

Entre **Socialisation** et *scolarisation*

Quelle est la mission éducative de la maternelle?



Mots Clés

Maternelle

Développement global
de l'enfant

Scolarisation

Jeu

Socialisation

Programme d'éducation
préscolaire

Résumé Cet article propose une réflexion sur la mission éducative de la maternelle. Faut-il privilégier une approche favorisant le développement global en tenant compte des intérêts, des capacités et des besoins des enfants ou une approche dite scolarisante, centrée sur des contenus liés aux matières scolaires ? Peut-on trouver un équilibre entre ces deux approches afin de répondre aux besoins des jeunes enfants lors de leur intégration à l'école? Cet article rappelle la mission première de l'éducation préscolaire pour mieux comprendre le rôle du jeu dans l'apprentissage des jeunes enfants et dans leur développement global. Les bienfaits du jeu et de l'activité spontanée rejoignent les effets positifs et préventifs des connaissances, attitudes et habiletés associées aux différentes compétences développées dans le cadre du programme d'éducation préscolaire.

Auteurs :
Hélène Larouche,
professeure
à l'Université
de Sherbrooke

Johanne April,
professeure
à l'Université
du Québec
en Outaouais

Monica Boudreau,
professeure
à l'Université
du Québec
à Rimouski

Il est maintenant reconnu dans les écrits scientifiques que la petite enfance représente une période cruciale pour apprendre tout au long de la vie (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2012). On constate actuellement une pression exercée sur les enfants afin de les préparer à leur entrée à l'école (Association canadienne des doyens et doyennes de l'éducation, 2013; Miller et Almon, 2009; Ministère de la Famille, 2013 et 2014). Bien que l'intention de préparer les enfants à l'école soit légitime, les approches pour y arriver sont discutables. Faut-il privilégier une approche centrée sur des contenus liés aux matières scolaires ou une approche qui favorise le développement global¹ et qui tient compte des intérêts, des capacités et des besoins des enfants?

Notre propos s'appuie sur une conception pédagogique centrée sur l'enfant dans une perspective de développement global qui respecte le rythme individuel et qui est soutenu par l'intervention de l'adulte. L'expression « approche centrée sur l'enfant » est largement utilisée dans le discours relatif à l'éducation préscolaire, même si elle renvoie à des conceptions pédagogiques diverses et parfois même contradictoires (Chung et Walsh, 2000). Au fil du temps, il semble qu'on ait perdu de vue la signification et la complexité de cette approche en ce qu'elle reconnaît que c'est l'enfant qui apprend en interaction avec son environnement. Une idée fondamentale de cette approche est que les jeunes enfants pensent et apprennent différemment des plus âgés.

L'éducation préscolaire se distingue des autres cycles du primaire, notamment par la place réservée au jeu comme contexte privilégié d'apprentissage. Toutefois, un débat subsiste : la préparation des enfants à leur entrée en première année doit-elle être axée sur la *socialisation* ou la *scolarisation*?

Mais d'abord, d'où vient ce débat entre deux positions opposées dans les approches pédagogiques à l'éducation préscolaire? En retraçant l'évolution des classes de maternelle depuis leur implantation, nous tenterons de clarifier la mission éducative qui est actuellement dévolue à ce milieu éducatif. Cette brève incursion permettra de situer le débat qui perdure autour du rôle de la maternelle dans le système scolaire québécois et de préciser les choix pédagogiques qui orientent sa mission. Nous poursuivrons avec la place du jeu dans le programme d'éducation préscolaire et sur ses bienfaits dans une perspective de développement global de l'enfant. La conclusion ouvrira sur une vision de l'enfant comme un acteur social et un constructeur de sens.

