

L'image de l'enfant de l'approche de Reggio Emilia et du programme éducatif Accueillir la petite enfance du Québec

Alexandra Paquette, Université du Québec à Montréal, Canada
Joanne Lehrer, Université du Québec en Outaouais, Canada
Nathalie Bigras, Université du Québec à Montréal, Canada

Résumé: Le concept de l'image de l'enfant illustre les croyances d'un individu, d'un groupe et d'une société envers la définition de l'enfance. La conception de l'image de l'enfant influence le type d'éducation qui lui est offert. À Reggio Emilia, une pédagogie particulière est développée s'articulant autour de la vision d'un enfant compétent. L'approche encourage l'exploration et valorise les relations sociales. Au Québec, le programme éducatif présente l'enfant comme un être ayant des besoins et vise sa stimulation. L'inspiration de l'approche de Reggio Emilia en service de garde québécois soulève une démarche réflexive quant à l'image de l'enfant préconisée. Cet article décrit les contextes éducatifs de Reggio Emilia et du Québec ainsi que l'image de l'enfant véhiculée dans chacun d'eux.

Mots clés: Petite enfance, Service de garde, Reggio Emilia, Programme, Québec

Introduction

L'éducation à la petite enfance est un sujet prolifique pour les auteurs provenant d'une variété de domaines d'études, dont celui de la pédagogie. À Reggio Emilia, une ville de la région Toscane de l'Italie, une pédagogie particulière est développée depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. De nombreux pays se sont intéressés à cette approche, ont ajusté leurs pratiques selon son influence et ont publié leurs démarches d'appropriation. Citons notamment l'Australie (Rinaldi, 2013), la Suède (Dahlberg, Moss, & Pence, 2012; Gothson, 2010) les États-Unis (Fu, Stremmel, & Hill 2002; Hendrick, 1997) et le Canada (Fraser & Gestwicki, 2002; Pacini-Ketchabaw, Nxumalo, Kocher, Elliot, & Sanchez, 2015). Plusieurs initiatives au Québec s'inspirent de l'approche de Reggio Emilia dans l'application du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (Ministère de la Famille et des Aînés [MFA], 2007). Cependant, leurs démarches ont été peu diffusées. De plus, on note une lacune quant à la disponibilité de l'information en langue française concernant l'approche de Reggio Emilia, ce qui peut représenter un obstacle à sa compréhension. Le présent article apporte donc une contribution en ce sens. L'objectif est de décrire comment l'image de l'enfant est perçue dans les documents du MFA et celle énoncée par les tenants de l'approche de Reggio Emilia. La définition du concept de l'image de l'enfant sera d'abord présentée. Les influences de l'image de l'enfant sur l'image du personnel éducateur, le rôle de l'éducation et des lieux d'éducation seront ensuite décrites. Puis, un survol des principes de l'approche de Reggio Emilia permettra d'illustrer l'image de l'enfant qui y prônée. Le programme éducatif québécois sera ensuite détaillé et accompagné d'une description de l'image de l'enfant émergente de l'analyse de ce programme.

Le concept de l'image de l'enfant

Dahlberg et collaborateurs (2012) précisent que « si l'enfance est un fait biologique, la façon dont elle est comprise est socialement déterminée » (p. 101). Il y a donc de nombreuses façons de percevoir l'enfance selon l'époque, le lieu et la culture. Les écrits sur ce thème précisent qu'il y a trois perspectives à considérer quant à l'image de l'enfant d'un individu : individuelle, culturelle et empirique. La perspective individuelle renvoie à l'empreinte de sa propre enfance (Hughes, 2007). La perspective culturelle aborde l'image de l'enfant à travers les valeurs et les croyances de la culture dans laquelle un individu se situe (Fraser, & Gestwicki, 2002; Gandini & Edwards, 2001). Enfin, la perspective empirique soulève que l'image de l'enfant est corrélée à la définition de l'acquisition des connaissances qui s'oriente selon les théories philosophiques, historiques, psychologiques et développementales que divers auteurs ont développées (Dahlberg et al., 2012; Mayfield, 2001; Pacini-Ketchabaw *et al.*, 2015). Un bref survol de certaines perspectives théoriques quant à l'image de l'enfant permettra d'illustrer comment ce concept oriente les pratiques éducatives.

