

**La formation à l'enseignement préscolaire: des compétences  
pour l'adaptation à une société en profonde mutation.**

François Larose, PhD  
Professeur, Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke

Bernard Terrisse, PhD  
Professeur, Département des sciences de l'éducation  
Université du Québec à Montréal

Johanne Bédard  
Professeure, Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Montréal

Thierry Karsenti, PhD  
Professeur, Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Montréal

Étude préparée pour le  
**Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001**  
**Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs**  
**Tendances actuelles et orientations futures**

22-23 mai 2001  
Université Laval (Québec)



## Avant propos

Le document qui vous est présenté dans les pages qui suivent se situe dans la perspective du second thème *Rôle du personnel enseignant et de sa formation; rôle des éducatrices et éducateurs et de leur perfectionnement* retenu par le Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC) dans le cadre de la thématique générale du concours 2001 portant sur la *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs: Thèmes prioritaires et questions / sujets de recherche apparentés* . D'une façon plus spécifique notre texte aborde, dans une perspective pancanadienne, la question des conditions sociétales qui amènent les organismes gouvernementaux nord-américains et, plus particulièrement canadiens et québécois, à développer l'offre de services d'éducation préscolaire vers des couches de plus en plus jeunes de la population.

Nous traitons tout d'abord brièvement de l'historique de l'éducation préscolaire dans la mesure où cette histoire se situe d'abord et avant tout dans une double perspective de réponse de l'État aux besoins d'accessibilité à l'emploi des femmes ainsi qu'aux besoins d'intervention compensatoire sur le plan de la concrétisation de l'égalité des chances de succès en éducation dans les milieux socioéconomiques faibles. Dans un deuxième temps, nous traitons brièvement de l'état de la formation spécifique à l'enseignement au préscolaire, en classe de maternelle 4 ans et 5 ans (*pre-K* et *Kindergarden* dans l'univers anglo-saxon) dans le cadre des programmes de formation des maîtres en vigueur dans la majeure partie des provinces canadiennes. Nous y faisons notamment ressortir la variabilité de la prise en considération de la spécificité de la mission de l'enseignement en classe maternelle selon les facultés et les programmes. Dans un troisième temps, nous traçons rapidement un portrait général de la pénétration de l'informatique domestique dans les foyers canadiens ou nord-américains, puis nous situons la situation de l'informatique scolaire en classe maternelle et l'enjeu que la mise en valeur des TIC y représente. Enfin, après avoir situé l'état hybride de la mission dévolue à l'enseignement maternel et tracé un bref portrait des profils de qualification spécifique des enseignantes et des enseignants en exercice, nous suggérons quelques piste d'adaptation de la formation initiale et continue aux nouvelles exigences sociales et technologiques auxquelles sont confronté praticiennes et praticiens.

## **1. L'origine de l'enseignement préscolaire**

### **1.1 *Introduction***

L'évolution socioéconomique et démographique de la société canadienne a, entre autres conséquences, amené une forte demande en terme de services d'éducation préscolaire et donc, des besoins accrus de formation pour le personnel qui y intervient. L'éducation préscolaire est généralement définie comme étant une intervention éducative se situant en amont de la scolarisation proprement dite, avant l'entrée à l'école primaire, donc, en théorie, concernant les enfants de la naissance à 6 ans. Dans les faits, les termes d'éducation préscolaire sont généralement plus utilisés pour qualifier cette intervention durant la période de 2 à 6 ans dans plusieurs pays et, de façon plus limitative, de 4e à 6 ans au Canada.

L'éducation préscolaire constitue en effet une zone encore assez mal délimitée dans les divers systèmes éducatifs car, dans certains pays, en particulier en Europe, elle s'est construite sur le modèle de l'école et relève exclusivement des ministères de l'Éducation, alors que dans d'autres pays, notamment en Amérique du Nord, elle s'est constituée aussi sur un modèle de service de garde et relève de différents ministères (Éducation, Famille et Enfance, Santé et Affaires sociales, voire Condition féminine). Cette ambivalence est liée à son histoire, somme toute assez récente et à l'évolution des besoins sociaux divergents auxquels elle a tenté de répondre dès les débuts de son développement, essentiellement au 19<sup>e</sup> siècle dans les pays industrialisés, oscillant continuellement entre une mission de garde et une mission d'éducation. Un bref aperçu de l'histoire de l'éducation préscolaire semble donc indispensable pour comprendre les problématiques actuelles.

### **1.2 *Historique de l'éducation préscolaire et de la «classe maternelle»***

Dans toutes les sociétés l'éducation des jeunes enfants est restée très longtemps l'apanage exclusif de la famille et, essentiellement, de la femme. L'apparition d'une forme structurée d'éducation préscolaire externe à la famille est indissociable du développement des sociétés industrielles, impliquant le travail des deux parents à l'extérieur du foyer.

### 1.2.1 En l'Europe...

Les premières formes d'éducation préscolaire sont donc apparues d'abord en Europe dans les pays industrialisés. Ainsi, en France, le travail des femmes dans les manufactures a nécessité la création dès 1770 de classes pour les jeunes enfants âgés de 2 à 6 ans qui furent appelées « salles d'asile ». Ceux-ci y étaient réunis par centaines et apprenaient les premières notions d'ordre, de discipline et d'instruction. Des matières scolaires telles que le calcul, la lecture, le chant et le dessin y étaient déjà enseignées (Pougatch-Zelcman, 1980). En 1848, l'appellation « salle d'asile » a été remplacée par celle « d'école maternelle ». Ces établissements préscolaires, qui offraient auparavant surtout la sécurité et la protection, ont perdu peu à peu leur caractère d'assistance à la famille par le biais de la garde de l'enfant pour favoriser une éducation accessible à tous les jeunes enfants, quel que soit leur milieu d'origine et offrir ainsi une égalité des chances en éducation à toute la population. En 1881, les classes de maternelle sont devenues gratuites et ont été intégrées aux écoles primaires. L'éducation de la petite enfance fait donc partie intégrante de l'enseignement public en France. L'État y préconise le regroupement des jeunes enfants dans les écoles maternelles ou dans les jardins d'enfants dès l'âge de 2 ans. Ces écoles disposent de leur propre programme éducatif leur permettant d'acquérir un champ pédagogique autonome. Elles dépendent étroitement du ministère de l'Éducation nationale (MEN), mais se sont libérées graduellement des enseignements traditionnels pour s'orienter vers une école plus centrée sur l'enfant et ses besoins.

