



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE : AVANCÉES, ÉTATS DES LIEUX ET DÉBATS ACTUELS DANS LA FRANCOPHONIE

Responsables : CHRISTIAN DUMAIS ET KRASIMIRA MARINOVA

Volume 7, numéro double 1 et 2

2020

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE-ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



TENSIONS DANS LES PREMIERS DEGRÉS DE LA SCOLARITÉ EN SUISSE FRANCOPHONE: VERS UNE DIDACTIQUE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX**

ANNE CLERC-GEORGY, HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DU CANTON DE VAUD, SUISSE¹

GABRIEL KAPPELER, HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DU CANTON DE VAUD, SUISSE

Résumé

L'école première² est un espace de transitions qui accompagne l'enfant pour qu'il devienne élève et bénéficie au mieux de sa scolarité future. Cette contribution parcourt cinq tensions spécifiques à l'enseignement et à l'apprentissage dans les premiers degrés de la scolarité et, plus particulièrement, dans le contexte éducatif de la Suisse francophone : entre l'enfant et l'élève, entre activités initiées par l'enfant et activités initiées par l'adulte, entre jeu et apprentissage, entre apprentissages fondamentaux et savoirs issus des disciplines scolaires, ou, encore, entre savoirs disciplinaires et savoirs proto-disciplinaires. Les auteurs proposent une voie intermédiaire qui met en œuvre une didactique spécifique à l'accompagnement des élèves dans les différentes transitions qu'ils vont devoir traverser durant les premières années de leur scolarité. La didactique des apprentissages fondamentaux tend à réduire ces tensions en proposant de traiter dialectiquement ces tensions.

Mots-clés : didactique, apprentissages fondamentaux, activités initiées par les enfants, jeu, apprentissage, savoirs transparents, transitions

¹ Adresse de contact : anne.clerc-georgy@hepl.ch

**Pour citer cet article :

Clerc-Georgy, A. et Kappeler, G. (2020). Tensions dans les premiers degrés de la scolarité en Suisse francophone : vers une didactique des apprentissages fondamentaux. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 75-90.

² Nous appelons « école première », les premières années de la scolarité. Si ceci correspond souvent à ce que d'autres nomment « école enfantine » ou encore « école maternelle », nous souhaitons y inclure tous les degrés scolaires qui concernent les enfants jusqu'à 7 ans. En Suisse, ceci correspond au 3 premières années de la scolarité (enfantine et 1^{re} primaire).

INTRODUCTION

La situation de la Suisse francophone est particulière, à cheval entre deux cultures, la culture germanique et la culture française, ce qui a pour effet d'influencer fortement la tradition en matière d'éducation dans les premiers degrés de la scolarité obligatoire. D'un côté, nous avons les tenants d'une école enfantine qui vise uniquement à l'épanouissement de l'enfant par le développement de ses compétences affectives, sociales et morales, et de l'autre, les partisans d'une école qui instruit uniquement, dès le plus jeune âge, des savoirs disciplinaires en s'inspirant principalement de pratiques pédagogiques issues de l'école primaire. Or, dans notre perspective, il ne s'agit pas d'opposer ces deux visions de l'enseignement-apprentissage dans les premiers degrés de la scolarité, mais plutôt de les penser dialectiquement. C'est en parcourant différentes tensions propres à notre contexte éducatif spécifique au développement de l'enfant et en s'appuyant sur des travaux de recherche menés dans le champ de l'éducation préscolaire que nous présentons les raisons de penser une didactique spécifique, qui n'est pas uniquement disciplinaire, et que nous nommons la didactique des apprentissages fondamentaux.

1. L'école première en Suisse francophone

Durant la dernière décennie, de nombreux changements en matière de politiques éducatives sont intervenus en Suisse et plus particulièrement au niveau des premiers degrés de la scolarité. En effet, l'école est devenue obligatoire dès l'âge de 4 ans pour tous les enfants et les anciennes années d'école enfantine (4 à 6 ans) sont aujourd'hui inscrites dans l'ensemble de la scolarité obligatoire. Ces changements ont entraîné une redéfinition complète des objectifs d'apprentissage de ces deux premiers degrés dans un plan d'études organisé de la même manière pour l'ensemble de la scolarité, c'est-à-dire un plan d'études découpé en disciplines scolaires de la première à la onzième année d'école. Par conséquent, ces nouvelles prescriptions ont entraîné des changements dans les pratiques enseignantes des premiers degrés de la scolarité, celles-ci dérivant de plus en plus vers des pratiques qui ressemblent à celles en vigueur à l'école primaire et peu propices à l'apprentissage et au développement des jeunes enfants (Clerc-Georgy et Truffer Moreau, 2016 ; Gilliéron Giroud et *al.*, 2013).

Ainsi, comme en France, les modalités de travail propres à l'école maternelle se sont progressivement modifiées (Bouysse, Claus et Szymankiewicz, 2011), imitant les formes de travail de l'école primaire, le découpage disciplinaire et de nouvelles exigences en matière d'évaluation formelle (Thouroude, 2010). L'une des conséquences indirectes du nouveau plan d'études en disciplines scolaires est l'organisation de la formation des enseignantes majoritairement pensée autour des didactiques des disciplines, laissant bien trop souvent de côté la question des spécificités de l'apprentissage chez le jeune enfant. Les jeunes enseignantes³ novices organisent de ce fait les modalités de travail à l'école

³ La très grande majorité du personnel enseignant dans les premiers degrés de la scolarité est féminine, nous faisons ainsi le choix de préférer le féminin dans l'écriture de cet article. Ce féminin inclut autant les femmes que les hommes qui enseignent.

maternelle en découpant les activités par disciplines scolaires en privilégiant la « fiche » (feuille de papier imprimée tirée des moyens d'enseignement ou téléchargée sur Internet) comme activité centrale dans les premiers degrés au détriment d'activités initiées par les élèves. Cette activité cumule certains avantages pour l'enseignante. Tout d'abord, les élèves sont occupés silencieusement à leur place et l'enseignante pense pouvoir se faire une idée *a posteriori* de ce que font les élèves qui ne sont pas sous son contrôle tandis qu'elle travaille avec certains d'entre eux (Joigneaux, 2009). Ensuite, la fiche est transmissible aux parents et semble résoudre partiellement les difficultés de communication entre l'école et la maison. Enfin, cette forme de travail libère l'enseignante de contraintes liées à la gestion de la classe et la rassure quand il s'agit d'établir un bilan des apprentissages des élèves.