L'image de l'enfant adoptée et la conception dont ce dernier acquiert des connaissances orientent les perspectives des programmes qui leur sont offerts. L'image de l'enfant entraîne « des conséquences pour l'ensemble de l'écologie du système pédagogique de la petite enfance » (Dahlberg et al., 2012, p. 94). En effet, l'image de l'enfant est intimement liée à la définition du rôle du parent, entre autres, en lien avec l'évolution de l'image de la femme et de la maternité. L'image de l'enfant influence par conséquent la relation s'établissant entre la famille et le milieu de garde puisque les attentes des deux parties sont modulées par leur image respective de l'enfant. Ces perceptions ont également une incidence sur l'identification du rôle accordé aux éducateurs. Mayfield (2001) classe les principales fonctions de l'éducateur en sept rôles : « donneur de soins, guide, modèle, concepteur de programme, observateur et évaluateur, chercheur, professionnel »¹. Certaines images de l'enfant renvoient à un seul rôle de l'éducateur tel que défini par Mayfield (2001) tandis que d'autres en cumulent plusieurs. L'image de l'enfant est fortement reliée à l'image de l'éducateur. Cette dernière, selon Pacini-Ketchabaw et collaborateurs (2015), contribue aux pratiques développées par ceux-ci. Cette influence oriente les politiques en matière d'éducation et « détermine les institutions que nous proposons aux enfants et le travail pédagogique qu'adultes et enfants entreprennent dans ces institutions » (Dahlberg et al., 2012, p. 94). Mayfield (2001) précise que la manière dont nous percevons l'enfant et l'enfance se reflète également dans notre réflexion quant aux droits de ce dernier. La *Convention relative aux droits de l'enfant* rédigée en 1989 par les Nations Unies aborde les droits selon trois axes : la protection, la provision et la participation. Cette dernière catégorie réfère au droit des enfants de « pouvoir prendre part activement aux décisions qui les concernent, tant dans leur vie familiale que dans leur vie en société » (Bureau international des droits des enfants, 2009, p. 80). La participation permet à l'enfant d'apprendre à verbaliser sa pensée, à développer sa confiance en soi et à identifier des solutions selon son point de vue. Ce principe implique de l'adulte qu'il ait la conviction de pouvoir apprendre de l'enfant et de le percevoir comme un être à écouter et à comprendre (Bureau international des droits des enfants, 2009, p. 82). On distingue, par exemple, les programmes s'orientant sur les besoins des enfants et ceux s'articulant sur les forces de celui-ci² (Dahlberg et al. 2012; Heydon & Iannacci, 2008; Shields, Bishop, & Mazawi, 2004). Pour Chan (2010), la perspective quant à la participation de l'enfant dans le programme du service de garde influence les actions du personnel éducateur. Dans une approche développementale, on attend de l'éducateur qu'il observe l'enfant et évalue son développement en comparaison à des stades définis. En ce sens, il va identifier les lacunes des enfants afin de lui proposer des activités et du soutien pour lui permettre de progresser (Carr, 2001). Dans une approche orientée sur les forces, on s'attend à ce que l'éducateur identifie les intérêts, les amitiés, et les connaissances de l'enfant, et qu'il propose des activités ou des projets pour lui permettre de réaliser ses propres objectifs, sans connaître les finalités des apprentissages des enfants (Chan, 2010; Clark & Moss, 2001; Dahlberg et al. 2012; Pacini-Ketchawbaw et al., 2015). L'approche de Reggio Emilia se situe dans ce dernier type d'approche.

L'approche de Reggio Emilia

Une description sommaire des principes de l'approche de Reggio Emilia permettra d'identifier les caractéristiques de cette pédagogie de laquelle s'inspirent certains centres de la petite enfance (CPE) québécois. Un bref portrait historique de l'approche sera d'abord dressé. L'image de l'enfant prônée à Reggio Emilia sera ensuite décrite. Les rôles que l'on attribue aux éducateurs seront nommés. Puis, leur structure de programmation et d'organisation seront présentées. L'aspect relationnel de l'approche sera brièvement illustré. Puis, le portrait de la structuration des lieux sera exposé.

