

ASSOCIATION D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE DU QUÉBEC

**L'ÉVOLUTION DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE
À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE**



UQAM (Local N-R460) C.P. 8888, Succ. Centre-ville, Montréal (Québec) H3C 3P8

**L'ÉVOLUTION DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE
À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE**

Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation

Rédigé par

**Ginette Beauséjour
Francine Boily
Marie Jacques
Jacqueline Thériault**

Avec la collaboration de Madeleine Baillargeon

Janvier 2004

ISBN 2-923247-00-0

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 2004

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Canada, 2004

Avertissement

Étant donné que les personnes qui travaillent en éducation préscolaire sont pour la plupart des femmes, nous emploierons le genre féminin pour les désigner dans ce document. Dans les autres cas, le masculin est utilisé comme représentant des deux sexes dans le but d'alléger le texte.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
1. L'évolution de la profession enseignante, tant dans la nature de ses fonctions que dans ses conditions d'exercice	2
1.1 Le mouvement de transformation de la profession enseignante dont l'origine remonte bien avant les États généraux de l'éducation de 1995 et la mise en place de la réforme actuellement en cours	2
1.1.1 Développement général du programme.....	2
1.1.2 Développement général de la formation.....	3
1.1.3 Conditions d'exercice.....	5
1.1.3.1 La maternelle temps plein.....	5
1.1.3.2 L'entrée progressive.....	6
1.1.3.3 Le ratio.....	7
1.1.3.4 La spécificité de son champ de travail.....	8
1.1.3.5 La disparition des agents de développement pédagogique et la quasi-disparition des conseillères pédagogiques.....	8
1.1.4 Les autres changements liés à l'évolution de la profession enseignante....	9
1.1.4.1 L'arrivée des centres de la petite enfance.....	9
1.1.4.2 La mise en place des services de garde en milieu scolaire.....	10
1.1.4.3 La transformation des familles.....	11
1.1.4.3.1 Les nouvelles familles.....	11
1.1.4.3.2 L'augmentation des familles de milieux socio-économiquement faibles.....	12
1.1.4.3.3 Les enfants d'origine ethnique.....	12
1.1.4.3.4 La dénatalité.....	13
1.1.4.4 L'avènement des technologies de l'information et de la communication (TIC)	14
1.1.5 La reconnaissance du rôle de l'éducation préscolaire dans les recherches.....	15
1.1.6 Conclusion.....	15
1.2 Le contexte de l'école québécoise en devenir.....	16
1.2.1 L'éducation préscolaire au sein de la réforme : le programme d'éducation préscolaire, les fondements de la réforme et la mission de l'école.....	16
1.2.1.1 Le programme d'éducation préscolaire.....	16
1.2.1.2 Les fondements de la réforme.....	18
1.2.1.2.1 L'éducabilité de tous les enfants : adhérer à ce postulat, c'est adopter une attitude positive à l'égard de chaque enfant et de sa capacité d'apprendre et de réussir	19

1.2.1.2.2	La réussite du plus grand nombre : parvenir à faire réussir le plus grand nombre d'élèves tout en rehaussant les exigences.....	19
1.2.1.2.3	La place inégalée des savoirs dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités : enrichir et moderniser le menu pour mieux préparer les élèves aux défis du 21 ^e siècle.....	20
1.2.1.2.4	L'école obligatoire doit préparer les élèves à cette désormais incontournable exigence de la formation continue : donner aux élèves les outils qui leur permettront de maîtriser leur avenir dans le monde complexe et changeant dans lequel nous vivons.....	21
1.2.1.2.5	La mission de l'école : instruire, socialiser, qualifier.....	22
1.2.2	La formation initiale à l'éducation préscolaire.....	24
1.2.3	L'entrée progressive et le ratio dans le cadre de la réforme.....	25
1.2.4	Le contexte de décentralisation du pouvoir.....	26
1.2.4.1	La communauté éducative.....	26
1.2.4.2	Le pouvoir local.....	27
1.2.4.2.1	La collaboration avec les parents.....	28
1.2.4.2.2	L'essor d'une culture professionnelle plus collégiale.....	29
1.2.5	Conclusion.....	30

2.	L'effet de l'évolution de la profession enseignante en éducation préscolaire sur les différentes composantes de la profession et sur son organisation.....	32
2.1	L'effet de l'évolution sur l'accès à la profession.....	32
2.1.1	L'insuffisance de la formation initiale.....	32
2.1.1.1	L'absence d'un référentiel de compétences pour enseigner en éducation préscolaire.....	32
2.1.1.2	Les thèmes ne pouvant être couverts par la formation.....	33
2.1.2	L'effet de l'évolution sur la formation pratique.....	34
2.1.3	L'effet de l'évolution sur l'insertion professionnelle.....	36
2.1.3.1	Quelques mots sur l'insertion professionnelle.....	36
2.1.3.2	Aperçu de la situation actuelle sur l'insertion professionnelle au préscolaire.....	37
2.2	L'effet de l'évolution sur l'exercice de la profession.....	39
2.2.1	L'autonomie, les rapports de confiance, la responsabilité professionnelle et sociale, la reconnaissance de la profession.....	40
2.2.1.1	L'autonomie.....	40
2.2.1.2	La confiance des enfants, des parents et des pairs envers l'enseignante.....	42
2.2.1.3	La responsabilité professionnelle et sociale.....	43
2.2.1.4	La reconnaissance de la profession.....	43

2.2.2	Quelques dimensions de la profession de l'enseignante à l'éducation préscolaire et l'autonomie professionnelle, les rapports de confiance, la responsabilité professionnelle et sociale et la reconnaissance de la profession.....	45
2.2.2.1	L'appropriation du nouveau programme et sa mise en œuvre.....	45
2.2.2.2	La présence ou non d'une entrée progressive en considérant l'ajustement socioscolaire de l'enfant.....	48
2.2.2.3	Le ratio et l'importance de la qualité de la relation socioaffective enfant-enseignante.....	50
2.2.2.4	Les besoins liés aux nouvelles familles, aux familles de milieu défavorisés et aux familles immigrantes.....	51
2.2.2.5	La multiplicité des contextes éducatifs avant et pendant la maternelle.....	54
2.2.2.6	Les nombreuses sources d'information et d'apprentissage auxquelles sont exposés les enfants, notamment les TIC.....	56
2.2.2.7	L'éthique professionnelle.....	58
2.3	Les effets sur le cheminement de carrière.....	60
2.3.1	Les effets sur les besoins de formation continue au préscolaire.....	60
2.3.2	Les effets sur les modalités de la formation continue.....	61
2.3.3	Les effets de la réforme sur les diverses fonctions exercées, reconnues ou non.....	63
2.3.3.1	Assurer des liens avec les centres de la petite enfance et les services de garde en milieu scolaire.....	63
2.3.3.2	Assurer des contacts avec les différents services d'aide à apporter aux élèves en difficultés.....	63
2.3.3.3	Contacts avec les différentes familles.....	64
2.3.3.4	Mentorat avec les débutantes ou les remplaçantes.....	64
2.3.3.5	Accueil des stagiaires.....	64
2.3.3.6	Implication dans les associations professionnelles.....	65
2.4	L'effet de l'évolution sur la gestion de la profession.....	65
2.4.1	Les effets sur la gestion du développement de la profession.....	65
2.4.2	Les effets sur la gestion de l'éthique dans la profession.....	68
2.4.3	Les effets sur la gestion du droit d'exercice.....	68
2.4.4	Les effets sur la gestion de l'évaluation de la pratique enseignante.....	69
2.4.5	Les effets sur la gestion de l'imputabilité.....	69
2.4.6	Les effets sur la gouvernance de la profession.....	70

3. Les enjeux en présence et les défis à relever, compte tenu de l'évolution de la profession.....	73
3.1 La position de l'Association d'éducation préscolaire du Québec au sujet des principaux enjeux en présence pour le milieu de l'éducation préscolaire au sein du milieu de l'éducation et plus généralement pour la société québécoise.....	73
3.1.1 Les enjeux face à la spécificité complémentaire de l'éducation préscolaire et de son programme.....	74
3.1.2 Les enjeux face à la collégialité.....	75
3.1.3 Les enjeux face à l'accès à la profession.....	76
3.1.3.1 La formation initiale.....	76
3.1.3.2 L'insertion professionnelle.....	78
3.1.4 Les enjeux face aux conditions d'exercice.....	78
3.1.4.1 L'entrée progressive.....	79
3.1.4.2 Le ratio.....	79
3.1.5 Les enjeux face au cheminement de carrière.....	79
3.1.5.1 L'échelle unique.....	79
3.1.5.2 La formation continue.....	79
3.1.6 Les enjeux face à la gestion.....	80
3.2 La position de l'Association d'éducation préscolaire du Québec au sujet des défis que les différents acteurs ont à relever compte tenu de l'évolution de la profession enseignante.....	81
3.2.1 Les défis communs à tous les acteurs.....	81
3.2.2 Les défis particuliers à chacun des acteurs.....	82
CONCLUSION.....	86
BIBLIOGRAPHIE.....	87
ANNEXE 1 - Liste des thèmes qui pourraient être développés lors de la formation initiale.....	93
ANNEXE 2 - L'éthique professionnelle.....	99
ANNEXE 3 - AÉPQ : Plan d'action 2003-2004.....	109
ANNEXE 4 - Avis au ministre de l'Éducation à propos du programme d'éducation préscolaire.....	113

INTRODUCTION

Dans le cadre de la consultation entreprise par le Conseil supérieur de l'éducation sur la profession enseignante, ce document présente la position de l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AÉPQ) sur la profession enseignante à l'éducation préscolaire. D'emblée, nous voulons préciser que ce mémoire porte sur la profession de l'enseignante qui œuvre à la maternelle 5 ans temps plein et sur la profession enseignante à la maternelle 4 ans à demi-temps. Cependant, nous n'avons pas réalisé une analyse des effets, des enjeux et des défis qui pourraient être spécifiques à la maternelle 4 ans. Nous sommes d'avis que ce dossier mériterait à lui seul de faire l'objet d'un mémoire.

Dans ce mémoire, notre position repose sur l'analyse des avis concernant la profession enseignante ainsi que sur les principales recherches portant sur l'éducation préscolaire pouvant apporter un éclairage sur la profession enseignante à l'éducation préscolaire. À la lumière des recommandations proposées dans les différents avis, nous apportons certaines précisions relatives à la spécificité complémentaire de l'éducation préscolaire. C'est donc dans cette optique de différence et de complémentarité qu'a été élaboré ce mémoire adressé au Conseil supérieur de l'éducation.

Nous traiterons en premier lieu de l'évolution de la profession enseignante à l'éducation préscolaire, tant dans la nature de ses fonctions que dans ses conditions d'exercice, pour ensuite décrire les effets de cette évolution sur les différentes composantes de la profession et sur son organisation et enfin, ouvrir sur les nombreux enjeux et défis à relever, compte tenu de l'évolution marquée de notre profession depuis les dernières années.

1. L'évolution de la profession enseignante, tant dans la nature de ses fonctions que dans ses conditions d'exercice

- 1.1 Le mouvement de transformation de la profession enseignante dont l'origine remonte bien avant les États généraux de l'éducation de 1995 et la mise en place de la réforme actuellement en cours**
- 1.2 Le contexte de l'école québécoise en devenir**

1.1 Le mouvement de transformation de la profession enseignante dont l'origine remonte bien avant les États généraux de l'éducation de 1995 et la mise en place de la réforme actuellement en cours

1.1.1 Développement général du programme

Pour évaluer quel est l'état de santé de la reconnaissance de l'éducation préscolaire aujourd'hui, nous avons analysé brièvement l'évolution des programmes, des conditions d'exercice et de la spécificité de son champ de travail.

Qu'en est-il de l'évolution du programme d'éducation préscolaire jusqu'à la réforme? Peut-on y voir une évolution du statut et de la reconnaissance de l'éducation préscolaire? Un regard sur chacune des étapes parcourues peut éclairer ce questionnement.

Dès 1953, pour s'alimenter dans le domaine pédagogique, les « jardinières d'enfants » se regroupent et se font très actives. L'Association canadienne des jardinières d'enfants (ACJE, fondée en 1953 et devenue depuis 1968 l'Association d'éducation préscolaire du Québec, AÉPQ) soutient le dossier de l'éducation préscolaire et présente un mémoire en juin 1962 à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec. En 1963, se publie un « guide des écoles maternelles » en remplacement des directives de 1915 (Baillargeon, 1989; Morin, 2002). En 1964, le rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec) a souligné la nécessité de prendre conscience des besoins éducatifs de la petite enfance et a incité fortement le gouvernement à mettre en place le réseau des maternelles 5 ans à demi-temps. À ses débuts, la mission de la maternelle était principalement d'aider l'enfant à se développer socialement.

En 1968, le nouveau ministère de l'Éducation publie une série de huit fascicules intitulés « Les activités à la maternelle ». Dans ces brochures qui tiennent lieu de programme en remplacement de celui de 1963, on retrouve différentes activités concernant les arts, la musique, l'art dramatique, le langage, etc.

Le premier vrai programme d'éducation préscolaire a été instauré dans les années 80 (ministère de l'Éducation (MÉQ), 1981). Son approche est centrée sur le développement de l'enfant. C'est avec ce programme que les valeurs intellectuelles, morales, sociales, culturelles et esthétiques prennent leurs assises (Boily, 1995).

« Ces valeurs, inspirant les objectifs généraux et les objectifs de formation appellent, d'une part, à une conception humaniste et existentielle du développement de l'enfant et, d'autre part, à une interprétation propre à chaque classe de maternelle par l'actualisation de celle-ci par l'éducateur dans sa pratique. » (p. 84)

Malgré le caractère avant-gardiste des objectifs du programme préscolaire, le Conseil supérieur de l'éducation (1996) soulignait que ce programme demeurait très général laissant place à l'interprétation et contribuait ainsi à la très grande variation dans la qualité des services éducatifs offerts dans les maternelles.

Ce programme, par ses objectifs pertinents mais ouverts, a pu contribuer à alimenter le débat sur la nature et la fonction de l'éducation préscolaire. Ainsi, à cause de ce programme particulier, de sa fonction qui était de « faciliter la transition entre la maison et l'école » et de son « (...) fonctionnement proche de celui d'une garderie, le secteur des maternelles a eu de la difficulté à faire reconnaître son importance dans le développement des enfants » (Lessard et Tardif, 1996). Ces auteurs résument en ces termes les difficultés rencontrées par les maternelles :

« L'approche des maternelles semble osciller entre deux tendances : la première tendance est de donner la priorité au développement de l'enfant; on impose peu de choses à l'enfant, l'essentiel est de favoriser son développement global. La seconde tendance est de préparer l'élève à la première année; les activités sont alors plus centrées sur l'aspect scolaire (pré-mathématiques, pré-français, fonctionnement plus rigide, etc.) (...). Ces deux approches semblent présentes encore aujourd'hui et elles sont une source de tensions entre les enseignantes. » (p. 257)

En 1997, une première révision du programme de 1980 a permis de réaliser un document où étaient reformulés les visées et les principes de l'éducation préscolaire de même que la façon d'aborder les différents domaines d'activités. On y visait, entre autres, à délimiter les objectifs de l'éducation préscolaire et la démarche d'intervention toujours dans une perspective de développement global.