Ce qui est le plus inquiétant, c'est que cette forme de « primarisation » de l'école maternelle a pour conséquence d'évacuer le jeu de l'enfant (Bouysse, Claus et Szymankiewicz, 2011 ; Miller et Almon, 2009 ; Nicolopoulou, 2010). Dans un plan d'études organisé par disciplines scolaires, le jeu n'est jamais cité, ni comme objectif d'apprentissage ni comme modalité d'apprentissage. Par conséquent, le jeu n'est pas toujours considéré par les enseignantes comme une situation d'apprentissage. Ce qui est partiellement dû à leur manque de connaissances du rôle du jeu dans le développement de l'enfant et des possibles usages du jeu pour favoriser les apprentissages disciplinaires. Certains modifient leurs pratiques pédagogiques pour répondre aux pressions ressenties de leurs collègues de l'école primaire et d'autres ressentent trop de critiques de leurs collègues s'ils laissent les enfants jouer durant le temps de classe (Parker et Neuharth-Pritchett, 2006). Bryant et *al.* (1991) relèvent que le manque de connaissances des enseignantes sur le développement de l'enfant est l'un des facteurs qui expliquent le plus la forme de « primarisation » des pratiques pédagogiques dans les premiers degrés.

Une autre source des problèmes décrits ci-dessus relève de la formation didactique des futures enseignantes dans notre contexte. En effet, le paradigme majoritairement défendu par la didactique des disciplines propose de penser la transposition didactique du haut vers le bas (des savoirs savants des disciplines vers les contenus d'enseignement) et ceci, en abordant chaque discipline isolément (Bronckart et Schneuwly, 1991 ; Chevillard, 1985). Cette conception de l'enseignement-apprentissage empêche non seulement la prise en compte d'activités initiées par les enfants, mais aussi l'identification et l'enseignement de nombreux savoirs non nécessairement inscrits dans les disciplines scolaires (par exemple : catégoriser, s'autoréguler, changer de perspective, se projeter capable, anticiper, etc.). Ces constats nous ont conduits à initier dans notre contexte un certain nombre de travaux de recherche qui visent à repenser la didactique dans ces premiers degrés de la scolarité (Clerc-Georgy et *al.*, *sous presse*). Pour Schneuwly (2008), les objets d'enseignement sont mis en scène à l'école sous la forme d'une *double sémiotisation* : les savoirs sont apportés par l'enseignante au travers des tâches proposées aux élèves, puis pointés en cours de réalisation des tâches, toujours par l'enseignante. Or, dans les premiers degrés de la scolarité, les savoirs sont souvent apportés par les enfants, au travers d'activités qu'ils initient eux-mêmes, et l'enseignante va devoir réagir en situation pour attirer l'attention de ses élèves sur certains savoirs, et saisir l'opportunité d'apprentissage. Ceci modifie complètement la conception de la didactique disciplinaire dans ces degrés ainsi que le rôle de l'enseignante dans l'organisation des apprentissages et des

modalités d'enseignement. Cette conception de l'enseignement et de l'apprentissage implique par conséquent l'acquisition de compétences particulières chez les enseignantes des premiers degrés, par exemple la capacité à repérer les savoirs mobilisés par les enfants dans les activités qu'ils initient librement (Clerc-Georgy, 2017).

Dans notre perspective, il conviendrait de penser dialectiquement jeu et curriculum, activités initiées par l'enfant et activités initiées par l'enseignante, pour favoriser l'acquisition, par les élèves, des outils fondamentaux à s'approprier dans ces premiers degrés et les gains développementaux propres à cet âge.

2. Tensions dans les premiers degrés de la scolarité en Suisse francophone

Si la plupart des pays occidentaux considèrent que les enfants peuvent commencer leur scolarité dès 5 ans, ils ne partagent pas les mêmes finalités en matière d'éducation préscolaire (Chalmel, 2003). Certains prônent une éducation principalement centrée sur le développement social et affectif de l'enfant alors que d'autres souhaitent une scolarisation précoce dans des structures officielles (Garnier, 2009). La Suisse est entourée, d'un côté, de pays qui s'inscrivent davantage dans une culture scolaire qui encourage le développement social, affectif et moral de l'enfant comme l'Allemagne et, de l'autre côté, de pays, comme la France, qui assument largement de rendre la structure de l'école maternelle la plus scolaire possible (Brogère, 2002). Ainsi, au centre de différentes traditions culturelles, nous pouvons caractériser la situation des premiers degrés en Suisse francophone comme autant de tensions qui conduisent le plus souvent à des prises de positions partisans entre une école enfantine qui devrait préserver l'enfance et viser essentiellement l'épanouissement de l'enfant, et une école enfantine qui anticipe sur l'école primaire, postulant que plus vite l'enfant entre dans les apprentissages structurés et disciplinaires, mieux il sera préparé à la suite de sa scolarité. Nous pensons qu'aucun de ces extrêmes n'est propice à la réussite scolaire de tous les élèves, mais au contraire, qu'il conviendrait de penser dialectiquement ces tensions et de penser une école enfantine qui prenne l'enfant où il est, qui tienne compte des spécificités de l'apprentissage à cet âge, qui vise son développement et lui permette de s'approprier au mieux les outils requis par et pour l'apprentissage scolaire.

