

Mémoire présenté à la Commission de la culture et de l'éducation, lors des consultations particulières et auditions publiques sur le projet de loi n° 23, Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique concernant certains services éducatifs aux élèves âgés de moins de cinq ans

CCE – 003M  
C.P. – P.L. 23  
Instruction  
publique

**Pour le bien-être des enfants de 4 ans en milieux défavorisés,  
le gouvernement fait fausse route.**

par l'Association d'éducation préscolaire du Québec

avril 2013



---

**Objet :** Représentations sur le projet de loi (n° 23) modifiant la Loi de l'instruction publique concernant certains services éducatifs aux enfants âgés de moins de cinq ans.

### **Organisme**

Association d'éducation préscolaire du Québec (AÉPQ)

L'AÉPQ, un organisme sans but lucratif, non subventionné et créé en 1953, regroupe aujourd'hui 1200 enseignantes en éducation préscolaire, des professeurs d'université, des conseillères pédagogiques et des étudiants-chercheurs. Quatre-vingt-dix pour cent de ses membres sont des praticiennes en maternelle 4 ans et 5 ans. L'AÉPQ offre une formation continue à ses membres par la publication trimestrielle de la *Revue préscolaire*, des rencontres régionales et par un congrès annuel qui réunit entre 800 et 900 participants en éducation préscolaire. Si on ajoute le travail de ses sections régionales, c'est une centaine de bénévoles qui font vivre l'AÉPQ.

### **Pertinence de l'intervention par rapport à la question d'étude**

Travaillant directement avec la clientèle ciblée par le projet de loi n° 23, forte de ses observations et de ses expertises professionnelles, l'AÉPQ désire faire connaître les conditions les plus favorables à l'apprentissage et au développement global optimal de l'enfant de 4 ans en milieux défavorisés.

### **Exposé**

Notre démarche a été de se demander si la maternelle 4 ans à temps plein répond aux besoins des enfants issus de milieux défavorisés, de comprendre la situation concrète de cette clientèle et de proposer des solutions.

## **A. Est-ce la maternelle 4 ans à temps plein en milieux défavorisés qui répond le mieux aux besoins particuliers de ces enfants?**

À la suite de ses recherches, de ses observations et de ses échanges menés en fonction de ses connaissances théoriques et pratiques, l'AÉPQ considère que les centres de la petite enfance (CPE) sont actuellement mieux équipés, mieux organisés et mieux formés pour accueillir les petits enfants de 4 ans et leurs parents que les maternelles. C'est pourquoi l'AÉPQ n'est pas favorable à l'instauration des maternelles 4 ans à temps plein en milieux défavorisés dans les écoles, et ce, pour plusieurs raisons.

Nous avons pris connaissance des dernières recherches de l'Université Harvard sur le sujet<sup>1</sup> (2012). On y a recensé une **centaine de publications** concernant les facteurs gagnants en éducation de la petite enfance. Ces facteurs permettent d'orienter notre propos.

Voici les **sept facteurs qui ont un impact positif sur le développement maximal** des jeunes enfants en éducation préscolaire.

### **1. Des groupes de petite taille**

Un groupe de petite taille permet aux enfants de multiplier leurs interactions sociales et langagières. Il permet aussi aux enseignantes de mieux les soutenir dans le développement de la communication; plus le nombre d'enfants dans le groupe est élevé, plus l'enfant attend son tour de parole, moins il s'exprime et moins il a de chance de développer son langage.

Or, en CPE, le groupe des 4 ans est formé de 10 enfants, alors que dans la proposition gouvernementale pour l'instauration de la maternelle 4 ans à temps plein en milieux défavorisés, il est de 18. Un groupe de petite taille permet à l'éducatrice d'instaurer plus facilement un climat de confiance et d'aider ainsi l'enfant à créer le lien d'attachement qui facilitera son développement affectif et social. Elle est plus souvent en mesure de soutenir les enfants à développer, entre autres, leur compétence en résolution de conflits.