En Grande Bretagne, des établissements scolaires semblables ont été ouverts dès 1816 sous le nom « *d'infants schools* ». Ils accueillaient les enfants des ouvriers et s'inspiraient de la discipline militaire. Cependant, les services à la petite enfance se sont surtout développés dans les années 1970. Les écoles maternelles publiques ou « *nursery schools* » sont administrées par le Département de l'Éducation et des Sciences et les garderies ou « *day nurseries* » par le Département de la Santé et des Services sociaux (Lall et Lall, 1983). Les écoles maternelles sont financées à 65% seulement par l'État mais restent peu nombreuses, bien que leur rôle dans l'intégration sociale et l'épanouissement de l'enfant soient reconnus. Actuellement, environ 10 % des enfants âgés de 2 à 4 ans fréquentent une école maternelle, et la moitié d'entre eux sont à mi-temps (Lelaidier, 1992). Il n'y a pas de programme commun et obligatoire, cependant, la plupart d'entre elles offrent des programmes d'activités éducatives qui diffèrent d'une école à l'autre (Lall et Lall, 1983).

En Allemagne, Froebel a fondé en 1837 la première école maternelle appelée « jardin d'enfants » ou *kindergarten* pour les enfants de 6 ans et moins. Il favorisait le développement de l'enfant par le jeu et par diverses activités suscitant la découverte (pédagogie active). Des écoles de ce type ont ensuite ouvert leurs portes dans toute l'Allemagne puis à travers l'Europe (Brewer, 1992). Depuis 1945, les enfants de moins de 3 ans peuvent fréquenter des crèches gratuites et à temps complet. Ces dernières furent intégrées dans l'ensemble du système éducatif et sont devenues des établissements préscolaires dans les années 1960. En 1985, le Ministère de la Santé publique a proposé un programme éducatif élaboré sur des bases scientifiques qui permet de prendre en charge l'éducation des jeunes enfants. À partir de 3 ans les enfants sont admis à l'école maternelle mais ils commencent surtout à les fréquenter habituellement vers l'âge de 4 ans. En 1986, plus de 71.4% des enfants de 4 ans fréquentaient une école maternelle alors que seulement 38.2 % de leurs pairs âgés de 3 ans le faisaient (Olmstead et Weikart, 1989).

En Belgique, il existe des services à la petite enfance depuis 1830. Conçues sur un modèle similaire à celui qui existait en France, les «salles d'asile» recevaient, à l'époque, des enfants de 3 à 6 ans provenant de la classe ouvrière. Cependant, à la différence de ce qui se faisait en France, ces institutions étaient, pour la plupart, administrées par des communautés religieuses ou par les autorités municipales locales (Olmstead et Weikart, 1989). Dès les années 1850, les écoles maternelles inspirées par le modèle de Froebel s'y sont massivement développées. En 1880, l'État publia le premier projet de loi sur les institutions préscolaires fréquentées par les enfants âgés de 3 à 6 ans. Dans un premier temps, il intègra « *les écoles gardiennes* » (écoles maternelles) aux écoles primaires et une courte formation fut offerte aux éducatrices travaillant dans ces établissements. Dans un deuxième temps, l'État soumit un premier programme d'éducation préscolaire, inspiré du modèle pédagogique de Froebel (Olmstead et Weikart, 1989). Aujourd'hui, les jeunes enfants sont pris en charge dès l'âge de 2 ans ½ dans le but, entre autres, d'alléger les charges éducatives de la famille durant la petite enfance, favorise le dépistage des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation chez l'enfant et l'intervention précoce. Près de 98 % des enfants âgés de 2 à 6 ans fréquentent l'école maternelle (Olmstead et Weikart, 1989).

En Italie, l'éducation préscolaire et les services de garde se sont surtout développés à partir de la création en 1907 de « *la Casa dei Bambini* » (« *maison des enfants* ») par Montessori. Établie dans un quartier pauvre de Rome, cette école visait la santé, la propreté, l'entraînement sensoriel et les apprentissages individuels par la manipulation d'objets (Hendrick, 1993). Dans les années 1900, déjà près de 320,000 jeunes enfants fréquentaient un établissement préscolaire et ce nombre passait à 501,000 en 1920, soit 25 % des enfants âgés de 3 à 5 ans (Olmstead et Weikart, 1989). En 1960, l'État publie un projet de loi permettant la création des premières écoles maternelles publiques et, par la suite, tout un réseau de services éducatifs à la petite enfance relevant du secteur public et du secteur privé fut mis en place. Les enfants de la naissance à 3 ans bénéficient de garderies alors que de 3 à 5 ans ils ont accès à des écoles maternelles. En 1989, plus de 1,633,000 enfants italiens âgés de 3 à 5 ans fréquentaient une école maternelle, soit 90 % des enfants de cet âge (Olmstead et Weikart, 1989).

### 1.2.2 *En Amérique du Nord...*

Aux États-Unis, la première école maternelle (*kindergarten*), inspirée du modèle de Froebel, fut fondée au Wisconsin en 1856. Par la suite, les écoles maternelles ont connu un essor considérable et la première école maternelle publique ouvrit ses portes en 1873 (Seefeldt et Barbour, 1994). Toutefois des garderies (« *Day care centers* ») avaient été créées dès 1850 pour les enfants de 2 à 6 ans des milieux socio-économiquement défavorisés dont les mères travaillaient dans les manufactures. Ces services de garde furent intégrés dans les « *Child care centers* » et complétés par les « *Family child care* ».

En 1892, il y avait déjà près de 90 « *Child care centers* » et plus de 200 au début du 20<sup>e</sup> siècle (Gensberg, 1978, cité par Seefeldt et Barbour, 1994). Les « *Nursery schools* » ont été ouvertes vers 1920. Comme les « *kindergarten* », elles assurent des services éducatifs aux enfants, mais dans un cadre plus souple et plus flexible. Elles préconisent une atmosphère chaleureuse afin de remplacer la présence de la mère, d'où l'utilisation du terme « *nursery* ». (Seefeldt et Barbour, 1994).

Enfin une structure parallèle s'est développée au début des années 1960 dans le cadre d'un vaste programme d'éducation compensatoire pour les enfants d'âge préscolaire des milieux socio-économiquement faibles (MSEF). Ce programme implanté au niveau fédéral sur tout le territoire américain et dans chaque comté, a pour but de réduire les conséquences de la pauvreté et de prévenir l'échec scolaire chez les enfants des milieux économiquement défavorisés, en particulier chez les enfants des minorités ethniques. Une multitude de projets d'intervention précoce sont ainsi apparus relevant de diverses instances (Éducation, Affaires sociales, Santé, etc.) en particulier dans le cadre de « Head Start » (Bissel, p. 171).