La maternelle et sa petite histoire : un débat qui perdure entre socialisation et scolarisation

Au Québec, la maternelle a vu le jour dans le réseau public au milieu des années 1960, dans la foulée des recommandations du rapport Parent. À ses débuts, la maternelle était perçue comme un milieu complémentaire à la famille, un lieu de transition vers l'école primaire. Son but était d'aider l'enfant à s'intégrer au milieu scolaire en apprenant à socialiser et à se préparer à « son métier d'élève » (Lessard et Tardif, 2003). Qu'en est-il quelque cinquante ans plus tard? Avec le nouveau millénaire, un changement majeur est survenu dans le monde scolaire québécois. La réforme a fait suite à un

long processus de consultation entrepris officiellement lors des États généraux de l'éducation en 1996 pour se donner un projet éducatif national (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001). La visée générale de cette réforme était d'accroître la réussite éducative des élèves et de contrer le décrochage scolaire. Parmi les lignes d'action mises de l'avant se retrouve l'intervention en petite enfance. Dès 1997, une mesure a été entreprise pour que les maternelles offertes à demi-temps deviennent à temps plein pour tous les enfants de cinq ans. Au cœur de cette réforme, un nouveau curriculum a été défini dans le

Faut-il privilégier une approche centrée sur des contenus liés aux matières scolaires ou une approche qui favorise le développement global et qui tient compte des intérêts, des capacités et des besoins des enfants?



Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001). L'acte d'enseigner fait dorénavant appel à la participation active de l'élève dans la construction de ses savoirs. Pour construire ses connaissances, l'élève mobilise différentes compétences liées aux domaines d'apprentissage scolaires, mais également à des savoir-faire et des savoir-être, appelés compétences transversales. Ce changement a un

effet direct sur la pratique des enseignants, qui voient leur rôle se transformer pour devenir des guides, des médiateurs et des accompagnateurs auprès des jeunesⁱⁱ.

Afin de comprendre ce qui peut alimenter le désir de scolarisation précoce, revenons à l'implantation de la maternelle à temps plein, qui marque une étape importante dans l'histoire des maternelles. Une étude exploratoire présentée à la Centrale d'enseignement du Québec (Garon et Giasson, 1997) fait état des inquiétudes et des oppositions manifestées par les parents : on craint que le milieu scolaire ne soit pas adapté à l'âge et aux besoins des petits enfants et que l'horaire soit trop rigide et exigeant. Ces réactions ramènent au premier plan la crainte que la maternelle devienne un lieu de scolarisation précoce aux dépens d'une mission éducative favorisant la socialisation. En 2005, un groupe d'enseignantes et de spécialistes a été invité à poser un regard

rétrospectif sur cette implantation. Parmi les retombées de la maternelle à temps plein, les enseignantes observaient que les enfants avaient plus de temps pour explorer, s'engager dans leurs apprentissages, communiquer et s'organiser. Bref, en doublant le temps, on souhaitait laisser plus de place aux enfants afin qu'ils développent une plus grande confiance en leurs capacités. Toutefois, la transition au premier cycle du primaire demeurait un moment délicat, car des enseignantes de première année manifestaient des attentes de scolarisation qui ne correspondent pas aux visées du programme d'éducation préscolaire (Lusignan, 2005). Dix ans plus tard, il nous semble légitime de porter un regard attentif sur les pressions exercées pour mieux préparer les enfants de maternelle à l'école primaire (Duval et Bouchard, 2013).

Qu'en est-il des attentes des parents? Sont-ils pour une scolarisation précoce? Deux études se sont penchées sur cette question. La première étude québécoise, celle de Larose, Terrisse et Bédard (2006), présente les résultats d'une enquête par questionnaire auprès de parents de jeunes enfants québécois sur leurs attentes éducatives, notamment sur les activités de nature scolarisante ou non scolarisante (sous-échantillon de 219 répondants tout venant dont 32% ont des enfants fréquentant une maternelle). De manière générale, ces résultats n'indiquent aucune attente claire de la part des parents au sujet d'une scolarisation précoce, mais ceux-ci sont plutôt pour des activités préparatoires à la transition du préscolaire vers l'école primaire. La deuxième étude ontarienne, celle de Maltais et Herry (2005), s'est penchée sur l'implantation de la maternelle quatre ans à mi-temps en milieu francophone. Les