2.1. Entre l'enfant et l'élève

Une première tension tient au rôle assigné au jeune enfant qui entre à l'école. Peut-on considérer qu'il suffit d'être scolarisé pour devenir un élève ? Pour Vygotski (1935/1995), l'enfant jusqu'à 3 ans apprend en suivant son propre programme. Cette forme d'apprentissage est guidée par les besoins de connaissances ou d'habiletés qui apparaissent dans le processus de relation réciproque entre le tout jeune enfant et son milieu environnant. Ainsi, l'enfant « choisit » de s'investir plus particulièrement dans certains apprentissages qui lui sont proposés. Ceci n'implique en aucun cas que le moteur de l'apprentissage réside en l'enfant sans que le monde des adultes n'intervienne pour en diriger le développement. En revanche, à partir de 7-8 ans, l'enfant devrait être capable de s'investir dans des apprentissages imposés ; l'élève va devoir apprendre selon le programme de l'école. Ainsi,

l'enfant qui entre à l'école enfantine est encore très enclin à apprendre selon son propre programme alors que l'élève de 7 ans, si tout se passe bien, sera capable de suivre le programme du maître. Un des enjeux des premiers degrés de la scolarité est donc de favoriser cette transition entre apprentissages librement choisis par l'enfant et apprentissages imposés par l'enseignante.

Dans la perspective dialectique que nous défendons, il ne s'agit donc ni de laisser l'enfant n'apprendre que ce qu'il choisit d'apprendre, ni de le considérer comme un élève capable d'apprendre selon un programme et un rythme imposé de l'extérieur. Pour reprendre les mots de Vygotski (1935/1995), l'objectif est de rejoindre les intérêts des enfants (ce qu'ils veulent faire) et les intentions du maître (les amener à vouloir faire ce que veut le maître). Il s'agit dès lors d'identifier les apprentissages que l'enfant devra réaliser pour devenir un élève, pour adopter une nouvelle posture, une posture qui lui permette d'apprendre volontairement en respectant les règles en jeu de l'apprendre ensemble à l'école.

2.2. Entre activités initiées par les enfants et activités initiées par l'adulte

Dans la perspective didactique dominante dans notre contexte, enseigner implique de planifier, organiser et initier les activités d'apprentissage proposées aux élèves. Le nombre grandissant de moyens d'enseignement regroupant des tâches "clé en main" à l'intention des enseignantes en est un révélateur. Cette conception fait la part belle aux activités initiées par l'enseignante, seules activités reconnues comme visant des apprentissages attendus à l'école.

Or, Siraj-Blatchford et *al.* (2002) ont montré l'importance, dans les classes enfantines, d'un ratio équilibré entre les activités initiées par l'adulte et les activités initiées par l'enfant. Cet équilibre offre un certain nombre d'avantages pour les enseignantes comme pour les élèves. En effet, les activités initiées par les enfants permettent aux enseignantes d'identifier les intérêts, les acquis et les ressources de ces derniers. La possibilité pour les élèves de choisir des activités selon leur propre programme favorise leur investissement dans les situations d'apprentissage, l'appropriation des outils proposés par l'école et le développement de leur intérêt pour les disciplines académiques (Lerkanen et *al.*, 2012).

Ainsi, une étroite articulation entre des activités initiées par les enfants et révélatrices des apprentissages qu'ils choisissent d'investir, ou peut-être ceux pour lesquels ils ont identifié un sens, et des activités initiées par l'enseignante, à partir notamment de ce qu'elle a pu observer dans les activités des enfants, devrait favoriser la transition de l'enfant vers l'élève, vers la capacité à investir volontairement des activités imposées par le curriculum.

La place laissée à la possibilité de choisir et d'initier des activités favorise chez les enfants l'investissement du jeu de faire-semblant et favorise son développement vers un jeu plus mature et d'importants gains développementaux.

2.3. Entre jeu et apprentissage

Dans la perspective historico-culturelle, issue des travaux de Vygotski (1933), le jeu est considéré comme l'activité la plus susceptible de générer les gains développementaux propres à l'âge préscolaire (3 à 7 ans). En effet, le jeu favorise notamment le développement des capacités

d'autorégulation, du langage oral, de la conscience métalinguistique ou encore de l'imagination (Bodrova, 2008 ; Bodrova et Leong, 2011 ; Charlesworth, 1998 ; Clerc-Georgy, 2017). Les élèves qui ont développé la capacité à s'investir dans un jeu « mature » sont aussi ceux qui font le plus preuve d'autorégulation dans des situations d'apprentissage structuré (Elias et Berk, 2002).

Par jeu, nous entendons une activité imaginaire créée par les enfants. Ils choisissent de l'investir, s'attribuent des rôles qu'ils décident librement de changer et élaborent des règles d'action. Ils adoptent non seulement les rôles, mais aussi les contraintes liées à ces derniers, s'appropriant ainsi les règles de la vie sociale. Dans le jeu, ils ne se contentent pas d'imiter l'apparence extérieure des gestes des rôles qu'ils habitent, ils s'approprient aussi des processus de pensée liés à ces gestes (langage, écrit, formes de communication, etc.). Le jeu est une activité privilégiée de l'appropriation d'outils sémiotiques et de formes de pensée que l'enfant observe, imite, éprouve, transforme et intériorise. Ainsi, jeu et apprentissage ne devraient pas être pensés séparément, mais dans leurs similitudes et leurs complémentarités (Pramling Samuelsson et Asplund Carlsson, 2008). Pour Johnson, Christie et Yawkey (2005), les écoles enfantines de haute qualité sont justement celles où l'on peut voir dans le jeu des enfants, ce qu'ils travaillent dans le curriculum scolaire et comment les thèmes qui émergent dans le jeu sont repris par les enseignantes dans le travail curriculaire.

