

Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire

Jessica Bernier, Université du Québec à Rimouski, Canada
Monica Boudreau, Université du Québec à Rimouski, Canada
Julie Mélançon, Université du Québec à Rimouski, Canada

Résumé : Cet article a pour objectif de porter un regard sur la pédagogie du jeu au préscolaire, et ce, au Québec. Par un bref survol de cette réalité dans différents pays, deux visions de la pédagogie à la maternelle sont présentées. Ces deux approches pédagogiques différentes, l'une développementale et l'autre considérée plus scolarisante, sont le reflet d'une conception de l'éducation pour les tout-petits qui ne fait pas consensus dans le monde et qui met en lumière les différents rôles que peuvent occuper le jeu, l'enfant et l'enseignant au préscolaire. Également, les bénéfices que procure cette activité quant au développement global de l'enfant sont soulignés tout comme les caractéristiques qui favorisent le jeu chez les jeunes enfants. À travers cet article, une réflexion relative à la qualité des pratiques enseignantes dans le milieu préscolaire québécois est amorcée.

Mots-clés : préscolaire, jeu, approche pédagogique

Abstract: This article has for objective to take a look at the play pedagogy in preschool, and this, in the province of Quebec. By a brief overview of this reality in different countries, two visions of the preschool pedagogy are presented. These two pedagogical approaches, one developmental and the other considered more educational, are the reflect of an educational conception for the toddlers which do not make consent in the world and that makes in evidence the different roles of play, child and preschool teacher. Also, the benefits of this activity for the global development of the child are underlined as the characteristics that support play in childhood. Through this article, a reflection about the quality of teachers practices in the Quebec preschool context is initiated.

Keywords: preschool, play, pedagogical approach

Introduction

Depuis 1986, jouer est reconnu par l'Organisation des Nations Unies (ONU) et par plusieurs pays et organismes dont l'Organisation Mondiale de l'Éducation Préscolaire (OMEP), comme un droit et un besoin fondamental de l'enfant. En effet, entre 3% et 20% du temps et de l'énergie du jeune enfant est consacré au jeu (Pellegrini & Smith, 1998). À travers les époques, nombre de grands psychologues de l'enfance (Piaget, 1968 ; Bruner, 1986 ; Dewey, 1947 ; Vygotski, 1978) ont souligné le rôle incontestable du jeu pour permettre à l'enfant d'apprendre et de se développer dans un contexte où il est actif. C'est particulièrement entre 0 et 7 ans que le jeu a un potentiel incontestable puisqu'il soutient le développement global de l'enfant et assure sa réussite ultérieure (Lauer, 2011).

Or, on constate à travers le monde que le jeu (intérieur et extérieur) est souvent délaissé dans le milieu scolaire au profit d'activités structurées et scolarisantes (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MÉES], 2017 ; Larrivée & Terrisse, 2010; Miller & Almon, 2009). Il en va de même dans les milieux familiaux où le temps de jeu est également considérablement réduit au profit, par exemple, de la télévision et des jeux vidéo (Singer, Singer, D'Agostino, & DeLong, 2009). Être privé de jeu, du terme anglais « play deprivation », a d'importantes conséquences sur le développement de l'enfant et sur l'adulte qu'il deviendra (Brown & Vaughan, 2009 ; Frost, Reifel, & Worthan, 2008). Par exemple, selon le psychiatre Stuart Brown, ce manque de jeu peut notamment mener à de la dépression, à un sentiment d'hostilité et à de l'agressivité (Kadlec, 2009). Par conséquent, le jeu et sa place méritent d'être au cœur des préoccupations actuelles.

Cet article a pour objectif de porter un regard sur la réalité du préscolaire au Québec et, plus précisément, sur celle du jeu et de l'enfant. Un portrait des différentes approches pédagogiques privilégiées dans le monde sera d'abord discuté pour ensuite exposer la position du Québec à ce sujet. Le jeu, ses bénéfices pour le développement global de l'enfant et ses caractéristiques seront ensuite mis en lumière dans le but d'amorcer une réflexion sur la qualité des pratiques enseignantes dans le milieu préscolaire.

