



Pour le droit des enfants à l'enfance et au plaisir de vivre et d'apprendre

MÉMOIRE PRÉSENTÉ AU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION
DANS LE CADRE DE LA CONSULTATION SUR LES RÉFORMES DU CURRICULUM ET
DES PROGRAMMES, QUINZE ANS APRÈS LES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR
L'ÉDUCATION

par

L'ASSOCIATION D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE DU QUÉBEC

Novembre 2013

Sommaire

| | |
|---|----|
| Introduction | 3 |
| 1. <i>Les fondements de la réforme de l'éducation</i> | 4 |
| 1.1. L'éducabilité des enfants | 4 |
| 1.2. La réussite du plus grand nombre | 4 |
| 1.3. La place des savoirs dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités | 5 |
| 1.4. L'école obligatoire doit préparer les élèves à la formation continue | 6 |
| 1.5. Le pouvoir de décision en matière de pédagogie doit se rapprocher du palier local : l'école et ses agents de première ligne | 7 |
| 1.6 Les parents et la communauté sont les partenaires de la réussite éducative | 7 |
| 1.7 L'école doit préparer les jeunes à devenir des citoyens à part entière et prévenir L'exclusion | 9 |
| 1.8 L'école doit prendre le virage technologique | 9 |
| 2. <i>Les réformes du curriculum et des programmes scolaires</i> | 10 |
| 2.1 L'impact des maternelles 4 ans en milieux défavorisés | 10 |
| 2.2 L'absence de balises dans le choix du matériel | 10 |
| 2.3 Comment et quoi évaluer? | 11 |
| 2.4 Le programme maternelle 4-5 ans | 12 |
| 2.5 La politique d'évaluation des apprentissages | 12 |
| 2.6 Le jugement professionnel du personnel enseignant | 13 |
| 2.7 Le bulletin unique, vraiment ? | 13 |
| 3. <i>Bilan</i> | 14 |
| 4. <i>Perspectives d'avenir</i> | 15 |

Introduction

Fondée en 1953, l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AÉPQ) a principalement pour but le regroupement des personnes intéressées à la promotion et à la défense des intérêts de la petite enfance (0 à 7 ans). L'AÉPQ regroupe aujourd'hui 1200 enseignantes¹ en éducation préscolaire, des universitaires, des conseillers pédagogiques et des étudiants-chercheurs. Quarante-vingt-dix pour cent de ses membres sont des praticiennes en maternelle 4 ans et 5 ans.

L'AÉPQ offre une formation continue à ses membres par la publication trimestrielle de la *Revue préscolaire*, des rencontres régionales et un congrès annuel qui réunit entre 800 et 900 participants en éducation préscolaire.

Les principes qui guident l'AÉPQ sont d'assurer une meilleure qualité de vie au jeune enfant et d'apporter, dans la mesure de ses limites, un soutien aux adultes qui œuvrent auprès d'eux. L'AÉPQ est pour ces personnes un lieu pour exprimer leurs idées et interrogations, ainsi que pour se ressourcer auprès d'autres intervenants intéressés comme elles par la place de la petite enfance dans la société.

Depuis sa fondation, l'AÉPQ a participé à toutes les tribunes sur les questions touchant de près ou de loin aux questions relatives à l'éducation. Déjà en 1962, l'AÉPQ produisait un mémoire pour la Commission royale d'enquête sur l'éducation. Avec le temps, les thèmes sur la petite enfance au sein du système scolaire et de la société ont trouvé, par l'intermédiaire de l'AÉPQ, une voix pour les porter. Ainsi, la reconnaissance du préscolaire comme niveau autonome, les services de garde à l'enfance, le régime pédagogique du primaire et les règles relatives à l'éducation préscolaire, la rentrée progressive, la nécessité d'un personnel qualifié pour le réseau des services de garde, les priorités éducatives, le soutien aux familles, la création d'un réseau universel de garderies, l'élaboration d'un curriculum cohérent pour les enfants de 0 à 6 ans, la profession enseignante au préscolaire, le service de garde en milieu scolaire la scolarisation précoce au préscolaire, le baccalauréat en éducation préscolaire, la maternelle 4 ans à temps plein dans les milieux défavorisés sont autant de dossiers sur lesquels l'AÉPQ s'est penchée.

C'est sur la base de cette longue expérience et de sa profonde implication dans les questions touchant son champ d'intervention que l'AÉPQ désire soumettre au Conseil supérieur de l'éducation ses commentaires sur « les réformes du curriculum et des programmes, quinze ans après les états généraux sur l'éducation ». Afin de répondre aux préoccupations du Conseil, nous proposons la démarche qui suit. Dans un premier temps, notre propos reprend les huit fondements de la réforme de l'éducation en les plaçant sous l'angle du préscolaire. Une telle approche permettra de mieux comprendre les réalités de cet ordre d'enseignement. Dans un deuxième temps, nous dresserons quelques constats reliés à différents aspects précis de la réforme, avant de conclure par un bilan et des perspectives d'avenir.

¹ L'emploi du féminin est privilégié dans ce document, car la majorité des personnes œuvrant auprès des jeunes du préscolaire sont des femmes.