informations ont été recueillies sous forme d'entrevues menées auprès des différents acteurs concernés, dont 34 parents. Les participants ont répondu de manière unanime pour donner priorité aux apprentissages de socialisation, à la langue, à l'autonomie et à l'adaptation au milieu. Contrairement aux attentes des chercheurs, il n'y a pas eu de débat sur l'enseignement de matières scolaires, les répondants adhérant à une approche non scolarisante. Notre préoccupation demeure, car si les parents ne semblent pas manifester d'attentes scolarisantes, d'où vient la pression exercée sur les enfants?

Des travaux en psychologie, en neuroscience et en psychométrie ont mis l'accent sur la mesure et les tests pour évaluer l'efficacité des programmes d'éducation préscolaire (Chung et Walsh, 2000). On souhaiterait ainsi démontrer que la fréquentation de services préscolaires a un effet positif sur les résultats scolaires et sur la préparation à l'école primaire. D'une vision globale de l'enfant et de son développement, on est passé à une évaluation plus individuelle de l'enfant et de ses performances. Alors que les idées dominantes du discours actuel misent sur la prévention du décrochage scolaire, on met trop souvent en veilleuse une approche humaniste et socialisante où la maternelle se définit comme un apprentissage de la vie en société. Compte tenu des diverses approches utilisées, il y a lieu de se questionner sur leurs effets à long terme. Marcon (2002) a mené une étude longitudinale auprès de 160 enfants ayant fréquenté trois types de maternelles :

- un modèle centré sur l'enfant (child-initiated),
- un modèle scolarisant (academically directed),
- un modèle qui combine les deux approches.

Les résultats indiquent que les enfants ayant fréquenté une maternelle adoptant le **modèle centré sur l'enfant** réussissent mieux lors de la transition du primaire vers le secondaire. Ceux du **modèle mixte**, contrairement aux hypothèses, ont mieux performé à la fin de leur cinquième année et ont même rattrapé les enfants des autres modèles. Les enfants du **modèle scolarisant** ont obtenu des résultats mitigés : ils ont mieux réussi durant leur



primaire, mais ont obtenu moins de succès au secondaire. L'auteure évoque la plus grande continuité entre le modèle scolarisant au préscolaire et le début du primaire, les enfants y retrouvant un même type d'encadrement au regard des apprentissages en lecture et en mathématique, ce qui expliquerait leurs meilleures performances en début de parcours scolaire. Les effets à long terme observés chez les élèves du modèle centré sur l'enfant peuvent s'expliquer par certaines habiletés intellectuelles qui font appel à une pensée critique et indépendante. De telles habiletés nécessitent d'avoir développé en bas âge une pensée créatrice et imaginative. Des activités spontanées réalisées par l'enfant ainsi que le jeu peuvent contribuer à cette pensée.

On le constate, les orientations guidant la mission éducative de la maternelle sont tributaires des conceptions pédagogiques qui les guident et ont une incidence directe sur le rôle que l'adulte exercera et sur le contexte d'apprentissage qui sera mis en place. Dans une approche centrée sur l'enfant, on reconnaît que celui-ci est le principal agent de ses apprentissages et de son développement. Ce principe, logé à une perspective constructiviste, privilégie le jeu comme mode d'apprentissage (Chung et Walsh, 2000). En effet, en jouant, les enfants construisent les fondements des compétences intellectuelles, sociales, physiques et affectives, qui assurent la réussite à l'école et une capacité d'apprendre tout au long de la vie (Hewes, 2006).