Approches pédagogiques: pas de consensus universel

Dans certains pays, tels que l'Espagne, la Belgique, les Pays-Bas et les pays nordiques dont la Finlande et la Suède, la maternelle est une étape lors de laquelle le jeu revêt un rôle capital. La mission de l'éducation préscolaire se concentre sur le développement personnel et social de l'enfant. Il s'agit d'un lieu de préparation

à la vie qui encourage les enfants à être actif dans la découverte du monde qui les entoure et de leurs intérêts, et ce, par le jeu et par des activités d'éveil (Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE], 2007 ; Larouche, April, & Boudreau, 2015). Tel que le rapporte le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSÉ) (2012), l'influence de cette pédagogie se fait également ressentir durant les premières années à l'école primaire. À ce titre, portons un regard sur la Finlande. Ce pays, dont il est question dans plusieurs médias pour la qualité de son système d'éducation, se démarque avec un programme préscolaire (pre-primary program) qui s'oriente autour de trois fondements : le bien-être et l'individualité de l'enfant, l'action au service de l'apprentissage et le travail d'équipe pour soutenir le développement graduel de l'autonomie (Heinämäki, 2008). De fait, le but premier du préscolaire est « de promouvoir la croissance des enfants en tant qu'individus et membres éthiquement responsables de la société, et ce, en les guidant pour qu'ils réalisent des actions responsables et en conformité avec les règles généralement acceptées par la société. » (Lankinen & Kauppinen, 2010, p.5)¹. Ainsi, à l'âge de 6 ans, les enfants sont invités (sans obligation) à faire une année d'éducation préscolaire, avant d'entrer, à l'âge de 7 ans, à l'école fondamentale, au Québec appelée « l'école primaire ». Cette année au préscolaire est qualifiée « d'éveil au primaire » et permet à l'enfant de s'ouvrir à différentes notions dans une perspective où le jeu est présent quotidiennement (Finland in Your Language, 2017) puisqu'il est considéré comme étant «The child's meaningful experiences».

Pendant cette année, les enfants sont plus précisément éveillés aux mathématiques, à la nature, à l'environnement, à la religion, à la morale, à la gymnastique, à la santé et aux arts, et ce, grâce au jeu qui est considéré comme étant naturel et essentiel au bien-être de l'enfant et comme étant la voie de l'apprentissage (Lankinen & Kauppinen, 2010). En effet, le programme préscolaire finlandais stipule que le savoir ne peut pas être transféré directement à l'enfant par l'enseignement, mais qu'il se construit plutôt grâce aux découvertes que ce dernier fait en expérimentant et en découvrant son environnement, tant physique que social (Lankinen & Kauppinen, 2010). À ce titre, pour répondre aux mandats que s'est fixée l'éducation préscolaire finlandaise, l'environnement dans lequel évolue l'enfant est fort important : il doit l'encourager à jouer, à explorer et à bouger, et il est invité à s'impliquer dans la création de celui-ci. D'ailleurs, le rôle de l'enseignant est très important pour assurer la qualité de l'éducation. En Finlande, l'enseignant du préscolaire est considéré comme un guide qui soutient l'apprentissage de l'enfant à travers des activités significatives (Lankinen & Kauppinen, 2010). De plus, pour enseigner à l'enfant de cet âge, ce dernier doit posséder l'équivalent d'une maîtrise en éducation («Master's degree») (Finnish National Agency For Education, 2014), puisque la qualification de l'enseignant est privilégiée dans ce pays.

En revanche, dans d'autres pays comme la France et les pays anglophones, dont les États-Unis et l'Australie, les apprentissages cognitifs sont privilégiés dès le jeune âge de l'enfant. Celui-ci est préparé à l'école dès la maternelle, et ce, dans une approche centrée sur le développement cognitif et l'acquisition de connaissances et de compétences. Cette approche de préparation à l'école met davantage l'accent sur le rôle de l'enseignant et le contenu scolaire que sur le rôle de l'enfant (CSÉ, 2012 ; OCDE, 2007). À titre d'exemple, en France, la maternelle, dont le principe fondamental s'appuie sur le fait que tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser, est offerte dès l'âge de trois ans et, même avant, lorsque les parents le souhaitent. L'instruction obligatoire, quant à elle, débute à l'âge de 6 ans. Organisée en différentes sections (petite, moyenne et grande) en fonction de l'âge de l'enfant, la maternelle est considérée comme une étape essentielle à son parcours pour garantir sa réussite scolaire et se veut scolarisante (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015). En effet, la loi de refondation de l'École donne une mission bien précise à cette dernière : «Organisée en un cycle unique, l'école maternelle est la première étape pour garantir la réussite de tous les élèves au sein d'une école juste pour tous et exigeante pour chacun» (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, p.1).