Au Canada, les premiers écoles maternelles «*kindergarten*» furent créés en 1883 par le «*Toronto Public School Board*». Toronto devient alors la deuxième ville au monde à intégrer l'éducation préscolaire dans une structure scolaire publique. (Boily, Gauthier, Tardif, 1994). Vers 1920, l'Ontario disposait déjà 1,500 classes maternelles pour les enfants de 2 à 5 ans alors que le Québec n'en avait aucune (Larivée et Terrisse, 1994). Les «salles d'asile» ouvertes à la fin 19<sup>e</sup> siècle sont considérées comme les premiers services d'éducation préscolaire au Québec (Baillargeon, 1989, cité par Boily, Gauthier et Tardif, 1994). Elles furent mises en place par l'ordre religieux des Sœurs Grises pour venir en aide aux mères des milieux défavorisés travaillant à l'extérieur de la maison (Dumont-Johnson, 1980, cité par Boily, Gauthier et Tardif, 1994). Certaines familles pauvres y abandonnèrent même leurs enfants, donnant à ces institutions un caractère d'orphelinat.

Les premières maternelles publiques furent fondées à Montréal dans le réseau des écoles protestantes en 1892, mais la première maternelle privée francophone n'a ouvert ses portes qu'en 1931 à Québec et les deux premières classes maternelles publiques n'ont vu le jour qu'en 1950 dans des écoles catholiques francophones de la Commission scolaire de Lachine (Boily, Gauthier et Tardif, 1994). La disparité en matière de services d'éducation préscolaire et de services de garde entre le Québec, les autres provinces canadiennes et les autres pays n'a fait que s'accroître jusqu'aux années 1960. Si au moins les deux tiers des enfants âgés de 3 à 5 ans fréquentaient une école maternelle en France, en Grande Bretagne et en Amérique du Nord anglo-saxonne, ce sont à peine 10 % des enfants catholiques francophones âgés de 5 ans qui fréquentaient une école maternelle au Québec à la même période (CSEQ, 1989). L'une des raisons de cet écart repose sur le mode de vie encore très rural et une mentalité propre au Québec.

Alors que certains pays assuraient des services éducatifs à la petite enfance dès l'âge de 2 ans, les parents québécois francophone, sous l'influence de l'église catholique, considéraient que l'éducation des jeunes enfants relevait plutôt de la responsabilité exclusive de la famille et, plus particulièrement, de la mère. Au début des années 1960, l'évolution de la société québécoise et, par le fait même, de la famille, a engendré de nouveaux besoins et incité l'État à intervenir pour les soutenir. La prise de conscience des besoins éducatifs de la petite enfance et la publication du *Rapport Parent* (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964) ont fortement incité l'État à mettre en place un réseau de maternelles publiques à demi-temps pour les enfants de 5 ans (Gauthier, 1996). À partir des années 1970, les changements d'ordre économique et social au Québec ont progressivement favorisé le développement des services d'éducation préscolaire. L'Année de l'enfant (1979) a également suscité un regain d'intérêt envers les besoins éducatifs de la petite enfance. L'éducation préscolaire, auparavant presque exclusivement du ressort de l'enseignement privé, est devenue graduellement une responsabilité des pouvoirs publics.

## 1.2 *L'éducation préscolaire: synthèse d'une trajectoire*

Ce bref aperçu « historique » de l'évolution de l'éducation préscolaire dans divers pays permet de dégager certains points communs (et aussi certaines divergences...) susceptibles d'expliquer les problématiques actuelles qu'elle rencontre. Il faut d'abord noter que, dans la plupart des pays industrialisés, les services d'éducation préscolaire, même s'ils ont proposé des services et des activités d'enseignement, se sont développés initialement en tant que services d'aide et de garde aux familles des milieux socio-économiquement faibles dont la mère travaillait à l'extérieur du foyer. Ce n'est qu'ultérieurement et, en général au 20<sup>e</sup> siècle, qu'est apparue une distinction concernant les services de garde s'adressant aux plus jeunes enfants (de la naissance à 2, 3, voire 4 ans) et les services éducatifs destinés aux enfants plus âgés (de 3 à 6 ans).

L'âge des enfants concernés par l'un ou l'autre de ces deux types de services est très variable selon les pays. Ainsi, en Europe, l'intervention éducative qui relève des ministères de l'Éducation donc d'enseignants et d'enseignantes, s'adresse aux enfants dès l'âge de 2 ans, le plus souvent à 3 ans, alors qu'en Amérique du Nord, et, en particulier, au Canada, elle ne débute qu'à 4 ans. Avant cet âge, les services offerts sont avant tout des services de garde, relevant d'autres ministères (Famille, Affaires sociales, Santé, etc.). Ils impliquent des intervenantes et des intervenants dont le statut professionnel est distinct de celui des enseignants et des enseignantes, en l'occurrence des éducatrices et éducateurs ou des paraprofessionnels et paraprofessionnelles (services de garde à la maison).

Cependant, de plus en plus, les garderies « installation » adoptent ou développent des programmes d'activités éducatives pour les enfants âgés de 2 à 4 ans dans la plupart des provinces canadiennes. Au Québec, cette tendance se constate avec l'implantation du programme «*Jouer c'est magique*» (Gariépy, 1998) dans le cadre de la politique à vocation éducative du ministère de la Famille et de l'Enfance et, plus particulièrement, dans celui des orientations imposées aux Centres de la petite-enfance.

Dans plusieurs pays, l'éducation préscolaire s'achève lorsque les enfants sont âgés de 5 ans. Après cet âge, ils sont admis à l'école primaire. C'est le cas au Canada et, en particulier, au Québec. Néanmoins, comme les divers ministères de l'Éducation reconnaissent une vocation particulière à l'enseignement maternel et surtout une vocation compensatoire face aux effets de la défavorisation socioéconomique ou socio-culturelle (maternelle 4 ans), on assiste à une hybridation des finalités de l'intervention éducative qui y est réalisée, ce qui n'est pas sans affecter la tâche des enseignantes et des enseignants qui y oeuvrent.



## 2. Les orientations actuelles de l'éducation préscolaire: de nouveaux mandats ?

### 2.1 *Des mandats réaffirmés*

Il se dégage de la partie précédente que l'éducation préscolaire se distingue de l'enseignement primaire dans la mesure où elle a, non seulement une mission éducative, et même parfois d'instruction, mais aussi une mission de socialisation, de maternage et de garde. La classe maternelle est généralement conçue pour tous les enfants comme une transition entre l'éducation dans la famille et l'éducation dans la collectivité (Terrisse, 1998) et doit préparer l'enfant à se socialiser et à s'épanouir avant d'affronter l'école primaire ainsi que ses exigences disciplinaires tout en le stimulant dans son développement cognitif, conatif et socio-affectif.

Cette double mission se reflète d'ailleurs de plus en plus dans les attentes des parents. Si tous privilégient durant la période préscolaire la socialisation et l'épanouissement affectif de leurs enfants, d'après une enquête réalisée par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1993), 48,2% des parents souhaitent que leurs enfants bénéficient d'un programme d'activités éducatives et de préparation à l'école dès l'âge de 3 ans alors que 56,6% d'entre eux formulent la même attente pour leurs enfants âgés de 4 ans. À ce mandat qui concerne tous les enfants s'ajoute des mandats particuliers.