Si jouer c'est faire "comme si", apprendre à l'école l'est aussi. Il devrait toujours y avoir quelque chose de "comme si" dans les tâches d'apprentissage (Vaihinger, 2001). En effet, apprendre c'est, comme dans le jeu, explorer différents possibles de la pensée, penser le monde selon différentes perspectives. De plus, dans le jeu, l'enfant s'entraîne à prendre de la distance avec le sens premier des objets et des situations, il devient capable d'attribuer de nouvelles significations aux objets et aux situations. Ainsi, faire semblant lui permet de s'approprier le principe de transfert de significations central dans les processus d'apprentissage (Marinova, 2012). De plus, si ce qui est naturel, c'est le fait de raisonner à partir de son expérience, le jeu apprend à l'enfant à explorer le monde indépendamment de son expérience. Dans le jeu, parce que l'enfant imite et transforme le monde qui l'entoure en faisant « pour semblant », il peut par l'imagination explorer la réalité en la mettant à distance et l'investir pour s'en libérer (Fleer, 2016). Un enfant qui rejoue une situation qu'il a vécue, par exemple une séance à l'hôpital, transforme cette expérience en jouant tous les rôles et en explorant différentes possibilités. Cette exploration par l'imagination lui permet à la fois de se libérer de cette expérience et de mieux la comprendre.

Séparer jeu et apprentissage, opposer le faire sérieusement et le faire semblant n'a pas de sens. Quand un enfant compte en jouant au magasin, il le fait pour de vrai et, quand il explore différentes possibilités de résolution d'un problème lors d'un collectif d'apprentissage, il fait aussi semblant. Pour Pramling et al. (2019) l'alternance entre des activités « as is » et des activités « as if » existe autant durant les moments de jeu que dans les moments d'apprentissage plus dirigé. C'est en faisant semblant que les enfants/élèves peuvent penser des objets ou des situations sans en faire directement l'expérience ou en prenant de la distance par rapport à ces expériences (Clerc-Georgy, 2018). Passer de « as is » à « as if » permet de mieux comprendre les situations en changeant de perspective ou en les comparant, et en construisant de nouvelles significations. Faire « comme si » permet d'élaborer et de tester plusieurs hypothèses, d'adopter et d'éprouver d'autres points de vue,

et donc de construire du savoir. Enfin, ces allers-retours entre un jeu planifié qui sort du monde imaginaire et le jeu dans le monde imaginaire vont à la fois permettre le développement du jeu et celui de l'imagination (Fleer, 2011).

2.4. Entre apprentissages fondamentaux et savoirs issus des disciplines scolaires

Une autre tension qui apparaît fortement dans notre contexte est liée à la forme donnée au curriculum prescrit. En effet, celui-ci est organisé en cinq disciplines scolaires : math-sciences ; français ; sciences humaines et sociales ; arts ; corps et mouvement. Cette façon de lister les savoirs selon les règles en vigueur au primaire, voire au secondaire, empêche l'identification d'apprentissages non nécessairement disciplinaires et pourtant essentiels, fondateurs de l'apprentissage à l'école. Nous nommons ces apprentissages les « apprentissages fondamentaux » (Clerc-Georgy et Kappeler, 2017).

En effet, de nombreux apprentissages fondateurs de l'apprendre à l'école ne sont pas nécessairement identifiés par les disciplines scolaires. Le développement d'un jeu mature comme activité génératrice de gains développementaux en fait partie. Ces savoirs qui ne sont pas forcément identifiés par les disciplines, mais qui rendent possible le travail scolaire, sont nommés les savoirs protodidactiques (Nonon, 2004) ou protodisciplinaires (Chevallard, 1991), par exemple les habiletés d'énumération (Briand, 1999 ; De Redon et Margolinas, 2008), de discrimination ou de catégorisation (Maire Sardi, 2016) par certains auteurs. Ces savoirs vont se colorer différemment suivant la discipline dans laquelle ils vont s'inscrire (par exemple, le fruit sera traité différemment dans une leçon visant des apprentissages langagiers, scientifiques, artistiques ou encore dans une leçon sur l'alimentation). Par ailleurs, on peut aussi considérer comme apprentissage fondamental l'appropriation d'une posture requise par l'apprentissage scolaire ou la capacité à changer de point de vue sur un objet (Pramling Samuelsson et Pramling, 2016) pour progressivement adopter un point de vue scolaire, puis disciplinaire sur les objets du quotidien traités à l'école. Enfin, apprendre à l'école est lié à l'apprentissage de structures participatives, d'un cadre particulier de questionnement (Amigues et Zerbato-Poudou, 2000) et d'un travail collectif où il s'agit de se mettre d'accord, de s'approprier collectivement des outils de pensée sous le guidage de l'enseignante. Il s'agit de construire une conception du langage non seulement comme un outil d'expression ou de communication, mais comme un outil pour réfléchir, pour apprendre. Cette dimension comprend notamment le développement de la capacité à adopter et à faire usage de différents registres de pensée et de langage (Bautier et Rayou, 2013 ; Bautier et Goigoux, 2004).

Limiter les apprentissages prescrits aux contenus inscrits dans les disciplines scolaires augmente le risque que les apprentissages réellement fondateurs de *l'apprendre à l'école* soient oubliés. Ces derniers sont souvent difficiles à identifier et ne font que rarement l'objet d'un enseignement systématique. Or, la réduction des inégalités scolaires passe notamment par l'enseignement des outils requis pour et par l'école (Cèbe, 2000).

Dans de nombreux pays, la convention des droits de l'enfant (1989) a eu un effet sur leur curriculum, puisque de nombreux plans d'études du préscolaire font référence au jeu librement initié par l'enfant et initié par l'adulte (Synodi, 2010). Les programmes d'études des pays membres de l'Union

européenne soulignent particulièrement l'importance du jeu dans son influence sur le développement des enfants et de son rôle dans l'émergence des compétences en littératie (Tafa, 2008). Dans le contexte de la Suisse, seules les régions germanophones et italophones le mentionnent. Le plan d'études des cantons de la Suisse francophone n'en fait référence à aucun moment.