Lors de son passage à la maternelle, l'enfant développe son langage oral, découvre les écrits, les nombres et d'autres domaines d'apprentissage, dont ceux de l'activité physique, des arts et de la découverte du monde. Son horaire quotidien offre des récréations, des temps de repos et des moments d'éducation chaque matin pour favoriser ses apprentissages. Dans son Programme d'enseignement de l'école maternelle (2015), la France décrit le jeu comme étant au service de l'apprentissage. Par contre, il est mis en évidence que ce

¹ Traduction libre de la citation originale : « To promote children's growth into humane individuals and ethically responsible members of society by guiding them towards responsible action and compliance with generally accepted rules and towards appreciation for other people. » (Lankinen & Kauppinen, 2010, p. 5).

dernier accorde la priorité au langage oral et aux apprentissages. Aussi, cinq domaines d'apprentissage doivent être développés et des acquis précis doivent être réalisés par l'enfant à la fin de l'école maternelle, dont la maîtrise de la langue (ex. : connaître le nom des lettres, reconnaître et écrire son prénom écrit en caractères d'imprimerie, dicter un texte à l'adulte en contrôlant le débit, participer à des échanges collectifs, etc.) et la maîtrise de certains concepts mathématiques (ex. : classer des objets, reproduire et dessiner des formes planes, identifier le principe d'organisation d'un algorithme et poursuivre son application, etc.).

Ces deux approches pédagogiques différentes sont le reflet d'une conception de l'éducation pour les tout-petits qui varie d'un pays à l'autre et celles-ci sont tributaires des lignes directrices des stratégies pédagogiques encouragées dans le milieu scolaire de chaque pays (Legendre, 1993). D'une part, on retrouve une approche dite développementale, c'est-à-dire centrée sur l'enfant, son développement global et le jeu et, d'autre part, une approche dite scolarisante, c'est-à-dire orientée vers des contenus formels et la préparation à l'école (Larouche & al., 2015). Tel que le mentionnent Lévesque et Doyon (2017), actuellement, certains chercheurs qui s'appuient sur des données dites probantes préconisent cette dernière puisqu'elle favoriserait la prévention du décrochage scolaire. Or, selon Marcon (2002), il appert que l'approche développementale a des effets positifs à long terme puisqu'elle favorise le jeu et permet à l'enfant de découvrir, de prendre des initiatives et d'interagir avec ses pairs. De fait, plusieurs chercheurs soutiennent la pertinence de cette approche au préscolaire (Baillargeon, 2016 ; Larouche & al., 2015 ; Leong & Bodrova, 2009 ; Marcon, 2002 ; Miller & Almon, 2009 ; Simard, Tremblay, Lavoie & Audet, 2013). Il existe également une autre approche dont on parle dans le milieu de l'éducation : l'approche dite mixte ou équilibrée. Malgré le peu d'écrits à ce sujet, Marcon (2002) la décrit comme étant une approche qui combine les valeurs et les pratiques se rattachant aux deux autres approches et que les enseignants utilisent lorsqu'ils se retrouvent au carrefour de celles-ci.

Au Québec, le programme d'éducation préscolaire (2001) place l'enfant et le jeu au cœur de ses préoccupations dans une perspective développementale (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001). Plus précisément, à l'âge de 5 ans, le jeune enfant est invité (sans obligation) à entrer à la maternelle, premier échelon du système scolaire québécois (Morin, 2007), où il développera six compétences. Cette étape aura pour objectif de lui « donner le goût à l'école, de favoriser son développement global en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités, et de jeter les bases de la scolarisation, notamment sur le plan social et cognitif afin de l'inciter à continuer à apprendre tout au long de sa vie » (MEQ, 2001, p.52). Étant considéré comme l'activité privilégiée par l'enfant, le jeu occupe une place de choix à la maternelle et l'horaire, tout comme l'aménagement physique de la classe, est organisé en conséquence (MEQ, 2001). Ainsi, par des interactions avec son environnement, dans des contextes riches et stimulants, et en faisant du jeu la voie royale pour soutenir son développement intégral, l'approche développementale préconisée au Québec soutient l'importance du rôle de l'enfant en action et de l'enseignante comme guide et médiatrice pour favoriser son développement (Larouche & al., 2015 ; MEQ, 2001).