1.1.2 Développement général de la formation

La formation initiale constitue certainement une composante cruciale de la profession enseignante et plus particulièrement de celle de l'enseignante en classe préscolaire. La place qu'elle occupe dans l'ensemble de la formation

enseignante témoigne de l'importance qu'on lui accorde. À cet égard, l'analyse de cette formation ne peut qu'apporter un questionnement en ce qui concerne le rôle que les universités ont joué jusqu'à maintenant. Un bref regard sur l'évolution de la formation à l'éducation préscolaire ne peut que nourrir ce questionnement.

En 1961-1962, la formation des enseignantes au préscolaire est inégale (Pelletier et coll., 1962, cité dans Morin 2002). L'ACJE recommande que l'enseignante de maternelle détienne un diplôme spécialisé en éducation préscolaire. Une formation spécialisée est offerte par les écoles normales installées un peu partout dans différentes régions de la province.

A partir de 1970, les écoles normales ferment leurs portes et c'est aux universités à qui l'on confie le mandat de la formation des maîtres. En plein essor économique, on crée en même temps quelques maternelles 5 ans à temps plein et des maternelles 4 ans pour les milieux défavorisés.

En 1978, pour une question de gestion de personnel qui ne peut enseigner aux différents niveaux, le ministère de l'Éducation demande aux universités d'offrir une formation générale pour l'enseignement au préscolaire et au primaire. C'est à partir de ce moment que le préscolaire perd sa formation spécifique et que les cours portant sur l'éducation préscolaire occupent une place très variable dans les universités. L'abandon de la spécialisation préscolaire en 1978 s'est fait sans qu'il n'y ait jamais eu, ni avant ni depuis, de véritable examen des éléments essentiels à sauvegarder dans la formation des enseignantes au préscolaire.

En 1996, le Conseil supérieur de l'éducation (1996) rapporte la position de l'Association d'éducation préscolaire du Québec sur la qualité de la formation à l'éducation préscolaire (AÉPQ, 1995) :

« L'Association d'éducation préscolaire du Québec souligne les limites des programmes de formation en enseignement offerts dans les universités. Selon l'Association, ces programmes « laissent trop peu de place à la pédagogie préscolaire ». Les cours de didactique liée à une discipline donnée supplantent très nettement la pédagogie préscolaire davantage axée sur le développement global de l'enfant (...). Tout en écartant un retour en arrière quant à la remise en vigueur des programmes d'enseignement préscolaire, l'Association souhaite que plus de temps soit accordé à la pédagogie préscolaire dans le cadre des programmes actuels. » (La maternelle : un pas vers la réussite, cité dans l'avis à la ministre de l'Éducation, Pour un développement intégré des services) (p. 51)

En 1999, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) souligne aussi le peu de place accordée à l'éducation préscolaire dans les programmes de formation initiale à l'enseignement :

« Actuellement en effet, cette place paraît réduite et variable (entre trois et quinze unités). C'est pourquoi, outre l'importance accordée par la réforme à l'éducation préscolaire, il conviendrait de fixer un tel seuil minimum pour l'agrément des programmes de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, ce minimum étant établi en fonction de la maîtrise des compétences jugées essentielles pour l'enseignement en éducation préscolaire considérée en tant que telle. » (p. 37)

Par ailleurs, en ce qui concerne la formation des enseignantes pour accompagner les enfants à risques, la situation n'est pas meilleure. Dans leur analyse de la situation, Bédard, Larose et Terrisse (2002) soulignent que :

« (...) La majorité de ces enseignantes n'ont bénéficié que de peu de formation spécialisée sur le plan de l'intervention auprès des populations enfantines vulnérables, que celles-ci soient définies par la défavorisation économique, par des conditions d'immigration difficiles, par la présence de déficiences ou d'un handicap. La situation n'est d'ailleurs pas particulière au Québec dans ce domaine car la documentation scientifique nord-américaine fait systématiquement un constat identique (Connell, 1994; McCormick, Noonan, Ogata et Heck, 2001; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000; Schweinart et Weikart, 1998). » (p. 102)

Dans le contexte de sa mission auprès des enfants à risques, que nous verrons plus en détail dans la section sur l'avènement de la maternelle temps plein, il est préoccupant de penser que la formation initiale prépare très peu les enseignantes à l'intervention auprès des enfants en difficulté.

1.1.3 Conditions d'exercice

Il est important maintenant de s'attarder à l'évolution des conditions d'exercice de l'éducation préscolaire pour évaluer si cette évolution contribue à sa reconnaissance.

1.1.3.1 La maternelle temps plein

La mission de l'éducation préscolaire en ce qui concerne la prévention, le dépistage et l'accompagnement des difficultés des enfants de milieux défavorisés s'est concrétisée dans les années 70, par la création de maternelle à mi-temps pour les enfants de 4 ans et la création de maternelle temps plein pour ces enfants.

En 1996, le Conseil supérieur de l'éducation considère qu'il est nécessaire d'offrir aux enfants de 4 ou 5 ans un accès à temps plein à des services gratuits, notamment à la maternelle, car la maternelle demi-temps dispose de trop peu de temps pour se consacrer à des activités éducatives. Le Conseil propose alors :

« ...d'offrir l'accès à temps plein à des services éducatifs universels et gratuits aux enfants de quatre ou cinq ans et de conserver le principe de la fréquentation non obligatoire. » (p.78)

La modification apportée à la *Loi sur l'instruction publique* (Gouvernement du Québec, 1997) permet alors aux enfants de tous les milieux de bénéficier de la maternelle temps plein (Bédard, Larose et Terrisse, 2002)

« (...) cette mission spécifique de l'éducation préscolaire s'inscrit dans le cadre de mesures d'intervention éducative précoce destinées à prévenir l'échec scolaire massif et le décrochage des enfants de ces milieux ainsi que les troubles de comportement et les difficultés d'adaptation sociales ultérieures. L'éducation préscolaire vise donc, dans cette optique, à compenser d'éventuels déficits de stimulation éducative chez des enfants considérés comme « à risques » (Terrisse, 2000; Terrisse, Larose et Lefebvre, 2001. » (p. 99)

Malgré le débat suscité par cette modification, l'avènement de la maternelle temps plein crée un changement positif permettant à l'éducation préscolaire de remplir son mandat auprès de tous les enfants et notamment auprès des enfants plus à risques. Allouer plus de temps à l'éducation préscolaire, c'était reconnaître son importance pour le développement de l'enfant. D'ailleurs, sa nature et ses objectifs sont clairement présentés dans le régime pédagogique :

« ...favoriser le développement intégral de l'élève par l'acquisition d'attitudes et de compétences qui faciliteront la réussite de ses parcours scolaire et personnel » (L.R.Q.,1999, chapitre I-13.3, a. 447, section I, 2).

Par contre, les maternelles 4 ans sont demeurées à demi-temps.

1.1.3.2 L'entrée progressive

Depuis le début de leur histoire, les maternelles ont bénéficié d'une entrée progressive qui avait pour but de faciliter le passage pour l'enfant de la maison à l'école. Les modalités de cette entrée étaient variables selon les besoins locaux et régionaux. Depuis un certain nombre d'années, le bien-fondé de cette mesure a été remis en question, ce qui a suscité un important débat.

Jacques et Deslandes (2001) précisent les positions des acteurs relativement à cette problématique. D'une part, le ministère de l'Éducation affirme que l'entrée progressive n'est plus justifiée étant donné que de plus en plus de mères travaillent et qu'un grand nombre d'enfants ont une expérience de groupe dans les différents milieux de

garde, notamment dans les centres de la petite enfance (Leroux, 1999). D'autre part, de nombreuses enseignantes (Leroux, 1999) et de nombreux parents (Bélanger, Pelletier, Proulx et Ruel, 2001) réclament que l'entrée progressive soit maintenue et inscrite dans le régime pédagogique. Les enseignantes et les parents présentent des arguments qui témoignent de leur préoccupation d'offrir une transition à l'école qui soit positive pour l'enfant (contexte personnalisé, humanisé qui réponde à son insécurité; relation significative avec l'enseignante; temps pour apprivoiser le milieu scolaire quelle que soit son expérience de garde). Quelques parents mentionnent la présence d'irritants (difficulté d'être disponibles; instabilité de l'horaire; fréquentation du service de garde en milieu scolaire sur une plus longue période). Pour le ministère de l'Éducation, ces mécontentements plaident contre le maintien de l'entrée progressive.

Ceci a entraîné une mobilisation des enseignantes pour défendre l'entrée progressive qu'elles jugent indispensable pour bien assumer leur rôle. Cette mobilisation est soutenue par l'Association d'éducation préscolaire du Québec.

1.1.3.3 Le ratio

Le ratio élèves-enseignante constitue une condition d'exercice de la profession de l'enseignante au préscolaire. Il est aussi une composante de la qualité des services éducatifs nécessaire au développement de l'enfant et à la réussite éducative.

Dans un article publié dans la *Revue préscolaire*, Raymond, Pagé, Jacques et Baillargeon (1999) ont fait le point sur la nécessité d'un ratio approprié à la maternelle. On y rappelle la position du Conseil supérieur de l'éducation (1996) : la maternelle doit offrir un service éducatif de qualité. À cet égard, le ratio constitue un facteur de qualité. Les auteurs rapportent les résultats des recherches indiquant que, en effet, le ratio a un rôle significatif en ce qui concerne la qualité de la relation de l'enseignante avec chacun des enfants, laquelle est reliée au développement et à l'adaptation de l'enfant. En ce sens, il permet une pédagogie différenciée, centrée sur le jeu, exploitant les multiples interactions quotidiennes. Cette pédagogie est considérée nécessaire pour accompagner chaque enfant dans le développement de son potentiel et pour prévenir et dépister des problèmes de développement et d'adaptation psychosociale. Un ratio approprié devient donc une condition favorable à la mise en place de cette pédagogie différenciée.

Pourtant, l'existence d'un ratio approprié a été rudement mise à l'épreuve. Raymond, Baillargeon, Pagé et Jacques (1999) rappellent le contexte dans lequel le ratio a été modifié :

« En effet, suite à la négociation entre la Centrale de l'enseignement du Québec et le Comité patronal de

négociations des commissions scolaires, le ratio des maternelles 5 ans est passé d'un minimum de 20 et un maximum de 22 (avec possibilité de dépassement) soit une augmentation d'au moins 2 enfants par groupe. » (p. 4)

Cette position a suscité beaucoup de questionnement et une mobilisation des enseignantes et de l'Association d'éducation préscolaire du Québec.

1.1.3.4 La spécificité de son champ de travail

Qu'en est-il du champ de travail des enseignantes de maternelle? C'est à la négociation de la convention collective de 1975-79 que se sont définis les champs du préscolaire et du primaire pour un principe de sécurité d'emploi. À cause d'une diminution importante de la clientèle scolaire, bon nombre d'enseignantes ayant dix ans et moins d'expérience pouvaient se voir mises en disponibilité ou remplacées par des enseignantes issues d'un autre degré que la maternelle. Le préscolaire s'est alors vu reconnaître un champ spécifique de travail. Ce champ (le champ 2) en est un différent de celui du primaire, pour y accéder il faut demander un changement de champ et attendre la distribution entière des postes aux personnes en place.

En 1997, l'avènement généralisé des maternelles 5 ans temps plein, a eu pour incidence de créer plusieurs postes en maternelle. C'est alors qu'on a vu poindre des demandes de nombreux spécialistes en musique, en éducation physique et d'enseignants du primaire pour entrer dans le champ du préscolaire. Plusieurs ont été admis sans que soit vérifiée la rencontre des critères requis. Ceci a remis en questionnement la reconnaissance de la spécificité de l'éducation préscolaire et de la pertinence d'avoir une formation appropriée pour y enseigner. Cette mesure n'est-elle pas un indice que cette reconnaissance n'est pas tout à fait acquise?

1.1.3.5. La disparition des agents de développement pédagogique et la quasi-disparition des conseillères pédagogiques

Entre les années 1978 et 85, nous assistons à la disparition des agents de développement pédagogique qui ont joué un rôle non négligeable notamment dans l'implantation du programme de 1980. Ces personnes relevaient du ministère de l'Éducation et avaient pour charge de veiller à l'application du programme en donnant des formations de base aux conseillers pédagogiques qui se chargeaient de remettre les informations aux enseignantes. La tâche de ces conseillers relevait de la commission scolaire. Aujourd'hui, le dossier du préscolaire est souvent attribué à un agent multiplicateur (direction d'école, conseiller « porteur de dossier »...) ayant de nombreux dossiers à traiter et ne

connaissant pas, dans la plupart des cas, la spécificité de la maternelle. La disparition des premiers et la quasi-disparition des derniers a sûrement eu un impact sur les conditions de pratique. Il y a eu alors une perte d'un soutien pédagogique important, d'une supervision permettant d'aller de l'avant dans le programme, de même que de la présence d'une personne faisant office de « veille » dans le domaine du préscolaire.

1.1.4 Les autres changements reliés à l'évolution de la profession enseignante

1.1.4.1 L'arrivée des centres de la petite enfance

En 1997, la politique familiale adoptée par le gouvernement du Québec (Secrétariat du comité des priorités du ministère du Conseil exécutif et autres) se voulait une réponse aux besoins des enfants et de leur famille (création des centres de la petite enfance, accélération de la création de places, réduction des coûts assumés par les parents au montant symbolique de 5 \$). Bon nombre de jeunes enfants bénéficient ainsi d'une expérience de garde avant leur entrée à l'école. Cependant, cette mesure ne les rejoint pas tous. En 2002, un peu plus de la moitié des enfants de moins de 5 ans (340 000) ne fréquentaient pas les « services de garde à 5 \$ » (Lefebvre et Merrigan, 2003). Il n'en reste pas moins qu'un grand nombre de jeunes bénéficient d'une expérience sociale diversifiée tant en ce qui concerne les adultes que les pairs avec lesquels ils sont en relation. Ceci constitue un changement important dont les enseignantes doivent tenir compte.