À la fin de la Seconde Guerre mondiale, par opposition au régime fasciste déchu en Italie, les citoyens se mobilisent afin d'assurer un avenir meilleur pour leurs enfants. Ceux-ci témoignent ainsi des « valeurs culturelles profondément ancrées : la solidarité, la démocratie et la participation » (Moss & Rinaldi, 2004, p. 3). Les milieux de garde sont dès lors considérés comme des lieux d'éducation à la démocratie. D'ailleurs, un grand nombre de ces institutions porte le nom d'évènements ou de figures politiques (Dubois, 2015; Fleet, Patterson, & Robertson, 2006). Les lieux d'éducation conçus à Reggio Emilia accueillent des enfants de 0 à 3 ans (*nidi*) et de 3 à 6 ans (*scuole dell'infanzia*) (Moss & Rinaldi, 2004). Ces services, mis sur pied par

¹ Traduction libre de « *nurturer, facilitator, guide and instructor, model, program and curriculum organizer, observer and evaluator, learner and researcher, colleague and professional* » (Mayfield, 2001, p. 115).

² Les auteurs réfèrent en anglais à *deficit-oriented approach* et *asset-oriented approach*.

l'organisation des parents, représentent aujourd'hui un système d'éducation géré par la municipalité (Edwards, 2002).

Une réflexion continue quant à la perception de l'éducation à la petite enfance est partie prenante du processus de développement de ces lieux. Loris Malaguzzi sera la figure emblématique de ce processus réflexif en matière de pédagogie de la petite enfance. Dubois (2015) le décrit comme « l'initiateur, l'inspirateur et l'un des principaux acteurs » (p. 107) de l'évolution de cette approche. La conceptualisation de l'éducation à la petite enfance prônée dans la philosophie de Reggio Emilia s'articule autour de la réflexion des œuvres d'une multitude de théoriciens, anthropologues, pédagogues, psychologues, philosophes, historiens, sociologues, scientifiques, linguistes, artistes et poètes.

Les textes abordant l'image de l'enfant de l'approche de Reggio Emilia mentionnent l'apport des principes de l'apprentissage actif élaborés par Dewey (Dahlberg & Moss, 2006; Fraser & Gestwicki, 2002; Lindsay, 2015; New, 2007). Les concepts vygotskiens sont également cités pour avoir inspiré cette approche (Bodrova & Leong, 2012; Dahlberg & Moss, 2006; New, 2007). On y reconnaît essentiellement l'importance de l'aspect social dans le développement et le rôle de l'enseignant comme soutien à l'apprentissage. Dubois (2013) identifie la contribution du modèle écologique lorsqu'elle exprime que « la communauté éducative reggiane, interagissant dans chacun de ces systèmes, serait une manifestation possible d'une réalisation du modèle de réflexion proposé par Bronfenbrenner » (p. 98). La construction de l'image de l'enfant prend racine dans la culture de la société qui la conçoit. Dans cette ville italienne, l'enfant est considéré « citoyen actif de la ville [...], capable de poser des questions, d'amener des réflexions et de la créativité » (Moss & Rinaldi, 2004, p. 3). Loris Malaguzzi, principal acteur du développement de cette approche, décrit l'image de l'enfant issue de sa réflexion lors d'une entrevue: « celle d'un enfant plein de richesses, qui possède de nombreuses ressources et un potentiel extraordinaire qui n'a jamais cessé de nous étonner [...] c'est celle d'un enfant doué pour lequel il nous faut un professeur doué » (Moss & Rinaldi, 2004, p. 2). S'appuyant sur cette image de l'enfant, l'approche de Reggio Emilia met de l'avant un concept particulier: « *I cento linguaggi dei bambini* »³ qui réfère à la reconnaissance de la communication et de l'expression de soi à travers une grande variété de moyens, incluant tous les types d'arts. Rinaldi (2013) décrit les cent langages comme une métaphore permettant de reconnaître le potentiel des enfants. Ceux-ci possèdent, dès leur naissance, une centaine de façons de penser, de s'exprimer, de comprendre et de rencontrer les autres. L'expression de cette variété de langages permet à l'enfant d'établir des liens entre les différentes dimensions issues de ses expériences. La reconnaissance de cette diversité promeut la transformation et la multiplication des langages possibles à travers la coopération et les interactions (Rinaldi, 2013). Reconnaître les cent langages, c'est aussi s'engager dans une pédagogie où l'écoute est primordiale. Cette perception des tenants de l'approche de Reggio Emilia engendre la position de l'enseignant en tant que partenaire auprès de l'enfant.