Or, tel que le rapportent Lévesque et Doyon (2017), de nos jours, pour prévenir le décrochage scolaire au Québec, les intervenants misent sur l'intervention précoce, ce qui influence les discours et les pratiques dans le milieu préscolaire et les fait glisser vers une approche scolarisante. La vocation fondamentale du préscolaire en est menacée, c'est-à-dire que l'importance cruciale du jeu et du développement global de l'enfant sont en péril (Baillargeon, 2016 ; Larouche & al., 2016 ; Lévesque & Doyon, 2017).

Développement et jeu: deux inséparables

Le jeu offre à l'enfant de nombreux bénéfices sur le plan développemental (Hirsh-Pasek, Golinkoff, 2009 ; Smith & Pelligrini, 2013) en plus de susciter le plaisir et le désir d'apprendre (Howard, Jenvey & Hill, 2006). Activité naturelle et spontanée, le jeu permet à l'enfant d'interagir avec son environnement et de vivre des expériences variées qui soutiennent son développement global (Bouchard, 2012 ; Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2009).

Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera et Lamb (2004) de même que Shonkoff et Phillips (2000) précisent que la richesse et la variété des expériences que vit l'enfant grâce au jeu stimulent le développement de son cerveau (ex. : développement d'habiletés linguistiques, littéraires et cognitives). Par ailleurs, quel que soit le type de jeu (jeux sensoriels, physiques, de construction, etc.), l'enfant est amené à se développer sur le plan

physique et moteur (Duval & Bouchard, 2013 ; Rigal, Nader, Bolduc & Chevalier, 2009). En sautant, en grimant, en allant jouer dehors, il apprend à dissocier les différents segments de son corps, à développer sa motricité fine et globale, son tonus musculaire et à s'organiser dans l'espace (Rigal & al., 2009).

Contexte fertile aux échanges et à la discussion, le jeu soutient également le développement langagier et les habiletés en littératie du jeune enfant (Bouchard, 2016 ; Roskos & Christie, 2013). Précurseur du langage écrit, le langage oral est un outil de choix pour permettre à l'enfant de s'exprimer clairement et de se faire comprendre par les autres (Bouchard, 2016) en contexte de jeu. Des compétences communicationnelles complexes, telles qu'attendre son tour de parole, prendre la perspective de l'autre et résoudre des conflits sont alors mises en œuvre par l'enfant (Hewes, 2006), afin que celui-ci puisse jouer en toute harmonie avec ses pairs.

Le jeu est également un moyen incontestable pour permettre à l'enfant de développer ses habiletés sociales (Lillard et al., 2013). En interagissant avec ses camarades, l'enfant apprend à réguler ses émotions, développe son sentiment de compétence et de confiance en soi (Hewes, 2006 ; Sauvé, Renaud & Gauvin, 2007). Enivré par le jeu, il construit sa compréhension du monde et se familiarise avec les conventions sociales, sans compter qu'il découvre le plaisir d'apprendre et d'explorer (Marinova, 2012 ; Sauvé & al., 2007).

Toutes ces expériences en contexte de jeu soutiennent le développement cognitif de l'enfant (Lillard & al., 2013 ; Sauvé & al., 2007). Que ce soit par le biais du «faire semblant» ou à l'aide d'un objet qui se transforme en un autre (transfert de significations), il développe alors une pensée créative et flexible (Hewes, 2006; Marinova, 2012). Il apprend peu à peu à raisonner de manière logique, mathématique et scientifique grâce à l'univers du jeu (Hewes, 2006; Lillard & al., 2013). Amené à imaginer des scénarios de plus en plus complexes, il apprend également à résoudre des problèmes cognitifs (Sauvé & al., 2007), à structurer ses connaissances théoriques sur le monde, tout en renforçant certaines d'entre elles puisqu'il fait des liens et découvre progressivement comment organiser ses représentations mentales (Hewes, 2006).