1. Les fondements de la réforme de l'éducation

1.1 L'éducabilité des enfants

L'AÉPQ a toujours adhéré au principe que chaque enfant est unique. Chaque enfant n'apprend pas de la même façon; chacun évolue à son rythme, arrive avec un bagage qui lui est personnel. Par conséquent, nous croyons que chaque enfant a le droit de développer son plein potentiel et que c'est de notre responsabilité comme société de lui fournir les conditions pour le faire. La maternelle 4-5 ans plein temps a été mise en place en 1997 avec l'intention d'égaliser les chances de réussite de tous les enfants. Cependant, il fallait, pour respecter ce principe, revoir les modalités d'aménagement des milieux éducatifs préscolaires (ratios, formation, etc.) si nous voulions vraiment favoriser le plein développement de tous les enfants.

Dans cette perspective, il faut encore aujourd'hui respecter les façons d'apprendre des enfants de cet âge et de chaque enfant en particulier. Selon le psychiatre Boris Cyrulnik, « La précocité des enfants valorisée par notre culture n'est pas un effet de protection². » Au contraire, elle entraîne souvent de l'anxiété et des problèmes relationnels. Cet auteur recommande également de « retarder la notation stigmatisante » et nous encourage à suivre l'exemple de la Finlande à cet effet³.

Par ailleurs, nous voyons arriver à l'éducation préscolaire de plus en plus d'enfants en difficulté : TED, dyspraxie, etc. Les milieux scolaires ciblent de plus en plus tôt des difficultés d'apprentissage, motrices ou comportementales. Les connaissances médicales actuelles font que nous sommes plus à l'affût des besoins spécifiques des enfants. Toutefois, ces derniers auraient besoin de plus de ressources pour soutenir les différents intervenants scolaires qui agissent auprès d'eux, alors que la tendance va à une diminution. Nous croyons que la baisse du ratio pour préparer des activités diverses, la formation universitaire et la formation continue sur les pratiques d'enseignement au préscolaire constituent des éléments sur lesquels miser pour améliorer la situation de ces enfants et favoriser leur développement global. Enfin, pour respecter la diversité des enfants, l'enseignement différencié reste une mesure nécessaire pour atteindre leur zone proximale de développement.

1.2 La réussite du plus grand nombre

L'AÉPQ adhère encore à ce fondement, dans la mesure où l'on respecte les besoins d'apprentissage des enfants et leur manière d'apprendre par le jeu et l'activité spontanée. La réussite du plus grand nombre exige que l'environnement éducatif soit accueillant et stimulant, car la persévérance scolaire a comme ancrage la motivation. Au préscolaire, les méthodes trop éloignées des modes d'apprentissage naturels de l'enfant peuvent le décourager dès le départ, lui donnant une perception négative de l'école, une attitude négative par rapport à l'apprentissage et un doute sur ses capacités.

² B. Cyrulnik (2011). *Quand les enfants se donnent la mort*, p. 148.

³ *Ibid.*, p. 126.

La réussite du plus grand nombre va aussi dépendre de la qualité des programmes. Des études comparatives de programmes ont démontré qu'au préscolaire, les programmes qui favorisent le mieux la réussite éducative et les attitudes positives face à l'apprentissage sont ceux où les enfants ont davantage de choix et moins d'activités dirigées⁴.

L'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ) tente de comprendre la trajectoire de l'enfant depuis sa petite enfance en analysant les différents éléments pouvant conduire à l'échec ou à la réussite scolaire. Les résultats confirment l'influence de plusieurs facteurs sur la réussite scolaire des enfants. Les habiletés cognitives à la maternelle (le vocabulaire réceptif, la connaissance des nombres et les comportements hyperactifs) sont associées à la réussite scolaire en quatrième année.

Par ailleurs, les habiletés en motricité fine contribuent singulièrement à la réussite en lecture et en écriture ainsi qu'au rendement global de l'enfant. La connaissance des nombres est liée de façon positive à l'engagement scolaire des enfants de quatrième année du primaire. L'ÉLDEQ conclut que les compétences du préscolaire ne sont pas seulement liées au rendement scolaire, mais bien à l'engagement de l'enfant dans ses études.

1.3 La place des savoirs dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités

Comme l'affirme le Programme de l'école québécoise, l'école est un lieu de formation de la pensée. Cependant, selon la professeure émérite en éducation préscolaire, Lilian Katz, il ne faut pas confondre au préscolaire (ni dans les autres ordres d'enseignement d'ailleurs) le développement intellectuel et le développement didactique. Le premier embrasse une vision plus large et comprend des gestes mentaux, tels comparer, faire des liens, des hypothèses, résoudre des problèmes, etc., alors que le second concerne plutôt ce qui se mémorise et se répète. Ainsi, les connaissances didactiques sont au service du développement intellectuel.

Les savoirs de base (ou ce qui constitue les fameux *school readiness*) que les enfants du préscolaire doivent acquérir pour entrer au primaire afin d'être prêts à aborder des notions plus formelles ont fait couler beaucoup d'encre récemment. Nous croyons qu'il y a souvent une mésinterprétation de ce qu'est la maturité scolaire. Dans l'esprit de plusieurs, il s'agit de savoir compter, réciter ou reconnaître les lettres. En fait, ce qui est reconnu comme fondamental est la capacité d'autorégulation de ses émotions, de ses actions, d'être capable de faire le focus, de changer une action selon la situation, de savoir se faire des amis, bref, tout ce qui a trait aux fonctions exécutives. Le langage est aussi reconnu comme une clé pour le succès des enfants à l'école et dans la vie.

On pense aussi parfois, à tort, que les jeunes enfants de milieux défavorisés ont besoin dès le préscolaire d'enseignement formel pour compenser le fait qu'ils ont été moins exposés à certaines stimulations (ex. : le langage). Il n'en est rien. Les enfants dits vulnérables ont besoin autant, sinon plus que les autres, d'expériences de jeu, d'explorer des matériaux

⁴ R. Marcon (2002). « Moving up the Grades : Relationship between Preschool Model and Later School Success », *ECRP*, vol. 4, n° 1.