2.5. Entre savoirs disciplinaires et savoirs invisibles

Comme nous le relevions plus haut, de nombreuses enseignantes proposent des tâches issues de moyens officiels qui mettent en scène des contenus disciplinaires inscrits dans le plan d'études. Ce n'est pas parce que les enseignantes proposent ce type de tâches inscrites dans une discipline scolaire que les élèves des premiers degrés investissent l'objet d'apprentissage dans sa dimension disciplinaire et dans la direction attendue, comme le préconise le moyen d'enseignement. Il n'est pas rare qu'un élève soit centré sur la qualité d'un découpage alors que l'enseignante imagine qu'il est en train de reconnaître des mots, ou encore qu'un autre pense répondre aux attentes en racontant ses vacances alors que la tâche vise l'appropriation du schéma narratif.

Bien trop souvent, les enseignantes n'ont pas connaissance des prérequis ou des savoirs périphériques issus d'autres disciplines, nécessaires pour permettre aux élèves d'atteindre l'objectif poursuivi. En effet, ces savoirs sont ainsi rendus transparents aux yeux des enseignantes (Margolinas et Laparra, 2011), car elles n'ont pas conscience que leur maîtrise est nécessaire pour effectuer et réussir la tâche (Delaborde, 2010). Cette difficulté s'explique par le fait que ces savoirs sont absents du plan d'études, car leur inscription dans une discipline scolaire manque ou parce qu'ils sont issus d'une autre discipline. Rendus ainsi transparents aux yeux des enseignantes, ces dernières ne perçoivent pas leur importance. Ces savoirs ne font que rarement l'objet d'une institutionnalisation et, par conséquent, restent invisibles pour les élèves qui ne pourront pas, dans un premier temps, accomplir la tâche proposée par l'enseignante et, dans un deuxième temps, n'arriveront pas à les transférer dans d'autres situations d'enseignement-apprentissage (Margolinas, 2014). Par ailleurs, nombre de ces tâches issues des moyens officiels sont pensées et construites selon la modalité d'un jeu à règles pour les rendre - selon les concepteurs - plus ludiques et attrayantes pour les jeunes élèves. Or, ce type d'habillage pédagogique invisibilise d'une part tous les prérequis et savoirs périphériques nécessaires pour sa réalisation et, d'autre part, les modes de pensées à mettre en œuvre pour effectuer la tâche (Bautier, 2006).

3. Vers une didactique des apprentissages fondamentaux

Dans ce contexte de tensions et surtout d'une identité des premiers degrés scolaires qui peine à se construire entre des partisans d'une perspective centrée seulement sur l'enfant et son épanouissement, et les partisans orientés vers une primarisation de l'école enfantine, nous proposons une voie intermédiaire qui prend l'enfant où il est et qui met en œuvre une didactique spécifique qui l'accompagne dans les différentes transitions qu'il va devoir traverser durant les premières années de sa scolarité. Cette didactique des apprentissages fondamentaux devrait à la fois viser

l'épanouissement de l'enfant, son développement harmonieux et la construction d'un rapport de confiance avec l'école, et lui permettre de s'approprier les règles du jeu, les outils propres à l'apprendre ensemble et à l'entrée dans les différentes disciplines scolaires. Pour le faire, il conviendrait d'identifier ces apprentissages fondamentaux et de construire des modalités d'enseignement qui non seulement permettent à tous les élèves de se les approprier, mais aussi qui soient construites en lien avec les particularités de l'apprentissage chez l'enfant de 3 à 7 ans. Enfin, ce travail devrait permettre de repenser la formation des enseignantes de ces premiers degrés.

3.1. Quels apprentissages fondamentaux ?

La situation particulière des premiers degrés de la scolarité comme lieux de nombreuses transitions devrait conduire tous les enfants à devenir des élèves prêts à bénéficier au mieux de leur scolarité. En effet, l'enfant devra devenir un élève capable de s'investir volontairement dans des apprentissages imposés par l'enseignante et de faire preuve d'autorégulation, et ce processus va se poursuivre bien au-delà de l'école maternelle. Élève, il devra pouvoir faire usage de différents registres langagiers et porter sur des objets du monde quotidien un regard scolaire, puis disciplinaire. Il devra aussi pouvoir participer à des collectifs d'apprentissage et construire des savoirs avec ses camarades. L'enfant, devenu élève, pourra identifier les savoirs en jeu dans les tâches scolaires, adopter une posture réflexive, mettre en œuvre des modes de pensées propres à différentes disciplines scolaires, etc. Cette liste pourrait s'allonger encore, mais force est de constater que les apprentissages à effectuer pour devenir un élève prêt à réussir sa scolarité ne sont que peu recensés. Si de nombreux travaux portent sur l'un ou l'autre de ces prérequis à l'apprentissage scolaire, il n'y a pas à notre connaissance de plan d'études qui les ait réellement listés.

Par ailleurs, et comme nous l'avons vu plus haut, le jeu, et plus particulièrement le développement d'un jeu mature, devrait faire partie de ces apprentissages fondamentaux. Cependant, s'il est important de laisser les enfants jouer, la maturation du jeu va nécessiter l'intervention de l'enseignante et donc le développement d'une didactique du jeu et par le jeu.

Enfin, dans cette visée dialectique, il s'agit de ne pas oublier d'identifier les savoirs disciplinaires prioritaires à travailler durant les premiers degrés de la scolarité. Or, comme nous le relevons plus haut, le plan d'études de la Suisse francophone est découpé en disciplines scolaires pour l'ensemble de l'école obligatoire (4 à 15 ans). Qui plus est, chaque discipline est découpée en de nombreux sous-objectifs. Ceci empêche les enseignantes d'identifier, parmi de longues listes, les savoirs disciplinaires fondamentaux à enseigner durant ces premières années de la scolarité. Pourtant, certains travaux de recherches ont maintenant démontré que les élèves qui avaient de bonnes compétences en numératie, en littératie et qui avaient construit le concept de temps sont des élèves qui réussissent mieux la suite de leur scolarité (Duncan et *al.*, 2007 ; Suchaut, 2008). Or, notre plan d'études ne permet pas cette identification de la part des enseignantes. Cette didactique des apprentissages fondamentaux devrait d'une part contribuer à donner les clés de lecture du plan d'études aux enseignantes des premiers degrés de la scolarité et d'autre part, participer à la refonte d'un nouveau plan d'études spécifique à l'enseignement-apprentissage au premier cycle, à savoir pour les élèves de 4 à 8 ans.