On sait que les enfants qui vivent des situations difficiles ont un niveau de stress élevé. Placés dans un petit groupe avec un adulte signifiant auquel ils peuvent s'attacher, les enfants retrouvent plus facilement une confiance qui favorise leur développement.

### **2. Un ratio adulte-enfant très bas**

Le nombre d'adultes intervenant auprès des enfants de 4 ans en CPE est d'au plus de deux à trois par jour. Par sa structure, le milieu scolaire nécessite un plus grand nombre d'intervenants pour accompagner l'enfant tout au long de sa journée (service de garde, heure du dîner, classe, période avec un spécialiste, etc.). Ce nombre peut alors passer à sept ou huit personnes différentes. Ce taux élevé d'adultes qui interviennent n'aide pas l'enfant à trouver la sécurité affective dont il a besoin.

Une éducatrice pour 10 enfants en CPE nous apparaît un ratio bien plus favorable que celui d'une enseignante pour 18 enfants en maternelle 4 ans.

Dans son avis intitulé *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*<sup>2</sup>, le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) stipule

que « [...] la majorité des travaux de recherche mettent en relief l'influence du nombre d'enfants par adulte et de la taille du groupe sur la qualité, notamment parce **qu'un nombre plus restreint d'enfants favorise des interactions de plus grande qualité et des interventions pédagogiques mieux adaptées et plus soutenues** » (p. 27).

### **3. Un personnel qualifié et rémunéré adéquatement**

La qualification du personnel nous tient à cœur. L'éducatrice en CPE possède une solide formation en petite enfance, ce qui n'est pas le cas pour les enseignantes en maternelle 4 ans. La formation initiale donnée à l'université est insuffisante en éducation préscolaire. À cet effet, le CSE (2012) mentionne d'ailleurs que « [...] la formation initiale ne les [les enseignantes] prépare pas bien à exercer leur profession. Des chercheurs, de même que l'AÉPQ, avaient fait le même constat, soit le nombre insuffisant de cours portant spécifiquement sur le préscolaire et l'absence de stage au préscolaire dans certaines formations universitaires » (p. 85).

Le personnel des CPE ainsi que les spécialistes qui y viennent en consultation connaissent le monde de la petite enfance; ils sont au service des petits. À l'école, c'est malheureusement le petit du préscolaire qui doit s'adapter et non pas l'inverse. Plusieurs intervenants qui l'entourent (direction d'école, enseignant en éducation physique, en musique ou en orthopédagogie, surveillantes du diner, etc.) n'ont pas les connaissances relatives au développement de cet âge ni aux interventions qu'il est favorable de mettre en place pour le soutenir. Le CSE partage notre avis. (p. 84)

### **4. Des interactions chaleureuses et adéquates entre l'adulte et l'enfant**

Le groupe de petite taille en CPE permet à l'enfant de développer un sentiment d'attachement envers son éducatrice et la relation chaleureuse qui s'installe entre eux favorise les apprentissages dans tous les domaines. D'ailleurs, plusieurs recherches<sup>3</sup> prouvent que l'enfant apprend mieux s'il a pu établir une bonne relation avec son éducatrice ou son enseignante. Dans un CPE, l'éducatrice peut multiplier les occasions où elle se retrouve en relation privilégiée avec l'enfant (relation un à un) : elle peut ainsi mieux observer l'enfant, découvrir ses besoins particuliers, interagir directement, découvrir ses stratégies d'apprentissage et le pousser plus loin, vers d'autres découvertes.

### **5. Un environnement riche pour le développement du langage**

Le langage se développe mieux dans un contexte naturel. Le jeu symbolique est un contexte spontanément privilégié par l'enfant qui lui permet de faire de grandes avancées dans la structuration du récit, se rapprochant ainsi progressivement et graduellement des récits écrits, pilier de la compréhension en lecture (Ilgaz et Aksu-Koç, 2005; Nicolopoulou, McDowell, et Brockmeyer, 2006). De plus, comme le décrit Anne Gillain Mauffette<sup>4</sup> « le langage est le meilleur prédicteur de la réussite scolaire future, et dans le jeu libre, les enfants ont des occasions multiples d'échanger et de communiquer à leur plus haut niveau ». Dans le jeu, l'enfant doit parler pour jouer à faire-semblant, pour se trouver des amis, pour créer une construction à deux, pour faire un projet en arts plastiques, pour coopérer, pour exprimer ses idées et ses sentiments, pour proposer une activité, pour demander de l'aide, pour résoudre des conflits, etc.