Le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) spécifie qu'un des mandats de la maternelle est de « favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités » (MEQ, 2001, p. 52). Depuis le tout premier programme d'éducation préscolaire du Québec en 1981, l'orientation développementale a toujours dominé (Lessard et Tardif, 2003). La mission éducative de la maternelle était perçue, du moins à ses débuts, comme une transition

entre la famille et l'école. Dans une perspective écologique de continuité entre les milieux de vie de l'enfant et l'école, quelles sont dorénavant la part d'intégration sociale (socialisation) et celle de la préparation à l'école (scolarisation)? Sans faire un état de la situation mondiale sur cette question, on

Malgré la tension qui marque le débat autour de la mission éducative au préscolaire, il semble y avoir un consensus autour de l'importance accordée à l'activité spontanée de l'enfant, dont le jeu.



constate que les orientations varient d'un pays à l'autre. Par exemple, au Brésil, l'orientation plus formelle (entendre scolarisante) est réservée aux milieux moins favorisés et varie selon l'âge des enfants; plus ils vieillissent, plus on favorise cette finalité de scolarisation (Brougère, 2000). D'autres pays, dont la France, ont également une approche plus formelle (scolarisante), alors que certains pays comme la Nouvelle-Zélande, l'Espagne, la Suède, l'Angleterre, la Norvège et les Pays-Bas semblent offrir une approche plus équilibrée en regroupant les services à la petite enfance sous l'égide d'un ministère de l'Éducation (Bennett, 2009). Quoi qu'il en soit, on s'entend pour affirmer que les théories qui fondent la pédagogie au préscolaire ont largement contribué à une conception libérale de l'éducation; on vise à respecter le rythme de l'enfant, à développer sa curiosité naturelle et à répondre à ses intérêts et à ses besoins (Chartier et Geneix, 2006). Ces finalités rejoignent l'approche centrée sur l'enfant évoquée plus haut.

Quel est le rôle du jeu à la maternelle?

Malgré la tension qui marque le débat autour de la mission éducative au préscolaire, il semble y avoir un consensus autour de l'importance accordée à l'activité spontanée de l'enfant, dont le jeu. Cette orientation, que nous pourrions qualifier d'idéologique, ne semble toutefois pas toujours se concrétiser dans les pratiques. Plusieurs auteurs sonnent l'alarme pour restaurer le jeu dans les classes maternelles (CSE, 2012; Marinova, 2012; Hewes, 2006;

Samuelsson et Johansson, 2006). Un rapport américain fait état de plusieurs études qui démontrent que le jeu est délaissé au profit d'apprentissages formels autour de l'écrit (Miller et Almon, 2009). Les auteurs observent un changement radical depuis les deux dernières décennies : dans une journée type, les enfants passent six fois plus de temps en activités structurées. La période de jeu, d'environ trente minutes, est souvent perçue comme une récompense et non comme un mode d'apprentissage, et c'est là une trop courte période, qui ne permet pas aux enfants de s'engager dans des formes de jeux plus complexes. Les fondements même du jeu comme mode d'apprentissage semblent incompris : le jeu représente une activité dans laquelle l'enfant est entièrement absorbé et qui fait appel à différentes habiletés pour inventer, créer, négocier, résoudre des problèmes, bref, pour s'approprier la réalité. Il est vrai qu'un programme basé sur l'initiative de l'enfant et

d'apprentissage. Dans sa recherche doctorale, Bédard (2002) s'est intéressée au jeu dans sa fonction médiatrice. « La reconnaissance du jeu comme partie intégrante du processus d'apprentissage du tout-petit est à la base de l'intervention éducative mais dans une approche très humaniste de l'éducation » (Bédard, 2002, p. 18). Les résultats de son enquête par questionnaire auprès d'un sous-échantillon de 27 enseignantes de maternelle montrent une grande homogénéité par rapport au rôle du jeu comme moyen d'apprentissage et comme contexte facilitant. Par contre, le discours des répondantes est plus ambivalent quant au rôle de l'enseignante : d'une part, celle-ci agit comme un guide qui motive l'enfant dans sa démarche de découverte et, d'autre part, elle propose une aide pour toute sorte d'activités. Certes, on s'entend pour accorder une place prépondérante au jeu, mais qu'est-ce qu'on entend par jeu? Quels liens peut-on établir avec l'apprentissage? Pour sa part, Epstein (2002) souligne qu'il y a lieu de se questionner sur la compréhension du jeu dans les fondements mêmes de la pédagogie au préscolaire.