L'image de l'enfant influence la définition du rôle de l'enseignant et oriente les principes de leur pédagogie. Gandini et Edwards (2001) précisent à cet égard que la valorisation d'une image d'un enfant compétent favorise une image d'un éducateur compétent. Les éducateurs, considérés comme des chercheurs dans cette pédagogie, font de la « recherche collaborative »⁴ un fondement de leur pratique éducative (New, 2007). La variété d'expériences qu'ils offrent est issue des intérêts des enfants ainsi que de leur questionnement et de leur recherche de solutions en situation de résolution de problèmes. Cette quête de compréhension des enfants sert d'ancrage à l'élaboration de projets dont la durée peut varier et se maintenir durant plusieurs mois. La perspective curriculaire véhiculée dans l'environnement qui accueille ces enfants riches est particulière. Le terme *progettazione* décrit le processus lié à la planification et à l'organisation. Rinaldi (2006) définit ce terme, qui n'a pas d'équivalence anglophone ni francophone, comme une opposition à une programmation formulée autour d'un curriculum prédéfini axé sur l'atteinte d'objectifs développementaux prédéterminés. Les expériences offertes aux enfants sont réfléchies de manière à explorer leur potentiel actuel et leur offrir des possibilités de réponse à leur curiosité. Les processus impliqués dans la *progettazione* sont intimement liés à la documentation pédagogique produite. La documentation pédagogique est un processus de réflexion partagée entre le personnel éducateur permettant d'analyser les apprentissages réalisés par les enfants au cours de leurs expériences. À travers le maintien d'une trace des étapes vécues par les enfants au sein du groupe dans le cadre d'expériences quotidiennes, la documentation

³ Les cent langages

⁴ Traduction de *collaborative inquiry*

pédagogique est un moyen favorisant la communication (Goldhaber & Smith, 1997; Harrietha, 2012; Thompson, 2003; Wong 2006), le soutien aux apprentissages des enfants (Buldu, 2010; Harrietha, 2012; Kocher, 2008; Pelo, 2006) et la pratique réflexive des éducateurs (Borba 2006; Ebbeck & Chan, 2011; Harrietha, 2012; Lenz Taguchi, 2010; Moran, Desrochers, & Cavicchi, 2007).

New (2007) souligne que la conception des lieux d'éducation comme un système relationnel est un élément fondamental de l'approche. Dahlberg *et al.* (2012) ajoutent que l'image de l'enfant véhiculée dans l'approche de Reggio Emilia permet également la vision d'un parent riche. Les relations s'établissant auprès des familles de même qu'avec la communauté s'en trouvent valorisées. Ces relations illustrant l'importance accordée par les tenants de cette approche aux dialogues et échanges entre tous les acteurs. Cette posture dialogique émanant de cette philosophie est aussi apparente lorsque l'on observe la structuration des lieux de leurs services de garde.

La structure architecturale des services de garde de Reggio Emilia est distincte, entre autres, par la présence de studios d'art dans les classes, de même que des espaces communs où enfants et adultes peuvent se rencontrer : les « piazzas » (Edwards, Gandini & Forman, 1998). L'organisation des espaces ainsi que l'utilisation de vastes fenêtres ouvertes vers l'extérieur et entre les pièces favorisent les situations d'interactions entre les enfants. De plus, on y valorise principalement l'utilisation de matériaux provenant de la nature. Cet environnement riche et stimulant a une valeur pédagogique. Dans ces lieux où deux enseignants prennent en charge l'enseignement, l'environnement est conceptualisé comme le troisième éducateur.

Enfin, il est important de préciser que les idées maitresses de la pédagogie développée dans cette ville italienne doivent être considérées comme un tout faisant partie d'une philosophie cohérente où une inter influence constante s'opère (Gandini, 2002). Dans cette approche, l'image de l'enfant est explicite et s'observe dans l'ensemble du système pédagogique mis en place.