3.2. *Quelle prise en compte des activités initiées par les élèves ?*

De plus, une didactique spécifique aux premiers degrés de la scolarité devrait prendre en compte les activités initiées par les enfants, c'est-à-dire saisir les opportunités d'apprentissage qui apparaissent dans les activités initiées par les enfants et plus particulièrement dans leurs jeux.

Ainsi, une didactique du jeu et basée sur le jeu articule jeu et apprentissage au moins à quatre niveaux. Tout d'abord, il s'agit de permettre aux enfants de développer leurs jeux en leur apprenant à jouer ou en nourrissant leurs jeux par des histoires, des mondes imaginaires ou des outils sémiotiques nécessaires à l'évolution de ces jeux (Clerc-Georgy et *al.* sous-presse). D'une part, l'enseignante joue avec les enfants, lit des histoires et propose des *scénarios* de jeu, et, d'autre part, l'enseignement au quotidien d'outils⁴ tels que le langage oral ou écrit, le nombre, les plans, le temps, etc., fournit aux enfants des idées et des possibilités de développement du jeu. On peut observer leur exploration dans les jeux des enfants et ainsi le développement de leurs jeux lorsque, par exemple, ils font des listes de commissions, des invitations, des plans de leur environnement, des étiquettes pour classer les objets, etc.

Ensuite, l'enseignante peut intervenir de manière indirecte dans le jeu des enfants pour provoquer son évolution ou les inviter à faire usage de savoirs issus des plans d'études (Pramling et *al.*, 2019), comme glisser une lettre dans le jeu de la poste ou déposer un boulier dans l'espace magasin. Ces interventions restent indirectes, les enfants saisissent les opportunités d'apprentissage ou pas ; le jeu des enfants leur appartient.

Par ailleurs, l'enseignante peut repérer dans le jeu des savoirs du curriculum et saisir les opportunités de faire rejoindre le programme de l'enfant et celui de l'école (Clerc-Georgy et *al.*, sous-presse). Dans ce cas, l'enseignante observe le jeu des enfants et repère, parmi les savoirs du curriculum, ceux dont les élèves font usage, comment ils en font usage et les significations qu'ils construisent. Elle accède ainsi au sens que les enfants construisent à partir de leurs expériences d'un savoir particulier. Elle repère aussi les savoirs (disciplinaires ou protodisciplinaires) qu'ils sont prêts à apprendre ou ceux qu'ils auraient besoin de s'approprier pour développer leurs jeux, et peut planifier des moments d'apprentissages plus structurés en lien avec ses observations et qui tiennent compte des intérêts des enfants.

Enfin, l'enseignante peut proposer aux élèves des mondes ludiques, des *playworlds* (Fleer, 2018), pour nourrir les jeux des enfants, les engager dans des activités « comme si » et explorer avec eux des possibles de la pensée, des usages d'outils symboliques ou encore des perspectives différentes. Cet usage du jeu plus guidé est l'intermédiaire entre activité initiée par l'enfant et activité initiée par l'adulte. Cependant, ce type d'activité favorise aussi pour l'enfant la transition entre un investissement dans des apprentissages qu'il choisit et une capacité à investir des apprentissages qui lui sont proposés par l'enseignante.

⁴ Dans la perspective historico-culturelle, telle que développée à la suite des travaux de Vygotski, l'usage d'un savoir approprié par un individu devient potentiellement un outil de sa pensée.

3.3. Quelles compétences pour enseigner dans les premiers degrés ?

Enseigner à des enfants âgés de 3 à 7 ans requiert de la part des enseignantes des compétences particulières. En effet, prendre en compte les spécificités de l'apprentissage à cet âge, et plus particulièrement le programme de l'enfant tel qu'il émerge dans les activités initiées par les enfants, nécessite des habiletés importantes en matière d'observation et d'identification des savoirs que les enfants explorent ou des savoirs qui leur permettraient de faire évoluer leurs activités ou leurs jeux. Ainsi, les enseignantes de ces degrés doivent avoir une bonne connaissance des objets d'enseignement contenus dans le plan d'études afin de pouvoir, par leurs observations, reconstituer la transposition didactique du bas vers le haut, contrairement à la didactique commune qui vise à transposer les savoir du haut vers le bas.

Ensuite, en s'appuyant sur leurs observations lors des moments d'activités librement initiées par les enfants, les enseignantes sont amenées à saisir les opportunités d'apprentissage en lien avec des savoirs disciplinaires et des apprentissages fondamentaux à enseigner durant ces premières années d'école. Pour saisir ces opportunités d'apprentissage et afin de proposer des interventions plus structurées d'enseignement, par exemple un collectif d'apprentissage en lien avec l'une de ses observations, une enseignante réunit tant des compétences de flexibilité, de souplesse et de lâcher-prise dans son enseignement au quotidien qu'une bonne connaissance des savoirs du curriculum.

De plus, il s'agit de guider les enfants dans l'appropriation des gestes requis par l'école et plus particulièrement dans le développement de leur capacité à investir volontairement, vers la fin de l'école enfantine, soit vers 7 ans, des apprentissages imposés par un curriculum, de la même manière qu'ils investissaient auparavant les apprentissages choisis. Un enseignement qui prend en compte les spécificités des enfants de 3 à 7 ans est un enseignement dans lequel, d'une part, des traits du jeu sont visibles dans des situations d'apprentissage structuré initiées par l'enseignante et, d'autre part, les apprentissages sont rendus visibles dans les situations de jeu initiées par l'enfant (Wallerstedt et Pramling, 2012).