(ex. : les blocs) pour construire leur compréhension des concepts; les blocs développent les notions spatiales nécessaires à la fois en lecture/écriture et en mathématique⁵.

À la lumière de ces explications, il ressort que pour assurer l'intégration des savoirs, il faut qu'au préscolaire les enfants aient eu de multiples occasions d'expérimenter, de manipuler, afin de construire les infrastructures nécessaires à la compréhension de concepts plus formels présentés dans les années du primaire. Une attention particulière doit donc être accordée au développement intellectuel de l'enfant et à l'intégration des savoirs. Cette précision apportée, le tout est dans le comment. En effet, de quelle façon contribuer au développement intellectuel et leur faire intégrer des savoirs? Et quelle place occupent le jeu et le plaisir qui sont à la base même du mandat du préscolaire? Alors que l'on tend à favoriser un enseignement explicite, ciblé et systématique, nous pensons qu'adopter des comportements adéquats, imiter des attitudes de lecteurs passe plutôt par une modélisation.

1.4 L'école obligatoire doit préparer les élèves à la formation continue

Si, au préscolaire, l'école n'est pas obligatoire, la majorité des enfants la fréquentent. Si elle l'était, cela donnerait peut-être plus de possibilités aux intervenants (travailleurs sociaux, psychologues, etc.) d'avoir une entrée dans les maisons et d'offrir une intervention soutenue. Déjà, en intervenant plus tôt dans les milieux défavorisés, avec notamment le programme *Passe-Partout*, le préscolaire 4 ans mi-temps ou la maternelle 4 ans en milieux défavorisés, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) se préoccupe d'offrir une chance à ces enfants de commencer positivement leur parcours scolaire, ce qui aura un impact certain sur leur avenir à condition que les classes qui se formeront favorisent l'hétérogénéité des groupes. Chacun sait que les savoirs de l'un apportent aux savoirs de l'autre. Reste à s'assurer que les actions et les mesures mises en place seront à la hauteur des intentions.

Cela dit, nous ne pensons pas que la maternelle 4-5 ans doive être obligatoire. En effet, d'autres milieux éducatifs peuvent aussi fournir à l'enfant des contextes propices au développement des compétences nécessaires pour faire face au présent et à l'avenir. Il faudra donc éviter que ces paliers d'éducation ne deviennent trop axés sur l'apprentissage formel en grand groupe d'unités didactiques, d'abord pour le bien-être des enfants qui les fréquentent, mais aussi pour que les enfants dont les parents auront choisi une autre forme d'éducation préscolaire ne soient pas pénalisés. Il faut que le « pré » de préscolaire soit préservé et que la maternelle ne devienne pas une première année déguisée. À notre avis, l'école se doit de créer une culture de questionnement, de recherche, d'exploration afin de ne pas tuer le désir d'apprendre chez les élèves. Pourquoi l'étincelle de la découverte s'éteint-elle lorsque les élèves avancent dans leur cheminement scolaire? Il faut donner le goût à l'école, ce qui aura un impact sur l'avenir.

⁵ B. N. Verdine, R. M. Golinkoff, K. Hirsh-Pasek, N. S. Newcombe et collab. (2013). « Deconstructing Building Blocks : Preschoolers' Spatial Assembly Performance Relates to Early Mathematical Skills », *Child Development*.

1.5 Le pouvoir de décision en matière de pédagogie doit se rapprocher du palier local : l'école et ses agents de première ligne

Qui est mieux placé pour décrire les besoins de leur communauté que les agents de première ligne et l'école. Mais il faut les soutenir et éviter qu'ils ne se noient dans la reddition de compte.

Pour ce qui est de rendre compte, il faut être très prudent dans le choix des critères. Dans un souci de répondre aux exigences, souvent, les directions d'école s'orientent vers des recherches ou du matériel de l'heure pour imposer des façons de faire ou du matériel à utiliser. Toujours dans cette optique de performance, on fait appel à des « experts » pour la formation continue alors qu'on oublie que dans les commissions scolaires et même dans les écoles, des professionnels sont présents et pourraient, si on leur en donnait la possibilité ou les moyens, soutenir et aider leurs collègues enseignants. Cette expertise professionnelle du milieu est pour ainsi dire oubliée.

La décentralisation est aussi une façon de s'assurer une souplesse des interventions, à condition que les institutions situées dans les milieux moins favorisés puissent avoir des ressources équivalentes à celles situées dans d'autres quartiers et que leurs interventions soient à la mesure des attentes de l'éducation préscolaire, c'est-à-dire qu'elles connaissent le programme d'éducation préscolaire qui préconise le jeu comme apprentissage.

Enfin, respecter l'expertise des enseignantes en leur laissant choisir leurs stratégies pour étayer le développement des enfants est primordial. En effet, ce sont elles (avec les parents) qui connaissent les enfants de leur groupe et sont à même de juger de ce qui leur convient. Cependant, il faut s'assurer que les enseignantes aient reçu une formation appropriée, c'est-à-dire axée sur le développement des jeunes enfants et les concepts appropriés à « travailler » à ce niveau, pour s'adresser à ce groupe d'âge.

À titre d'exemple pour corroborer ce sentiment, nous pensons aux expériences américaines qui se basent sur les notes des élèves pour établir le financement ou octroyer aux enseignants des primes au mérite selon les résultats de leurs élèves montre quelles dérives sont possibles. *Accountability*, cette notion inspirée du monde des affaires et de l'économie, ne convient pas vraiment à la nature humaniste de l'éducation.