Il en va ainsi du mandat d'éducation compensatoire qui s'est de plus en plus affirmé depuis les années 1970. Il s'est d'abord concrétisé par la création de maternelles à mi-temps pour les enfants de 4 ans (*pre-K*) et de maternelles à plein temps pour les enfants de 5 ans (*Kindergarten*) des milieux socio-économiquement faibles, tant au Québec (cf. «*l'Opération Renouveau*», CECM, 1973) que dans le reste du pays. Au Québec, depuis la modification apportée à la Loi sur l'instruction publique (MÉQ, 1997), les maternelles pour les enfants de 5 ans sont passées du mi-temps au plein temps pour tous les enfants et la fréquentation de garderies éducatives gratuites dans les écoles, en plus de la demi-journée de maternelle, est accessible de façon complémentaire aux enfants des milieux socio-économiques faibles.

Cette mission spécifique de l'éducation préscolaire s'inscrit dans le cadre de mesures d'intervention éducative précoce destinées à prévenir l'échec scolaire massif et le décrochage des enfants de ces milieux ainsi que les troubles de comportement et les difficultés d'adaptation sociale ultérieures. L'éducation préscolaire vise donc, dans cette optique, à compenser d'éventuels déficits de stimulation éducative chez des enfants considérés comme «à risques» (Terrisse, 2000; Terrisse et Larose, 2001). Ceci implique que les enseignants et enseignantes ou les éducateurs et éducatrices aient acquis durant leur formation, les compétences (connaissances, attitudes, habiletés) nécessaires à l'intervention auprès des enfants des milieux vulnérables et à la collaboration avec leurs familles. Or, plusieurs études, tant en Amérique du Nord qu'ailleurs dans les pays industrialisés, démontrent que ces compétences ne font pas partie du registre de formation initiale des enseignants et des enseignantes du préscolaire (Connell, 1994; Dent et Hatton, 1996) et, qu'au contraire, elles ne sont acquises que sur une base expérientielle lorsqu'elles interviennent en classe maternelle (Rimm-Kaufman, Pianta et Cox, 2000; Terrisse, Larose et Lefebvre, 2000).

La société confie aussi un second mandat « important » à l'éducation préscolaire. Il s'agit de la fonction définie dans les années 1980 en application des principes découlant de la philosophie d'intégration et de normalisation des rôles sociaux (Wolfensberger, 1972) qui prévaut dans le système éducatif canadien: développer de façon optimale des capacités des enfants ayant des besoins spéciaux, afin de pouvoir les intégrer ultérieurement dans l'enseignement primaire au niveau le plus normal possible du système en cascade. Ainsi, dès la « maternelle 4 ans », les enfants déficients et handicapés sont intégrés dans les classes maternelles ordinaires. Les intervenants ne semblent pas généralement bénéficier d'une quelconque formation qui les prépare à cette tâche, sauf s'ils ont suivi une formation complémentaire en éducation spécialisée dans le cadre de la formation continue.

Enfin, dans les centres urbains, les classes maternelles accueillent de plus en plus d'enfants immigrants, provenant d'autres pays et d'autres cultures, parlant d'autres langues que les langues officielles du Canada. Ainsi dans certaines écoles maternelles de Toronto, de Vancouver ou de Montréal plus de 50% des clientèles enfantines ne sont pas nées au Canada ou sont issues d'une famille récemment immigrée. Les classes maternelles constituent le lieu privilégié et forment la première ligne d'intervention pour en favoriser l'intégration sociale. Là encore, à l'exception de certains curriculums de formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire, comme c'est le cas par exemple du programme de formation des maîtres offert par l'Université d'Alberta, les cursus excluent d'emblée tout cours obligatoire portant sur l'intervention éducative en contexte de pluriethnicité.

L'évolution de la structure de la famille canadienne et, notamment, la participation sans cesse grandissante au marché du travail des mères a exercé une demande accrue sur le plan des services de garde et d'intervention éducative pour les jeunes enfants, ce qui a amené les gouvernements provinciaux à développer un réseau important des services diversifiés mais souvent en chevauchement. Actuellement, l'école maternelle n'est plus le premier lieu de socialisation de l'enfant hors de la famille car ce rôle est fréquemment joué par les services de garde, la plupart des enfants ayant fréquenté une garderie avant leur admission à l'école maternelle à 4 ou 5 ans.

De plus, comme nous l'avons précédemment mentionné, la plupart des garderies « installation » ont adopté des programmes d'activités éducatives destinés particulièrement aux enfants de 2 à 4 ans. Ces programmes partagent généralement les mêmes objectifs que ceux de l'école maternelle soit le développement harmonieux et intégral de l'enfant et concernent donc toutes les sphères du développement infantin. Les mandats particuliers confiés aux services de garde sont également très semblables à ceux de l'école maternelle, soit l'éducation compensatoire et l'intervention précoce, l'intégration « sociale et scolaire » ainsi que la stimulation précoce des enfants handicapés ou déficients, et, enfin, l'intégration sociale des enfants immigrants.

## 2.2 *De nouveaux mandats*

La pénétration sociale de l'informatique et, notamment, celle des technologies de réseaux (TIC) est désormais une réalité incontournable, du moins au sein des sociétés industrialisées. Ainsi, selon Dickinson et Ellison (2000) on observe une croissance soutenue de marché de l'informatique domestique au Canada depuis maintenant près de 6 ans. Cette tendance n'est d'ailleurs pas propre ou particulière au Canada mais se constate tant aux Etats-Unis qu'en Europe occidentale (European Round Table of Industrialists, 1995; Larose, 1997; Nakhaie et Pike, 1998).

La pénétration de l'informatique et de la télématique se fait de façon inégale selon le statut socioéconomique ainsi que la scolarisation des chefs de famille, donc des parents. Par exemple, Dryburgh (2001) constate qu'au Canada, lorsqu'ils disposent d'un ordinateur domestique, les chefs de famille de ménages à faible revenu considèrent les coûts de branchement et d'abonnement en tant qu'obstacle majeur à l'utilisation d'Internet. Chez les ménages de milieux socioéconomiques faibles dont les parents sont faiblement scolarisés, le taux de croissance de la pénétration informatique et télématique demeure marginal. Il s'agit là, encore une fois, d'une tendance stable sur le plan international (Becker, 2000; Bucy, 2000), même lorsque, comme c'est le cas dans certaines municipalités italiennes, l'État assume en totalité les coûts de branchement et d'abonnement à l'Internet pour les familles à revenu moyen et inférieur (Bertolini, 1999; Tarozzi et Bertolini, 2000).