Enfin, et afin de tenir compte des opportunités d'apprentissage et des spécificités des enfants de 3 à 7 ans, une connaissance approfondie sur le développement de l'enfant et les particularités de l'apprendre à ces âges-là est une compétence caractéristique de l'enseignement dans ces degrés. Cette compétence réunit des connaissances sur le développement du langage et sur le développement d'habiletés cognitives, affectives, sociales et motrices de l'enfant. Cette compétence comprend aussi une connaissance accrue du développement du jeu mature qui est l'activité maîtresse durant cette période enfantine ainsi que des différents usages possibles du jeu et des capacités de "faire-semblant" des jeunes enfants.

4. Conclusion

Les premiers degrés de la scolarité dans le contexte de la Suisse francophone ont progressivement dérivé vers un enseignement qui imite l'école primaire tant du point de vue des contenus de l'enseignement qui lui sont dévolus (savoirs disciplinaires essentiellement) que du point de vue des

modalités de travail (disparition du jeu par exemple). Cet état de fait, renforcé par la perspective didactique dominante et par une formation des enseignants essentiellement découpée par disciplines scolaires, nous a conduits à repenser l'enseignement dans ces degrés, en cherchant à identifier à la fois les apprentissages qui sont fondateurs d'une scolarité réussie (apprentissages fondamentaux) et des modalités d'enseignement-apprentissage qui prennent en compte les particularités de l'apprentissage chez l'enfant de 3 à 7 ans (didactique). Comme nous l'avons expliqué plus haut, il s'agit plus particulièrement de penser dialectiquement un certain nombre de tensions et d'accompagner les transitions que l'enfant doit effectuer, ainsi que les outils qu'il doit s'approprier pour devenir un élève.

La construction d'une didactique des apprentissages fondamentaux qui renverse, du moins partiellement, l'ordre établi grâce à la conception d'une didactique qui choisit des contenus à enseigner, qui planifie des tâches et les propose aux élèves dans le but qu'ils construisent ou s'approprient des savoirs disciplinaires, une didactique qui pense l'enseignement uniquement à partir d'activités de l'enseignante. En effet, dans notre perspective, l'enseignante devrait pouvoir saisir les opportunités d'apprentissage qui émergent aussi d'activités initiées par les enfants, tout en veillant à relier ces activités avec les attentes des *curricula* afin que chaque élève s'approprie les outils requis pour la suite de sa scolarité.

Ces compétences professionnelles sont souvent difficiles à mobiliser pour les enseignantes formées dans le contexte de la Suisse francophone. En effet, penser différemment, ne pas tout programmer, mais « se préparer » à saisir les opportunités d'apprentissage qui se présenteront, repenser ses planifications en prenant en compte ses observations pour proposer un enseignement qui tienne compte des spécificités des élèves des premiers degrés de la scolarité demanderait que soit partiellement repensée la formation des enseignantes. Plus particulièrement, il s'agirait de doter cette formation de contenus clairement identifiés comme préparant les enseignantes à intervenir dans les premiers degrés et, probablement, d'assouplir les frontières disciplinaires qui trop souvent empêchent les futures enseignantes d'identifier les savoirs en jeu dans les activités des enfants qu'elles observent.

Depuis 4 ans, dans le cadre d'une formation complémentaire, nous avons la chance de suivre des groupes d'une vingtaine d'enseignantes qui travaillent avec des élèves de 4 à 8 ans. Nous les rencontrons un jour par mois durant deux ans. À l'été 2020, nous pourrions compter plus de cent enseignantes qui auront participé plusieurs fois à cette formation. Nous les accompagnons, un jour par mois durant 2 ans, dans la mise en œuvre d'une didactique des apprentissages fondamentaux dans laquelle une part importante est laissée au jeu libre des enfants et pour laquelle l'observation est au cœur du travail de l'enseignante. Dans cette formation, nous partons de leurs expériences et les entraînons à repérer et à saisir les opportunités d'apprentissage qui émergent des activités initiées par les enfants. Les effets de cette formation, tels que relevés par les participantes, sont essentiellement de l'ordre d'au moins trois dimensions. Tout d'abord, elles relèvent des changements importants du point de vue de la gestion des comportements en classe. Les élèves ayant plus de possibilités de se livrer au jeu libre sont beaucoup plus disciplinés, il y a moins de conflits (ou les élèves les résolvent mieux seuls) et moins d'enfants isolés. Ensuite, elles signalent que les élèves sont

beaucoup plus concentrés durant les moments d'apprentissages proposés et qu'ils font preuve de plus de capacités d'autorégulation. Enfin, les enseignantes disent mieux connaître leurs élèves, découvrir durant leurs observations des qualités et des ressources qu'elles ne connaissaient pas. Elles relèvent que ces nouvelles connaissances à propos de leurs élèves leur font prendre conscience qu'ils en savent plus qu'elles ne pensaient et que ceci non seulement les rassure sur l'avancée dans le programme prescrit, mais surtout, leur permet de proposer aux élèves des apprentissages stimulants et adaptés.

Références

- Amigues, R. et Zerbato-Poudou M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris, France : Retz.
- Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. *Recherche et formation*, 51, 105-108.
- Bassok, D., Latham, S. et Rorem, A. (2016). Is Kindergarten the New First Grade? *AERA Open*, 2(1), 1-31. DOI: 10.1177/2332858415616358
- Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, E. et Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, 7-2, 29-46.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369.
- Bodrova, E. et Leong, D. (2011). *Les outils de la pensée : L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec, Canada : PUQ.
- Briand, J. (1999). Contribution à la réorganisation des savoirs pré-numériques et numériques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(1), 41-76.
- Bryant, D.M., Clifford, R.M. et Peisner, E.S. (1991). Best Practices for Beginners: Developmental Appropriateness in Kindergarten. *American Educational Research Journal*, 28(4).
- Bronckart, J.P. et Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 13, 8-26.
- Brougère, G. (1998). *Dépendance et autonomie : représentations et place de l'enfant dans les sociétés contemporaines*. Office franco-allemand pour la jeunesse.
- Bouysse, V., Claus, P. et Szymankiewicz, C. (2011). L'école maternelle. *Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative*, (108).