Plus le groupe est petit, plus les enfants ont la possibilité de parler et de développer un discours plus complexe et élaboré. La relation privilégiée un à un est une excellente façon d'enrichir le vocabulaire, d'amener un enfant à expliciter un raisonnement, à donner son opinion, à exprimer sa pensée et ses sentiments.

Lors de la lecture d'une histoire aux enfants, l'éducatrice a la chance de pouvoir faire intervenir plusieurs fois chacun des enfants pour développer la structure du récit, la compréhension du sens de la lecture et de l'écriture, la conscience phonologique, le principe alphabétique, etc. Les objectifs en littératie et même en numératie sont ainsi bien plus facilement atteints par la littérature jeunesse en contexte de petit groupe.

Pour soutenir le développement du langage en situation de jeux, le matériel doit être riche, de qualité et en quantité suffisante pour le groupe. Un local adéquat comprend entre autres ce qui suit :

- ✓ un coin maison bien équipé de vaisselle, de poupées, de costumes pour les jeux symboliques;
- ✓ un coin de blocs de bois et de construction;
- ✓ un castelet et des marionnettes;
- ✓ un coin bibliothèque bien fourni avec une rotation régulière de livres;
- ✓ un coin sciences pour faire des hypothèses, des manipulations et des expériences;
- ✓ un coin mathématique pour trier, classier;
- ✓ un coin écoute d'histoires et de chansons;
- ✓ un coin écriture;
- ✓ un coin jeux de société;
- ✓ un coin pour les projets d'équipe;
- ✓ etc.

## **6. Un programme basé sur l'approche développementale**

Cette approche développementale signifie que l'on met sur le même pied d'égalité les différentes dimensions du développement global : motrice et psychomotrice, affective, sociale, langagière et cognitive. Cela signifie que les activités proposées aux enfants sont interreliées et développent plusieurs aspects de sa personne en même temps.

Une approche développementale fait intervenir la complexité pédagogique, car elle exige de l'intervenant de connaître les besoins spécifiques de l'enfant aux différents âges de transition et les nœuds conceptuels, sociaux, cognitifs et affectifs que l'enfant doit dénouer pour assurer sa progression. Du coup, cela exige du pédagogue de partir des manifestations et des conduites de l'enfant, de parvenir à faire une « lecture » et une analyse des conduites de l'enfant afin de le soutenir et de l'amener vers de nouveaux développements proximaux. Étant donné qu'une approche développementale part de l'action de l'enfant en considérant les besoins et les acquisitions spécifiques à chaque moment de développement, cette approche est la plus propice à favoriser les réels apprentissages. L'enseignante ne présente pas une activité ludique, sur la lettre *O*, par exemple. Cette dernière sera plutôt vue lorsque les enfants joueront avec les lettres de leur prénom.

C'est ce dont on parle en approche développementale. Cela ne signifie donc pas que l'on exclue le développement de la littératie et de la numératie. Cela veut dire qu'ils sont intégrés et que les enseignements respectent le niveau de développement du jeune enfant de 4 ans. Dans cette approche, on ne met pas l'enfant en situation de grand groupe pour écouter un enseignement, car, selon les recherches du groupe de Harvard Project Zero<sup>5</sup>, « L'accent mis sur l'enseignement systématique à tout le groupe en même temps peut nuire aux enfants. Un tel enseignement ne développe pas les capacités à prendre des décisions, à planifier, à interagir avec les adultes et les autres enfants. Il rend les enfants passifs et moins enclins à poursuivre par eux-mêmes leurs apprentissages. » On peut constater que ce type d'enseignement collectif ne favorise pas le développement des fonctions exécutives<sup>6</sup>. Cette étude souligne aussi que « les programmes de type scolaire ont des conséquences sociales et affectives inattendues : les enfants s'entendent moins bien entre eux, se sentent moins à l'aise à l'école, démontrent plus d'hyperactivité et d'agressivité. [...] Par ailleurs, les exigences de l'enseignement formel font que certains enfants vont ressentir, en tout début de vie scolaire, une impression d'échec ou seront même étiquetés comme ayant des problèmes de comportement ou d'apprentissage – ce qui a des conséquences à vie sur leur estime de soi et sur leurs familles – alors que ce sont les pratiques qui sont inappropriées à leur stade de développement. »