**Ce n'est pas
n'importe quel jeu
qui permet
d'apprendre.**

la présence soutenante de l'enseignante représente tout un défi. Le rôle exercé par l'adulte est ici plus déstabilisant, car il requiert une observation fine et attentive pour intervenir aux moments opportuns afin d'enrichir le jeu.

Depuis ses débuts, l'éducation préscolaire se distingue de l'enseignement au primaire par la place réservée au jeu comme mode

En juillet 2012, les ministres canadiens de l'Éducation ont publié une déclaration sur l'importance de l'apprentissage par le jeu (Conseil des ministres de l'Éducation au Canada [CMEC], 2012). Pour plusieurs auteurs, le jeu est le principal moteur de l'apprentissage (Château, 1967; Gronlund, 2010; Kieff et Casbergue, 2000; Piaget, 1976; Zigler et Bishop-Josef, 2006). Le jeu regroupe une myriade de conceptions (Gronlund, 2010). Est-ce que, selon la conception de l'enseignante, on y retrouve pour l'enfant l'occasion de faire des choix, de résoudre des problèmes, de travailler en coopération et de développer son langage? Le jeu, on l'admet, est le travail de l'enfant, toutefois il est difficile de déterminer la part d'apprentissage dans le jeu. Une prudence s'impose toutefois : ce n'est pas n'importe quel jeu qui permet d'apprendre; il convient de mettre l'accent sur les jeux matures, intentionnels et présentant des scénarios

complexes et de haut niveau (Bodrova et Leong, 2012; Landry, Bouchard et Pagé, 2012; Gronlund, 2010). À cet égard, le rôle des enseignantes est crucial. Elles se questionnent souvent sur l'équilibre entre les activités dirigées et les activités initiées par l'enfant. L'approche souhaitée à l'éducation préscolaire rejoint les visées de la prévention primaire en ce qu'elle souhaite renforcer l'identité de l'enfant en développant à la fois son courage de s'engager dans l'action et sa confiance en ses capacités (Normand-Guérrette, 2013). Un des effets les plus importants attribués au jeu est qu'il permet à l'enfant d'intégrer les différentes dimensions de son développement, car en jouant il se développe aussi bien sur les plans moteur, cognitif, socioaffectif que langagier (Zigler et Bishop-Josef, 2006). Le jeu représente non seulement la voie royale pour se développer sur tous les plans de manière intégrée, mais il permet une manière holistique d'apprendre (Kieff et Casbergue, 2000).

Le jeu peut prendre toute sorte de signification aux yeux des enseignantes. Gronlund (2010) propose de revenir à la base des besoins de la

pyramide de Maslow pour essayer de se donner un cadre commun pour mieux comprendre le jeu comme mode d'apprentissage. De quoi l'enfant a-t-il besoin? Il a besoin d'un certain cadre sécuritaire pour apprendre, d'être respecté et en confiance avec l'adulte et ses pairs, d'appartenir à un groupe et d'avoir une certaine liberté pour s'organiser. Quand l'enfant s'engage dans une activité créative ou un jeu imaginaire, il y a une certaine prise de risque, car il avance vers l'inconnu. L'initiative est essentielle dans la démarche d'apprentissage pour aller vers la découverte. De plus, en interagissant avec les autres, il confronte ses idées, il apprend à s'affirmer, à s'autoréguler (réguler son comportement), à maîtriser ses impulsions pour que le jeu se poursuive. Le jeu symbolique demande beaucoup de négociation, d'ajustement et d'adaptation. Le tableau 1 présente une synthèse des trois niveaux de jeu définis par Gronlund (2010) ainsi que les comportements qui y sont observés.