Par ailleurs, le programme éducatif des centres de la petite enfance (ministère de la Famille et de l'Enfance, 1997) et son application privilégiée « Jouer, c'est magique » (Office des services de garde à l'enfance, 1998) reposent sur les mêmes principes que le programme d'éducation préscolaire (développement global de l'enfant; enfant, être unique; enfant, être de jeu; enfant, être actif dans son apprentissage). Tel que mentionné par Larose, Terrisse, Bédard et Karsenti (2001) :

« Les mandats particuliers confiés aux services de garde sont également très semblables à ceux de l'école maternelle, soit l'éducation compensatoire et l'intervention précoce, l'intégration « sociale et scolaire » ainsi que la stimulation précoce des enfants handicapés ou déficients, et, enfin l'intégration sociale des enfants immigrants. »
(p.8)

Malgré cette même ligne directrice en ce qui concerne les services éducatifs offerts aux enfants de 0 à 6 ans, la collaboration étroite entre les intervenants, la prise en compte par les enseignantes des acquis des enfants ayant fréquenté ces milieux lors de l'entrée à la maternelle, la

continuité dans la gestion de l'ensemble de ces milieux éducatifs, demeurent rarissimes. Il faut dire que le partage de la responsabilité des jeunes enfants entre deux ministères, le ministère de la Famille et de l'Enfance (devenu le ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille) et le ministère de l'Éducation, ne favorise pas le soutien de cette continuité dans les expériences éducatives des enfants laquelle, sur le terrain, demeure un terrain en friche.

1.1.4.2 La mise en place des services de garde en milieu scolaire

L'existence du service de garde au sein même de l'école a créé un changement notable dans l'exercice de la profession de l'enseignante au préscolaire et l'intégration de ce changement ne s'est pas faite facilement. Déjà en 1995, Baillargeon, Betsalel-Presser, Vineberg-Jacobs et Romano-White soulignaient que, malgré la volonté des intervenantes d'offrir des services de qualité, la présence de plusieurs obstacles rendait difficile la continuité entre les services plus particulièrement la collaboration entre les éducatrices et les enseignantes de maternelle. Ces obstacles étaient de nature interne (tendance à l'isolement professionnel, présence de préjugés, manque de clarté dans les normes) et de nature externe (incompatibilité des horaires, direction d'école opposée à la concertation...).

Dans le cadre de la politique familiale du gouvernement du Québec (1997), l'accès aux services de garde en milieu scolaire au coût de 5 \$ a occasionné une augmentation rapide des places pour répondre à la demande. Cette augmentation du nombre d'enfants fréquentant le service de garde a entraîné des problèmes d'espace. La demande d'accès aux locaux de classe n'a certainement pas aidé à diminuer les tensions entre les éducatrices et les enseignantes. Du point de vue de l'enseignante, il peut être très contraignant de ne pouvoir réaliser sa préparation des activités du lendemain dans sa classe où se trouve tout son matériel. Du point de vue de l'éducatrice, la réserve des enseignantes à partager les locaux de classe peut être perçue comme une attitude de fermeture.

Ainsi, les enseignantes de maternelle ont à composer avec le fait qu'un nombre de plus en plus grand d'enfants vivent dans un autre service éducatif à l'intérieur de la même école et ceci parfois plus longtemps qu'à la maternelle elle-même. Dans un contexte où la collaboration est difficile, quoi faire par exemple avec des règles de vie différentes, avec des activités qui se répètent, etc.? Ici encore, la complémentarité souhaitée entre les différents services éducatifs offerts aux mêmes enfants est mise à l'épreuve.

1.1.4.3 La transformation des familles

De façon générale, les caractéristiques des familles d'aujourd'hui contribuent à modifier le rôle de l'enseignante et les conditions d'exercice de sa profession. En ce qui concerne l'enseignante de maternelle, les caractéristiques de la famille prennent encore plus d'importance étant donné le jeune âge des enfants qui font leur entrée dans le système scolaire et l'importance de créer un modèle de relations significatives entre le parent et l'école dans l'espoir que ce modèle se maintienne lors du cheminement scolaire de l'enfant.

1.1.4.3.1 Les nouvelles familles

Les enfants que l'enseignante de maternelle reçoit sont souvent issus de familles plus instables. L'importance de ce phénomène a déjà été mise en évidence par le Conseil supérieur de l'éducation (1996). Bédard, Larose, Goulet, Larivée et Terrisse (2003) soulignent le maintien de ces changements familiaux et les modifications apportées au contexte relationnel familial.

« La structure même de la famille, naguère pôle de référence et de stabilité pour l'enfant, a subi des changements radicaux depuis le début des années 1970. La fréquence et la récurrence des cycles d'éclatement et éventuellement de recomposition des familles en font souvent pour l'enfant une zone d'exposition à l'instabilité, à la précarité ainsi qu'à la conflictualité. En font foi les incidences actuelles des divorces qui dépassent le cap des 20,000 par année (Gouvernement du Québec, 2002a). » (p.1)

À ce contexte familial instable, s'ajoutent les ruptures dans les relations significatives avec les parents qui doivent travailler pour assurer la survie économique de leur famille. Ces parents, trop souvent, sont exposés au stress dû aux conditions de travail, à la demande d'une plus grande performance, à la précarité de leur emploi, etc. Il leur est alors difficile de consacrer beaucoup de temps à leur enfant. Il leur est plus lourd de maintenir une étroite collaboration avec les milieux éducatifs fréquentés par leur enfant pendant qu'ils travaillent.

Somme toute, les enseignantes ont à composer avec l'instabilité souvent vécue par les enfants dans leur milieu familial et avec des parents qui ont peu de temps à consacrer à leur implication en maternelle.

1.1.4.3.2 L'augmentation des familles de milieux socio-économiquement faibles

Le Conseil supérieur de l'éducation (1996) avait déjà souligné les incidences de la pauvreté des familles sur le développement des enfants et la mission des services préscolaires en ce qui concerne l'accompagnement de ces enfants. Tel que mentionné précédemment, la maternelle 4 ans demi-temps et l'avènement de la maternelle temps plein pour tous les enfants de 5 ans constituaient des mesures pour favoriser l'accomplissement de cette mission. Nous avons déjà mentionné que la formation initiale préparait très peu les enseignantes à jouer ce rôle.

À notre avis, la situation n'est pas susceptible de s'améliorer. En effet, le nombre de familles pauvres ne va pas en décroissant tel que le rapportent Bédard, Larose, Goulet et Terrisse :

« La croissance de la défavorisation économique constitue un autre élément ayant un impact sur l'enfant et sa famille. Ainsi dans les zones urbaines du Québec, la proportion des ménages vivant sous le seuil économique de la pauvreté varie entre 12,5 % en régions périphériques pour atteindre près du tiers des unités familiales dans la région Montréalaise (Schetagne, 2000). » (p. 2)

Des problèmes sont observés dans l'ajustement socioscolaire des enfants de milieux défavorisés et des garçons dès la maternelle. Une étude récente réalisée dans une région de Montréal dont la condition socio-économique est jugée difficile indique que 32 % des enfants évalués à la maternelle éprouvent des difficultés relativement à au moins une composante de la maturité scolaire (santé physique et bien-être, compétence sociale, maturité affective, développement du langage et aptitudes cognitives, communication et connaissances générales) et 16 % sont jugés en difficulté à deux composantes ou plus (Collectif parrainé par le Centre 1, 2, 3 Go!, 2002). On y observe également que les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons à toutes les composantes de la maturité scolaire.

1.1.4.3.3 Les enfants d'origine ethnique

Le Conseil supérieur de l'éducation (1996) a déjà présenté le rôle des services préscolaires dans l'intégration des enfants de familles immigrantes à la société d'accueil. Ici

encore, on peut voir que le défi demeure de taille. En effet, comme le rapportent Larose, Terrisse, Bédard et Karsenti (2001) :

« (...) Dans les centres urbains, les classes maternelles accueillent de plus en plus d'enfants immigrants, provenant d'autres pays et d'autres cultures, parlant d'autres langues que les langues officielles du Canada. Ainsi, dans certaines écoles maternelles de Toronto, de Vancouver ou de Montréal plus de 50 % des clientèles enfantines ne sont pas nées au Canada ou sont issues d'une famille récemment immigrée. » (p.2)

En plus de composer avec la différence de langue et de culture, la famille tout comme l'enseignante doit aussi composer avec les effets de la pauvreté. En effet, Bédard, Larose, Goulet, Larrivée et Terrisse (2003) rapportent qu'un grand nombre de familles immigrantes se retrouvent parmi les familles vivant sous le seuil économique de la pauvreté.

« Les familles de récente immigration provenant majoritairement des Antilles, d'Amérique latine et de l'Afrique du Nord y sont largement représentées (Gouvernement du Québec, 2002b, 2002c). » (p.2)

Qu'en est-il de la formation des enseignantes de maternelle pour rencontrer adéquatement le défi posé par la rencontre du processus d'acculturation avec un processus d'enculturation non achevé chez le jeune enfant? Larose, Terrisse, Bédard et Karsenti (2001) déplorent le fait que la formation offerte ne tienne pas compte de cette réalité à laquelle sont confrontées les enseignantes de maternelle.

« Là encore, à l'exception de certains curriculums de formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire, comme c'est le cas par exemple du programme de formation des maîtres offert par l'Université d'Alberta, les cursus excluent d'emblée tout cours obligatoire portant sur l'intervention éducative en contexte de pluriethnique. » (p. 8)

Si la formation actuelle apparaît déficiente, on peut se demander comment les enseignantes en exercice, qui ont été formées antérieurement, arrivent à réaliser leur mandat.

1.1.4.3.4 La dénatalité

La dénatalité est aussi un phénomène qui contribue à l'évolution de la profession de l'enseignante au préscolaire.

Elle a d'abord une influence sur ce que vit l'enfant dans sa famille. Selon Bédard, Larose, Goulet, Larivée et Terrisse (2003) :

« La baisse du taux de fécondité sous le seuil minimal de reproduction de la structure démographique, soit moins d'un enfant et demi par femme en âge de procréer, est aussi un phénomène qui n'est pas sans affecter directement le contexte psychosocial dans lequel évolue l'enfant. » (p.2)

N'avoir qu'un enfant peut entraîner un surinvestissement parental. L'enfant qui occupe le centre de sa famille doit alors s'adapter à la vie de groupe. L'enseignante de maternelle doit adapter ses pratiques en conséquence. Par ailleurs, les effets de la dénatalité ont aussi un effet sur la demande de services préscolaires (ensuite au primaire et ainsi de suite). À l'automne 2003, on estimait qu'il y avait environ mille maternelles de moins au Québec.

1.1.4.4 L'avènement des technologies de l'information et de la communication (TIC) :

Dans l'analyse de l'évolution de la profession de l'enseignante au préscolaire, on ne peut passer sous silence le fait que les jeunes enfants développent très rapidement une maîtrise dans l'utilisation de l'ordinateur. Ils ont alors accès à une source d'informations diversifiées.

« (...) l'explosion extraordinaire des connaissances et l'entrée en scène de nouvelles technologies de l'information et de la communication bousculent de plus en plus les façons de faire traditionnelles et modifient le rapport à l'enseignement et l'apprentissage (...). » (Conseil supérieur de l'éducation, 2003, p.23)

Dans leur étude sur la formation à l'enseignement préscolaire, Larose, Terrisse, Bédard et Karsenti (2001) font le même constat :

« La pénétration de l'informatique et, notamment, celle de technologies de réseaux (TIC) est une réalité incontournable du moins au sein des sociétés industrialisées. (...). La pénétration de l'informatique et de la télématique se fait de façon inégale selon le statut socioéconomique ainsi que la scolarisation des chefs de famille, donc des parents (...). Lorsque les enfants d'âge préscolaire ou primaire ont accès à un ordinateur domestique, réseauté ou non, ils tendent plus souvent à l'utiliser à des fins de distraction que pour effectuer des activités qui ont un potentiel sur le plan de l'apprentissage, fût-il de type ludique. (...) le temps d'exposition à ce

médium s'accumule au temps d'exposition à des tiers médias, tels la télévision. » (p.9)

Les jeunes enfants qui entrent à la maternelle sont donc familiers avec une technologie qui, souvent, doit faire l'objet d'un apprentissage par l'enseignante. De plus, une bonne partie de leurs activités se fait assis devant un écran.

1.1.5 La reconnaissance du rôle de l'éducation préscolaire dans les recherches

Un bref regard sur les principales recherches ayant évalué le rôle de la maternelle sur l'ajustement socioscolaire de l'enfant à court et à long terme ne fait que confirmer l'immense responsabilité de la maternelle à cet égard.

En effet, plusieurs recherches mettent en évidence l'importance de la maternelle par rapport au cheminement scolaire de l'enfant. La transition à la maternelle est considérée comme une période de vulnérabilité pendant laquelle se développent les attitudes, les comportements et les compétences qui ont un rôle capital dans le développement et la réussite scolaire des enfants (Ramey et Ramey, 1999; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Autrement dit, les enfants qui expérimentent des difficultés d'apprentissage et comportementales dès le début de leur entrée à l'école risquent davantage de poursuivre dans cette même voie et d'abandonner l'école de façon prématurée (Early, Pianta et Cox, 1999; La Paro, Pianta et Cox, 2000; Pianta et Kraft-Sayre, 1999). En ce sens, les sentiments et attitudes précoces à l'égard de l'école sont reliés au développement et à la réussite scolaire (Entwisle et Alexander, 1993; Ladd et al., 2000; Pianta et Kraft-Sayre, 1999; Stipek et Ryan, 1997).

D'autre part, la qualité des relations interpersonnelles de l'enfant est reliée à son ajustement à la maternelle (Christensen, 1998), notamment la qualité de la relation élève-enseignante (Howes et Hamilton, 1992; Pianta et al., 1997; Ramey et Ramey, 1999). On peut comprendre que la qualité de ces relations soit susceptible de permettre à l'enfant de recréer une base de sécurité favorisant l'exploration de ce nouvel environnement, lui donnant le goût d'être à l'école.

Les recherches portant sur l'intervention en milieu socio-économique faible et en milieu pluriethnique (Bédard, Goulet, Larose, Larivée et Terrisse, 2002) tendent à démontrer l'impact du rôle de la maternelle et mènent à une prise de conscience de l'ampleur de son rôle dans le contexte socio-économique actuel.

1.1.6 Conclusion

Notre regard sur l'évolution de la profession enseignante jusqu'à la réforme de l'éducation nous permet de constater une reconnaissance plus grande du statut et de la place de la maternelle. Par contre, notre analyse nous porte aussi à croire que cette reconnaissance est encore bien fragile. Pourtant, l'étude des divers changements survenus dans notre société met en lumière que la réalité

des jeunes enfants québécois s'est complexifiée et que, dès lors, le rôle de l'éducation préscolaire n'en est que plus grand. De plus, nous avons vu que plusieurs recherches mettent en évidence l'importance du rôle de la maternelle sur l'ajustement socioscolaire de l'enfant et sur son parcours scolaire ultérieur.

Dans ce contexte, il importe donc de continuer notre analyse de l'évolution de la profession enseignante à l'éducation préscolaire en la situant plus précisément dans le cadre de l'école en devenir. Cette démarche a pour but de mieux cerner la nouvelle complexité du rôle de l'enseignante de maternelle, l'importance des obstacles déjà mis en évidence et le potentiel de la restructuration du pouvoir en ce qui concerne une plus grande reconnaissance de l'importance et de la complexité de la profession enseignante à l'éducation préscolaire.