- Cèbe, S. (2000). *Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CÉ2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires*. Thèse de doctorat, non publiée, Université de Provence à Aix-en-Provence.
- Charlesworth, R. (1998). Developmentally appropriate practice is for everyone. *Childhood Education*, 74(5), 274-282.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris, France : Belin.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble, France : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage (2e édition revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua, 1re édition 1985).
- Chalmel, L. (2003). L'accueil des moins de 5 ans dans les différents pays européens. Discours oral pour le salon de l'éducation. Récupéré de http://www.europschool.net/francais/rubriques/formation/pdf/interventions_salon/chalmel.pdf
- Clerc-Georgy, A. (2017). Pas d'apprentissage sans imagination ni d'imagination sans apprentissage. Dans GFEN Maternelle, *Apprendre à comprendre dès l'école maternelle. Réflexions, pratiques, outils*. Lyon, France : Chronique Sociale.
- Clerc-Georgy, A. (2018). Le jeu à l'articulation entre apprentissage spontané et apprentissage réactif dans les premiers degrés de la scolarité. Dans *histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques : actes du VIème séminaire international Vygotski* (pp. 123-135). Genève, Suisse: CNAM.
- Clerc-Georgy, A. et Kappeler, G. (2017). Ruptures and continuities between kindergarten and the first years of primary school. *Hellenic Journal of Research in Education*, 6. Récupéré de <https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/402/Clerc-Kappeler-Grèce.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Clerc-Georgy, A. et Truffer Moreau, I. (2016). Les pratiques évaluatives à l'école enfantine : Influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes. Dans *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation* (EME éditions).
- Clerc-Georgy, A., Martin, D. et Maire Sardi, B. (soumis). Des usages du jeu dans une perspective didactique. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (Dir.), *Pratiques enseignantes et apprentissages fondateurs de la scolarité et de la culture*. Lyon, France : Chronique Sociale.
- De Redon, M.-C. et Margolinas, C. (2008). Connaissances naturalisées dans le champ du numérique à l'articulation école maternelle / école primaire. In A. Roucher et I. Bloch. *Perspectives en didactique des mathématiques*. Grenoble, France : La pensée sauvage.

- Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., Pagani, L.S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446.
- Elias, C.L. et Berk, L.E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play ? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 1–17.
- Fleer, M. (2018). Conceptual playworlds : The role of imagination in play and imagination in learning, *Early Years*.
- Fleer, M. (2016). An everyday and theoretical reading of *perezhivanie* for informing research in early childhood education. *International Research in Early Childhood Education*, 7(1), 34-49.
- Fleer, M. (2011). Conceptual Play: Foregrounding Imagination and Cognition during Concept Formation in Early Years Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(3), 224-240.
- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 5-15.
- Gilliéron Giroud, P., Meyer, A. et Veuthey, C. (2013). Scolarisation des enfants de 4 et 5 ans en Suisse romande. Les spécificités des pratiques d'évaluation en question. Le cas du canton de Vaud et du canton de Genève. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 34.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (169), 17-28.
- Lerkkanen, M.K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A.M., Rasku-Puttonen, H. et Nurmi, J.E. (2012). The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, 37(4), 266-279.
- Maire Sardi, B. (2016). Enseigner la catégorisation pour apprendre à catégoriser. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, Suisse : Université de Genève.
- Margolinas, C. (2014). Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 188, 13–22.
- Margolinas, C. et Laparra, M. (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. Dans J. C. J.-Y. Rochex (Dir.), *La construction des inégalités scolaires* (p. 19–32).
- Marinova, K. (2012). Jeu, développement et apprentissage : une perspective vygotkienne, *Revue Préscolaire*. 50(2), 4-8.
- Miller, E. et Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*. Alliance for Childhood.
- Nonnon E. (2004). Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau. *Traces, Recherches*, 41, ARDPF, Lille, pp.17-31.

- Pramling Samuelsson, I. et Pramling, N. (2016). Variation Theory of Learning and Developmental Pedagogy: Two Context-related Models of Learning Grounded in Phenomenography. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 286-295.
- Pramling Samuelsson, I. et Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. et Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-Responsive Teaching in Early Childhood*. Cham: Springer Open.
- Parker, A. et Neuharth-Pritchett, S. (2006). Developmentally Appropriate Practice in Kindergarten: Factors Shaping Teacher Beliefs and Practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(1), 65-78.
- Schneuwly, B. (2008). Vygotski, l'école et l'écriture. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 118, Suisse: Université de Genève.
- Siraj-Blatchford, I., Muttock, S., Sylva, K., Gilden, R. et Bell, D. (2002). Researching effective pedagogy in the early years.
- Suchaut, B. (2008, January). Le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages et la scolarité des élèves. *Conférence pour l'A.G.E.E.M.*, Bourges, France.
- Synodi, E. (2010). Play in the kindergarten: the case of Norway, Sweden, New Zealand and Japan. *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 185-200.
- Tafa, E. (2008). Kindergarten reading and writing curricula in the European Union. *Literacy*, 42(3), 162-170.
- Thouroude, L. (2010). L'école maternelle: Une école de l'entre-deux, Pre-primary school as "go-between" school. *Carrefours de l'éducation*, 30, 43-55.
- Vaihinger, H. (2001). The Philosophy of 'As If': A System of the Theoretical, Practical and Religious Fictions of Mankind, trans. CK Ogden, London, Kegan Paul, Trench, Trubner. (Ouvrage original publié en 1924)
- Vygotski, L.S. (1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française*, 2(52), 35-45. (Ouvrage original publié en 1935)
- Vygotski, L.S. (1933/2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3-25.
- Wallerstedt, C. et Pramling, N. (2012). Learning to play in a goal-directed practice. *Early Years*, 32(1), 5-15.