Le programme des services de garde éducatifs à la petite enfance (MFA, 2007) de même que celui du MELS pour les maternelles 4 et 5 ans (MEQ, 2001) contiennent tous les éléments nécessaires pour maximiser l'apprentissage et le développement global des enfants à l'éducation préscolaire. Celui du CPE est plus explicite dans ses orientations théoriques qui le sous-tendent, de même que dans le comment-faire pour l'appliquer. Le programme du MELS n'a malheureusement jamais été suivi du guide, pourtant promis, pour le mettre en application concrète.

Par ailleurs, il semble que le programme proposé par le sous-comité de travail du MELS sur la maternelle des 4 ans met de côté l'approche développementale au profit de l'apprentissage systématique par la scolarisation.

Selon Anne Gillain-Mauffette (2012), les **activités qui contribuent le plus au succès scolaire** sont :

- ✓ le jeu dramatique (et coopératif avec des matériaux de types variés);
- ✓ les activités d'expression;
- ✓ les activités de motricité globale et fine;
- ✓ les activités d'arts plastiques;
- ✓ les activités musicales.

Et les **activités qui contribuent le moins au succès scolaire** sont :

- ✓ les activités pré« scolaires » (enseignement en grand groupe, travail papier-crayon, etc.);
- ✓ les routines de soin;
- ✓ les activités sociales organisées en grand groupe.

Par ailleurs, le CSE (2012) **réaffirme la pertinence d'une approche centrée sur le développement global et sur l'enfant actif dans l'apprentissage (p. 81-82).**

Pour développer tous les aspects de chaque domaine d'apprentissage chez le jeune enfant, le gouvernement doit investir massivement dans l'aménagement. Les jeunes enfants ne travaillent pas sur des feuilles avec des crayons. Ils se développent en bougeant, en manipulant, en expérimentant, que ce soit en psychomotricité, en arts, en littérature ou en numératie, par exemple. Ils ont besoin d'être baignés dans un monde de stimulation multisensorielle, d'être entourés d'équipement et de matériel de qualité, ce qui suppose, entre autres, une bibliothèque et des aires de jeux très bien garnis.

## **7. Un environnement physique adéquat en matière de sécurité dans la bâtisse**

Les parents qui arrivent à la maternelle après être passés au CPE trouvent les classes bien ternes et souvent mal ou peu équipées comparativement aux locaux des CPE. En voici la raison principale : les CPE doivent suivre des normes d'installation et d'équipement auxquelles il est impossible de déroger car un inspecteur vient vérifier l'établissement<sup>7</sup>, alors qu'au MELS ces règles sont suggérées, aucune n'est obligatoire et personne ne vient s'assurer que le local est adéquat.

Des membres de l'AÉPQ ont porté à notre attention des situations aberrantes de maternelles 4 ans à demi-temps. Personne ne voudrait que son enfant de 4 ans soit dans un petit local exigü, sans lavabo, mal éclairé, sans équipement adéquat : chaises trop hautes (pieds qui ne touchent pas à terre) ou tables trop hautes (qui arrivent sous le menton des enfants), jeux souvent brisés, livres insuffisants et différents coins de jeux sous-équipés, salle des toilettes à l'autre bout de l'école, ou local situé au 2<sup>e</sup> étage près de la classe de 6<sup>e</sup> année là où les casiers sont inaccessibles : les enfants doivent donc se rendre au rez-de-chaussée pour y ranger leurs vêtements.