Dans le jeu productif et de haut niveau, les enfants mobilisent différentes ressources, habiletés et connaissances. La continuité dans

Tableau 1
Les trois niveaux de jeu selon Gronlund (2010)

Type de jeux

Le jeu
chaotique
et sans
contrôle

Comportements observables :

Les voix sont fortes, l'action physique domine parfois avec agressivité ou comportements dangereux, rires incontrôlés, plusieurs conflits ou désaccords. Quand les enfants jouent de manière chaotique ou non sécuritaire, l'enseignant doit intervenir sans interdire le jeu, mais pour inciter les enfants à se contrôler.

Le jeu simpliste

et **RÉPÉTITIF**
RÉPÉTITIF
RÉPÉTITIF

Les enfants s'imitent, sont peu engagés, il y a peu d'interactions (par exemple ils mettent la table). Les enfants ont parfois besoin qu'on leur montre à jouer, ils manquent d'expérience. L'enseignant observe le jeu des enfants et intervient au besoin dans un scénario en agissant comme patient, en commandant un plat au restaurant, etc. Il est à l'affût des indices qui montrent que les enfants prennent le contrôle et se retire alors, tout en gardant un œil au besoin.

Le jeu
productif
et de haut niveau



Les enfants sont très engagés, périodes prolongées, se donnent des rôles, scénarisent, peu de conflits même s'ils argumentent, le niveau de bruit est raisonnable. L'enseignant intervient peu ou de manière ponctuelle, les enfants l'invitent à venir voir leur jeu et lui demandent de la rétroaction, le matériel est utilisé de manière créative.

le jeu est cruciale pour maintenir leur intérêt, et les enfants ont besoin d'être suffisamment compétents pour savoir comment agir. Toutefois, toujours selon Gronlund (2010), il est difficile de déterminer l'effet précis du jeu dans la préparation à l'école primaire. En contrepartie, Segal (2004, dans Gronlund, 2010) affirme que pour qu'une entrée à l'école soit réussie, les enfants ont besoin de compétences en communication, d'avoir une bonne estime de soi, d'être confiants dans leur potentiel, d'être capables de se faire des amis, d'être créatifs et curieux d'apprendre. Autant de compétences qu'ils peuvent acquérir par le jeu avec le soutien et l'accompagnement attentif de l'enseignant.

Un regard renouvelé sur la maternelle : l'enfant un acteur social

Dans cet article, nous avons voulu revenir aux fondements de l'éducation préscolaire pour revaloriser la mission éducative de la maternelle. Bien qu'une approche pédagogique centrée sur l'enfant semble faire consensus dans les discours, qu'en est-il réellement dans la pratique? Il ne faut pas oublier que l'éducation est d'abord une affaire de relations et d'engagement dans sa communauté, où la relation adulte-enfants tient compte d'un respect mutuel où l'on apprend ensemble. Dans ce contexte relationnel, il nous apparaît essentiel d'opter pour une vision de l'éducation préscolaire où l'enfant est perçu comme coconstructeur de savoir, d'identité et de culture (Dahlberg, Moss, et Pence, 2012). L'enfant n'est plus le reproducteur d'un savoir que nous voulons à tout prix lui inculquer. Cela implique qu'on le considère comme un interlocuteur doté de potentiel et un acteur capable de s'engager dans l'action pour accroître ses compétences. La mission de l'éducation préscolaire n'est plus alors une étape préparatoire à l'école primaire, elle est une structure sociale où l'enfant se développe comme citoyen pour vivre ensemble. Il participe à la communauté dans la prise de décision démocratique, il contribue à la culture, il a une capacité d'agir et il a ses propres

L'enfant n'est pas un être passif en attente de grandir, il participe activement à ses apprentissages.



moyens d'expression. Dans cette vision, on reconnaît que l'enfant a sa propre identité, il est compris comme un sujet unique et complexe qui ne peut se réduire à des catégories distinctes et mesurables de performances ou de résultats scolaires. Il n'est pas un être passif en attente de grandir, il participe à ses apprentissages par ses relations actives avec les autres, l'environnement et la société.