1.6 Les parents et la communauté sont les partenaires de la réussite éducative

Qu'est-ce que la réussite éducative pour un enfant de maternelle? La réussite éducative est un concept bien plus large que certains veulent le faire croire. On a parfois tendance à l'évaluer à partir de critères étroits et isolés (en particulier des connaissances très spécifiques en littérature et en mathématique). On réduit le développement de la personne au développement cognitif et ce dernier à un petit nombre de notions. On a tendance à sous-estimer l'impact des composantes socioémotionnelles dans la réussite éducative.

Nous pensons que la réussite éducative est le produit d'un ensemble interrelié de facteurs, d'ailleurs contenus dans les compétences du programme. Nous voyons aussi une certaine confusion entre ce qui a un lien et ce qui est causal. Un exemple nous est donné dans la diffusion des résultats d'une recherche de G. Duncan (2007)⁶ sur l'importance de la précocité en mathématique sur la réussite éducative et le peu de lien des problèmes de comportements sur la persévérance scolaire. À cet égard, l'auteur lui-même a relativisé la portée de sa recherche en 2009, avouant qu'il ne s'agissait que d'une hypothèse à laquelle il ne fallait pas se fier pour prendre des décisions mais dont on n'a retenu – dans l'*Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012* et autres documents fortement publicisés – que les premières conclusions. Nous constatons également que certaines recherches et méthodes ont été rendues très visibles, alors que celles établissant par exemple des liens directs entre le jeu et les apprentissages scolaires l'ont été très peu. Nous nous interrogeons également sur l'influence des syndicats dans les décisions concernant les contenus des programmes préscolaires.

Nous devons repenser la portée de l'école : celle-ci doit accueillir non seulement les enfants mais les familles. Cela est d'autant plus important au préscolaire car c'est là que les habitudes de participation réelle vont s'enraciner (ou pas). En effet, dans plusieurs cas, le regard du parent par rapport au milieu scolaire aura une influence sur celui que son enfant portera. Il est donc primordial de s'en faire un allié et un partenaire même si, dans certains cas, le milieu scolaire aura à apprivoiser cette famille. Le programme *Passe-Partout* ainsi que tous les projets locaux ciblant des activités parent/enfant précédant l'entrée scolaire ont d'ailleurs démontré un impact positif sur la présence et la collaboration future des parents.

Nous devons également améliorer les moyens de communiquer avec les parents pour les informer sur ce qui se passe en classe et les progrès de leur enfant. Les écoles préscolaires municipales de Reggio Emilia en Italie donnent des exemples de stratégies pour renforcer les liens entre l'école, les parents ainsi que l'école et le milieu, dont nous aurions avantage à nous inspirer. L'école doit aussi amener les enfants à connaître leur milieu (sorties, invités, projets) et à faire connaître les capacités des enfants auprès de leur propre milieu (expositions de projets dans les lieux publics, etc.).

L'influence du milieu familial sur la réussite scolaire est indéniable. Il faut que les parents et la communauté participent à la réussite des enfants. Il serait intéressant que les musées, les maisons de la culture offrent gratuitement des activités aux écoles. Il faut aussi soutenir les parents en difficulté, continuer d'assurer les services offerts par les CLSC lorsque l'enfant entre en maternelle, parler de la réussite des élèves dans les nouvelles, valoriser l'effort autrement que seulement dans les sports.

⁶ G. Duncan et collab. (2007). « School Readiness and Later Achievement », *Developmental Psychology*, 43(6).

1.7 L'école doit préparer les jeunes à devenir des citoyens à part entière et prévenir l'exclusion

L'école doit aider l'élève « à apprendre à vivre ⁷, selon Edgar Morin. Vivre s'apprend grâce à ses propres expériences, avec l'aide d'autrui, notamment parents et éducateurs. Vivre c'est vivre en tant qu'individu, affrontant les problèmes de sa vie personnelle, c'est vivre en tant que citoyen de sa nation, c'est vivre aussi dans son appartenance à l'humain ». M. Morin souligne également l'importance du développement de la solidarité, de la convivialité et d'une conscience de notre interdépendance. Ces attitudes s'épanouissent au préscolaire dans le jeu et les projets vécus à l'intérieur et l'extérieur.

En examinant les contenus des programmes du préscolaire, nous constatons que dans les énoncés des compétences, tous les éléments nécessaires à la formation de citoyens responsables, créatifs, autonomes sont présents. Toutefois, nous observons dans la pratique que l'école ne parvient pas à prévenir l'exclusion, car elle n'arrive pas à donner des services rapidement aux élèves qui démontrent des difficultés d'apprentissage et de comportements. Ces élèves arrivent difficilement à se faire des amis et à faire valoir leurs qualités, leurs habiletés, car ils sont rejetés.

1.8 L'école doit prendre le virage technologique

Beaucoup d'enfants arrivent en maternelle avec déjà une certaine connaissance de la manipulation de divers outils technologiques. Ces derniers (ordinateurs, tablettes, etc.) vont être mis à contribution en classe pour vivre les compétences du programme. Il revient d'abord aux enseignantes d'évaluer la valeur pédagogique des différentes applications et fonctions disponibles avant de les proposer aux jeunes. Il leur faut aussi aider les enfants à donner du sens à leurs expériences techniques ou virtuelles. Mais la technologie reste une source d'apprentissage secondaire et ne doit pas remplacer les expériences directes des enfants avec les sujets abordés au préscolaire.