1.2 Le contexte de l'école québécoise en devenir

L'étude de l'évolution de la profession enseignante dans le cadre de l'ensemble de la réforme de l'éducation préscolaire vient donc compléter notre analyse précédente. Dans l'avis de janvier 2003, *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*, le Conseil souligne l'ampleur des changements en cours au sein de l'école québécoise et du monde de l'éducation québécois. Il importe donc d'étudier en quoi la profession enseignante est transformée par le nouveau programme d'éducation préscolaire, la mission de l'école et les fondements de la réforme. Dans ce contexte de réforme, il faut aussi considérer ce qui est mis en place ou non, pour soutenir l'éducation préscolaire : la formation initiale à l'éducation préscolaire, les conditions d'exercice, le contexte de décentralisation du pouvoir.

1.2.1 L'éducation préscolaire au sein de la réforme : le programme d'éducation préscolaire, les fondements de la réforme et la mission de l'école

1.2.1.1 Le programme d'éducation préscolaire

Le programme de formation de l'école québécoise (MÉQ, 2001a) intègre, pour la première fois, le programme d'éducation préscolaire. Ceci contribue à la reconnaissance officielle de la place de l'éducation préscolaire à l'école primaire, à la définition de son mandat et à une précision de l'orientation voulue en ce qui concerne l'accompagnement de l'enfant. Le programme d'éducation préscolaire s'inscrit dans la réforme : mission de l'école, approche par compétences (mettant en évidence l'importance de l'intention éducative de l'enseignante lors de l'accompagnement de l'enfant dans des situations complexes au sein de différents contextes), domaines généraux de formation, compétences transversales, accompagnement en tant que guide médiateur (socioconstructivisme), etc. Cette imbrication du programme d'éducation préscolaire dans le programme

de formation offre un potentiel certain pour pallier les variations observées dans la qualité des maternelles québécoises.

L'éducation préscolaire se voit attribuer un triple mandat : « faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école; favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités; et jeter les bases de la scolarisation, notamment sur le plan social et cognitif, qui l'inciteront à continuer à apprendre tout au long de sa vie ».

Le programme conserve l'essence développementale qui a caractérisé l'éducation préscolaire depuis son origine au Québec (Morin, 2002). Les six compétences développées à l'éducation préscolaire sont de nature transversale et s'inscrivent en continuité avec les compétences transversales qui seront présentes tout au long du primaire. Ainsi, par leur caractère générique, les compétences développées à l'éducation préscolaire et les compétences transversales

« constituent des outils d'une très grande importance pour qui doit vivre dans une société où les situations et les interactions sont complexes, difficilement prévisibles et en évolution constante. » (MÉQ, 2001a, p. 7)

À l'éducation préscolaire les compétences, même si elles ont le même statut que les compétences disciplinaires, sont définies en fonction du développement global de l'enfant. L'éveil aux domaines généraux de formation s'inscrit au sein de la démarche par compétences. Les attentes sont précisées à la fin du programme d'éducation préscolaire par les savoirs essentiels (stratégies et connaissances). Toutes ces précisions ont aussi le potentiel de contribuer à une moins grande variation dans la qualité des différentes maternelles et de solutionner le débat entre les partisans de l'approche centrée sur le développement global de l'enfant et ceux de la scolarisation précoce. Il y a un choix qui est fait dans ce programme, le développement de l'enfant en constitue le centre, les trois mandats de l'éducation préscolaire sont clairs.

Malgré que l'orientation de ce programme s'inscrive dans le sens de la tradition préscolaire, l'Association se doit d'émettre quelques commentaires généraux sur le potentiel de ce programme à mettre fin à la tension « développement global-préscolarisation », à soutenir la mission de prévention et de dépistage et à valoriser la relation avec la famille.

En ce qui concerne la tension « développement global-préscolarisation », nous observons encore que plusieurs enseignantes ont de la difficulté à ne pas céder aux pressions extérieures (ex. premier cycle, parents) qui ont une conception préscolarisante de la préparation au premier cycle du primaire. Elles utilisent des cahiers

d'exercices offerts par plusieurs maisons d'édition, des feuilles d'exercices photocopées (qui sont très populaires dans certaines écoles). Il est à noter que lors de son congrès annuel, l'Association d'éducation préscolaire du Québec exige que ne soient pas mis en vente de tels types de cahiers. Il est quand même paradoxal qu'un certain nombre d'enseignantes de maternelle s'inscrivent dans une perspective de scolarisation alors que la tendance du primaire suit un mouvement vers la pédagogie active préconisée par la réforme de l'éducation. La tension demeure dans la pratique quotidienne :

- « Est-ce qu'on accompagne le développement global de l'enfant »?
- ou
- « Est-ce qu'on procède à sa préscolarisation »?

En ce qui concerne la mission de l'éducation préscolaire relative à la prévention et au dépistage des difficultés d'apprentissage et de développement des enfants, on peut s'étonner que celle-ci n'apparaisse pas clairement dans le programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001a). On peut comprendre que le mandat de la maternelle s'adressant à tous les enfants, c'est par la mise en place d'une pédagogie différenciée que l'enseignante de maternelle accompagne chacun d'eux en fonction de ses forces et de ses difficultés. De cette façon, elle peut accomplir cette mission. Est-ce suffisant?

En ce qui concerne la relation avec la famille, il est étonnant que le programme actuel n'intègre pas ce volet fondamental de l'accompagnement des jeunes enfants d'aujourd'hui (besoin pour le jeune enfant que ses parents établissent des relations de confiance avec les nouveaux adultes qui s'occuperont de lui dans sa transition au monde scolaire; importance des premières relations des parents avec l'école; difficultés des parents d'aujourd'hui à exercer leur rôle parental). Alors que la situation était moins complexe, les enseignantes possédaient un guide sur la participation des parents. On peut se demander pourquoi, dans le contexte social actuel, cette dimension n'est pas intégrée dans le programme.

Somme toute, le nouveau programme s'inscrit dans la tradition de l'éducation préscolaire. Toutefois, il nous semble omettre des dimensions importantes de l'acte d'enseigner à l'éducation préscolaire. Une étude plus détaillée de ce programme avec les fondements de la réforme et la mission de l'école permettra maintenant de voir en quoi le rôle de l'enseignante s'en trouve renouvelé.

1.2.1.2 Les fondements de la réforme

Tout en étant consciente des résistances d'un certain nombre d'enseignantes, l'Association d'éducation préscolaire du Québec considère que la cohérence des fondements de la réforme de

l'éducation avec ceux de l'éducation préscolaire est susceptible de contribuer à la reconnaissance de la profession. Toutefois, elle se doit d'apporter certaines nuances qui s'imposent. C'est dans cette perspective que seront considérés tour à tour ces fondements, soit : l'éducabilité de tous les enfants, la réussite du plus grand nombre d'élèves, la reconnaissance de la place inégalée des savoirs dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités, la préparation des élèves à cette désormais incontournable exigence de la formation continue et la mission de l'école.

1.2.1.2.1 L'éducabilité de tous les enfants : adhérer à ce postulat, c'est adopter une attitude positive à l'égard de chaque enfant et de sa capacité d'apprendre et de réussir

La pédagogie différenciée en fonction du développement et des caractéristiques de chacun des enfants est une composante de base de l'éducation préscolaire. Une attention spéciale est accordée au développement de l'individu par une « pédagogie de la découverte ». Ainsi, la deuxième compétence du programme préscolaire « Affirmer sa personnalité » prend tout son sens pour l'enseignante de maternelle. Il en est de même pour la cinquième, « Construire sa compréhension du monde ».

Par ailleurs, malgré cette cohérence, il n'en demeure pas moins que l'accompagnement de l'enseignante est relié à l'existence d'un ratio adéquat étant donné le jeune âge des enfants. On a vu, précédemment, à quel point la pédagogie différenciée est un facteur de qualité dans ce contexte éducatif.

1.2.1.2.2 La réussite du plus grand nombre : parvenir à faire réussir le plus grand nombre d'élèves tout en rehaussant les exigences

Tel que nous l'avons mentionné dans la première partie de notre analyse, dès le début de son histoire, la maternelle avait pour but de favoriser le passage de la famille à l'école dans la perspective du développement global de l'enfant. Elle s'est vue reconnaître une mission de prévention et de dépistage des difficultés d'apprentissage et de développement des jeunes enfants (maternelles 4 ans et 5 ans temps plein en milieux défavorisés; maternelle temps plein accessible à tous les enfants). C'est donc dire que la réussite du plus grand nombre d'enfants est inhérente à l'histoire de l'éducation préscolaire.

Le triple mandat qui lui est attribué dans le nouveau programme s'inscrit en continuité avec cette volonté de soutenir la réussite de chacun des enfants et ceci, même si sa mission de prévention et de dépistage n'y est pas précisée.

Dans le cadre de la réforme, par la pédagogie différenciée, chacun des enfants pourrait être soutenu et stimulé dans ses apprentissages pour qu'il chemine en fonction de sa zone de proche développement. La mise en place de la pédagogie de projet (6^e compétence du programme), l'appel à plusieurs domaines d'apprentissage dans le cadre d'une résolution de problèmes (5^e compétence) sont susceptibles de permettre la création d'un contexte plus significatif dans lequel tous les enfants peuvent davantage être rejoints. Ceci peut aussi faciliter l'identification de leurs difficultés d'apprentissage et de développement. S'il est possible de le mettre en place, ce contexte a le potentiel de rehausser les exigences en mobilisant des savoirs plus complexes et en développant des habiletés mentales supérieures. La classe est appelée à devenir alors une communauté d'apprentissage et de recherche dans laquelle la contribution de chacun des enfants est sollicitée pour socioconstruire de nouvelles connaissances.

Par ailleurs, malgré cette continuité, le rôle de l'enseignante se transforme. Celle-ci doit posséder les compétences nécessaires pour comprendre les processus d'apprentissage et de développement des jeunes enfants, pour dépister ces difficultés et orienter son accompagnement en conséquence. L'analyse précédente a mis en évidence que la formation à l'éducation préscolaire prépare peu la future enseignante à cet égard.

1.2.1.2.3 La place inégalée des savoirs dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités : enrichir et moderniser le menu pour mieux préparer les élèves aux défis du 21^e siècle

Le développement global de l'enfant constitue la trame de fond de l'éducation préscolaire tout au long de l'évolution de la profession de l'enseignante de maternelle et ceci, malgré les pressions constantes mentionnées précédemment pour rendre l'éducation préscolaire préscolarisante. En ce sens, c'est dans cette perspective que les quatre savoirs préconisés dans le rapport de la Commission sur l'éducation pour le 21^e siècle (1996) sont abordés, soit ceux qui touchent à l'apprendre à connaître, à faire, à vivre ensemble et à être. Dans son essence, l'éducation préscolaire est,

depuis longtemps, dans le mouvement souhaité par la réforme.

L'approche par projet ne peut que soutenir les enfants qui, dans ce contexte, sont appelés à « apprendre à apprendre ». Dans le contexte de jeu propre à la maternelle, l'enfant se place spontanément dans sa zone de proche développement et construit avec ses pairs des savoirs qui lui étaient auparavant inaccessibles. Pour l'accompagner, la compréhension de l'approche socioconstructiviste devient un incontournable. L'intégration pédagogique des TIC, si l'enseignante est soutenue dans la maîtrise de leur utilisation, peut se faire naturellement à la mesure des enfants. L'esprit critique peut être développé par le questionnement si l'enseignante peut se perfectionner, par exemple, en intégrant la philosophie pour enfants à sa pratique.

Ces quelques exemples indiquent que l'enseignante à l'éducation préscolaire a le potentiel pour se mettre à jour par rapport à ce fondement. Il va sans dire que ceci ne sera possible que si la pré-scolarisation cesse d'être comprise comme un « pas en avant » dans l'acquisition de nouveaux savoirs pour le jeune enfant. Cette mise à jour ne sera possible que si la formation à l'éducation préscolaire soutient la future enseignante et l'enseignante en ce sens.

1.2.1.2.4 L'école obligatoire doit préparer les élèves à cette désormais incontournable exigence de la formation continue : donner aux élèves les outils qui leur permettront de maîtriser leur avenir dans le monde complexe et changeant dans lequel nous vivons

Tel que mentionné dans la section précédente, pour l'éducation préscolaire, l'accompagnement de l'enfant par rapport aux quatre savoirs a déjà comme perspective d'outiller les jeunes enfants à résoudre des problèmes de tout ordre en mobilisant leurs ressources.

Dans le cadre de la réforme, les six compétences du programme d'éducation préscolaire témoignent de l'intégration des quatre piliers de l'éducation. Ainsi, étant donné la nature transversale de ces compétences, tout ce qui est mis en place pour accompagner l'enfant par rapport à celles-ci lui permet de construire collectivement une boîte à outils pour le 21^e siècle, outils qui sont le plus souvent de l'ordre du processus.

L'enseignante de maternelle peut maintenant percevoir plus clairement qu'elle construit avec l'enfant la base qui incite à apprendre tout au long de la vie. Elle pourra se mettre réellement à jour par une plus grande compréhension de la culture de la modernité. Encore une fois, la formation est en cause.

1.2.1.2.5 La mission de l'école : instruire, socialiser, qualifier

L'étroite correspondance entre les fondements de la réforme et les composantes de l'éducation préscolaire place la maternelle dans une position de pionnière. Elle peut ainsi remplir la triple mission de l'école (instruire, socialiser et qualifier) dans l'esprit de cette réforme en tenant compte de ses trois mandats. Malgré cette avance, la réforme place l'enseignante de maternelle dans une position de renouvellement. Dans ce contexte, la fragilité de la reconnaissance de la valeur de l'éducation préscolaire est encore plus évidente.

- Instruire

Les enseignantes du préscolaire sont appelées à préciser leur rôle à cet égard tout en restant en continuité avec les bases de la pédagogie préscolaire. Nous avons présenté cette démarche en abordant les fondements « La place inégalée des savoirs dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités » et « La préparation des élèves à cette désormais incontournable exigence de la formation continue ».

Il y a certainement un grand plaisir à resituer son savoir d'expérience en comprenant mieux le programme et ses fondements socioconstructivistes. Dans la perspective d'une classe préscolaire en devenir, la mission d'instruire mérite d'être approfondie afin d'éviter le piège de la préscolarisation. Traditionnellement, la perspective constructiviste a été l'apanage de l'éducation préscolaire. Faire le pas pour intégrer la perspective socioconstructiviste constitue une autre étape dans la compréhension de l'accompagnement des apprentissages des enfants (Jacques, Pagé et Baillargeon, 2000). La conscience du rôle de l'enseignante en tant que médiatrice entre la culture et l'enfant dans un contexte historique, social et culturel particulier qui est le nôtre, n'est pas nécessairement présente chez toutes les enseignantes à l'éducation préscolaire.