Cette perspective particulière de l'éducation à la petite enfance est aujourd'hui connue à travers le monde comme étant l'approche de Reggio Emilia. Le contexte culturel influe grandement sur la structure des services à la petite enfance (Dalhberg *et al.*, 2012). L'inspiration des pratiques d'une autre culture nécessite une réflexion profonde quant aux convictions sous-jacentes à la structure d'accueil (Dalhberg *et al.*, 2012; Gothson, 2010). D'ailleurs, tous les auteurs affirment que l'approche de Reggio Emilia n'est pas une recette à suivre, mais une source de réflexion quant à l'accompagnement des jeunes enfants (Fu, *et al.*, 2002; Gothson, 2010; Pacini-Ketchabaw *et al.*, 2015; Rinaldi, 2013;). Il est donc important de poser un regard sur notre propre société et soulever des questionnements (Gothson, 2010). La réflexion quant à l'image de l'enfant pouvant être dégagée du programme éducatif des services de garde du Québec s'avère une étape cruciale du processus d'appropriation des principes de l'approche de Reggio Emilia.

Le programme éducatif québécois *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2007) et l'image de l'enfant s'en dégageant

La politique familiale adoptée par le Ministère de la Famille et des Aînés (MFA) en 1997 a, entre autres, permis la création du réseau des centres de la petite enfance (CPE) ainsi que le développement du programme éducatif *Accueillir la petite enfance*, mis à jour en 2007. Le programme du MFA est le second programme proposé par le gouvernement. Le précédent, *Jouer c'est magique* (Gariépy, Gagné, & Carignan, 1995), était largement inspiré par High Scope, un programme américain axé sur les enfants vulnérables. Le programme actuel est toujours empreint de cette vision du rôle préventif et développemental des services de garde. Les services de garde au Québec sont conçus dans une perspective de promotion et de prévention. Un des objectifs de ces lieux est de « favoriser l'égalité des chances entre les enfants, indépendamment de leur milieu social, économique, culturel ou religieux, afin que tous puissent s'épanouir et se développer et participer un jour activement à la société » (MFA, 2007, p. 8). Selon ce programme éducatif, l'enfant a des besoins affectifs, physiologiques, moteurs, sociaux, moraux, cognitifs et langagiers auxquels le service de garde doit répondre, notamment, « en lui proposant toutes sortes de stimulations » (MFA, 2007, p. 9). Les objectifs visés du document ministériel sont d'

assurer aux enfants des services de qualité, servir de référence à toutes personnes travaillant dans le milieu des services de garde, promouvoir la cohérence entre les milieux de garde et favoriser

l'arrimage de l'ensemble des interventions faites auprès de la petite enfance et des familles ayant de jeunes enfants (MFA, 2007, p. 10).

Le programme du MFA souhaite s'appuyer principalement sur deux théories : l'approche écologique (Bronfenbrenner, 1986 cité par MFA, 2007) et la théorie de l'attachement (Ainsworth, 1983; Bowlby, 1982 cité par MFA, 2007). Une section du programme est dédiée à la description de ces théories et de leur incidence quant à l'élaboration du document. *Accueillir la petite enfance* s'articule autour de cinq principes de base, qui guident l'expérience éducative de l'enfant en service de garde. Le premier principe énonce l'unicité de chaque enfant et la nécessité que celle-ci soit reconnue. Il implique le respect du rythme individuel des enfants au sein du groupe ainsi qu'une reconnaissance de leurs besoins et intérêts spécifiques. Le second principe précise que « l'enfant est le premier agent de son développement » (MFA, 2007, p. 16). Le MFA souligne par ce principe l'importance du concept de l'apprentissage actif dans le cadre de l'expérience éducative en service de garde. Ce principe réfère à l'attribution des apprentissages de l'enfant à ses capacités et désirs innés de se développer. Selon la démarche de l'apprentissage actif, les apprentissages découlent de l'exploration, de l'observation, de l'imitation et de l'écoute. Le programme stipule que le rôle de l'éducateur est de créer « un environnement propice à l'émergence de certaines expériences, appelées expériences clés » (MFA, 2007, p. 18). En ce qui a trait au troisième principe, il spécifie que « le développement de l'enfant est un processus global et intégré » (MFA, 2007, p. 16). L'expérience éducative lui permet de rencontrer diverses situations à travers lesquelles toutes les dimensions affective, physique et motrice, sociale et morale, cognitive et langagière sont sollicitées. « Ces dimensions s'influencent l'une l'autre et elles sont toutes interreliées » (MFA, 2007, p. 19). Le quatrième principe énonce le rôle central du jeu de l'enfant, celui-ci étant perçu comme « l'outil principal par lequel l'enfant s'exprime, apprend et se développe » (MFA, 2007, p. 20). À travers son jeu, l'enfant expérimente, fait preuve de créativité et participe à des interactions sociales variées. Enfin, le dernier principe prône que « la collaboration entre le personnel éducateur ou les responsables de service de garde (RSG) et les parents est essentielle au développement harmonieux de l'enfant » (MFA, 2007, p. 16). Ce principe réfère à l'établissement d'une relation de confiance entre la famille et le milieu de garde, permettant d'assurer une continuité éducative entre les milieux de vie de l'enfant.