Si les disparités socioéconomiques affectent le rythme de pénétration de l'informatique et de la télématique dans les familles de milieux socioéconomiques faibles, cette pénétration n'est pas nulle. Lorsque les enfants d'âge préscolaire ou primaire ont accès à un ordinateur domestique, réseauté ou non, ils tendent plus souvent à l'utiliser à des fins de distraction que pour effectuer des activités qui ont un potentiel sur le plan de l'apprentissage, fût-il de type ludique. Le recours aux jeux accessibles sur CD-ROM ou téléchargeables demeure de loin le type d'usage le plus fréquent (Kafai et Sutton, 1999). Les enfants qui utilisent systématiquement l'ordinateur à la maison tendent à le faire de façon solitaire. Chez les enfants qui sont enclins à l'isolement social, cette propension est renforcée par l'utilisation domestique de l'informatique. Ces enfants privilégient le recours aux jeux installés de façon autonome sur le poste de travail. Inversement, les enfants qui recherchent l'interaction sociale tendent à développer un profil de recours plus systématique aux technologies de réseau permettant les jeux de rôle en temps réel tels les MUDS (Multiple Users Dungeons) ou encore aux jeux à caractère éducatifs (Orleans et Laney, 2000).

Lorsque les enfants ont accès à un ordinateur domestique, réseauté ou non, le temps d'exposition à ce médium s'accumule au temps d'exposition à des tiers médias, tels la télévision. Il n'y a donc pas d'effet de transfert du temps d'occupation de l'enfant par rapport à un médium, mais plutôt un processus de cumul, et cela, indépendamment de l'âge des enfants ou de leur milieu social d'origine (Roberts, 2000; Subrahmanyam, Kraut, Greenfield et Gross, 2000). D'une façon générale, les recherches disponibles concernant l'impact des TIC au sein de la famille, chez des enfants d'âge préscolaire ou primaire, suggèrent que lorsque ces technologies sont accessibles à la maison, elles ne modifient pas les structures d'interaction parents-enfants, mais tendent plutôt à les renforcer.

Ainsi, les enfants qui ont peu d'interactions avec leurs parents voient ces dernières se diluer un peu plus alors que ceux qui vivent au sein de familles qui utilisent les médiums conventionnels (télévision, console vidéo, etc.) de façon éducative ou qui tendent à les utiliser comme contexte favorisant l'interaction parents-enfants reproduisent le même patron d'interaction sociale lors du recours à l'informatique ou à la télématique (Pasquier, Buzzi, d'Haenens et Sjoberg, 1998). Or, plusieurs recherches, menées notamment auprès de populations d'âge préscolaire provenant de milieux socioéconomiques faibles, tendent à démontrer que la fréquence et la qualité des interactions parents-enfants agissent comme facteurs de risque ou, au contraire, en tant que facteur de protection sur le plan de l'adaptation sociale et scolaire de l'enfant, la qualité et la fréquence de ces interaction tendant à diminuer selon la scolarité de la mère ainsi que son statut « matrimonial » (Hastings et Rubin, 1999; Hemphill, 1996; Terrisse, Lefebvre, Larose et Martinet, 2000).

Les recherches récentes, notamment qui ont été menées aux Etats-Unis, en ce qu'elles portent sur l'impact à moyen terme de l'exposition à l'informatique et à la télématique domestique sur le plan du rendement scolaire, font ressortir l'urgence et l'importance de l'intervention précoce, dès le préscolaire, sur le plan de l'alphabétisation informatique des enfants de milieux socioéconomiques faibles ou des enfants qui n'ont pas accès aux TIC. La documentation scientifique suggère l'existence de relations directes entre le statut socioéconomique des enfants, l'exposition à l'utilisation concomitante de l'informatique dans les milieux d'apprentissage et à la maison, et les probabilités de succès scolaire des élèves (Attewell et Battle, 1999; Kafai et Sutton, 1999).

Les élèves provenant des « classes moyennes », qui ont accès de façon précoce et durable à la fois à l'informatique en milieu scolaire et à la maison réussissent mieux sur le plan des apprentissages de langue maternelle (lecture, écriture) et de mathématiques que leurs pairs qui n'ont accès qu'à l'informatique scolaire. Les données nord-américaines disponibles indiquent que les impacts de l'informatique et des technologies de réseaux sur le plan de l'adaptation scolaire, chez les élèves qui ont accès de façon concomitante aux TIC à la maison et à l'école, se manifestent encore une fois de façon variable selon le milieu socioéconomique (Attewell et Battle, 1999; Selwyn, 1998).

Inversement, plusieurs recherches menées auprès d'enfants fréquentant des classes maternelles, tendent à démontrer que le recours didactique systématique aux TIC bénéficie grandement aux enfants, tant sur le plan compensatoire que développemental. À cet effet, plusieurs recherches récentes suggèrent que le recours didactique à l'informatique scolaire en classe maternelle, surtout lorsque ces dernières sont utilisées dans le cadre d'une médiation adulte, stimule le développement cognitif et favorise la construction de conduites sociales adaptées chez l'élève (Hutinger et Johanson, 2000; Klein, Nir-Gal et Darom, 2000). L'utilisation didactique des TIC s'avère efficace sur le plan de l'acquisition des compétences de type précadémique (préalables à l'exploration des matières scolaires) ainsi que sur celui du développement compensatoire des compétences communicationnelles, notamment sur le plan de la prélecture chez les enfants présentant des déficiences légères ou des handicaps cognitifs (Fallon, Light et Paige, 2001; Hitchcock et Noonan, 2000; Mioduser, Tur-Kaspa et Leitner, 2000; Raskind et Higgins, 1999; Whitehurst et Lonigan, 1998).

### **3. La capacité de répondre aux orientations actuelles de l'éducation maternelle: regards sur la formation initiale**

#### *État actuel de la situation au Québec et au Canada*

Dans l'ensemble des provinces canadiennes, la certification d'une qualification à l'enseignement en classe maternelle est identique à celle qui autorise légalement à l'enseignement primaire. D'ailleurs, la documentation scientifique et professionnelle anglo-saxonne, tant aux Etats-Unis qu'au Canada anglais, traite généralement des réalités curriculaires de façon unitaire lorsqu'elles concernent l'enseignement maternel, le premier ou le second cycle du primaire.

Une exploration des programmes de formation initiale à l'enseignement dispensés par les universités des 10 provinces permet de constater qu'à quelques exceptions près, on n'y tient guère compte de compétences spécifiques au préscolaire, du moins sur le plan de la structure et des contenus des cours offerts. Cependant, certains programmes, comme c'est le cas par exemple du curriculum de formation à l'enseignement primaire offert par l'Université de Brandon au Manitoba ou celui qu'offre l'Université Queens en Ontario (Early Primary Education program track), reconnaissent l'existence de spécificités des profils développementaux et des besoins sociocognitifs des élèves qui se situent à la charnière de la petite-enfance et de l'enfance (Brandon: K-4; Queens: K-2). Les profils de formation sont donc distincts selon que le futur praticien désire enseigner auprès de clientèles de premier cycle (incluant la maternelle 4 ans - junior K- et 5 ans) ou plutôt de deuxième cycle du primaire.