Le jeu, un contexte gagnant

Il existe un large éventail de définitions qui tentent de mettre en mots ce qu'est le jeu (Lauer, 2011), mais on ne trouve pas de consensus. Par ailleurs, le manque d'information à son sujet dans le milieu scolaire en complexifie sa compréhension, ce qui affecte les pratiques enseignantes (Landry, Bouchard et Pagé, 2012). Brougère (2012) qui a refusé de délimiter cette activité à une simple définition, comme plusieurs autres chercheurs et psychologues (Lauer, 2011), a plutôt proposé des critères qui permettent de mieux le comprendre et de l'analyser. D'une part, selon lui, le jeu implique une notion de « faire semblant », c'est-à-dire qu'il implique une entente implicite concernant le cadre du jeu et sa signification. Il comprend également la notion de libre choix et d'initiative qui permet à l'enfant d'agir librement et de manière autonome. Le jeu inclut également la présence de règles qui peuvent évoluer et être ajoutées à tout moment en situation de jeu. D'autre part, il ne doit pas impliquer de conséquences. L'enfant doit être libre d'explorer, d'expérimenter, et ce, sans commettre d'erreur. Le jeu, enfin, n'est pas prévisible et on ne peut pas en connaître la fin.

Pour offrir à l'enfant des possibilités développementales, le jeu doit également répondre à certaines caractéristiques. Le récent Programme de maternelle 4 ans québécois (2017a) recommande d'offrir d'une à deux périodes de 45 minutes de jeux libres aux enfants (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2017b). Ces périodes de jeux ne doivent pas être trop éloignées dans le temps les unes des autres afin de permettre aux enfants de poursuivre leur scénario préalablement entrepris (Bodrova et Leong, 2012 ; Leong et Bodrova, 2009). Pour soutenir le jeu des enfants, Bodrova et Leong (2012) et le MÉES (2017b) recommandent d'offrir aux enfants du matériel diversifié afin de leur permettre de créer des scénarios variés et riches. Par exemple, la lecture d'un livre sur la thématique des pirates permettra à l'enseignante de discuter de ce thème qui pourra par la suite être exploité en période de jeux (Landry, 2014). Cette discussion, qui fait partie de ce qu'on appelle l'étayage du jeu symbolique, outillera les enfants qui pourront alors créer des scénarios complexes à l'aide de ces nouvelles connaissances. Toujours selon Bodrova et Leong (2012), il importe de planifier le jeu avec les enfants avant de leur offrir la possibilité de se mettre en action. « En considérant la planification comme étape nécessaire au jeu, les enseignants dirigent l'attention

des enfants vers les spécificités de leurs rôles et l'existence de règles qui y sont associées » (Landry & al., 2012, p.22), ce qui permet au jeu de devenir plus mature. Cette planification peut être faite à l'oral tout comme à l'aide de dessins, ce qui permet aux enfants de se remémorer leur scénario plus aisément (Bodrova & Leong, 2012). En somme, pour que le jeu soit un contexte d'apprentissage riche, il doit être soutenu par l'adulte qui accompagne et guide les enfants vers un jeu mature, complexe et de haut niveau (Bigras, Lemay, Bouchard & Eryasa, 2013).

Conclusion

Tel que le soutient Ferland (2005, p.21), « pour jouer, l'enfant a besoin de temps, d'espace, de matériel, de partenaires, mais surtout il a besoin que son environnement reconnaisse à cette activité l'importance qui lui revient ». Selon Bodrova et Leong (2011) et Lynch (2015), le jeu est souvent perçu par les enseignantes comme étant une entrave au curriculum scolaire et une pression extérieure se fait sentir pour en diminuer la durée, ce qui pourrait expliquer le peu de temps qui lui est accordé en classe (Landry et al., 2012). Pourtant, diminuer le temps de jeu accordé aux enfants réduit les bénéfices qu'il leur procure (Elkind, 2007).

Hirsh-Pasek et Golinkoff (2009) déclarent que plus le préscolaire souhaite ressembler à l'école traditionnelle, c'est-à-dire en préparant les enfants aux apprentissages de manière précoce, moins il est efficace pour assurer leur réussite scolaire à long terme. En ce sens, Miller et Almon (2009) ont montré les effets négatifs ou nuls des méthodes formelles qui prennent de plus en plus de place au préscolaire. De même, Hirsh-Pasek et Golinkoff (2009) rappellent que les conséquences sociales et affectives négatives d'un manque de jeu à l'âge préscolaire. De plus, les recherches de High Scope (Miller & Almon, 2009) menées dans 15 pays différents ont mis de l'avant le fait que les programmes préscolaires qui offrent beaucoup de liberté aux enfants dans le choix de leurs activités, qui comptent peu d'activités dirigées en grand groupe et qui proposent des matériaux de qualité sont prédicteurs d'un succès scolaire à l'âge de 7 ans. Surtout, dans leurs recommandations, ils ont mis en évidence l'importance d'assurer une formation de haut niveau et spécialisée pour les enseignantes du préscolaire (Miller & Almon, 2009).