Ce programme éducatif propose également des pistes d'application de ces principes à travers « l'intervention éducative auprès des enfants, la structuration des activités offertes, l'aménagement des lieux et enfin, la relation que le personnel éducateur ou les RSG ont avec les parents » (MFA, 2007, p. 31). L'intervention éducative se décline en quatre étapes : observer, planifier, intervenir puis réfléchir. Le programme énonce que cette « intervention éducative est le processus par lequel le personnel éducateur et les RSG agissent auprès de chacun des enfants de façon à répondre le mieux possible à ses besoins » (MFA, 2007, p. 31). Dans la section qui aborde l'intervention éducative, le programme mentionne qu'« une partie de la planification peut aussi se faire en collaboration » (MFA, 2007, p. 35) avec les enfants. On y décrit le rôle des éducateurs comme accompagnateur et guide tout en rappelant que l'on doit « prendre garde de ne pas faire les choses à la place de l'enfant, mais de le laisser agir afin de lui permettre d'être son propre agent de développement » (MFA, 2007, p. 35). Le style d'intervention démocratique y est préconisé. Celui-ci implique le partage du pouvoir entre les adultes et les enfants, la mise en valeur de leurs habiletés et forces, l'établissement de relations authentiques, l'engagement au soutien du jeu ainsi que l'adoption d'une approche de résolution de problèmes en situation conflictuelle (Hohmann, Weikart, Bourgon, & Proulx, 2000).

La section décrivant la structuration des activités aborde les périodes de routines et de transitions et les périodes de jeu. On y suggère d'introduire des jeux en atelier permettant à l'enfant de développer ses habiletés de planification et de rétroaction entourant le choix d'une activité. On reconnaît à cette structuration des lieux et du temps l'influence toujours présente du Programme HighScope (Hohmann et al., 2000) dans la vision ministérielle. L'aménagement des lieux traite de l'aspect sécuritaire et d'une disposition en aires de jeu. On y valorise la participation et l'autonomie de l'enfant par l'accessibilité du matériel. Enfin, la dernière section du programme éducatif québécois élabore quelques stratégies entourant le développement d'une relation entre les éducateurs et la famille (MFA, 2007).

L'image de l'enfant qui se dégage de ce document n'est pas précise. En effet, le programme éducatif québécois s'inscrit dans le discours dominant en Amérique du Nord, décrivant l'enfant comme un être ayant des besoins et des vulnérabilités, représenté majoritairement dans une perspective développementale (Pacini-Ketchabwa et al., 2015). La valorisation de l'autonomie et de la responsabilisation de l'enfant décrite dans le

document ministériel découle du besoin de l'enfant et non, comme à Reggio Emilia de la reconnaissance de sa compétence à l'exercer.

Conclusions

La description du concept de l'image de l'enfant élaborée dans ce texte souligne diverses images de l'enfant en fonction de l'époque et du lieu. Puisque l'on ne peut reproduire le contexte historico socioculturel de cette région italienne, la reproduction exacte de cette pédagogie s'avère impossible. Gandini et Edwards (2001) précisent que l'interprétation de l'environnement éducatif qu'elles présentent reflète leur cheminement et invitent à concevoir le nôtre en fonction de nos propres repères⁵. La réflexion entourant l'approche de Reggio Emilia se doit d'être formulée dans une intention d'influence et non d'implantation. Cette démarche s'entame quant à la définition de l'image de l'enfant. Le programme québécois reconnaît qu'il existe diverses approches en éducation à la petite enfance et que « chacune d'elles peut, à sa façon, aider le personnel éducateur et les RSG à mieux répondre aux besoins de l'enfant et qu'aucune d'entre elles n'a le monopole de la vérité ou du succès » (MFA, 2007, p. 16). L'application des principes de base peut par conséquent prendre une variété de formes d'un milieu de garde à un autre. Il apparaît ainsi pertinent que des recherches se penchent sur la vision des intervenants se référant au programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2007) du Québec afin de discerner l'influence de l'image de l'enfant sur le choix des stratégies utilisées dans l'expérience éducative offerte dans les milieux de garde.