La prise en considération des besoins particuliers, non spécifiques à l'enseignement auprès de la petite enfance, fait elle aussi l'objet, marginalement, de filières spécialisées à l'intérieur des curricula réguliers de formation à l'enseignement primaire, ou encore, de programmes complémentaires, équivalents aux certificats ou aux diplômes d'études avancées au Québec. L'existence même de ces filières spécialisées ou de ces programmes qui se situent à la charnière de la formation initiale et de la formation continue, dépend généralement de la présence d'un «marché» relativement stable pour les facultés qui les offrent. Ce marché est, à son tour, fortement tributaire du poids que représente certaines réalités sociales dans le discours politique provincial. Mentionnons simplement, au titre d'illustration, les filières de formation spécifique à l'enseignement en milieux autochtones (Queens University, Brandon University, University of Alberta).

La situation au Québec n'est guère différente de celle qui prévaut dans le reste du Canada. Comme c'est le cas en Ontario et au Manitoba notamment, la formation initiale à l'enseignement se veut également qualifiante sur le plan de l'exercice de la profession auprès de l'enfance d'âge préscolaire et primaire. C'est du moins ce que reflète le titre même de la certification décernée par les universités du réseau québécois, en l'occurrence le baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire et, c'est ce que reconnaît le permis d'enseignement qui y fait suite.

Cependant, malgré une réforme majeure des curriculums de formation initiale imposée aux institutions par le ministère de l'Éducation en 1994, l'intégration de contenus de formation obligatoire relatifs à l'intervention au préscolaire est demeurée marginale. Dans l'ensemble des facultés d'éducation, tant francophones qu'anglophones, le nombre de cours spécifiques à la petite enfance, tant sur le plan des exigences de la didactique des matières d'éveil que sur celui des

«nouvelles réalités» sociales ou familiales, varie de deux à trois unités créditable, représentant donc moins de 10 % de l'ensemble de la structure des cours offerts à la future praticienne ou au futur praticien. En théorie, dans l'ensemble des facultés concernées, les cours de didactique des disciplines scolaires doivent intégrer une dimension de sensibilisation à l'enseignement chez les enfants de 5-6 ans. En réalité, ces éléments de contenu ou de méthode sont le plus souvent évacué.

On peut donc considérer que, d'une façon générale, deux profils de formation initiale à l'enseignement auprès d'élèves d'âge préscolaire coexistent au Canada (tableau 1). Le premier profil n'implique pas de structure particulièrement qualifiante sur le plan d'une formation spécifique aux dynamiques ainsi qu'aux problématiques qui affectent les clientèles fréquentant les classes maternelles, surtout lorsque ces dynamiques sont reliées spécifiquement aux effets de la défavorisation ou de la déficience physique et intellectuelle. Cet élément s'avère portant particulièrement important pour la praticienne ou le praticien qui sera appelé à intervenir en maternelle 4 ans (junior K) dans la mesure où l'existence même de ces classes résulte le plus souvent d'une logique d'intervention éducative compensatoire ou préventive auprès de l'enfant «à risque» élevé de mésadaptation scolaire et sociale précoce.

**Tableau 1**  
**Niveau de centration sur les dynamiques propres à l'enseignement préscolaire**  
**Formation initiale qualifiante pour l'enseignement (préscolaire et primaire)**

<p>Baccalauréats (BA ou B.ed.) qualifiants pour l'enseignement préscolaire et primaire;</p> <p>Profils spécifiques pour l'enseignement maternel relativement absents</p>	<p>Profil exclusif au Québec; majoritaire dans les provinces maritimes</p>
<p>Baccalauréats (BS ou B.ed.) qualifiants pour l'enseignement auprès de la petite enfance d'âge préscolaire et primaire;</p> <p>Profils spécifiques pour l'enseignement à la charnière de la maternelle et du premier cycle du primaire</p>	<p>Profil majoritaire en Ontario ainsi qu'au Canada (centre et ouest)</p>

Le second profil, majoritaire au Canada central ainsi que dans l'ouest du pays, reconnaît la spécificité de l'intervention éducative auprès du jeune enfant (préscolaire et premier cycle du primaire). Il implique donc l'exposition à des contenus de formation initiale qui, s'ils ne sont pas centré spécifiquement sur l'habilitation à répondre à la multitude de facettes de la mission compensatoire dévolue à l'enseignement préscolaire, offrent quand même une plus grande cohérence sur le plan de la prise en considération des besoins d'ordre sociocognitif de l'enfant de 4 à 7 ou 9 ans.

***Spécificité de la formation à l'utilisation pédagogique des TIC***

Sur le plan de la formation initiale, les intervenantes et intervenants socioéducatifs auprès de la petite enfance disposent d'une formation fort inégale par rapport à l'utilisation pédagogique de l'informatique. Ainsi, la plupart des éducatrices et éducateurs des classes maternelles, formés dans le cadre des programmes de baccalauréat (BA ou B.ed. au Canada anglais) en enseignement au préscolaire et au primaire antérieurs à 1995-1996, n'ont pas eu accès à une formation à l'utilisation pédagogique des TIC. Celles et ceux qui ont bénéficié d'une telle formation l'ont fait de façon volontaire dans le cadre des divers programmes de formation continue.

Dans la majorité des universités canadiennes et québécoises, la formation initiale à l'utilisation pédagogique des TIC se résume à un cours obligatoire pour l'ensemble du curriculum. Lorsque les futurs praticiennes et praticiens effectuent un stage au préscolaire (généralement en maternelle cinq ans), ils ne sont que rarement exposés à des pratiques d'utilisation pédagogique de l'informatique. Ainsi, une recherche récente menée auprès d'étudiantes et d'étudiants en formation initiale à l'enseignement à l'Université de Sherbrooke (N = 967) suggère que moins de 25 % de ces personnes ont l'occasion de vivre un stage où les enseignants-associés utilisent l'ordinateur. Par ailleurs, lorsque c'est le cas, cette utilisation se réduit le plus souvent à l'accès autonome des élèves à des logiciels ludiques (préscolaire et premier cycle du primaire) ou encore à la navigation sur l'Internet limitée à l'exploration de sites prédéterminés dans le cadre de recherches en situation de projet (primaire). Seulement 8 % des stagiaires en classe maternelle se

trouvent dans des classes où les élèves ont des pratiques d'accès et d'utilisation de l'informatique pédagogique ou de la télématique scolaire (Larose et Grenon, 2001).