- Socialiser

Socialiser les enfants est depuis longtemps une ligne importante en éducation préscolaire, notamment lorsque la maternelle constituait la première expérience en groupe des enfants. Cet objectif, si l'on peut dire, est demeuré même avec la présence d'un bon nombre d'enfants ayant maintenant une expérience sociale à l'extérieur de la famille, l'apprentissage du rôle d'élève occupant une place importante dans le passage vers l'école. Par ses causeries, par ses activités coopératives et ses jeux de groupes, par la réalisation maintenant de projets en équipe ou de projets collectifs, la maternelle permet à l'enfant de s'orienter dans son futur rôle d'élève, de développer un sentiment d'appartenance à la collectivité, de favoriser le développement des compétences sociales.

Dans la classe préscolaire en devenir, une perspective plus large est souhaitée. La définition de la mission « Socialiser » de l'école donne de l'importance au domaine général de formation « Vivre ensemble et citoyenneté ». La compétence « Interagir harmonieusement avec les autres » prend une toute autre perspective quand on la situe dans l'horizon plus large d'une éducation à la citoyenneté qui rejoint le contexte de vie immédiat de l'enfant, mais aussi son école, sa communauté, les autres enfants du monde. À la mesure du potentiel de l'enfant de 5 ans (Jacques, Desroches et Audet, 2000), n'est-il pas possible que l'éducation citoyenne devienne une intention éducative transversale tout au long de la maternelle? Faire de la classe une communauté d'apprentissage constitue un pas déjà franchi par plusieurs enseignantes qui deviennent de véritables médiatrices en ce qui concerne les valeurs à la base de la démocratie. L'ouverture sur la communauté prend de plus en plus sa place.

Par ailleurs, toutes ces nouvelles dimensions ne pourront être intégrées que dans le cadre d'une formation initiale et continue de grande qualité.

- Qualifier

Cette partie de la mission, quoiqu'elle soit implicite dans les interventions de beaucoup d'enseignantes, peut paraître parfois loin des préoccupations de l'éducation préscolaire. Pourtant, la définition de « Qualifier » présentée dans le programme de formation, le principe de l'égalité de chances pour tous, ne peut qu'interpeller les enseignantes de

maternelle. La pédagogie différenciée a une valeur reconnue au préscolaire. Nous avons déjà abordé ce point par rapport au fondement de la réforme « La réussite du plus grand nombre ». Situer celle-ci dans la perspective de la mission de l'école porte à réfléchir. Favoriser la réussite scolaire de tous les enfants et leur intégration sociale et professionnelle commence à la maternelle. Tel que mentionné précédemment, les recherches mettent en évidence la responsabilité de la maternelle à cet égard.

Par ailleurs, toutes les enseignantes n'en sont pas nécessairement conscientes. Il faut dire que, même avec la meilleure volonté du monde, la situation actuelle ne favorise pas l'égalité des chances (situations des familles, formation, ratio, etc.). Dans une classe préscolaire en devenir, on pourrait s'attendre à ce que ce soit la principale intention éducative transversale de l'enseignante et que le contexte éducatif lui permette de « favoriser le développement global de chacun des enfants en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités ». Cependant beaucoup d'obstacles demeurent à franchir.

1.2.2 La formation initiale à l'éducation préscolaire

Dans le cadre de la réforme, les baccalauréats en éducation préscolaire et en enseignement primaire sont révisés à nouveau. Quelle est la place accordée à l'éducation préscolaire? Une brève analyse des différents programmes de formation initiale nous permet de constater que l'éducation préscolaire n'est pas reconnue au même titre dans les différentes universités. Cette variation va de 4 cours en éducation préscolaire avec un stage obligatoire jusqu'à une intégration des cours et stages portant sur l'éducation préscolaire avec ceux portant sur l'enseignement au primaire. Certaines universités ont amélioré quelque peu leur formation à l'éducation préscolaire. D'autres ont procédé à des réaménagements qui, en fin de compte, ont eu pour effet de diminuer la qualité de cette formation.

Ainsi, malgré certains progrès dans la reconnaissance de l'importance de la formation à l'éducation préscolaire, un travail important doit encore être réalisé. Ceci rejoint, à quelques différences près, l'analyse réalisée par Larose, Terrisse, Bédard et Karsenti (2001) :

« Malgré une réforme importante des curriculums de formation initiale (...), l'intégration de contenus de formation obligatoires relatifs à l'éducation préscolaire demeure marginale. Dans l'ensemble des facultés d'éducation, tant anglophones que francophones, le nombre de cours spécifiques à la petite enfance, tant sur le plan des exigences de la didactique des matières d'éveil que sur celui des nouvelles réalités sociales ou familiales, varient

de 2 à 3 unités créditable, représentant moins de 10 % de l'ensemble de la structure des cours offerts. » (p. 11-12)

Finalement, l'analyse de l'évolution de la formation à l'éducation préscolaire est paradoxale. En effet, les universités sont, en principe, à la fine pointe de la connaissance des développements pédagogiques et des problèmes sociaux, culturels et économiques auxquels l'école se doit d'apporter une solution. On pourrait donc s'attendre à ce que les facultés d'éducation reconnaissent d'emblée l'importance de l'éducation préscolaire et que cela se traduise clairement dans leur programme de baccalauréat à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Pourtant, il ne semble pas que cette reconnaissance soit vraiment présente. Parfois, selon le témoignage de nos membres qui font partie de la communauté universitaire, on pourrait croire que l'éducation préscolaire serait reléguée, de plus en plus, à un rang secondaire si ce n'était de l'insistance du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) pour que celle-ci ait une place significative dans les nouveaux baccalauréats.

1.2.3 L'entrée progressive et le ratio dans le cadre de la réforme

- L'entrée progressive

Malgré la reconnaissance de l'éducation préscolaire témoignée par l'insertion de son programme dans le programme de formation de l'école québécoise, on peut voir l'existence d'un paradoxe entre le mandat donné à l'éducation préscolaire et les difficultés à mettre en place des modalités d'entrée à la maternelle.

En effet, le mandat de l'éducation préscolaire témoigne de l'importance accordée par le ministère de l'Éducation aux premiers sentiments de l'enfant envers l'école et à la motivation du jeune à apprendre dès « les premiers pas de son cheminement scolaire ». Ce mandat s'inscrit dans une perspective d'ensemble soit celle de favoriser la réussite scolaire et éducative de nos jeunes québécois et de diminuer leur décrochage scolaire. Cette préoccupation ministérielle, déjà importante dans les années 80, a fait l'objet d'une mobilisation soutenue par le Rapport des États généraux de l'éducation et cette préoccupation a été réaffirmée lors du sommet de la Jeunesse. Elle se décrit ainsi :

« se donner l'objectif national d'atteindre une qualification de 100 % des jeunes en fonction des choix et du potentiel de chacune et chacun » (Québec, Ministère du Conseil exécutif, 2000).

Pourtant, la mise en place de modalités d'entrée qui viseraient à soutenir l'enfant dans sa transition à la maternelle n'est pas favorisée par le ministère de l'Éducation qui rappelle l'article 17 (23 h 30 par semaine), mais aussi de l'article 16 du régime pédagogique, soit que l'école doit offrir :

«...l'équivalent d'un maximum de 200 journées dont au moins 180 doivent être consacrées aux services éducatifs...»(L.R.Q., c I-13.3, a. 447, extrait de l'article 16)

Nous sommes portés à conclure que cette position n'est pas adaptée au mandat de l'éducation préscolaire maintenant plus défini. L'Association d'éducation préscolaire du Québec est d'avis que la possibilité de mettre en place une entrée progressive devrait être précisée dans le régime pédagogique.

- le ratio

Nous avons mentionné dans la première partie de notre analyse de l'évolution de la profession enseignante à l'éducation préscolaire, que le ratio avait été négocié en cours de route. Cette position n'apparaissait pas cohérente avec les recherches sur la question.

Depuis, on a révisé cette décision surprenante et on y a remédié, d'une certaine façon, en ramenant le ratio à un minimum de 18 et un maximum de 20 (avec possibilité de dépassement) pour la maternelle 5 ans temps plein. Les ratios sont aussi adaptés, si l'on peut dire, dans le cas de la maternelle 4 ans et des groupes d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Convention collective nationale 2000-2002, adresse courriel : <http://www.fse.qc.net>, chap. 8.8.02 formation des groupes).

Cependant, nous sommes d'avis que cette mesure constitue un minimum. Il ne faudrait pas conclure que la maternelle bénéficie maintenant d'une amélioration de son ratio. En fait, c'est simplement le ratio antérieur qui a été remis en place. D'ailleurs, il demeure difficile à comprendre que ce ratio soit maintenu. Comment peut-il y avoir un si grand écart entre le ratio pour les groupes 4 ans en centre de la petite enfance (une éducatrice pour 10 enfants), celui de la maternelle 4 ans demi-temps (15 à 18) et celui de la maternelle 5 ans temps plein (18-20)? Dans un tel contexte, est-il vraiment réaliste de penser qu'une enseignante puisse accompagner individuellement chacun des enfants et établir une relation significative avec lui? Ceci nous porte à penser que l'importance accordée au mandat de la maternelle ne se traduit pas nécessairement dans ses conditions d'exercice.

1.2.4 Le contexte de décentralisation du pouvoir

1.2.4.1 La communauté éducative

Nous avons été interpellés, dans l'avis du Conseil *L'appropriation de la réforme, un défi à la mesure de l'école secondaire* (2003), par la volonté d'instaurer une communauté éducative partageant un but commun soit la réussite éducative de tous les élèves. Nous ne pouvons que souscrire à cette orientation étant donné la relation étroite entre l'éducation préscolaire et le rapport de la Commission internationale

sur l'éducation pour le 21^e siècle. C'est donc sous cet angle que nous aborderons maintenant l'éducation préscolaire par rapport à la mise en place d'un pouvoir local, la collaboration des parents et l'essor d'une culture professionnelle plus collégiale dans l'espoir d'y trouver une nouvelle reconnaissance de la profession.

Malgré le fait que l'éducation préscolaire ait par sa nature déjà fait quelques pas qui vont dans le sens de l'orientation de la réforme, l'analyse précédente met bien en évidence qu'il reste encore beaucoup à construire ensemble. Ces changements ne pourront certainement pas se faire de façon isolée. De toute façon, en cohérence avec l'orientation socioconstructiviste que nous souhaitons voir instaurée dans les classes préscolaires, la dimension collective de l'apprentissage, de la recherche et de la pratique en éducation préscolaire et en éducation en général, devient incontournable. L'analyse de l'éducation réalisée par César Coll dans son article *Learning Communities and the future in education : The point of view of the Universal Forum of Cultures* (International Symposium on Learning Communities, Barcelona, October 5-6, 2001) met en évidence l'importance que l'éducation redevienne une responsabilité collective. Nous pensons également que le leadership démocratique sera le moteur du changement dans la classe autant que dans l'école. La communauté éducative est un concept rassembleur, particulièrement nécessaire pour que l'éducation préscolaire soit à la hauteur de sa responsabilité en ce qui concerne la préparation des jeunes « à devenir des citoyens à part entière et à prévenir l'exclusion. ».

1.2.4.2 Le pouvoir local

Dans la perspective où le pouvoir de décision, en matière de pédagogie, se rapproche du palier local, l'école et ses agents de première ligne, il nous semble que l'éducation préscolaire pourrait, en principe, bénéficier de ce changement. Ceci serait d'autant plus important que notre analyse précédente de l'évolution de la profession ne cesse de mettre en évidence que l'éducation préscolaire mériterait d'être considérée à sa juste valeur. En ce sens, on pourrait s'attendre à ce que l'éducation préscolaire soit davantage reconnue et qu'elle puisse affirmer sa couleur locale. L'implication des commissions scolaires, des directions scolaires, des conseils d'établissement est sans doute nécessaire pour obtenir les ressources permettant le développement pédagogique dans une perspective créatrice et innovatrice. Notre analyse de l'évolution de la profession enseignante a souligné l'importance de la rencontre du mandat de la maternelle au sein de la mission de l'école. La tâche est mobilisatrice mais aussi impressionnante.

Par ailleurs, nous nous devons d'émettre une réserve importante. La décentralisation du pouvoir ne dessert pas toujours la « cause préscolaire ». Par exemple, les démarches de plusieurs enseignantes de maternelle pour obtenir une entrée progressive à leur école sont souvent vaines. Le financement nécessaire pour participer au congrès annuel de l'Association, qui est un contexte de formation continue extrêmement riche, n'est pas facilement accessible pour les enseignantes du préscolaire. Les fermetures des classes préscolaires qui ne comprennent pas un effectif suffisant sont souvent prises en fonction d'un critère économique. Le ratio demeure le même dans des classes qui accueillent des enfants de différentes langues et nationalités ou des enfants ayant de grandes difficultés d'apprentissage ou de comportement non décelés auparavant. Les jeunes enfants « en surplus » doivent voyager en autobus, souvent pour un long trajet. L'importance de ces réalités semble avoir peu de poids dans la prise des décisions.

Somme toute, nous sommes d'avis que la décentralisation des pouvoirs peut être bénéfique en autant qu'elle est accompagnée d'une véritable vision pédagogique qui soutienne les initiatives ayant pour but d'améliorer la qualité de l'éducation préscolaire. En ce sens, nous sommes d'avis qu'une obligation accrue de rendre des comptes pourrait donner aux divers acteurs de l'école la capacité et les moyens nécessaires pour agir sur les facteurs du milieu qui ont un effet probable sur la réussite de leurs élèves. Parfois, nous en sommes à douter que nous poursuivons un but commun.

1.2.4.2.1 La collaboration avec les parents

Les parents et la communauté sont des partenaires de la réussite éducative : reconnaître la contribution de ces partenaires et les associer aux objectifs de la réussite éducative constituent un principe qui a été traditionnellement très présent à l'éducation préscolaire. Nous nous demandons si le fait que ce principe de partenariat soit énoncé dans le cadre général de la réforme et non dans le programme d'éducation préscolaire assurera que l'enseignante maintienne cette tradition de l'éducation préscolaire.

Ceci est questionnant. En effet, tel que souligné dans notre analyse précédente de la profession enseignante, la collaboration avec des parents qui sont confrontés à beaucoup de stress et souvent peu de temps, demande qu'on développe des pratiques novatrices pour les soutenir dans leur démarche de premiers éducateurs de leur enfant. Les difficultés à assumer le rôle parental dans les familles qui vivent de grandes difficultés exigent que l'enseignante

puisse trouver des stratégies pour initier une collaboration, parfois perçue menaçante. La nécessaire ouverture à la diversité des familles actuelles n'est pas toujours acquise. Est-ce que le nouveau pouvoir local soutient et stimule les initiatives des enseignantes, leur besoin de formation? Nous sommes d'avis que c'est loin d'être toujours le cas.

