



Montréal, le 23 janvier 2012

Madame Line Beauchamp
Ministre de l'Éducation
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
1035, rue De la Chevrotière 16^e étage
Québec, QC G1R 5A5

Objet : Les modifications aux ajustements demandés par la centrale des syndicats du Québec (CSQ) sont-elles souhaitables pour le développement de l'enfant d'âge préscolaire ? Les « ajustements » annoncés par la ministre vont-ils dans le même sens ?

Madame la Ministre,

L'Association d'éducation Préscolaire du Québec (AÉPQ) tient à réagir à la publication de *La Dépêche FSE* publiée en novembre 2011 (vol. 6, no. 2) - *Misons sur les bonnes stratégies pour la réussite scolaire des garçons*, et à l'étude citée dans l'article de la journaliste Lisa-Marie Gervais, *Rapport sur les performances scolaires - La gestion spontanée des résultats* (Le Devoir, 3 décembre 2011).

À notre avis, accepter l'adoption des propositions d'ajustements au programme du préscolaire de la CSQ signifie accepter la mort de l'éducation préscolaire au Québec, la disparition d'une éducation centrée sur le développement de l'enfant au moyen d'une pédagogie qui a recours à des activités qui correspondent à l'âge des enfants.

Trop souvent, on semble oublier qu'au Québec, la maternelle 5 ans offre à l'enfant une année de transition qui lui permet d'appivoiser le milieu scolaire, et que des différences trop grandes avec les modes d'apprentissage qui lui sont familiers peuvent nuire à son développement et le rebuter de l'école. Cette année vécue à la maternelle a pour but de rendre l'enfant prêt à s'introduire ensuite et progressivement dans des modalités plus formelles d'apprentissage. Différents points de vue seront amenés pour justifier notre position.

1. C'est une année où l'on veut donner le goût de l'école et non pas décourager des enfants qui ne seraient pas prêts à entreprendre un enseignement systématique formel et en grand groupe. Déjà on voit des enfants qui dans des contextes plus scolarisants manifestent des comportements jugés par certains comme inadaptés

alors que ce sont les demandes et les attentes qui ne respectent pas leur développement ou leurs capacités. En effet, on voit apparaître de plus en plus de jeunes enfants souffrant de problèmes psychologiques (stress, frustration, agressivité, inattention, anxiété). Comme l'exprime Germain Duclos (2011), « *les enfants sont en quelque sorte prisonniers de ce climat de performance et de compétition qui règne dans notre société. Toujours plus, toujours plus vite, toujours mieux, telles sont les trois exigences auxquelles ils sont soumis. En d'autres mots, le stress de la performance les fait vivre sous une tension continue tant à la maison qu'à l'école.* »

Notre mission est de favoriser le développement global de l'enfant. Nous avons aussi à développer d'autres compétences comme la socialisation, l'esprit critique, les différentes méthodes de travail, la motricité globale, etc.

Certaines recherches indiquent que les progrès des enfants peuvent être ralentis si on propose trop tôt, des expériences académiques et formelles vécues en grand groupe.

Rebecca A. Marcon (2002), par ses recherches, révèle qu'en 6^e année, les enfants ayant fréquenté des milieux préscolaires plus scolarisants avaient des résultats significativement moins élevés que ceux placés dans des programmes où les activités étaient majoritairement initiées par les enfants. De plus, elle affirme que les progrès peuvent être ralentis par des méthodes formelles, mais aussi, que la passivité requise par ces méthodes peut être difficile pour les jeunes garçons qui auraient besoin d'expériences plus concrètes dites « hands on » pour bien réussir.

Ces propos rejoignent ceux de Boris Cyrulnik (2011), qui soulève le problème qu'ont les garçons face à l'immobilité requise par ce type d'enseignement et de leur ennui en classe. Il conseille de retarder « l'instruction » et la notation.

2. Les points énoncés par la CSQ démontrent une certaine difficulté à définir ce qu'est la maturité scolaire et ce qui la facilite. Faire preuve de maturité scolaire c'est avant tout être capable de gérer ses actions, ses émotions, de se concentrer, de suivre des règles, c'est aussi savoir se faire des amis, savoir s'exprimer... En fait, c'est acquérir toutes les compétences visées dans le programme du préscolaire. C'est bien au-delà que de savoir réciter son alphabet ou compter jusqu'à...

Que dire aussi de la perception et de la définition de la réussite scolaire ? La réussite, c'est d'abord d'adopter une attitude positive envers l'école et les apprentissages, d'entretenir des liens positifs avec ses pairs et les enseignants, de vivre des émotions positives dans la classe, de participer aux activités, de progresser et pas seulement d'avoir de bons résultats en lecture ou en mathématiques.

Acquérir les fondements nécessaires à la réussite scolaire, c'est entre autres acquérir des notions spatiales à travers des jeux de motricité, de temporalité, c'est affiner ses perceptions auditives et visuelles, c'est savoir faire des comparaisons, des hypothèses, des liens, élaborer des concepts, raisonner, bref c'est s'exercer à des gestes mentaux de haut niveau. Tout cela sans oublier la motricité à la base de l'écriture et bien sûr, développer sa maîtrise du langage oral, qui est à la base de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Toutes ces connaissances et ces compétences sont énoncées et peuvent s'acquérir dans le cadre du programme existant.