### ***Professionnalisation et modelage***

On constate partout au Canada, une tendance tant dans les milieux de l'enseignement qu'au niveau gouvernemental, à la reconnaissance du statut professionnel de l'acte d'enseigner (Tardif et Lessard, 1999). La logique de professionnalisation reconnaît un rôle majeur à la dimension de modelage ainsi qu'à celle de restructuration réflexive des expériences professionnelles, donc à la systématisation des savoirs d'expérience, tant chez la future praticienne ou le futur praticien que chez l'enseignante ou l'enseignant «chevronné» (Schön, 1996).

Cette fonction de modelage est d'autant plus importante dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement que la qualité professionnelle du modèle, l'enseignant d'expérience, est reconnue dans la structure curriculaire même de certaines institutions (Larose, Lenoir, Grenon. et Spallanzani, 2000). C'est le cas, notamment de l'Université d'York en Ontario, qui intègre de façon régulière des professionnels de l'enseignement au sein du corps enseignant de sa faculté d'éducation, pour une durée de trois ans, certifiant ainsi à la fois l'apport des savoirs d'expérience à la formation professionnelle ainsi que la nature collaborative de ses programmes de formation initiale et continue à l'enseignement. C'est d'ailleurs la reconnaissance de l'importance d'une exposition régulière à des contextes d'intervention pédagogique réels qui a aussi amené les facultés d'éducation qui collaborent au programme TACT, à miser sur la formation pratique dans une perspective collaborative pour optimiser les probabilités que les futures enseignantes et les futurs enseignants intègrent les TIC de façon systématique lors de leur insertion professionnelle.

Il y a cependant un risque à faire reposer la réalisation des apprentissages propre à la spécificité de l'enseignement en classe maternelle sur la formation pratique. En effet, comme nous l'avons mentionné précédemment, la majeure partie des enseignants d'expérience qui interviennent à cet ordre d'enseignement ont développé des compétences spécifiques aux besoins socioéducatifs de leur clientèle de façon aléatoire, "sur le tas". L'importance accordée à la formation en contexte de pratique, notamment en ce qu'elle peut permettre de compenser le caractère aspécifique de la formation universitaire au regard de l'enseignement en classe maternelle 4 et 5 ans, reflète souvent l'éclatement des pratiques construites ou acquises de façon aléatoire, expérientielle.

#### **4. En guise de conclusion: quelques pistes d'action**

Il est peu plausible qu'une formation initiale qualifiante pour l'enseignement en classe maternelle puisse préparer de façon absolue la future professionnel ou le futur professionnel. Cela étant, le concept de formation continue faisant partie de la définition même de la professionnalisation du métier d'enseignant ou d'enseignante (Tardif et Lessard, 1999), il n'est pas certain qu'en viser la conceptualisation soit souhaitable en soi. Néanmoins, la formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire, telle qu'elle se réalise actuellement dans la majeure partie des provinces canadiennes ne peut se targuer de préparer le futur praticien ou la future praticienne du préscolaire à l'exercice efficace de ses multiples fonctions.



Dans ce sens, l'adoption de profils spécialisés, qualifiants sur le plan des didactiques de matières d'éveil et laissant place à une plus large part de formation aux réalités nouvelles de la famille et de l'enfance de milieux socioéconomiques faibles ou d'origines ethniques variables pourrait s'avérer souhaitable. Les modèles qui existent dans le cadre de curriculums de certaines universités anglo-saxonnes du centre et de l'ouest canadien pourraient être aisément adaptés aux réalités urbaines ou rurales, qui caractérisent les autres provinces. Le développement de structures curriculaires fondées sur la collaboration école-université-milieux semble aussi être une piste intéressante.

L'intégration d'une formation spécifique visant la collaboration avec les autres intervenants socioéducatifs auprès de la petite enfance, notamment lorsqu'il s'agit d'enfants de milieux socioéconomiques faibles serait souhaitable. En ce sens, le développement de zones d'articulation de la formation offerte aux intervenantes et aux intervenants des milieux de garde et celle qui caractérise l'intervention à caractère pédagogique ou psychosocial des futures enseignantes et des futurs enseignants du préscolaire s'avère incontournable. Ces pistes sont-elles réalistes ? En tout cas le contexte de réforme curriculaire et, partant, de refonte des programmes de formation initiale et continue à la profession enseignante semble s'y prêter.

## Références

- Attewell, P. et Battle, J. (1999). Home computers and school performance. *Information Society*, 15 (1), 1-10.
- Becker, H.J. (2000). Who's wired and who's not: Children's access to and use of computer technology. *Future of Children*, 10 (2), 44-75.
- Bertolini, P. (dir.) (1999). *Navigando nel Cyberespazio. Ricerca sui rapporti fra infanzia e Internet*. Milano: BUR editoriale.
- Bissel, J.S. (1971). *Implementation of Planned Variation in Head-Start, vol. 1 Review and Summary of the Stanford Research Institute Interim Report; First year of Evaluation*. Washington, D.C. : National Institute of Child Health and Human Development.
- Boily, C., Gauthier, C. et Tardif, M. (1994). «Les classes maternelles au Québec, origines et transformations. *Vie pédagogique*. 87. Janvier-février, 10-14.
- Brewer, J.A. 1992. *Introduction to Early Childhood Education : Preschool Through Primary Grades*. Boston, Mass : Allyn and Bacon.
- Bucy, E.P. (2000). Social access to the Internet. *Harvard International Journal of Press/Politics*, 5 (1), 50-61.
- Commission des Écoles Catholiques de Montréal (1973). *Évaluation de l'Opération Renouveau 1972-73 par les directions d'écoles désignées et comparaison avec 1971-72*. Montréal, Qué. : auteur.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964). *Rapport Parent*, Québec, Qué. : Gouvernement du Québec.
- Connell, R.W. (1994). Poverty and education. *Harvard Educational Review*, 64 (2), 125-149.
- Conseil de la famille (1995). *L'école et les familles : de son ouverture à leur implication*. Québec (Qué) : auteur.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal (1995). «Petite enfance : services éducatifs intégrés au réseau scolaire ». *Unisson*, (mars-avril 1995).
- Conseil supérieur de l'éducation (1989). *Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants. (Avis au ministre de l'Éducation)*. Québec, Qué. : auteur.
- Conseil supérieur de l'éducation (1996). *Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action*. Québec, Qué. : auteur.
- Dent, J.N. et Hatton, E. (1996). Education and poverty. An australian primary school case study. *Australian Journal of Education*, 40 (1), 46-64.
- Dickinson, P. et Ellison, J. (2000). *Plugging in: The increase of household Internet use continues into 1999*. Ottawa: Statistiques Canada.
- Dryburgh, H. (2001). *Changing our ways: Why and how Canadians use the Internet*. Ottawa: Statistiques Canada.
- European Round Table of Industrialists (1995). *Une éducation européenne. Vers une société qui apprend*. Bruxelles : Publications ERT.