Finalement, dans une école en devenir, même si cela remettrait en question bien des façons de faire, ne pourrait-on pas rêver à une école milieu de vie pour les enfants et aussi pour les parents? On peut penser que l'enfant d'âge préscolaire, qui est en période de transition, y trouverait un réconfort, notamment les enfants de familles socio-économiquement faibles, de familles immigrantes, de familles en voie de séparation, de familles monoparentales. On peut penser aussi que ces parents y verraient la possibilité de sortir de leur isolement, de créer un réseau, de se rapprocher de l'éducation de leur enfant. Cependant, ceci demanderait qu'on reconnaisse l'importance de l'éducation préscolaire et du rôle de l'enseignante de maternelle auprès des parents. Il ne semble pas que l'évolution de la profession enseignante dans la réforme soit associée à cette reconnaissance.

1.2.4.2.2 L'essor d'une culture professionnelle plus collégiale

« Faire de la réussite éducative de chaque élève une tâche assumée collégalement et avec professionnalisme », voilà ce qui est demandé aux enseignantes du préscolaire. La fragilité de la reconnaissance de la profession enseignante à l'éducation préscolaire a ici un rôle direct. Les enseignantes ont eu souvent à adopter une position défensive. À l'intérieur même de leur école, elles ont été placées au bas de la hiérarchie des enseignantes. Elles n'ont pas toujours été invitées aux rencontres de l'école. La localisation de leur classe a contribué à leur isolement (même si leur situation géographique pouvait, en soi, comporter des avantages pédagogiques). Dans un tel contexte, une culture professionnelle plus collégiale ne fait pas encore partie de la profession enseignante à l'éducation préscolaire.

Pourtant, les enseignantes du préscolaire manifestent souvent leur besoin de communiquer avec les collègues. L'adhésion de près de 1 200 enseignantes à l'Association d'éducation préscolaire du Québec et leur volonté de participer au congrès annuel sont des indices de leur besoin de se regrouper pour se développer professionnellement. Si elle est soutenue, la communauté de pratique préscolaire

peut prendre de l'essor. Par ailleurs, lorsqu'on parle d'une communauté de pratique avec les collègues du primaire, les obstacles sont grands. Une ouverture réciproque pourrait être le moteur d'une véritable concertation et d'une participation commune à la vie et aux orientations de l'école. Un leadership mobilisateur serait une condition pour la participation des enseignantes de maternelle à la communauté éducative réunie autour d'un but commun, la réussite éducative de l'enfant.

Cette attitude de collégialité n'est pas aussi fréquente qu'on le souhaiterait avec les autres intervenants, notamment les éducatrices du service de garde en milieu scolaire et celles des centres de la petite enfance. Il est nécessaire de sortir de sa crise identitaire pour s'orienter vers un professionnalisme collectif. La réaffirmation de l'importance de l'éducation préscolaire et la mise en place de conditions qui la soutiennent demeurent des préalables. Par contre, nous sommes d'avis que l'engagement personnel et professionnel de l'enseignante du préscolaire est aussi une condition essentielle au changement.

1.2.5 Conclusion

Notre analyse de l'évolution de la profession enseignante à l'éducation préscolaire dans le cadre de l'école en devenir permet de mettre davantage en lumière la nouvelle complexité du rôle de l'enseignante de maternelle. Par ailleurs, la cohérence des fondements de l'éducation préscolaire avec ceux de la réforme n'aplanit pas les obstacles souvent liés à la reconnaissance de la profession. Malgré son potentiel, la restructuration du pouvoir ne semble pas actuellement favoriser la rencontre du mandat de l'éducation préscolaire. Nous devons conclure que la reconnaissance de l'importance et de la complexité de la profession enseignante à l'éducation préscolaire n'est pas encore au rendez-vous.

Dans ce contexte, on ne peut que s'interroger sur la conception de la profession enseignante à l'éducation préscolaire qui sous-tend les décisions qui la concernent. Dès le début de la réforme, Philippe Perrenoud (2000) nous partageait son analyse de la situation :

« Pendant longtemps, l'école première a été placée dans la hiérarchie des enseignants en fonction de l'âge des élèves. C'est aussi absurde que d'accorder à la gériatrie davantage de valeur qu'à la pédiatrie sous prétexte qu'elle prend en charge des personnes plus âgées, même si, dans le système éducatif, cette absurdité s'explique par le fait que l'estime dans laquelle on tient un enseignant tient à l'étendue et au niveau académique des savoirs qu'il enseigne. Les savoirs et compétences qu'il met en œuvre pour enseigner sont de peu de poids. » (p. 10)

Cette analyse serait-elle encore fondée quelques années plus tard? Dans ce contexte, il devient essentiel d'évaluer les effets de l'évolution de la profession enseignante à l'éducation préscolaire sur ses différentes composantes et sur son organisation. Ceci nous permettra de mesurer les enjeux et les défis à rencontrer par les différents acteurs pour qu'enfin, la spécificité de l'éducation préscolaire soit reconnue à son juste titre et que l'enseignante de maternelle puisse assumer la responsabilité sociale et professionnelle inhérente à son mandat au sein de la mission de l'école.

2. L'effet de l'évolution de la profession enseignante en éducation préscolaire sur les différentes composantes de la profession et sur son organisation

L'évolution de la profession enseignante en éducation préscolaire au sein d'une réforme qui s'inscrit dans ce début du 21^e siècle, a certainement un effet sur les différentes composantes de la profession. Étant donné que l'éducation préscolaire a un mandat qui lui est propre et une position au sein de l'école qui lui est particulière, cet effet est spécifique tout en s'inscrivant dans l'orientation commune proposée par la réforme de l'éducation. Nous nous attarderons aux points qui nous semblent les plus pertinents pour définir l'effet de l'évolution de cette profession en ce qui a trait à l'accès à cette profession, à son exercice, au cheminement de carrière et finalement à sa gestion.

- 2.1 L'effet de l'évolution sur l'accès à la profession**
- 2.2 L'effet de l'évolution sur l'exercice de la profession**
- 2.3 L'effet de l'évolution sur le cheminement de carrière**
- 2.4 L'effet de l'évolution sur la gestion de la profession**

2.1 L'effet de l'évolution sur l'accès à la profession

2.1.1 L'insuffisance de la formation initiale

La formation au préscolaire a connu beaucoup de variations à travers les années et dans les différentes universités québécoises. Ces variations s'observent en ce qui a trait au temps accordé à cette formation et à son organisation, notamment en ce qui concerne l'arrimage entre les cours et les stages. Dans l'ensemble, selon nous, cette formation demeure toujours minimale. On peut se demander si, après leur formation initiale, l'ensemble des futures enseignantes ont acquis les compétences pour l'enseignement à l'éducation préscolaire et peuvent assumer l'important mandat de la maternelle. Pourtant, leur diplôme leur permet d'avoir accès officiellement à la profession d'enseignante en classe préscolaire... Ceci étant dit, si on veut remédier à cette conséquence, on gagnerait à préciser quelques points névralgiques reliés au fait que l'éducation préscolaire n'a pas la place qui lui revient dans l'ensemble de la formation :

- Existe-t-il un référentiel de compétences attendues au préscolaire?
- Qu'est-ce qui devrait être couvert par la formation et qui, souvent, ne peut pas l'être?

2.1.1.1 L'absence d'un référentiel de compétences pour enseigner en éducation préscolaire

Existe-t-il un référentiel de compétences attendues au préscolaire tel que demandé par le COFPE (1999)? Ce référentiel, à notre connaissance, n'est pas disponible. Il existe un référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MÉQ, 2001b). Malgré son intérêt, il est difficile d'y trouver ce qui

permettrait un accompagnement propre à la formation à l'éducation préscolaire. Somme toute, il n'y a pas de document officiel qui permettrait un accompagnement approprié des étudiantes en ce qui concerne leur formation à l'éducation préscolaire. Bien sûr, les compétences professionnelles de base s'adressent à toutes les enseignantes. Cependant, cela exclut-il la possibilité de préciser les dimensions qui prennent plus d'importance à l'éducation préscolaire, tout comme cela a été fait dans le programme de formation de l'école québécoise du ministère de l'Éducation (2001a)?

Par ailleurs, à l'intérieur de chacune des universités, malgré les efforts des personnes « porteuses » du dossier préscolaire, et peut-être à cause des efforts qui doivent être faits par ces personnes pour maintenir ce dossier vivant, peut-être aussi à cause d'un certain isolement professionnel, un référentiel des compétences nécessaires pour enseigner dans une classe préscolaire ne semble pas, à notre connaissance, avoir vu le jour. Si, dans chaque université, il existe une vue d'ensemble de ce qui doit être abordé dans les cours, cette vision ne semble pas avoir fait l'objet d'un partage inter-universitaire visant à définir collectivement les compétences nécessaires à l'éducation préscolaire. Dans le dossier préscolaire universitaire, il y a beaucoup à faire avec peu de moyens. Est-ce un autre effet du peu de reconnaissance de la spécificité de l'éducation préscolaire par les facultés des sciences de l'éducation?

L'absence d'un référentiel commun se répercute sur plusieurs dimensions de la formation soit :

- l'articulation du contenu du ou des cours préscolaires;
- l'intégration de la dimension préscolaire dans les autres cours, notamment les cours de didactique;
- l'articulation des cours préscolaires avec le stage en classe préscolaire (lorsque cet arrimage existe);
- la pertinence de l'accompagnement des stagiaires qui bénéficient d'un stage en classe préscolaire (ce qui n'est pas encore le cas pour toutes les étudiantes).

En conséquence, ceci ne facilite certainement pas la qualité de la formation à l'éducation préscolaire.

2.1.1.2 Les thèmes ne pouvant être couverts par la formation

Nous avons pensé présenter l'ensemble des thèmes qui, selon nous, devraient être abordés dans la formation afin d'avoir une meilleure idée de l'ampleur de l'impact due au fait que peu de cours obligatoires, et même optionnels, soient consacrés à l'éducation préscolaire. Sans prétendre en faire une liste exhaustive, nous offrons à l'annexe 1 les détails de ces thèmes.

Avec l'avènement de la réforme, les défis des enseignantes de maternelle ne sont pas moins grands. La perspective développementale du programme d'éducation préscolaire est réaffirmée (Morin, 2002). Cependant, elle intègre maintenant un accompagnement socioconstructiviste qui demande une connaissance plus approfondie du développement de l'enfant. Elle est nécessaire pour accompagner l'enfant dans les six compétences proposées dans le programme d'éducation préscolaire. Elle est nécessaire pour devenir un guide médiateur qui est en mesure d'observer, de façon dynamique, la zone de proche développement de chacun des enfants dans chacune des dimensions de son développement et d'ajuster son étayage en conséquence. On pourrait dire que l'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste n'est pas l'apanage de l'éducation préscolaire. Cependant, l'accompagnement socioconstructiviste du développement de l'enfant, vu comme une dominante du programme, est propre à la maternelle. Il s'ensuit qu'une formation spécifique n'a pas perdu son importance. De nombreux thèmes doivent être abordés dans cette formation particulière et ils méritent un approfondissement du fait que l'accompagnement du jeune enfant d'aujourd'hui est complexe, ce qui demande une expertise profonde du monde du préscolaire.

Ces thèmes que n'aborde pas ou ne peut aborder la majorité des universités sont donc multiples. Nous pouvons constater que quelques cours en éducation préscolaire sont insuffisants pour approfondir les thèmes qui lui sont spécifiques. Nous pouvons constater aussi que si les autres cours n'accordent pas une place significative à la problématique préscolaire, ceci a pour effet qu'il devient souvent impossible d'offrir une formation de qualité.

2.1.2 L'effet de l'évolution sur la formation pratique

La formation pratique constitue un élément clé pour préparer les futures enseignantes à l'exercice concret dans la profession. Nous sommes d'avis qu'actuellement le temps de formation pratique en classe préscolaire est insuffisant ce qui a pour effet que la future enseignante ne peut maîtriser les compétences nécessaires à l'éducation préscolaire.

Notre analyse de la situation actuelle est la suivante : toutes les étudiantes ne font pas nécessairement un stage en classe préscolaire, lorsqu'elles le font, ce stage est parfois un stage d'exploration et même s'il s'agit d'un stage significatif, il n'est pas toujours arrimé aux cours d'éducation préscolaire. À la lecture de la liste des thèmes essentiels à une formation à l'éducation préscolaire, nous constatons que, pour plusieurs de ces cours, seul l'arrimage avec le stage peut permettre l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir-vivre ensemble et savoir-être propres à l'exercice de la profession d'enseignante en maternelle. L'absence de cet arrimage ne peut qu'avoir l'effet d'amoinrir significativement la qualité de la formation.

Il faut quand même noter que l'absence de stage préscolaire pour toutes les étudiantes est sans doute l'effet de deux facteurs. D'une part, le peu de reconnaissance de l'éducation préscolaire dans les facultés d'éducation a certainement un rôle à jouer. D'autre part, le nombre de classes préscolaires ouvertes à l'accompagnement de stagiaires est souvent insuffisant même lorsqu'on ne demande pas que toutes les étudiantes réalisent leur stage préscolaire la même année. C'est un problème pour tous les stages qu'ils aient lieu au préscolaire ou au primaire. Par contre, ce problème est plus aigu pour l'éducation préscolaire car il y a moins de classes disponibles.

C'est un problème qui est à résoudre. Déjà en 1999, le COFPE annonçait qu'une action ministérielle serait nécessaire :

« Le ministère de l'Éducation devra éventuellement favoriser cette concertation régionale (ou supra-régionale) par la création d'une structure spéciale légère mandatée pour dénouer les impasses actuelles, notamment le fait que toutes les écoles n'accueillent pas de stagiaires et que certaines en accueillent très peu; pour ce faire, cet organisme devra être doté des pouvoirs lui permettant d'exercer le leadership nécessaire dans ce dossier. » (p. 16)

Cette situation est surprenante et complexe. Il est clairement inscrit dans la *Loi sur l'instruction publique* que l'enseignante doit contribuer à la formation des maîtres.

« Il est du devoir de l'enseignant[...] de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière. ». (Assemblée Nationale, *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., chapitre I-33, article 22)

Cependant, il semble que certains milieux acceptent que toutes les enseignantes ne s'engagent pas dans l'accompagnement des stagiaires. Il faut dire que plusieurs facteurs doivent être tenus en compte (compétence à être maître-associé, lourdeur de la tâche d'enseignement en soi, répit demandé après quelques années d'engagement à titre de maître-associé, etc.). Cette impasse avait été soulignée par le COFPE (1999). Elle est maintenant de plus en plus évidente pour l'éducation préscolaire dû à la fermeture actuelle de plusieurs classes conséquemment à la baisse de la natalité.