Comment l'enfant de 4 ans peut-il se sentir en sécurité dans un établissement de 500 élèves? Imaginez ce petit déambuler dans un CPE et dans une école. Lequel des deux environnements est le mieux adapté pour qu'il s'y sente bien?

Un environnement physique adéquat doit promouvoir la motricité globale, le jeune enfant ayant un besoin vital de bouger pour se développer, mais aussi parce que « ses activités corporelles auront pour objectif de développer chez lui une motricité libre, spontanée, coordonnée et rythmique qui sera le meilleur garant pour éviter les problèmes de dysgraphie<sup>8</sup> » (Le Boulch, 1995).

Pour ce qui est de l'environnement extérieur, il est facile d'imaginer la cour d'un CPE et de la comparer à celle d'une école de 500 élèves. Où voudrait-on que le petit de 4 ans soit?

À ces sept facteurs, nous ajouterons trois points qui nous semblent très importants, soit le danger de la ghettoïsation, l'accompagnement des parents dans le développement de leurs compétences parentales et le bien-être de l'enfant au chapitre de son alimentation et du sommeil.

### **Le danger de la ghettoïsation**

Dans son allocution au colloque CSQ sur la petite enfance, le 12 avril dernier, Camil Bouchard a porté à notre attention le fait que mettre seulement les enfants les plus vulnérables dans la maternelle 4 ans

temps plein amènerait le danger de la ghettoïisation. On sait que dans les situations d'apprentissage en groupe, les plus habiles dans un domaine motivent les moins compétents et de cette interaction émerge une stimulation très positive. Même si le CPE est situé dans un quartier défavorisé, les enfants ne sont pas tous vulnérables au même degré, car les parents ont des compétences parentales différentes. Le milieu demeure un peu hétérogène, ce qui est très aidant pour tous les enfants. Comme cela se fait déjà dans plusieurs CPE, on devrait réserver des places aux enfants les plus vulnérables. On éviterait le danger de la ghettoïisation.

### **L'accompagnement des parents dans le développement de leurs compétences parentales**

De nombreuses études démontrent que l'implication des parents dans l'éducation de leur enfant est essentielle pour lui permettre de développer son potentiel dans tous les domaines de façon harmonieuse et pour ensuite l'aider à sa réussite scolaire.

Le parent a besoin d'être accompagné dans le développement de ses compétences parentales car on ne naît pas parent, on le devient.

Au CPE, l'éducatrice rencontre l'un des parents chaque jour. Elle a le temps d'établir petit à petit un lien avec lui et une relation de confiance s'installe. Ce rapport étroit entre l'éducatrice et les parents fait en sorte que les conseils d'éducation que l'éducatrice promulgue aux parents sont acceptés sans être vus comme un jugement d'incompétence. L'intervention auprès de l'enfant est plus efficace car elle se fait en collaboration parents-éducatrice. L'éducatrice ne note pas l'enfant et ne donne pas de « bulletin » aux parents; elle remet un rapport de développement. Celui-ci n'est pas vu comme une sanction sur le rôle positif ou négatif du parent dans le développement de son enfant.

À l'école, compte tenu de la structure scolaire, l'enseignante voit peu souvent les parents. Le lien est ainsi moins facile à instaurer, le temps manque. De plus, l'enseignante reçoit les parents lors des rencontres officielles de remise du bulletin. Ce bulletin, obligatoire à l'école, est très souvent considéré par les parents, quel que soit le milieu, comme un jugement de leur compétence parentale. Difficile de créer un réel lien de confiance et une communication positive dans une telle situation.

Le programme *Passe-Partout* a été présenté par la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation (FPPE) dans son mémoire. C'est un modèle efficace pour aider le parent à développer ses compétences parentales et à modifier, si nécessaire, ses appréhensions devant à l'école.

### **Le bien-être de l'enfant au chapitre de son alimentation et du sommeil**

Le CPE offre les collations et le dîner, parfois même le déjeuner. Il est aussi équipé pour que les enfants qui dorment encore au moins une heure en après-midi puissent être confortables.