- Fallon, K.A., Light, J.C. et Paige, T.K. (2001). Enhancing vocabulary selection for preschoolers who require augmentative and alternative communication (AAC). *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10 (1), 81-94.
- Gariépy, L. (1998). *Jouer c'est magique. Programme favorisant le développement global des enfants*. Québec: Ministère de la Famille et de l'Enfance.
- Hastings, P.D. et Rubin, K.H. (1999). Predicting mothers' beliefs about preschool-aged children's social behavior: Evidence for maternal attitudes moderating child effects. *Child Development*, 70 (3), 722-741.
- Hemphill, S.A. (1996). Characteristics of conduct-disordered children and their families. A review. *Australian Psychologist*, 31(2), 109-118.
- Hendrick, J. (1993). *L'enfant, une approche globale pour son développement*. Sainte-Foy, Qué. : Presses de l'Université du Québec.
- Hitchcock, C.H. et Noonan, M.J. (2000). Computer-assisted instruction of early academic skills. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (3), 145-158.
- Hutinger, P.L. et Johanson, J. (2000). Implementing and maintaining an effective Early Childhood Comprehensive Technology System. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (3), 159-173.
- Kafai, Y.B. et Sutton, S. (1999). Elementary school students' computer and Internet use at home: Current trends and issues. *Journal of Educational Computing Research*, 21 (3), 345-362.
- Klein, P.S., Nir-Gal, O. et Darom, E. (2000). The use of computers in kindergarten, with or without adult mediation; effects on children's cognitive performance and behavior. *Computers in Human Behavior*, 16 (6), 591-608.
- Lall, G.R. et Lall, B.M.. (1983). *Comparative Early Childhood Education*. Springfield, Ill. : C.C. Thomas.
- Larivée, S. et Terrisse, B. (1994). Élaboration et validation d'un modèle de développement curriculaire en intervention précoce, p. 61-91, dans *la famille et l'éducation de l'enfant et la naissance à six ans*, sous la direction de B. Terrisse et G. Boutin, Montréal : Les Éditions Logiques.
- Larose, F. (1997). Les technologies de l'information et des réseaux en éducation: solution didactique ou enjeu social ? *Cahiers de la recherche en éducation*, 4 (3), 331-338.
- Larose, F. et Grenon, V. (2000). *L'exposition des étudiantes et des étudiants en formation initiale à la profession enseignante aux théories et pratiques de l'informatique pédagogique. État de la situation*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Groupe de recherche sur l'interdisciplinarité en formation à l'enseignement. Rapports de recherche du GRIFE # 6.
- Larose, F., Lenoir, Y., Grenon, V. et Spallanzani, C. (2000). Les représentations des futurs enseignants québécois du primaire au regard de la formation initiale et des responsabilités des formateurs. *European Journal of Teacher Education*, 23 (2), 277-290.
- Lelaidier, V. 1992. *L'enseignement en Angleterre*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

- Ministère de l'éducation du Québec (1993). *Sondage relatif aux attentes des parents en matière de services aux enfants d'âge préscolaire*. Québec, Qué. : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (1997). *Prendre le virage du succès. Soutenir l'école montréalaise. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec, Qué. : Ministère de l'éducation.
- Mioduser, D., Tur-Kaspa, H. et Leitner, I. (2000). The learning value of computer-based instruction of early reading skills. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16 (1), 54-63.
- Nakhaie, R. et Pike, R. M. (1998). Social origins, social statuses and home computer access and use. *Canadian Journal of Sociology*, 23 (4), 461-487.
- Office des services de garde à l'enfance (1992). *Projet de politique d'intervention en service de garde à l'intention des enfants issus de milieux défavorisés (deuxième version)*. Montréal, Qué. : auteur.
- Olmstead, P.P. et Weikart, D.P. (1989). *How Nations Serve young Children : Profiles of Child Care and Education in 14 Countries*. Ypsilanti, Mich. : High / Scope Educational Research Foundation.
- Orleans, M. et Laney, M.C. (2000). Children's computer use in the home. Isolation or sociation? *Social Science Computer Review*, 18(1), 56-72.
- Pasquier, Buzzi, d'Haenens et Sjoberg (1998). Family lifestyles and media use patterns. An analysis of domestic media among Flemish, French, Italian and Swedish children and teenagers. *European Journal of Communication*, 13(4), 503-519.
- Pougatch-Zeloman, L. (1980). *Éducation préscolaire*, Boucherville, Qué.: Gaëtan Morin éditeur.
- Raskind, M.H. et Higgins, E.L. (1999). Speaking to read: The effects of speech recognition technology on the reading and spelling performance of children with learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 49, 251-281.
- Rimm-Kaufman, S.E., Pianta, R.E. et Cox, M.J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (2), 147-166.
- Roberts, D.F. (2000). Media and youth: Access, exposure, and privatization. *Journal of Adolescent Health*, 27(2), 8-14.
- Schön, D.A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201-222). Paris: Presses universitaires de France.
- Seefeldt, C. et Barbou, N. (1994). *Early Childhood Education : An introduction*. Toronto, Ont. : Maxwell McMillan, 3<sup>e</sup> éd.
- Selwyn, N. (1998). The effect of using a home computer on students educational use of it. *Computers and Education*, 31(2), 211-227.
- Subrahmanyam, K., Kraut, R.E., Greenfield, P.M. et Gross, E.F. (2000). The impact of home computer use on children's activities and development. *Future of Children*, 10 (2), 123-144.

- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Ste-Foy: Les presses de l'Université Laval.
- Tarozzi, M. et Bertolini, P. (2000). Children at the dawn of the Internet. *European Journal of Teacher Education*, 23 (2), 189-202.
- Terrisse, B. (1998). *L'intervention socio-éducative au préscolaire : quels savoirs, quels rapports aux savoirs. Rapport synthèse du symposium no 70<sup>e</sup>, L'éducation préscolaire en question*. Colloque du Réseau francophone de recherche en éducation et formation, Toulouse : Institut universitaire de formation des maîtres.
- Terrisse, B. et Brynczka, J. (1990). «L'éducation parentale et les besoins éducatifs de l'enfant d'âge préscolaire », p. 463-478, dans *Éducation familiale et intervention précoce*, sous la direction de S. Dansereau, B. Terrisse et J.M. Bouchard, Ottawa, Ont. : Agence d'Arc.
- Terrisse, B., Lefebvre, M.-L., Larose, F. et Martinet, N. (2000). *Analyse des caractéristiques des mesures d'intervention éducative précoce et comparaison de leurs effets à moyen terme sur l'adaptation scolaire et sociale d'enfants de milieux socio-économiquement faible*. Montréal: UQAM, Département des sciences de l'éducation. Rapport final de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale pour la subvention n° 2677 095.
- Whitehurst, G.J. et Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872.
- Wolfenberger, W. (1972). *The Principle of Normalisation in Human Services*, Toronto, Ont. National Institute on Montreal Retardation.