La revalorisation d'une approche de développement global centrée sur l'enfant favorisant le jeu comme mode d'apprentissage conduit à une réflexion sur notre compréhension de l'enfance. En effet, une vision est mise de l'avant par différents intervenants et chercheurs (Dahlberg, Moss et Pence, 2012) qui considèrent désormais les jeunes enfants comme des acteurs sociaux. Une telle vision,

largement inspirée de l'approche Reggio Emiliaⁱⁱⁱ et de la conception suédoise^{iv} des institutions de la petite enfance, transforme la représentation de l'enfance vue comme une période de prise en charge par les adultes. Toutefois, considérer l'enfant comme membre actif de la société ne signifie nullement qu'il est un être totalement autonome et indépendant n'ayant pas besoin de soins. Offrir à l'enfant la possibilité de participer aux rapports sociaux, c'est s'enrichir d'un point de vue neuf et souvent original, que nous avons oublié comme adulte. Cette conception implique de s'ouvrir au dialogue, de remettre en question ce que nous tenons comme vérité et ce que nous considérons comme essentiel au bien-être de l'enfant. Il est impératif que cette conception de l'enfance soit prise en compte par les instances gouvernementales, ainsi que dans les politiques d'éducation et les programmes de formation des enseignants, afin de favoriser la réussite éducative des enfants, réussite qui se distingue de la réussite scolaire. Selon Duval et Bouchard (2013, p. 9), « la réussite éducative s'inscrit dans la visée du développement global des enfants, soit sur les plans physique, intellectuel, affectif, social et moral », et constitue une préoccupation qui domine tant en recherche que dans les milieux qui accueillent les jeunes enfants. ■