Par ailleurs, tel que le présente le COFPE (1999), le rôle de maître-associé est peu reconnu par le ministère de l'Éducation, les universités ou le réseau scolaire. Ceci n'améliore pas la situation. Les enseignantes ne sont pas portées à s'engager quand elles reçoivent peu de reconnaissance concrète. Ceci peut avoir un effet important surtout pour l'enseignante de maternelle dont la tâche complexe est déjà peu reconnue. Cette problématique est moins visible dans les cas des écoles associées. Mais ceci ne résout pas le problème du nombre insuffisant de classes. Au contraire, le choix est encore plus limité.

Cette situation est insoutenable, notamment pour l'éducation préscolaire. Comment peut-on accepter qu'une future enseignante ne bénéficie pas d'un stage qui assurerait sa maîtrise des compétences lui permettant d'être à la hauteur du mandat de la maternelle? De plus, cette situation est tout aussi inacceptable pour l'ensemble de la formation des enseignantes au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire. En effet, toute future enseignante se doit d'intégrer une pédagogie d'accompagnement du développement de l'enfant dans des compétences de nature transversale et ceci dans des situations d'apprentissage complexes. Ce faisant, l'enseignante prend conscience de ce qui se passe en amont et en même temps, elle s'initie à une gestion qui repose, en fait, sur les orientations de la réforme. À cet égard, on peut même se demander pourquoi nous n'arrivons pas à modifier la situation actuelle.

2.1.3. L'effet de l'évolution sur l'insertion professionnelle

2.1.3.1 Quelques mots sur l'insertion professionnelle

Notre analyse précédente de l'évolution de la profession enseignante au préscolaire et notre analyse plus détaillée de l'insuffisance de la formation des futures enseignantes permettent d'entrevoir des difficultés en ce qui a trait à l'insertion professionnelle de la relève. Des difficultés qui sont dues à leur formation et aux conditions d'exercice de l'enseignante de maternelle.

L'insertion professionnelle ou en d'autres mots les débuts dans l'enseignement constitue un moment crucial dans la vie d'une nouvelle enseignante. C'est le passage de l'établissement de formation à celui d'exercice. Ce processus « consiste à acquérir les attitudes, les connaissances et les comportements conformes aux exigences requises pour pratiquer certains actes spécialisés. » (Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999, p. 9)

Il y a donc beaucoup à intégrer et le chemin vers l'autonomie professionnelle est peu prévisible. Selon Morin (2000),

« L'autonomie traditionnellement définie comme une manière d'être propre à la maturité s'annonce ici comme l'aboutissement où le vécu est sans cesse remis en question. À cet effet, le développement de l'autonomie professionnelle engage l'enseignante dans une mouvance continue où se succèdent les actions de plus en plus complexes au fur et à mesure qu'elle agit. Aussi, l'entrée dans la profession occasionne des prises de contact instantanées caractérisées par l'indistinct et l'éparpillement. » (p. 5)

Nouvellement sorties de l'université, voilà les nouvelles enseignantes plongées, pour l'une à temps plein, dans un monde nouveau, un milieu

qu'elle ne connaît pas dans la plupart des cas, pour une autre, ce seront les journées de suppléance à se promener d'un milieu à l'autre, à quelques minutes d'avis et ce, pendant deux, trois, même quatre ans ou même plus. On dit que cette période peut s'étendre sur sept ans avant que le diplômé détenteur d'un baccalauréat en enseignement ne devienne à l'aise dans son rôle, s'il ne décroche pas avant (Vonk et Schras, 1987, cité dans Nault, 2003).

Selon le COFPE (1999),

« (...) l'insertion professionnelle des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants doit être considérée comme une formation pratique additionnelle nécessaire et le point de départ de la formation continue en enseignement. » (p. 27)

La revue *Vie pédagogique* de septembre-octobre 2003 offre un dossier très étoffé sur l'entrée en profession des jeunes enseignants. On y voit la mise sur pied de plusieurs projets d'accompagnement de « novices ». On y retrouve beaucoup d'expériences faites à partir des recommandations du COFPE (2002a). Cependant, on y lit très peu de témoignages traitant de l'insertion des nouvelles enseignantes en maternelle. Même si la réalité est un peu semblable et que les recommandations faites par le COFPE (2002a) peuvent s'appliquer pour la maternelle, il est bon de préciser en quoi l'évolution de la profession enseignante au préscolaire rend ce contexte de transition plus hasardeux.

2.1.3.2 Aperçu de la situation actuelle sur l'insertion professionnelle au préscolaire

Les débuts dans l'enseignement sont donc une période exigeante. En effet, « si les responsabilités inhérentes aux autres professions sont souvent graduelles, la personne qui débute dans l'enseignement doit immédiatement faire face à toutes les responsabilités que comporte la gestion d'une classe. » (Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant, 1995, p.5)

Au préscolaire, les nouvelles enseignantes ont à s'adapter à une situation encore plus complexe. Munies d'un bagage qui ne comprend pas toujours les éléments de base, elles ont à accompagner les jeunes enfants dans une période de transition qui, nous l'avons vu, est susceptible d'orienter leur parcours scolaire ultérieur. Leur responsabilité est grande. Le programme qu'elles ont en main comprend un mandat qui appelle une gestion particulière de leur classe qu'elles ne maîtrisent pas toujours. D'un point de vue éthique, il semble difficile d'accepter que cette nouvelle enseignante de maternelle procède, souvent seule et avec peu de soutien, par essais et erreurs pour faire face au défi qu'elle n'est pas toujours prête à relever.

Il est vrai que tout début dans une profession est inévitablement difficile. Le début dans la profession pour les enseignantes l'est peut-être encore plus puisque « (...) la prise en charge d'une classe les prive de tout accès à des aides au moment de l'intervention pédagogique » (idem). Si toute nouvelle enseignante a besoin d'un soutien qui n'est pas toujours accessible, la réponse à ce besoin est encore plus difficile pour l'enseignante de maternelle qui est susceptible de se sentir encore plus isolée dans son milieu de travail du fait que sa tâche est différente de celle du secteur régulier et que la maternelle, en soi, se situe souvent à part de l'école. Nous estimons que la non-satisfaction de ce besoin a un effet négatif sur l'insertion professionnelle de l'enseignante de maternelle et sur ses possibilités de remplir son mandat.

La situation est loin d'être plus facile lorsque la nouvelle enseignante se promène d'une école à l'autre sans port d'attache, remplaçant un titulaire le lundi, un autre le mardi et ainsi de suite. Elle est alors appelée à avoir une classe préscolaire un jour, une du primaire le lendemain. Si elle ne maîtrise pas les gestions propres à chacune et si le soutien dont elle a besoin est encore moins disponible dû à la précarité de sa présence, il est possible d'envisager qu'elle ait de la difficulté à être à la hauteur de sa responsabilité lorsqu'elle se retrouve dans une maternelle. En effet, en plus d'avoir une gestion de classe qui demande l'accompagnement de compétences de nature transversale, elle se situe dans un contexte éducatif où la qualité de la relation socioaffective est un « incontournable » pour favoriser l'ajustement socioscolaire de l'enfant. Les effets négatifs liés à la présence d'une courte durée dans la classe touchent certainement l'enseignante qui n'a pas les conditions pour exercer son rôle éducatif et pour créer des liens qui l'aideraient à se former une culture d'enseignante au préscolaire. Ils touchent aussi les enfants qui ont à composer avec un nouvel adulte alors qu'ils ont besoin de la stabilité de la présence de leurs personnes de référence. Qu'en est-il alors du mandat de la maternelle?

De plus, dans ce contexte de navette, si on tient compte du fait que la nouvelle enseignante doit aussi s'adapter à chaque milieu (favorisé, moins favorisé, pluriethnique...) et ainsi à des enfants dont les besoins diffèrent, l'enjeu est encore plus grand pour la nouvelle enseignante à qui l'on confie la responsabilité ponctuelle d'une classe de maternelle. En effet, nous avons vu que la formation à l'éducation préscolaire prépare peu à accompagner les enfants qui ont des besoins particuliers.

Le préscolaire accueille tous les enfants. Il s'avère parfois que certains troubles de comportement ou autres n'aient pas été dépistés. Ces cas sont souvent nombreux et lourds pour les enseignantes et les enseignants réguliers. On peut s'imaginer ce que cela peut représenter pour la débutante qui a peu de connaissance concernant l'intervention

avec ces enfants. Le sentiment d'être démunie, impuissante et isolée peut être accentué lorsque la nouvelle enseignante se retrouve dans un milieu dit « plus à risques ». Que ce soit pour la remplaçante ou pour celle qui a obtenu un poste, le soutien plus grand dont elle aurait besoin est susceptible d'être moindre si l'on tient compte du fait que les postes dans des milieux socio-économiquement faibles semblent délaissés par les enseignantes plus expérimentées. Ces milieux font alors face à une entrée massive de jeunes enseignantes sans expérience. Ce contexte ne facilite évidemment pas l'insertion dans la profession d'enseignante au préscolaire. De plus, on peut douter qu'elles puissent répondre adéquatement aux besoins particuliers des enfants. Faut-il rappeler que les enfants qui éprouvent des difficultés à la maternelle sont susceptibles d'avoir un parcours scolaire parsemé d'embûches?

Le contexte social et économique actuel demande une relève de qualité en éducation préscolaire. Nous pensons que la formation des futures enseignantes, les conditions d'exercice de la maternelle, cumulées au stress de la transition à leur nouvelle profession et à l'absence d'un soutien adéquat, ne favorisent pas le développement de l'identité professionnelle des nouvelles enseignantes, de leurs compétences professionnelles et personnelles ni d'une attitude critique par rapport à leur pratique. En plus des implications sur la qualité de la maternelle, est-ce que ces enseignantes ne sont pas à risque de perdre le feu sacré avant même d'avoir goûté au plaisir que la profession procure et à la satisfaction de permettre à de jeunes enfants de développer le goût pour l'école?

2.2 L'effet de l'évolution sur l'exercice de la profession

Dans le cadre de l'éducation préscolaire, l'effet de l'évolution de la profession sur l'autonomie de l'enseignante, sa responsabilité professionnelle et sociale ainsi que sur la reconnaissance de la profession mérite d'être analysé de plus près étant donné les particularités de cette évolution. Ces particularités peuvent rendre plus difficile l'exercice de cette profession. Dans un premier temps, il s'avère approprié de définir ce qu'on entend par autonomie, responsabilité professionnelle et sociale de même que par reconnaissance de la profession. Dans un deuxième temps, l'analyse de quelques dimensions de la profession enseignante permettra de préciser comment ceci prend forme dans la réalité préscolaire. Ces dimensions sont :

- l'appropriation du nouveau programme et sa mise en œuvre;
- la présence ou non d'une entrée progressive en considérant l'ajustement socioscolaire de l'enfant;
- le ratio et l'importance de la qualité de la relation socioaffective enfant-enseignante;
- les besoins liés aux nouvelles familles, aux familles de milieux défavorisés et aux familles immigrantes;
- la multiplicité des contextes éducatifs avant et pendant la maternelle;

- les nombreuses sources d'information et d'apprentissage auxquelles sont exposés les enfants, notamment les TIC;
- l'éthique professionnelle.

2.2.1 L'autonomie, les rapports de confiance, la responsabilité professionnelle et sociale, la reconnaissance de la profession.

2.2.1.1 L'autonomie

L'autonomie de l'enseignante de maternelle dans sa classe est grande et mobilise toutes ses ressources. Selon Morin (2000),

« L'autonomie [...] s'exerce sans préavis, ni conformité aux circonstances, ni aux moments prévus par l'enseignante. Elle s'effectue à travers les sentiers de l'action en mettant en œuvre des itinéraires insoupçonnés qui se traduisent par des détours, des écueils, des inventions, des essais qui jalonnent la vie de progrès zigzagant pour lesquels aucun étalonnage n'est souhaité. L'importance prédominante des moyens, des procédés et des stratégies pour monter vers l'autonomie sont mis en œuvre par l'enseignante elle-même en quête de son identité professionnelle qui se découvre à travers les dimensions de son action. » (p.5)

Cependant, elle demeure relative étant donné l'insertion de l'acte d'enseigner dans le système scolaire. En se référant au programme d'éducation préscolaire, l'enseignante travaille à la progression de chacun des enfants par rapport aux six compétences en intégrant les savoirs essentiels et en tenant compte des domaines généraux de formation. Encadrée par ce programme, elle a cependant une large part de manœuvre dans l'appropriation de ce programme, dans le choix des activités qui sont proposées aux enfants. Elle peut aussi choisir ses différents types d'intervention, sa manière d'accompagner les enfants, les apprentissages qu'elle soutient. Par ailleurs, on s'attend à ce qu'elle exerce un regard critique sur ses interventions soit, par exemple, à ce qu'elle fasse un choix averti d'activités ou d'interventions afin de rencontrer le triple mandat de la maternelle.

Il est alors rassurant de constater qu'il existe un cadre qui délimite, en quelque sorte, jusqu'où peut s'exercer l'autonomie professionnelle de l'enseignante :

« () l'enseignante ou l'enseignant dans sa classe jouit d'une grande autonomie; mais cette autonomie est balisée par le programme de formation de l'école québécoise, les priorités établies au conseil d'établissement, le projet éducatif de l'école, le code de vie de l'école et les évaluations des élèves, le cas échéant. » (COFPE, 2002b, p. 16)

Par ailleurs, on doit aussi considérer que, dans le cadre de la réforme, il y a une volonté certaine de laisser une plus grande part d'autonomie à l'enseignante. En ce sens, tel que le précise le COFPE (1999) :

« L'acte d'enseigner revêtira désormais une signification plus riche; l'enseignement sera moins centré sur la transmission littérale des programmes du ministère (...). Enseigner sera aussi choisir, décider, adapter, enrichir, compléter, concevoir et expérimenter. » (p. 36)

Ceci amplifie le caractère professionnel de l'acte d'enseigner. Ceci amplifie également les risques d'interprétation. Doit-on rappeler que le Conseil supérieur de l'éducation (1996) soulignait lui-même que le programme d'éducation préscolaire de 1981 permettait une trop grande latitude de choix pour l'enseignante et mettait à risque la qualité du contexte éducatif? Cette position était validée par une recherche indiquant une grande variation dans la qualité des maternelles québécoises. Même si le programme d'éducation préscolaire actuel offre un cadre plus précis et s'inscrit dans l'ensemble du programme de formation de l'école québécoise, nous verrons que l'appropriation du programme par l'enseignante porte à craindre que la qualité des maternelles n'est pas nécessairement assurée.

Le programme ne peut assurer à lui seul l'encadrement à cette autonomie revalorisée. Un contrôle positif par les pairs peut apporter une garantie nécessaire à la qualité de l'acte professionnel. La mise en place d'une communauté apprenante et l'incitation à établir un contexte de collégialité sont, sans doute, essentiels pour l'exercice de ce contrôle.