Il faut aussi considérer le temps alloué à la technologie au préscolaire, exploration qui ne doit pas se faire au détriment des autres types de jeux et d'activités nécessaires au bien-être fondamental des enfants (jeu moteur, jeu symbolique, etc.). La technologie devrait aussi servir aux enseignantes pour documenter les progrès des enfants (photos de processus et réalisations, vidéos d'enfants en action). Oui, au virage technologique, mais il ne faut pas oublier la personne avec ses besoins. Si l'enfant ne mange pas à sa faim, s'il vit de la solitude, s'il arrive à la garderie scolaire à 6 heures et repart à 17 h 30, la technologie ne l'aidera pas à réussir. Les élèves viennent à l'école pour leur enseignant, leurs amis, les activités. S'ils se sentent en sécurité, aimés, si nous répondons à leurs besoins, si nous leur offrons les ressources nécessaires, la société et l'école auront atteint leurs objectifs.

⁷ E. Morin (2011). *op.cit.*

2. Les réformes du curriculum et des programmes scolaires

2.1 L'impact des maternelles 4 ans en milieux défavorisés

Même si des maternelles temps partiel et le programme *Passe-partout* s'adressaient déjà à des enfants de 4 ans, l'implantation de six maternelles expérimentales (en 2012) puis de 51 maternelles (en 2013) plein temps pour accueillir des enfants de milieux défavorisés va transformer le paysage du préscolaire au Québec. En effet, l'expérience de ces maternelles va nous amener à réfléchir sur les pratiques à privilégier pour ces enfants et va sans doute influencer les pratiques de la maternelle 5 ans. Nous espérons cependant que les bonnes intentions (objectifs de réussite et égalité des chances) ne dénatureront pas l'expérience préscolaire de tous les enfants qui la fréquentent et la fréquenteront.

Nous pensons que le programme pour les 4-5 ans était tout à fait adéquat pour tous les enfants et que la création d'un nouveau programme pour les 4 ans provoque beaucoup de confusion. D'abord parce que la composition des classes de maternelle plein temps 4 ans pose problème puisqu'on sait que les enfants de milieux défavorisés profiteraient davantage de milieux préscolaires où on retrouve une mixité, c'est-à-dire des enfants venant de différents milieux. La Cour suprême aux États-Unis a jugé que « *separate but equal services are unequal*⁸ ». De plus, cela va sans doute obliger la révision du programme 5 ans, et ce, avec des exigences scolaires probablement plus grandes pour « pousser plus loin » les apprentissages à la maternelle. Pourtant, les enfants de 5 ans auront encore 5 ans et les mêmes besoins. C'est vraisemblablement l'influence de certains groupes de pression qui va primer. Pourtant, il y a bien d'autres moyens pour amener les jeunes enfants à développer leur plein potentiel.

2.2 L'absence de balises dans le choix du matériel

Les enseignantes se voient parfois imposer un matériel qui, au départ, n'est pas destiné à tous les enfants dans un souci (ou un argument) de prévention et d'intervention précoce. Voilà donc une des lacunes du manque d'approbation de matériel par le MELS. Les pressions exercées par les éditeurs, concepteurs ou traducteurs (de matériel étranger) sur les conseillers pédagogiques et sur les enseignantes font en sorte que ces dernières utilisent du matériel qui n'a pas fait l'objet d'évaluations sérieuses et ne prouve pas la pertinence de son utilisation au Québec.

Souvent, les enseignantes se laissent séduire par des approches qui amènent les enfants à la connaissance de toutes les lettres de l'alphabet et de leurs sons, par des activités mathématiques de comptage, d'additions et de soustractions alors que la plupart des enfants sont au stade préopérateur. Tout ça pour soi-disant les préparer aux apprentissages du premier cycle. Quel plaisir de se faire dire par l'enseignante de première année que nos élèves apprennent à lire plus tôt!

⁸ *Ibid.*, p. 43.

2.3 Comment et quoi évaluer?

Avant on évaluait des apprentissages; aujourd'hui, on évalue des compétences, soit la capacité à utiliser des habiletés, des stratégies et des démarches qui mèneront à l'acquisition des compétences. Évaluer peut se définir à l'éducation préscolaire par la façon de voir l'enseignante comme un guide, un interrogateur qui, par ses observations et ses interventions, assure une observation suivie de l'enfant, l'aide à complexifier et à réfléchir sur ses pratiques. Mais comment évaluer une compétence demeure encore une source de questionnement...

Il ne s'agit pas de relever les exigences de connaissances didactiques par rapport à l'enfant, mais plutôt de rendre le contexte éducatif plus riche en matériaux diversifiés, en expériences plus complexes et signifiantes. Cela passe avant tout par la formation des enseignants et les ressources mises à leur disposition. Une formation pour les futurs enseignants ou ceux en exercice axée sur le développement des jeunes enfants est aussi un élément essentiel pour assurer cette réussite.

À l'heure actuelle, seul le nombre de communications (incluant le bilan) est prescrit et aucune autre forme de communication n'est privilégiée (portfolio, journal, carnet de route). Ce qui laisse à l'enseignante le choix et la liberté de n'utiliser que les moyens qui l'intéressent ou avec lesquels elle est à l'aise. D'où également une grande diversité dans nos classes de préscolaire. Résultat de ce cadre imprécis : une multitude de modèles de bulletins élaborés par chaque commission scolaire, voire par chaque école. Les critères d'évaluation inscrits au programme sont tout à fait subjectifs et ne sont pas formulés en termes de comportements observables. Il revient donc à chaque enseignante de déterminer ses propres critères d'évaluation et de juger de l'atteinte des attentes. Les critères et les attentes sont nommés dans le programme et non dans la politique mais ils ont été pensés. Seulement, chacune des compétences a été formulée dans un esprit de globalité intégrant plusieurs composantes dont les liens entre elles sont parfois difficiles à comprendre des enseignantes. De là, toute l'interprétation et la divergence de compréhension qui en découlent. Quoique le jugement porte sur les observations, mettre une cote globale pour une compétence devient un non-sens lorsqu'on parle de développement et de cheminement personnel.