3. Les propositions de la CSQ n'ouvrent-elles pas la porte à un enseignement formel précoce qui va nuire à long terme aux enfants tant sur leur capacité de résolution de problème, leur créativité, leur motivation à apprendre et donc, finalement, sur la persévérance scolaire ? D'après Boris Cyrulnik (2011), « la précocité des enfants valorisée par notre culture, n'est pas un facteur de protection. Elle améliore les résultats scolaires au prix de l'angoisse et de troubles relationnels. »

Dans un monde axé sur la vitesse, la performance et la société marchande, n'est-on pas en train d'amener les enseignants à évaluer les enfants avec les critères du monde économique ? Comme le notent Thériault et Doucet (2010), spécialistes en apprentissage de la lecture, « En glorifiant la vitesse, on bouscule les enfants, les forçant à passer d'une notion à l'autre sans pour autant s'assurer qu'ils aient fait un apprentissage ou qu'ils aient appris à apprendre. » En abordant trop tôt un enseignement trop formel, allons-nous créer des décrocheurs, et ce, plus tôt qu'auparavant ?

4. Les propositions de la CSQ annoncent également la mémorisation de listes de mots, l'accumulation d'exercices qui se situent dans une approche behavioriste de l'apprentissage et se rapprochent de l'enseignement systématique voire même par objectifs spécifiques, le tout incompatible avec le programme de formation de l'école québécoise.

Découper des contenus pour les faire intégrer aux enfants sans tenir compte de leurs connaissances antérieures et de leurs intérêts risque d'être contreproductif à long terme. Pourtant, on a déjà sonné l'alarme : à long terme, les enfants ayant suivi des programmes où les activités sont surtout dirigées par l'enseignant n'ont pas de meilleurs résultats que ceux qui ont pu initier leurs activités, travailler en petits groupes avec du matériel diversifié... Au contraire, certains auteurs confirment qu'il y a des situations problématiques dans les maternelles (*Crisis in the Kindergarten, 2009*), où on ne laisse plus les enfants bouger, jouer suffisamment. En effet, selon les auteurs Miller et Almond (2009), moins les enfants passent de temps en grand groupe, plus leurs performances cognitives s'améliorent.

Plusieurs provinces, dont la Colombie-Britannique, et des pays qui avaient pris une orientation d'enseignement formel ont changé d'approche pour revenir à un enseignement plus à l'écoute des besoins et du rythme des enfants (Honoré, 2008).

Cyrułnik (2011) nous exhorte à « freiner le sprint scolaire », la surstimulation. Les enfants dit-il, souffriront de moins de troubles, réussiront aussi bien et arriveront à l'âge adulte moins bousculés. Arrêtons de court-circuiter les stades de développement des enfants, implore-t-il.

5. Oui, les enfants doivent consolider et développer leur langage oral, découvrir le fonctionnement du système graphique, comprendre comment les sons qui sortent de notre bouche sont symbolisés à l'écrit par des lettres. En fait, les enfants sont très intéressés par l'écriture à condition que les mots soient signifiants et importants pour eux et que les interventions se situent dans leur zone proximale de développement. Pour ce faire, un enseignement « *one size fits all* » ne convient pas. Les enfants vont construire leur compréhension à partir de ce qu'ils savent déjà avec le soutien de l'enseignante.

Celle-ci va profiter des situations quotidiennes (causeries, conversations, noms des enfants, menu de la journée, lecture interactive de livres, chansons, comptines, cartes de souhaits, affiches, lettres magnétiques, coin écriture, correspondance scolaire, technologies de l'information... la liste des possibilités est longue) pour travailler, dans le plaisir et par le jeu, tous les déterminants liés à l'émergence de la lecture et de l'écriture. Chaque enseignante va choisir les expériences qui selon elle, vont permettre aux enfants de progresser dans leur compréhension des fonctions et du fonctionnement de notre système graphique.

Au terme d'une recherche sur la compréhension du récit chez le jeune enfant, Boisclair et Makdissi (2008) concluent : « Il serait naïf de croire qu'à la maternelle, il suffit de bien préparer ces enfants de garderie qui ont été évalués dans la présente étude sur le plan de la conscience phonologique pour qu'ils deviennent, par la suite, de bons lecteurs. Il faut beaucoup plus, car la compréhension en lecture repose sur des processus de haut niveau et les habiletés d'inférence en lecture semblent se développer particulièrement dans des activités dialogiques en lecture. »

Il demeure prioritaire de s'assurer que le langage oral soit bien développé, et ce, particulièrement pour les enfants qui n'auraient pas été exposés très jeunes aux livres ou aux récits ou qui ne maîtrisent pas bien le français. C'est en parlant qu'on devient un bon locuteur, mais cela suppose une interaction. Le dialogue au préscolaire est alors essentiel, autrement les enfants écoutent en répondant à des questions qui ne développent pas leurs habiletés de communication ni leur raisonnement (Doyon et Fisher, 2010).