À la maternelle 4 ans en milieux défavorisés, le repas du midi n'est pas fourni. De plus, les enfants seront-ils invités à faire un repos sur des serviettes de bain comme à la maternelle 5 ans? Si les enfants ne dorment pas, on nuira à leur santé. Si on leur permet de le faire, l'enseignante les regardera-t-elle dormir durant une heure?

## **B. Le véritable problème : les parents de milieux défavorisés (MD) n'utilisent pas les services des CPE**

Nous croyons avoir démontré la supériorité du CPE sur la maternelle 4 ans temps plein pour répondre aux nombreux besoins des enfants de 4 ans en MD. Or, le gouvernement est convaincu qu'il faut ouvrir des maternelles 4 ans temps plein en MD, car les parents de ces milieux n'utilisent pas les services des CPE.

Différents intervenants nous ont dit que c'était là le vrai problème. **Les parents n'utilisent pas le CPE principalement pour trois raisons, comme le rapporte le D<sup>r</sup> Julien<sup>9</sup> :**

1. Ils n'ont pas l'argent nécessaire (7 \$ par jour et celui nécessaire pour vêtir adéquatement leur enfant).
2. Ils n'en voient pas l'utilité : pourquoi faire « garder » son enfant quand on reste à la maison puisqu'on est sans emploi?
3. Les différences culturelles amènent certains parents à ne pas vouloir confier l'éducation de leur enfant de 4 ans à un adulte qui n'est pas de la famille.

## **C. Solutions proposées**

L'AÉPQ croit qu'il y a des solutions à ce problème, solutions plus efficaces que la maternelle 4 ans à temps plein en milieux défavorisés et pas plus coûteuses.

Voici ces solutions :

1. **Réserver des places aux enfants vulnérables dans chacun des CPE**, ce que font déjà de plus en plus de CPE, et augmenter l'offre de services particulièrement dans ces milieux.
2. **Offrir une subvention** pour que ça ne coûte rien aux parents ciblés par la mesure.
3. **Travailler de concert avec les gens de la communauté pour aider les parents** à comprendre l'effet bénéfique du CPE pour leur enfant. Au colloque CSQ de la petite enfance (12 avril 2013), Camil Bouchard a suggéré qu'une campagne de publicité, comme celle vantant les mérites de la lecture aux tout-petits, devrait dire aux parents que le plus beau cadeau qu'ils puissent faire à leur bébé et jeune enfant est de leur offrir un environnement stimulant.
4. **Offrir en formation continue à l'université un certificat en éducation à la petite enfance pour que les éducatrices** soient à la fine pointe des recherches et des nouvelles approches pédagogiques dans tous les domaines :
  - ✓ psychomotricité,
  - ✓ psychologie,
  - ✓ développement de l'enfant,
  - ✓ accompagnement des parents dans le développement des compétences parentales,
  - ✓ neurosciences,
  - ✓ musique,
  - ✓ danse,

- ✓ arts dramatiques,
- ✓ arts plastiques,
- ✓ sciences,
- ✓ littératie,
- ✓ numératie, etc.

5. **Augmenter l'offre de service du programme *Passe-Partout*.** L'efficacité de ce programme qui vise à soutenir la compétence parentale et à préparer l'enfant de 4 ans à son entrée à la maternelle 5 ans a été reconnue et vantée. On sait tous que les effets bénéfiques des institutions comme le CPE ou l'école sont multipliés lorsque l'on travaille en même temps le développement des compétences parentales.
6. **Travailler en amont en intervenant plus tôt** pour offrir des services d'orthophonistes, de psychologues et d'ergothérapeutes dès l'âge de 3 ans dans les CLSC et les CPE. La prévention coûte tellement moins cher! Camil Bouchard et Luc Godbout ont ajouté au colloque CSQ de la petite enfance que 1 \$ investi dans les services aux petits d'âge préscolaire en rapportait 4 \$ à la société!