Le bulletin unique dans sa forme actuelle permet d'avoir une forme commune aux quatre coins du Québec. Toutefois, la donnée qui est communiquée n'a pas de sens pour le parent si elle n'est pas accompagnée de commentaires ou de documents annexés (portfolio, rapport d'activité). En outre, dans sa forme actuelle, il n'est pas possible d'écrire les commentaires sous chacune des compétences, ce qui contrarie la plupart des enseignantes du préscolaire. Plusieurs d'entre elles vont compenser en annexant des documents.

Bref, il faut mettre des limites, des balises, pour éviter que le développement global ne serve de caution aux nombreuses dérives dont nous sommes témoins présentement. Il faut de la clarté et de la précision dans ce qui appartient au préscolaire et ce qui appartient au premier cycle. Notre tâche ne consiste pas à faciliter celle des enseignants du primaire!

2.4 Le programme maternelle 4-5 ans

Nous croyons que le programme maternelle 4-5 ans est encore, d'une certaine façon, en implantation. Ce magnifique programme reflétant les valeurs mentionnées dans les fondements repose sur une vision socioconstructiviste de l'apprentissage. Que veut dire enseigner dans une telle approche? Nous croyons que cela n'a peut-être pas été clair. Un certain nombre d'enseignantes auraient profité d'avoir plus de soutien pour transformer leur curriculum afin de se situer davantage dans cette approche et savoir à quoi ressemble les pratiques de types constructivistes, car cette conception entraîne une certaine façon d'envisager le rôle de l'adulte dans le processus d'apprentissage.

Nous croyons qu'il faut maintenir ce programme tel qu'il est car il est très complet, malgré son apparente simplicité. Il offre toutes les occasions aux enfants de comprendre le monde et aux enseignantes de lui en ouvrir les portes. Toutefois, le programme de l'éducation préscolaire demeure, encore en 2013, vague pour les personnes qui veulent le mettre en application, car aucun document d'accompagnement n'a été déposé pour aider les enseignantes à se l'approprier.

Nous ne saurions passer sous silence le fait que nous le sentons menacé malgré ses grandes qualités et des incohérences se glissent dans son application, certaines méthodes ou certains types d'évaluation étant en contradiction avec son essence.

2.5 La politique d'évaluation des apprentissages

Au préscolaire, des modes alternatifs comme la documentation des progrès des enfants inspirée des *Learning Stories* utilisées en Nouvelle-Zélande⁹ ou les écoles préscolaires de Reggio Emilia¹⁰ témoignent du développement des enfants et du type d'enseignement offert. De plus, nous croyons, comme le soutient le programme *High Scope*, que la notation (ou cote) au préscolaire est inutile sinon nuisible car elle érode la confiance des enfants (et de leurs parents) dans leurs capacités d'apprentissage et de réussite ultérieure. Les matières scolaires telles que le français ou la mathématique ne doivent pas être privilégiées aux dépens du développement affectif et social.

Un guide d'évaluation a été produit, mais avec très peu d'informations pour le préscolaire. Nous devons nous référer aux critères d'évaluation. Afin de porter un regard juste, les enseignantes doivent bien connaître le développement de l'enfant. Encore une fois, le manque d'encadrement laisse place à l'interprétation. Les enseignantes ne prennent pas toujours le temps d'évaluer où en sont les enfants à leur arrivée au préscolaire et se lancent dans des programmes structurés et répétitifs dès le mois de septembre. On n'entend jamais une enseignante dire « moi, je ne fais pas ce genre d'activités, mes petits ne sont pas prêts ». Les enseignantes constatent que le nombre d'évaluations est trop élevé. Par exemple, les experts mentionnent que la période d'adaptation pour un élève est de huit à dix semaines. Dans cette période, les enseignantes doivent soumettre une

⁹ M. Carr (2001). *Assessment in Early Childhood Settings*.

¹⁰ C. Rinaldi et collab. (2001). *Making Learning Visible : Children as Individual and Group Learners*.

évaluation sur l'adaptation et une évaluation des compétences. Ne serait-il pas plus approprié de laisser le temps à l'élève de s'adapter et d'exercer ses compétences avant de l'évaluer?

Par ailleurs, avant d'évaluer les compétences des enfants, il serait intéressant d'évaluer les milieux éducatifs eux-mêmes. Quel est leur niveau de qualité?

2.6 Le jugement professionnel du personnel enseignant

L'enseignante (hormis les parents et la famille élargie) est la personne qui connaît le mieux l'enfant. Au préscolaire, par ses observations de l'enfant au jeu où il se révèle le plus, l'enseignante peut évaluer où il en est par rapport à différents apprentissages. Elle est donc en bonne position pour planifier les situations et expériences pertinentes pour étayer le développement des habiletés nécessaires chez l'enfant et pour rendre compte de ses accomplissements. Elle pourra donc partager avec les parents ses constatations, illustrer son propos et expliquer ses décisions. Si besoin est, elle pourra consulter d'autres intervenants pour discuter avec eux de points qui la préoccupent, mais son jugement professionnel doit être respecté. L'enseignante devrait occuper la place principale. C'est une professionnelle. Si l'enseignante a des questionnements, elle pourra consulter ses collègues, l'orthopédagogue, la conseillère pédagogique...

