Institute for Early Education Research. (2023). *State of Preschool. 2023 Yearbook*. <https://nieer.org/yearbook/2023>
- Saufley Brown, T. et Stanton-Chapman, T. (2017). Experiences of paraprofessionals in US preschool special education and general education classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(1), 18-30. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12095>
- Stehle Wallace, E., Senter, R., Peterson, N., Dunn, K. T. et Chow, J. (2022). How to establish a language-rich environment through a collaborative SLP-teacher partnership. *TEACHING Exceptional Children*, 54(3), 166-176. <https://doi.org/10.1177/0040059921990690>

Stout Sosinsky, L. et Gilliam, W. S. (2011). Assistant teachers in prekindergarten programs: What roles do lead teachers feel assistants play in classroom management and teaching? *Early Education and Development*, 22(4), 676-706. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497432>

Urbani, J. M., Lepage, P. et Watson-Alvarado, S. (2024). Building and sustaining a collaborative educational team. Teachers and paraprofessionals. *TEACHING Exceptional Children*, 1-8. <https://doi.org/10.1177/00400599241231215>

U.S. Department of Health & Human Services. (s. d.). *Head start services*. <https://www.acf.hhs.gov/ohs/about/head-start>