Où nous pouvons nous interroger sur les différences entre les garçons et les filles. L'écart au niveau de la lecture pourrait-il être dû à l'avance des filles au niveau de leur maturité neuropsychologique, chose que les garçons rattraperont plus tard ? Cet écart est bien connu, il apparaît dans toutes les évaluations concernant les compétences en lecture (cf. PISA – 2010).

6. Pourquoi imposer à un ensemble d'enfants qui évoluent bien dans le programme actuel un curriculum plus contraignant ? Sans doute pouvons-nous trouver d'autres moyens de soutenir les autres.

Pourquoi penser que les garçons réagiraient mieux à un enseignement plus systématique des lettres, de la phonologie... et deviendraient éventuellement des lecteurs plus habiles et enthousiastes ?

L'*Alliance for Childhood* nous met en garde à propos de résultats d'études portant sur des méthodes didactiques qui peuvent paraître efficaces, mais qui sont trompeuses par l'étroitesse de ce qu'elles mesurent... et par la durée éphémère des résultats.

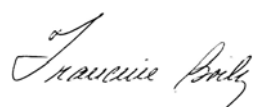
Certaines personnes prétendent que les apprenants pourraient devenir plus compétents si on commençait plus tôt dans la vie. L'OCDE mentionne que les résultats des études empiriques n'ont pas étayé cette assertion. Donnons en exemple la Finlande qui se classe comme le premier pays dans toutes les évaluations alors que les enfants commencent l'école à 7 ans.

En conclusion, nous disons « oui » à la culture du livre, au plaisir d'apprendre par le jeu, au respect du développement de l'enfant. Nous sommes convaincues que le programme actuel n'écarte pas le développement de la conscience phonémique, notamment par la découverte du principe alphabétique, mais qu'il l'inclut en présentant l'avantage de ne pas s'y restreindre, car le développement du langage écrit exige des connaissances multiples qui forment un engrenage complexe dans lequel la conscience phonologique ne représente qu'une partie. Notre programme offre un modèle intégré de l'acte de lire et de son apprentissage. Il privilégie la compréhension et non le décodage en début d'apprentissage.

Les attentes à la fin de l'éducation préscolaire disent que l'enfant doit être capable de s'exprimer et de s'expliquer pour être bien compris par l'adulte, d'écouter et de comprendre une consigne et d'y répondre adéquatement. Pour cela, il doit avoir été initié aux différentes formes de communication et non à une seule. Nous devons faire attention dans l'évaluation de cette compétence langagière et du regard que nous avons au moment de porter un jugement. Avec des méthodes trop formelles, les enfants peuvent-ils se retrouver en situation d'échec face aux connaissances linguistiques de bases prescrites par certaines méthodes trop systématiques ?

On veut donner aux enfants des outils pour qu'ils deviennent de bons apprenants. Alors, pour qui et pourquoi agir aussi promptement ? Au niveau des actions, ne serait-il pas important qu'il y ait concertation entre les différents champs de recherches et les enseignants afin d'éviter que les enfants n'aient qu'un seul outil dans leur coffre de bons apprenants du 21^e siècle ?

Dans l'espoir que vous recevrez favorablement nos commentaires, nous vous prions de recevoir, Madame la Ministre, l'assurance de nos sentiments respectueux.



Francine Boily, présidente, au nom du
Conseil d'administration de l'Association d'éducation préscolaire du Québec

CA/mg

p.j.

c.c. monsieur Réjean Parent, président, Centrale des syndicats du Québec

RÉFÉRENCES

CYRULNIK, B. (2011), *Quand un enfant se donne la mort. Attachement et société*, Éditions Odile Jacob, Paris

DOYON, D. et FISHER, C., (2010), *Langage et pensée à la maternelle*, Presses de l'Université de Montréal, Coll. Éducation Recherche.

DUCLOS, G. (2011), *Attention enfant sous tension ! Le stress chez l'enfant*, Éditions CHU Sainte-Justine, coll. Les parents, Montréal.

HONORÉ, C. (2008), *Manifeste pour une enfance heureuse*, Éditions Marabout.

MAKDISSI, H. et BOISCLAIR, A., (2008), *L'organisation discursive du rappel de récit chez l'enfant d'âge préscolaire*, Archives de psychologie, Université Laval.

MARCON, R. A. (2002), *Moving up the grades : Relationship between Preschool Model and Later school Success Play*, University of North Florida, ECRP, vol. 4, no. 1.
<http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/marcon.html>

MILLER, E. et ALMON J. (2009), *Crisis in the Kindergarten: Why children need to play in school*, Alliance for Childhood, College Park, MD.

Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (2006), *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire*.

OCDE (2010), *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique*, Éditions OCDE.

THÉRIAULT, J. et DOUCET, M. (2011), *En jouant avec les blocs de construction ... l'enfant construit son monde*, Éditions Nouvelles.

ZIGLER, Edward F., DOROTHY G. et BISHOP-JOSEPH, Sandra T. (2004), *Children's Play, the Roots of Reading*, Zero to Three Press, Washington.