L'enseignante titulaire est la personne qui a l'obligation d'entrer une note dans le bulletin. Toutefois, elle fait partie d'une équipe de professionnels et d'intervenants qui peuvent soutenir sa prise d'observations (spécialiste, éducateur au service de garde de l'école, psychoéducateur). Dans certains cas, une réflexion partagée n'en sera que plus salutaire pour l'enfant. C'est là, à notre avis, le vrai sens de la démarche d'évaluation.

2.7 Le bulletin unique, vraiment?

Si les parents étaient informés adéquatement et autrement, ils ne feraient pas de pression pour avoir un bulletin unique et chiffré. C'est leur inquiétude à l'égard de la réussite de leur enfant et le flou dans lequel ils sont parfois laissés trop longtemps qui sont à l'origine de cette pression. Quand on réussit à rendre visible le travail de l'enseignante auprès de leur enfant et du groupe et ce que leur enfant accomplit (ses questionnements, réalisations, raisonnements, connaissances) en donnant des exemples vécus, bref, de bien décrire de façon précise quelles compétences il démontre et comment il les démontre, alors les parents font confiance à l'enseignante et aux mesures qu'elle met en place pour favoriser le bien-être et le développement de leur enfant. Lorsqu'on peut partager par exemple avec les parents le déroulement d'un projet et même les y impliquer, on favorise l'accès à l'information.

Les moyens technologiques à la disposition des enseignantes permettent aussi une meilleure communication de ce qui se passe en classe. Ceux-ci sont peut-être encore trop peu utilisés avec cet objectif. Au préscolaire, une évaluation plus descriptive et personnalisée est souhaitable. Les libellés demeurent un jargon incompréhensible pour les

parents. Les parents veulent savoir si leur enfant réussit et où il se situe par rapport aux autres. Les dates obligatoires pour la remise du bulletin ne respectent pas la vie scolaire et le cheminement de l'élève. Au préscolaire, la seule politique d'évaluation consiste en des indications du libellé du bulletin correspondant aux compétences du programme et se réfère aux critères d'évaluation de celles-ci.

Par ailleurs, certaines classes du préscolaire regroupent des enfants avec des besoins spécifiques (TDAH, DIL, TED, classe communication, handicaps multiples). Pour certains d'entre eux, il est impossible de remplir le bulletin unique sans avoir des D partout ou à peu près. Au-delà de vouloir confirmer que l'enfant se retrouve en ces lieux, ne serait-il pas possible d'accepter un bulletin modifié pour ces petits permettant de décrire leur cheminement et démontrer des progrès ou tout simplement de transmettre une communication autre étant donné qu'ils ont un diagnostic?

Nous croyons que sans imposer un modèle de « bulletin » unique, il serait souhaitable de poser des balises plus claires en ce qui concerne l'évaluation au préscolaire.

3. Bilan

Changer les objectifs du programme précédent et les transformer en compétences à développer n'a heureusement pas modifié les grands principes de développement global et de la place prépondérante du jeu à l'éducation préscolaire. Toutefois, le nouveau programme présenté aux enseignantes n'a pas été suivi par des documents d'accompagnement, des guides présentant les domaines d'activités (connaissances dans le nouveau programme). Seulement des exemples énumérés de manière très schématique.

Ainsi, les enseignantes déjà en exercice ont eu à s'adapter mais pas à chambarder complètement leur pratique. Pour les nouvelles enseignantes, c'est une autre situation : fraîchement sorties de l'université où elles n'ont pas reçu une formation propre au préscolaire, elles se sont retrouvées avec un programme mais sans moyens concrets pour l'appliquer. Actuellement, les enseignantes au préscolaire font ce qu'elles veulent, quand elles le veulent, de la manière qu'elles le veulent parce que le programme est vaste et large, et ouvre la porte à une multitude d'approches, de méthodes, de matériel. Si nous apprécions la latitude offerte aux enseignantes, nous constatons que ceci ouvre la porte à une multitude d'approches, de méthodes, de matériel pour le meilleur et pour le pire.

Le chapitre des savoirs essentiels semble avoir besoin d'une mise à jour. D'abord pour s'arrimer avec le programme des maternelles 4 ans à temps plein, ensuite pour définir de manière plus précise les attentes à la fin de l'éducation préscolaire. La révision des savoirs essentiels devra tenir compte des recherches récentes dans tous les domaines que ce soit dans le développement de la conscience phonologique, de la littératie, de la numératie ou dans celui des théories de l'apprentissage. Par exemple, dans les connaissances se rapportant au développement cognitif, les concepts de temps, d'espace et de quantité devraient être placés dans la mathématique.

Le manque de précision dans les attentes entraîne parfois les enseignantes dans des directions qu'elles croient légitimes, étant laissées à elles-mêmes dans le choix d'activités, de matériel, de programmes tout aussi séduisants les uns que les autres. Le moratoire sur le matériel préscolaire approuvé par le Ministère a pour conséquence que les éditeurs inscrivent sur leurs produits « conformes aux nouveaux programmes du MELS » et que les enseignantes interprètent cela comme une approbation alors que ce n'est pas le cas. La place est grande ouverte au lobbying.