Or, tel que le rapporte l'OMEP, dans son récent mémoire (Baillargeon, 2016) et certains chercheurs, dont Larouche et ses collaboratrices (2015), la formation initiale à l'éducation préscolaire comprend de sérieuses lacunes. Le manque de formation (initiale et continue) nuit à l'identité professionnelle et fait en sorte que les enseignantes à l'éducation préscolaire sont vulnérables aux programmes, matériaux commerciaux et dispositifs pédagogiques à saveur scolarisante (Baillargeon, 2016 ; Lévesque & Doyon, 2017) qui incitent à des activités structurées au profit du jeu. Dans ce contexte, il est important de se questionner sur le rôle premier de l'éducation préscolaire au Québec, sur les pratiques enseignantes qui sont préconisées dans les classes ainsi que sur le droit et le besoin des enfants de jouer.

RÉFÉRENCES

- Baillargeon, M. (2016). Mémoire-OMEP Canada : présenté dans le cadre des consultations du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) sur la réussite éducative et de la Commission sur l'éducation à la petite enfance. Québec, Canada : Comité canadien de l'Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire. Repéré à <http://omep-canada.org/wp-content/uploads/2016/12/memoire1116.pdf>
- Bigras, N., Lemay, L., Bouchard, C., & Eryasa, J. (2013). Soutenir la qualité de la valorisation du jeu d'enfants de 4 ans en services de garde afin de favoriser leur développement cognitif et langagier. Dans C. Bouchard, A. Charron et N. Bigras (dir.), *Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance* (p. 54-80). Québec, Canada : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Bodrova, E., & Leong, D. (2011). Revisiting vygotskian perspectives of play and pedagogy. Dans S. Rogers (dir.), *Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, contexts and cultures.* (p.60-72). New York, États-Unis: Routledge.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2012). Assessing and Scaffolding Make-Believe Play. *Young Children*, 67(1), 28-34.
- Bouchard, C. (2016). Le développement global de l'enfant à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron & C. Raby (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire* (p. 10-21). Montréal, Canada: Les Éditions CEC.
- Bouchard, C. (2012). Le développement global de l'enfant au cœur de l'éducation préscolaire ! *Revue préscolaire*, 50(2), 9-14.
- Brogère, G. (2012). Le jeu peut-il être sérieux? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game. *AJFS*, 49(1), 117-129.
- Brown, S., & Vaughan, C. (2009). *Play : How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul.* New York, États-Unis : Penguin Group.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services.* Québec, Canada : Conseil supérieur de l'éducation.
- Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation* (M.A. Carroi Trad.). Paris : Bourrelier. (Édition originale, 1939)
- Duval, S., & 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, Canada: Ministère de la Famille.
- Elkind, D. (2007). The Power of Play : Learning What Comes Naturally. *American Journal of Play*, 1(1), 1-6.
- Ferland, F. (2005). *Et si on jouait ? Le jeu durant l'enfance et pour toute la vie* (2e éd.). Montréal, Canada : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Frost, J., Reifel, S., & Worthan, S. (2008). *Play and child development*, New Jersey, États-Unis: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Finnish National Agency For Education. (2014). *Teacher education.* Repéré à http://www.oph.fi/english/education_system/teacher_education