RÉFÉRENCES

- Association canadienne des doyens et doyennes de l'éducation (2013). *L'apprentissage et l'éducation de la petite enfance*. Vancouver : ACDE.
- Bédard, J. (2002). *Fondements et perspectives de l'éducation préscolaire au Québec : pédagogie en contexte ludique* (thèse de doctorat non publiée). Université de Fribourg, Suisse.
- Bennett, J. (2009). Les systèmes éducatifs et de garde de la petite enfance dans les pays de l'OCDE : une question de tradition et de gouvernance. Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants : *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* : <http://www.enfant-encyclopedie.com/pages/PDF/services_petite_enfance.pdf>
- Bodrova, E. et Leong, D.J. (2011). *Les outils de la pensée. L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brogère, G. (2000). Culture et métiers de la petite enfance. Dans S. Rayna et G. Brogère (dir.), *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire. Perspectives internationales* (p. 15-40). Paris : INRP.
- Chartier, A.M. et Geneix, N. (2006). Les pédagogies de la petite enfance. Rapport de l'UNESCO préparé pour *Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*.
- Château, J. (1967). *L'enfant et le jeu*. Paris : Scarabée.
- Chung, S. et Walsh, D.J. (2000). Unpacking child-centredness: a history of meanings. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 215-234.
- Conseil des ministres de l'Éducation au Canada – CMEC (2012). « Déclaration du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) sur l'apprentissage par le jeu » : <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/282/play-based-learning_statement_FR.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. (2012). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance*. Toulouse : Érès.
- Duval, S. et Bouchard, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*. Québec : Ministère de la Famille.
- Epstein, J. (2002). *Constructions des repères chez l'enfant et prévention des violences et incivilités*. Conférence de Jean Epstein : <<http://www.segec.be/Documents/Focef/Documents/ConferenceEpstein.pdf>>
- Garon, K. et Giasson, M.P. (1997). *L'opposition à la maternelle à temps plein*. Étude exploratoire présentée à la Centrale d'enseignement du Québec. Université Laval, Département de sociologie, Québec, Canada.
- Gronlund, G. (2010). *Developmentally Appropriate Play. Guiding young children to a higher level*. St-Paul, MN: Redleaf.
- Hewes, J. (2006). *Laissons-les s'amuser : l'apprentissage par le jeu chez les jeunes enfants*. Canada : Carnet du savoir : <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/ECLKC/lessons/Apprentissage_parlejeu_CduS.pdf>
- Landry, S., Bouchard, C. et Pagé, P. (2012). Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant. *Revue préscolaire*, 50(2), 15-24.
- Larose, F., Terrisse, B. et Bédard, J. (2006). Les représentations de parents québécois au regard de l'intervention socioéducative au préscolaire. *Brock Education*, 15(2), 148-174.
- Lessard, C. et Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes: analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois, 1960-1990*. Sherbrooke : CRP.
- Lohmander, M.K. (2010). La démocratie, base de la qualité de l'éducation préscolaire en Suède. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 53, 43-53.
- Lusignan, G. (2005). La maternelle à temps plein, un regard rétrospectif. *Vie pédagogique*, 135, 50-55.
- Kieff, J.E. et Casbergue, R.M. (2000). *Playful Learning and Teaching*. Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.
- Maltais, C. et Herry, Y. (2005). Un programme de maternelle quatre ans à mi-temps : la perception des parents et des intervenants scolaires. *Revue internationale de l'enfance préscolaire*, 37(1), 19-26.
- Marcon, R.A. (2002). Moving up the grades: relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1), 1-11.
- Marinova, K. (2012). Jeu, développement et apprentissage : une perspective vygotskienne. *Revue préscolaire*, 50(2), 4-8.
- Miller, E. et Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten. Why Children Need to Play in School*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Ministère de la Famille (2013). *Garder le cap sur le développement global des jeunes enfants. L'importance des mots utilisés pour parler de l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille (2014). *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec. Une vision partagée pour des interventions concertées*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire – Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Normand-Guérrette, D. (2013). Parents et enseignants, des acteurs privilégiés de la « prévention primaire ». *Psychologie préventive*, 46, 3-11.
- Piaget, J. (1976). *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Samuelsson, I.P. et Johansson, E. (2006). Play and learning – inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47-65.
- Zigler, E.F. et Bishop-Josef, S.J. (2006). The cognitive child versus the whole child : lessons from 40 years of Head Start. Dans D.G. Singer, R.M. Golingoff et K. Hirsh-Pasek (dir.), *Play = Learning. How Play Motivates and Enhance Children's Cognitive and Socio-Emotional Growth* (p. 15-33). New York, NY: Oxford.

NOTES

ⁱ L'expression « développement global » renvoie à une vision de l'apprentissage actif dans laquelle l'enfant interagit avec son environnement et son entourage et mobilise des ressources liées à différentes sphères du développement : physique, affective, sociale, cognitive et langagière. Pour une meilleure compréhension de cette vision voir le document publié par le ministère de la Famille (2014).

ⁱⁱ Il y a lieu de se demander si les programmes universitaires de formation à l'enseignement permettent de vraiment préparer les futurs enseignantes et enseignants à intervenir à l'éducation préscolaire. Un article présenté dans le présent numéro de cette revue aborde cette question.

ⁱⁱⁱ L'approche Reggio Emilia a été mise sur pied en Italie dans les années 1960 et a été fondée par Loris Malaguzzi. Celui-ci a développé une pédagogie alternative basée sur une approche humaniste et démocratique valorisant l'écoute, le dialogue et la participation des familles.

^{iv} Voir à cet effet l'article de Lohmander (2010), qui explique que l'éducation préscolaire en Suède vise à promouvoir le respect des droits et des devoirs inhérents à une société démocratique.