Quant aux formations, dont certaines sont arrivées bien après l'implantation de la réforme, les enseignantes soulignent qu'elles ne donnent pas le goût au changement et ne font pas ressortir la pertinence de la réforme. Nos enseignantes auraient-elles besoin d'être mieux guidées et accompagnées? Que peut-on changer au chapitre de la formation initiale et du développement professionnel des enseignantes en exercice? Peut-on imaginer des programmes universitaires qui s'adressent spécifiquement aux enseignantes du préscolaire? Peut-on concevoir la création de « coach » pour les enseignantes en exercice? Des personnes avec lesquelles les enseignantes pourraient communiquer régulièrement au sujet de leurs pratiques? Les conseillers pédagogiques existent mais leurs tâches multiples fait qu'ils sont rarement spécialisés en éducation préscolaire ou ne peuvent y consacrer le temps voulu. Le mentorat des enseignantes est considéré comme un des quatre facteurs contribuant à des programmes efficaces¹¹.

Une caractéristique de l'évolution du programme au préscolaire en 1980 était l'« abandon du spontanéisme ». Serions-nous maintenant dans une phase d'improvisation en puisant à gauche et à droite ce qui nous semble répondre aux paradigmes du programme actuel?

4. Perspectives d'avenir

Comme mentionné plus haut, le programme du préscolaire 4-5 ans couvre un large spectre de compétences à développer. L'enfant y est vu dans sa totalité et développant tous les aspects de sa personne de façon intégrée. Nous espérons que le programme conçu pour la maternelle 4 ans temps plein pour les enfants de milieux défavorisés ne va pas pousser le Ministère à redéfinir le programme actuel en poussant plus loin les notions scolaires prescrites.

La créativité a été identifiée comme un des facteurs importants pour s'adapter et résoudre les problèmes que l'avenir posera¹². Pour ce faire, l'école devra adopter des méthodes qui favorisent la pensée divergente et non pas celles qui encouragent le conformisme, selon sir Kenneth Robinson, auteur, orateur et expert en éducation internationalement reconnu pour ses interventions en faveur du développement de la créativité et de l'innovation et directeur du *Art in Schools* de 1985 à 1989, programme pour développer l'enseignement des arts en Angleterre et au pays de Galles.

Ce point de vue s'applique au préscolaire où les enfants devront trouver un terrain propice aux questionnements, aux découvertes, aux investigations et à toutes sortes de formes d'expression, ainsi que de longues plages de jeu leur permettant l'acquisition de cette flexibilité. Le

¹¹ E. Zigler et al. (2011). *The Pre K Debates : Current Issues & Controversies*, p. 127.

¹² E. Morin (2011). *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*.

développement de la pensée critique fait également partie de la mission de l'école. Elle doit aussi favoriser l'initiative et l'innovation.

L'adaptabilité a aussi été ciblée comme la compétence la plus nécessaire pour affronter l'avenir¹³. Pour nous, le jeu reste au préscolaire le moyen par excellence pour développer et renforcer les aptitudes et attitudes et stratégies qui y contribuent. En effet, l'autorégulation est une des composantes de l'adaptation¹⁴ et un des apprentissages favorisés par le jeu. Nous soutenons avec les auteurs que l'apprentissage traditionnel où l'enseignante prend toutes les décisions ne conduit pas à l'autorégulation.

La capacité à coopérer et à travailler ensemble est aussi une compétence qui a été identifiée par l'OCDE¹⁵ comme importante pour outiller les enfants face à leur avenir. Nous affirmons que le jeu et les projets en petits groupes favorisent le développement de ses habiletés bien plus que l'enseignement dirigé.

Nous voyons apparaître au préscolaire des pratiques contraires aux principes énoncés et aux recommandations faites dans ce document de l'OCDE (projet éducatif centré sur l'enfant et profondément personnalisé, participation active de l'apprenant, activités signifiantes, objectif de compétences plutôt que de mémorisation, etc.). À l'instar de l'OCDE, nous endossons également le devoir de l'école « de préparer les élèves à l'ouverture aux autres ». Nous ajouterons que l'école devra aussi favoriser le contact des enfants avec la nature pour développer chez eux une attitude de protection de l'environnement.

Il faut donc abandonner l'idée de remplacer le jeu, approche naturelle et spontanée d'apprentissage chez les jeunes enfants ayant des impacts directs sur le développement scolaire, par une approche de type behavioriste, autoritaire, prédéterminée, fractionnée et décontextualisée. Une tendance venue des États-Unis et parfois imposée aux enseignantes : la *Scientific Based Reading Research* influence de plus en plus les pratiques au Québec et vient menacer l'idéal même des fondements et orientations énoncés ici. Comment à l'intérieur d'un paradigme socioconstructiviste peut-on concilier des méthodes axées sur le contenu et la performance? Nous savons que les programmes axés sur l'enseignement dirigé amènent leur lot de problèmes : stress, anxiété, baisse de motivation, absentéisme, passivité par rapport à l'apprentissage, choix des tâches les plus faciles, sentiment d'échec, dépendance de l'adulte.

Au risque de nous répéter, nous avons besoin de précisions, de balises et d'un guide d'accompagnement. Les enseignantes ont besoin d'une formation solide en petite enfance ainsi qu'une formation continue afin d'être à l'affût des dernières découvertes. Et ce, dans le but unique de défendre le droit des enfants à l'enfance et au plaisir. Plaisir d'apprendre, plaisir de vivre. Nous voulons une école respectueuse des enfants et de ses enseignantes.

¹³ OCDE (2010). *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique.*

¹⁴ *Ibid.*, p. 52.

¹⁵ *Ibid.*, p. 16.