- Finland in Your Language (2017). Preschool education. Repéré à <http://www.infopankki.fi/en/living-in-finland/education/child-education/preschool-education>
- Hewes, J. (2006). Laissons-les s'amuser: l'apprentissage par le jeu chez les jeunes enfants. Canada: Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Heinämäki, L. (2008). Early Childhood Education in Finland. Jyväskylä, Finland : Liberal Institute.
- Hirsh-Pasek K., & Golinkoff R.M. (2009). Pourquoi jouer = apprendre. Dans R.E. Tremblay, R.G. Barr, R.V. Peters & M. Boivin (dir.), Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants [sur Internet]. Montréal, Canada: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.
- Howard, J., Jenvey, V., & Hill, C. (2006). Children's categorisation of play and learning based on social context. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 379-393.
- Kadlec, A. (2009). Play and public life. View issuse TOC, 98(4), 3-11. doi : 10.1002/ncr.270
- Landry, S. (2014). Favoriser le développement de la pensée sociale par l'étayage du jeu symbolique chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans. (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Landry, S., Bouchard, C., & Pagé, P. (2012). Place au jeu mature ! Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant. *Revue préscolaire*. 50(2), 15-23.
- Lankinen, T., & Kauppinen, J. (2010). Finnish National Board of Education: National Core Curriculum for Pre-primary Education 2010. Finland: Opetushallitus Utbildningsstyrelsen.
- Larouche, H., April, J., & Boudreau, M. (2015). Entre socialisation et scolarisation: Quelle est la mission éducative de la maternelle? *Psychologie préventive*, 48, 3-10.
- Larrivée, S., & Terrisse, B. (2010). Jeu et apprentissage à la maternelle : entre finalités, intentions et pratiques éducatives. Dans J. Bédard et G. Brougère (dir.), *Jeu et apprentissage : quelles relations?* (p. 83-102). Québec, Canada : Éditions du CRP.
- Lauer, L. M. (2011). Play deprivation: Is it happening in your school setting? 1-10. Repéré à <https://pdfs.semanticscholar.org/9d60/beaaca89c8bda2790e6c566371b7bb27e7da.pdf>
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal, Canada: Guérin.
- Leong, D., & Bodrova, E. (2009, novembre). Tools of the Mind Developing Self-Regulation by Developing Intentional make Believe Play. Communication présentée à la conférence pancanadienne du Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, Québec, Canada.
- Lévesque, J.-Y., & Doyon, D. (2017). Porter attention à l'enfant et à son développement. *Revue préscolaire*, 55(1), 6-9.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1-34.
- Lynch, M. (2015). More Play, Please: The Perspective of Kindergarten Teachers on Play in the Classroom. *American Journal of Play*, 7(3), 347- 370. Repéré à <http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/7-3-article-more-play-please.pdf>
- Marinova, K. (2012). Jeu, développement et apprentissage: une perspective vygotkienne. *Revue préscolaire*, 50(2), 4-8.

- 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.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten; Why children need to play in school*, College Park, MD, États-Unis: Alliance for Childhood.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2017a). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire 4 ans*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2017b). *À nous de jouer ! Jeu actif et jeu libre pour le développement de l'enfant*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle (Bulletin officiel spécial no 2)*. France : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Morin, J. (2007). *La maternelle: Histoire, fondements, pratiques (2e)*. Montréal, Canada: Gaëtant Morin.
- Organisation des Nations Unies (ONU). (1989). *La Convention relative aux droits de l'enfant*. Traité signé par l'ONU. New York, États-Unis: Organisation des Nations Unies.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (2007). *Petite enfance, grands défis II : éducation et structures d'accueil*, Paris. OCDE. Document téléaccessible à l'adresse <<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/product/9106032e.pdf> >.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P.K., (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69(3), 577-598.
- Piaget, J. (1968). Le point de vue de Piaget. *Journal international de psychologie*, 3(4). 281-299.
- Rigal, R., Nader, L. A., Bolduc, G., & Chevalier, N. (2009). *L'éducation motrice et l'éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Roskos, K. A., & Christie, J. F. (2013). Gaining Ground in Understanding the Play-Literacy Relationship. *American Journal of Play*, 6(1), 82-97.
- Sauvé, L., Renaud, L., & Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 89-107.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighbourhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, États-Unis: National Education goals Panel.
- Simard, M., Tremblay, M., Lavoie, A., & Audet, N. (2013) *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle*. Québec, Canada: Institut de la statistique du Québec.
- Singer, D. G., Singer, J. L., D'Agostino, H., & DeLong, R. (2009). Children's Pastimes and Play in Sixteen Nations: Is Free-Play Declining? *American Journal of Play*, 1(3), 283- 312.
- Smith, P. K., & Pellegrini, A. (2013). *Learning Through Play*. *Encyclopaedia on Early Childhood Development (Éd. rév)*. 1-5. Repéré à <http://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/learning-through-play>

Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., & Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75(6), 1806-1820.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Dir., Cambridge, MA.

LES AUTEURS

Jessica Bernier: Finissante à la maîtrise en éducation, récipiendaire de la bourse d'étude des Fonds de recherche société et culture et chargée de cours à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis. jessica.bernier@uqar.ca

Monica Boudreau: Professeure-chercheuse en éducation préscolaire, Unité départementale des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis. Monica.Boudreau@uqar.ca

Julie Mélançon: Professeure-chercheuse en développement de l'enfant et Codirectrice du Module préscolaire-primaire, Unité départementale des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis. Julie.Melancon@uqar.ca