## CONCLUSION

Si le gouvernement veut vraiment

- ✓ aider à baisser le pourcentage d'enfants vulnérables;
- ✓ permettre aux enfants les plus démunis de développer leur confiance en soi et dans les adultes, leur intelligence, leur curiosité, leur engagement dans l'apprentissage, leur esprit coopératif et créatif, entre autres;
- ✓ permettre à ces enfants d'entrer à la grande école pour leur maternelle 5 ans en ayant le bagage nécessaire pour réussir leur vie scolaire;

il leur offrira une place en CPE.

---

<sup>1</sup> Center on the Developing Child, Harvard University, cinq documents « In brief » publiés sur le site suivant : [http://developingchild.harvard.edu/resources/briefs/inbrief\\_series/](http://developingchild.harvard.edu/resources/briefs/inbrief_series/)

<sup>2</sup> Conseil supérieur de l'éducation, avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, aout 2012, Québec.

<sup>3</sup> K. Nelson et L. Kessler-Shaw (2010). « Le développement d'un système symbolique socialement partagé », dans H. MAKDISSI, A. BOISCLAIR et P. SIROIS, *La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 39-74; C. Trevarthen et K. J. Aitken (2003). « Intersubjectivité chez le nourrisson : Recherche, théorie et application clinique », *Devenir*, 34, p. 309-428; M. Tomasello (2008). *Origins of Human Communication*, Cambridge, Massachusetts Institute of Technology; M. Tomasello (2001). « Perceiving Intentions and Learning Words in the Second Year of Life », dans M. BOWERMAN et C. S. LEVINSON, *Language Acquisition and Conceptual Development*.

---

<sup>4</sup> Anne Gillain-Maufette (2012). « Le jeu et la réussite éducative », *Revue préscolaire*, vol. 50, n° 2, printemps 2012.

<sup>5</sup> Harvard Graduate School of Education (2010). *Project Zero, Studio Thinking Framework; Eight Habits of Mind*, dans Anne GILLAIN-MAUFETTE, « Le jeu et la réussite éducative », *Revue préscolaire*, vol. 50, n° 2, printemps 2012, p. 28-29.

<sup>6</sup> « On parle beaucoup aussi du rôle majeur des « fonctions exécutives » (dont l'autorégulation) dans la maturité et la réussite scolaire. Il s'agit d'un ensemble d'habiletés cognitives qui contrôlent et régulent d'autres habiletés et comportements : amorcer et arrêter des actions, surveiller et changer un comportement, planifier un comportement dans une nouvelle situation, anticiper les résultats et conséquences d'une action, s'adapter aux situations changeantes, avoir une habileté à former des concepts et à penser de façon abstraite. Des indices de bon fonctionnement des fonctions exécutives sont : la capacité à planifier, à gérer son temps, à s'organiser dans l'espace, à être capable de considérer deux choses en même temps, à inclure ses connaissances antérieures dans les discussions, à s'engager dans la dynamique d'un groupe, à évaluer des idées, à réfléchir sur son travail, à changer d'idée en cours de route et faire les corrections nécessaires, à demander de l'aide, à attendre pour parler, si nécessaire, à rechercher plus d'information que strictement nécessaire, à se rappeler, à s'organiser, à élaborer des stratégies, à se concentrer. » Anne GILLAIN-MAUFETTE, *Ibid.*

<sup>7</sup> Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance, Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance (chapitre S-4.1.1, a. 106), avril 2013.

[http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/S\\_4\\_1\\_1/S4\\_1\\_1R2.HTM](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/S_4_1_1/S4_1_1R2.HTM)

<sup>8</sup> J. Le Boulch (1998). « Le corps à l'école du XX<sup>e</sup> siècle », Paris, PUF, dans Johanne APRIL et Anik CHARRON (2012). *L'activité psychomotrice au préscolaire*, Montréal, Chenelière Éducation, p. 7.

<sup>9</sup> Danielle Jasmin (2011). « Entrevue avec le D<sup>r</sup> Gilles Julien », *Revue préscolaire*, vol. 49 n° 1, hiver 2011, p. 11-18.