D'autres types de recherches pourraient permettre de comprendre comment l'inspiration à l'approche de Reggio Emilia influence les pratiques éducatives dans le contexte québécois. Enfin, les praticiens du domaine de l'éducation à la petite enfance pourraient s'appuyer sur le travail théorique de cet article afin d'amorcer ou de soutenir leur réflexion quant à l'image de l'enfant.

RÉFÉRENCES

- Bodrova, E. & Leong, D. J., (2012). *Les outils de la pensée. L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Borba, A. M. (2006, avril). *La documentation et la pratique réflexive : L'expérience de formation continue des enseignants d'une école maternelle au Brésil*. Communication présentée à la 8e Biennale de l'éducation et formation, Lyon, France.
- Bureau international des droits des enfants. (2009). *Connaître les droits de l'enfant: comprendre la Convention relative aux droits de l'enfant au Québec*. Canada: Les Éditions de la courte échelle.
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1439-1449. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.003>
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings*. Londres, Royaume Uni: Sage.
- Chan, K.H. (2010). Rethinking children's participation in curriculum making: A rhizomatic movement. In V. Pacini-Ketchabaw (Ed.), *Flows, rhythms and intensities of early childhood education curriculum* (pp. 39-53), New-York, NY: Routledge.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to children: The mosaic approach*. Londres, Royaume Uni: National Children' Bureau.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2006). Introduction: Our Reggio Emilia. In C. Rinaldi (Ed.). *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning* (pp. 1-22). New York, NY: Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2012). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance* (traduit par H. Maury). Toulouse, France: Éditions Érès.
- Dubois, É. (2013). Reggio Emilia, ville éducative. La co-éducation dans l'approche préscolaire municipale. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 34, 83-103.
- Dubois, É. (2015). *La pédagogie à Reggio Emilia, cité d'or de Loris Malaguzzi*. Paris, France: L'Harmattan.
- Ebbeck, M., & Chan, Y. Y. Y. (2011). Instituting change in early childhood education: Recent developments in Singapore. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 457-463.

⁵ Traduction libre de « *Our interpretation of the environment is not a model. It's our way; you will want to find your own way* » (p. 54).

- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The hundred languages of children. The Reggio Emilia Approach: advances reflections* (2e ed.). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Edwards, C. P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1). Repéré à: <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/edwards.html>
- Fraser, F., & Gestwicki, C. (2002). *Authentic childhood. Exploring Reggio Emilia in the classroom*. Albany, NY: Delmar, Thomson Learning.
- Fleet, A., Patterson, C., & Robertson, J. (2006). *Insights: Behind pedagogical documentation in early childhood education*. Castle Hill, N.S.W., Australia: Pademelon Press.
- Fu, R. V., Stremmel, J. A., & Hill, T. L. (2002). *Teaching and learning: collaborative exploration of the Reggio Emilia approach*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Gandini, L. (2002). The story and foundations of the Reggio Emilia approach. In V. R. Fu, J. A. Stremmel & T. L. Hill, T. L. (Eds.), *Teaching and learning: collaborative exploration of the Reggio Emilia approach* (pp. 13-21). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Gandini, L., & Edwards, C. P. (2001). *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gariépy, L., Gagné, M. P., & Carignan, P. (1995). *Jouer, c'est magique: programme favorisant le développement global des enfants*. Sainte-Foy : Publications du Québec.
- Goldhaber, J., & Smith, D. (1997). "You look at things differently": The role of documentation in the professional development of a campus child care center staff. *Early Childhood Education Journal*, 25(1), 3-10. DOI: 10.1023/A:1025673629095
- Gothson, H. (2010). Appropriating Reggio Emilia. From cults to cultural constructions. In G. S. Cannella, & L. Diaz Soto. (Eds.), *Childhood: A handbook* (pp. 319-333). New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Gouvernement du Québec, (2007). *Accueillir la petite enfance Le programme éducatif des services de garde du Québec* (Mise à jour). Québec : ministère de la Famille et des Aînés.
- Harrietha, L. (2012). *Early Childhood Educators' Perceptions of the use of documentation in emergent programs: issues, benefits, barriers and questions*. (Thèse de doctorat inédite), Mount Saint Vincent University, Canada. Repérée à <http://dc.msvu.ca:8080/xmlui/handle/10587/1182>
- Hendrick, J. (1997). *First steps towards teaching the Reggio way*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Heydon, R.M. & Iannacci, L. (2009). *Early Childhood Curricula and the De-pathologizing of Childhood*. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Hohmann, M., Weikart, D. P., Bourgon, L., & Proulx, M. (2000). *Partager le plaisir d'apprendre. Guide d'intervention éducative au préscolaire*. Québec, QC: Gaëtan Morin Éditeur.
- Hughes, E. (2007). Linking Past to Present to Create an Image of the Child. *Theory Into Practice*, 46(1), 48-56. DOI: 10.1080/00405840709336548
- Kocher, L. (2008). *The disposition to document: the lived experience of teachers who practice pedagogical documentation— a case study*. (Thèse de doctorat inédite), The University of Southern Queensland, Australie. Repérée à https://eprints.usq.edu.au/6223/2/Kocher_2008_whole.pdf
- Lalonde-Graton, M. (2003). *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*. Québec, QC: Les Presses de l'Université du Québec.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory/Practice divide in Early Childhood Education: Introducing an intra-active pedagogy*. New York, NY: Routledge.
- Lindsay, G. (2015). Reflections in the mirror of Reggio Emilia's soul: John Dewey's foundational influence on pedagogy in the Italian educational project. *Early Childhood Education Journal*, 43(6), 447-457. DOI: 10.1007/s10643-015-0692-7
- Matthews, G. B. (1994). *The philosophy of childhood*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mayfield, M. L. (2001). *Early childhood education and care in Canada: contexts, dimensions, and issues*. Toronto, ON: Pearson Education Canada Inc.
- Moran, M. J., Desrochers, L. & Cavicchi, N. M. (2007). Progettazione and documentation as sociocultural activities: Changing communities of practice. *Theory Into Practice*, 46(1), 81-90. DOI: 10.1080/00405840709336552
- Moss, P., & Rinaldi, C. (2004). Qu'est-ce que Reggio? *Enfants d'Europe*, 6, 2-3.
- New, S. R. (2007). Reggio Emilia as cultural activity theory in practice. *Theory into practice*, 46(1), 5-13. DOI: 10.1080/00405840709336543
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2007). *Petite enfance, grands défis II. Éducation et structures d'accueil. Rapport comparatif au sujet des politiques d'éducation aux jeunes enfants*. Paris : Éditions OCDE. Repéré à <http://www.oecd.org/fr>.

- Pacini-Ketchabaw, V., Nxumalo, F., Kocher, L., Elliot, E., & Sanchez, A. (2015). *Journeys: Reconceptualizing early childhood practices through pedagogical narration*. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Pelo, A. (2006). At the crossroads: Pedagogical documentation and social justice. In A. Fleet, C. Patterson J. Robertson, & J. Insights (Eds.), *Behind pedagogical documentation in early childhood education* (pp. 173-190). Castle Hill, N.S.W., Australia: Pademelon Press.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. New York, NY: Routledge.
- Rinaldi, C. (2013). *Re-imagining childhood. The inspiration of Reggio Emilia principles in South Australia*. South Australia: Government of South Australia.
- Shields, C. M., Bishop, R. & Mazawi, A. E. (2005) *Pathologizing Practices: The Impact of Deficit Thinking on Education*. New York, NY: Peter Lang.
- Thompson, S. E. (2003). *Creating shared understanding through documentation: A case study in the Concordia Observation Nursery*. (Mémoire de maîtrise inédit), Université Concordia, Montréal.
- Wong, A. (2006). *Dialogue engagements: A space for early childhood educators to talk, listen, and study documentation*. (Mémoire de maîtrise inédit), York University, Toronto.