« La gestion de l'autonomie doit se faire à l'intérieur d'une organisation apprenante et dans un contexte qui exige de plus en plus de collégialité. » (COFPE , 2002b, p. 16)

Sous un autre angle, il s'avère aussi important de considérer si l'enseignante de maternelle bénéficie d'un contexte lui permettant d'exercer cette autonomie de façon appropriée. Sans ce contexte, ses actes professionnels peuvent ne pas contribuer à la rencontre de son mandat et, parfois, ils peuvent même avoir des effets négatifs sur le développement du jeune enfant et sur son parcours scolaire ultérieur.

L'analyse des effets de l'évolution de la profession enseignante a mis en évidence l'existence de conditions souvent peu adéquates pour l'exercice de cette profession. Ainsi, par le biais de la définition d'une compétence par Le Boterf (2000), on peut se demander si les enseignantes de maternelle, même si elles veulent agir, peuvent le faire et savent comment le faire.

2.2.1.2 La confiance des enfants, des parents et des pairs envers l'enseignante

Dans le rapport avec un professionnel, une attente est posée par rapport à son intégrité et à sa compétence. En principe, il importe qu'on soit assuré que l'on puisse avoir confiance en ce professionnel et que les mécanismes en place sont là pour le garantir. Ainsi, l'acte professionnel de l'enseignante de maternelle repose sur les rapports de confiance entretenus dans l'exercice de sa fonction, soit la confiance des enfants, des parents, de ses pairs, des syndicats, des organismes publics. La question est de savoir si le système éducatif permet de « garantir » la compétence de l'enseignante et, encore une fois, si le contexte d'exercice de la profession permet que cette confiance puisse s'établir.

En ce qui concerne la confiance de l'enfant envers son enseignante, selon le COFPE (2002b), elle est généralement présente. Cette analyse est sans doute juste. Dans le cas de l'éducation préscolaire, il convient d'apporter des nuances. Tel que mentionné précédemment, des recherches récentes suggèrent que la qualité des relations interpersonnelles de l'enfant dans ses milieux de vie soit reliée à son ajustement et à la qualité de la transition à la maternelle (Christensen, 1998). Il est donc important que cette relation soit de bonne qualité. Nous verrons comment les modalités d'entrée à la maternelle et le ratio sont reliés à la qualité de la relation de confiance entre l'enfant et l'enseignante.

La confiance des parents envers l'enseignante occupe une part importante en ce qui a trait au soutien de son autonomie professionnelle. L'éducation est une valeur importante dans la société et selon le COFPE, les parents sont généralement satisfaits de leur école. Cette image peut être entachée par une publicité qui n'est pas toujours élogieuse du système d'éducation. En effet,

« L'éducation est une valeur importante dans la société et certains médias ont tendance à mettre un accent démesuré sur les lacunes du système scolaire et certains problèmes qui sont soulevés dans les écoles. » (COFPE, 2002b, p. 17).

Les réussites éducatives des enseignantes sont rarement publicisées. Celles de l'enseignante de maternelle le sont probablement encore moins. Elles doivent pourtant accompagner des enfants qui, nous l'avons vu, peuvent avoir d'importantes difficultés par rapport à leur développement et leur apprentissage. Elles ont à maintenir des relations avec des parents qui ne sont pas toujours dans des conditions familiales optimales. Éthiquement, l'enseignante de maternelle a un rôle important à jouer tant avec l'enfant qu'avec les parents. Elle a le privilège d'ouvrir l'école aux parents. Nous verrons que la réalité des familles peut avoir un effet négatif en ce qui concerne un

accompagnement équitable de chacun des enfants et l'ouverture de l'enseignante aux parents. La confiance des parents devient donc une réalité complexe que l'enseignante ne peut régler seule.

La confiance des pairs envers l'enseignante est importante en soi, elle l'est plus encore dans la perspective de la réforme. Dans l'esprit de communauté d'apprentissage, les enseignantes doivent travailler dans un esprit de collégialité et de partage, sans rivalité ni compétition, mais plutôt dans un esprit d'entraide. Dans le cas de l'éducation préscolaire, de nombreux « pairs » sont en interaction avec l'enseignante et la relation de confiance n'est pas toujours établie. Ce peut être le cas en ce qui concerne les enseignantes du premier cycle du primaire et l'équipe-école. En effet, tel que nous l'avons mentionné précédemment, les enseignantes de maternelle sont, trop souvent, isolées dans l'école. Par ailleurs, les interactions avec les éducatrices du service de garde en milieu scolaire et avec celles des centres de la petite enfance ne sont pas toujours harmonieuses.

Somme toute, la confiance que l'on a envers l'enseignante de maternelle est fondamentale pour l'exercice de sa profession. Cependant, on peut se demander si le contexte de l'éducation préscolaire soutient la reconnaissance de son rôle et la confiance envers celle qui l'exerce.

2.2.1.3 La responsabilité professionnelle et sociale

Si l'autonomie professionnelle est valorisée, ceci ne peut avoir lieu sans l'exigence d'une plus grande responsabilité professionnelle et sociale. Ainsi, en plus des balises actuelles, il y a un regard particulier à porter pour s'assurer que cette responsabilité est véritablement assumée par toutes les enseignantes. L'enseignante de maternelle est interpellée par le mandat de l'éducation préscolaire. Nous verrons que cette responsabilité se traduit dans les différentes composantes de son intervention. La reconnaissance de cette responsabilité professionnelle et sociale, tant par l'enseignante que par l'équipe-école et les autres paliers décisionnels, devient une condition pour que l'enseignante puisse assumer son rôle.

2.2.1.4 La reconnaissance de la profession

La professionnalisation de l'acte d'enseigner en classe maternelle s'appuie sur la construction de sa professionnalité tout comme sur le professionnisme (MÉQ, 2001b). En ce qui concerne sa professionnalité, nous avons mis en évidence précédemment que l'acte d'enseigner à l'éducation préscolaire repose sur la mobilisation de savoirs spécifiques, de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes qui sont propres à l'accompagnement du jeune enfant de 4 ou 5 ans en classe maternelle. Nous constatons qu'il y a nécessité pour les enseignantes de s'inscrire

dans un processus de formation continue compte tenu de la complexité des contextes actuels (la réforme et le nouveau rôle de l'enseignante de maternelle dans cette société du savoir, la fonction de prévention et de dépistage de la maternelle, les réalités familiales, les nouvelles connaissances de l'enfant, la multiplicité de ses expériences hors du milieu familial, etc.).

L'efficacité et l'efficience des enseignantes de maternelle reposent sur leur capacité à accompagner des enfants de 5 ans qui sont en période de transition et qui, de plus en plus, ne bénéficient pas d'une entrée progressive, qui sont relativement en grand nombre (18-20 enfants), sans compter la complexité du contexte de la maternelle mentionné précédemment. Nous ne pouvons que constater que cette efficacité ne peut être optimale dans ce contexte. Il s'ensuit que bon nombre d'entre elles, qui se sont fait un devoir de s'inscrire dans la tradition préscolaire, doivent faire preuve d'ingéniosité et développer un savoir d'expérience appréciable dans le cadre de la réforme, mais qui mérite d'être reconnu et surtout soutenu dans toutes les dimensions de l'acte d'enseigner.

Au Québec, le partage de l'expertise entre les enseignantes de maternelle s'est manifesté de façon continue depuis leur existence et notamment depuis 50 ans dans le cadre de l'Association d'éducation préscolaire du Québec. Ce partage a été, d'une certaine façon, un moyen de garder leur identité vivante, de défendre leur vision de l'éducation des jeunes enfants constamment remise en question par les courants scolarisants, d'enrichir leur pédagogie issue des grands pédagogues, d'affirmer leur existence et son bien-fondé au sein de l'école.

Les savoirs propres à l'éducation préscolaire sont connus de longue date. Ils étaient transmis à l'origine par une formation spécialisée. Ils ont été enrichis par les connaissances issues de la psychologie (pédagogie basée sur les principes suivants : l'enfant se développe globalement, il est un être unique, il est un être de jeu, il est un être actif dans son apprentissage et un être social qui apprend dans ses interactions sociales au sein de contextes historiques, sociaux et culturels qui lui sont propres). Il est certain que ces savoirs doivent s'enrichir en fonction des orientations de la réforme. Dans ce contexte, étant donné l'ampleur de ce répertoire de savoirs et l'immense potentiel relié à leur enrichissement, il demeure incompréhensible que la place qui lui est accordée soit si minimale dans la formation initiale. Somme toute, la professionnalité de l'éducation préscolaire repose sur des bases solides qui ont traversé l'épreuve du temps.

Si on aborde maintenant l'éducation préscolaire en termes de professionnisme (Bourdoncle, 1991, cité dans MÉQ, 2001b), la revendication d'un statut social distinct existe depuis l'avènement des

maternelles québécoises. Les enseignantes de maternelle, notamment par la voie de l'Association d'éducation préscolaire du Québec, ont exigé que soient reconnues

« (...) les qualités précises, complexes et difficiles à acquérir, qui leur confèreraient un certain monopole sur l'exercice d'un ensemble d'activités et une forme de prestige. » (MÉQ, 2001b, p.18).

Dans le contexte du début du 21^e siècle, en considérant les orientations de la réforme québécoise, l'Association d'éducation préscolaire du Québec considère que l'enseignement en classe maternelle constitue une profession en elle-même et qui est complémentaire à la profession enseignante dans les autres ordres d'enseignement. Nous réclamons la reconnaissance de la spécificité complémentaire de la profession enseignante à l'éducation préscolaire.

2.2.2 Quelques dimensions de la profession de l'enseignante à l'éducation préscolaire et l'autonomie professionnelle, les rapports de confiance, la responsabilité professionnelle et sociale et la reconnaissance de la profession.

Comme suite à ces grandes lignes, il s'avère approprié de considérer les principales dimensions de la profession enseignante qui sont reliées à son autonomie professionnelle, aux rapports de confiance envers elle, à sa responsabilité professionnelle et sociale et à la reconnaissance de sa profession.

2.2.2.1 L'appropriation du nouveau programme et sa mise en œuvre

Par sa tradition, comme nous l'avons vu précédemment, l'éducation préscolaire fait maintenant office de pionnière au sein de la réforme actuelle.

« (...) L'école première devrait se sentir pionnière en un double sens :

- parce qu'elle intervient en amont, au départ de la scolarité, et en construit donc les fondements;
- parce qu'elle a une certaine avance sur les autres cycles d'études quant à une approche par compétences.

L'école première pourrait inspirer les autres cycles d'études qui la suivent... » (Perrenoud, 2000) (p. 8-9)

Sa pédagogie développementale, ses activités dans des contextes éducatifs signifiants et complexes intégrant les différentes dimensions du développement et faisant appel aux domaines généraux de formation, la placent avantageusement dans la réforme de l'éducation. L'éducation préscolaire qui a mis du temps à être reconnue fait

maintenant figure de proue dans la réforme comme le souligne Perrenoud (2000) :

« Elle met en effet, depuis toujours, l'accent sur l'articulation du développement, de la socialisation et des apprentissages. Elle cultive les facultés essentielles de l'être humain : raisonnement, observation, expression, imagination, communication, coopération, organisation, etc. Elle amorce la construction des savoir-faire fondamentaux : compter, lire, écrire. Elle sensibilise, intéresse, intrigue, met en mouvement. Elle favorise le développement des compétences directement utiles au jeune enfant, par exemple savoir s'orienter, poser des questions, construire une stratégie pour arriver à ses fins. »
(p. 9)

Cette avance est certainement une force en autant qu'elle n'a pas pour effet d'occulter le besoin d'une formation continue pour se mettre à jour. En effet, plusieurs dimensions du nouveau programme et de la réforme elle-même demandent que les enseignantes se mettent à la tâche car il y a bon nombre de questions qui se posent :

- Quel est le sens même du triple mandat de l'éducation préscolaire?
- A-t-on toujours conscience de sa responsabilité par rapport au cheminement scolaire ultérieur des enfants, par rapport à la réussite éducative de chacun d'eux (Conseil supérieur de l'éducation, 2003)?
- Quelle est la différence par rapport à une approche par objectifs?
- Comment accompagner l'enfant dans son développement « d'un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MÉQ, 2001a,)?
- Comment associer l'apprentissage actif où l'enseignante met en place un contexte d'exploration et d'expérimentation stimulant avec l'approche socioconstructiviste où l'enseignante devient une médiatrice pour accompagner l'enfant dans la zone entre ce qu'il est capable de faire seul et ce qu'il est capable de faire avec de l'aide (Jacques, Pagé et Baillargeon, 2000)?
- Voit-on en quoi la communauté d'apprentissage à la maternelle favorise le développement des habiletés sociales et cognitives nécessaires à la socioconstruction des savoirs par les pairs? Fait-on le lien avec cette partie du mandat de l'éducation préscolaire?
- Distingue-t-on bien les implications pédagogiques reliées à l'approche où l'on considère que le développement précède l'apprentissage par rapport à celle qui propose que l'apprentissage précède le développement tout en demeurant dans un contexte de jeu?
- Comprend-on bien la notion de projet qui peut faire appel à l'engagement de l'enfant dans une démarche de résolution de

problèmes sollicitant plusieurs compétences dans les moments de la journée qui ne sont pas exclusivement réservés aux périodes d'activités?

- Lorsqu'on parle de projet collectif, fait-on bien la différence entre une activité collective dirigée et un projet?
- Comment se situer par rapport à la perspective longitudinale proposée dans les compétences transversales, celles du préscolaire étant de même nature, en amont?
- Comment intégrer les repères culturels et les domaines généraux de formation pour créer des contextes d'apprentissage culturellement signifiants? Y voit-on la spécificité du programme d'éducation préscolaire et sa complémentarité avec les cycles du primaire?
- Comment composer avec des savoirs essentiels délimités par le programme, notamment ceux reliés aux domaines d'apprentissage tout en gardant l'intention éducative dominante par rapport au cheminement de l'enfant dans les différentes compétences développées à l'éducation préscolaire et ceci, dans un contexte de jeu?
- Comment surtout ne pas transformer la présence de ces savoirs essentiels en une invitation à la scolarisation précoce?
- Comment s'inscrit le mandat de l'éducation préscolaire dans la mission de l'école?
- Comment à partir de l'appropriation du programme contribue-t-on à la réussite éducative de tous les élèves?

Cette énumération n'est certainement pas exhaustive. Pourtant, elle met en évidence que le nouveau programme devrait avoir pour effet d'interpeller les enseignantes, même celles qui sont les plus enracinées dans la tradition de l'éducation préscolaire. Plusieurs ont entrepris le virage et le contenu des ateliers offerts aux récents congrès de l'Association en témoignent. L'animation même de ces ateliers s'inscrit de plus en plus souvent dans une perspective interactive de socioconstruction des savoirs. Par ailleurs, on peut se demander si c'est le cas pour toutes. Plusieurs enseignantes ne voient pas ce qui dans ce nouveau programme les inviterait à changer leur pratique. Si elles le voient, pour elles, le programme n'indique pas la façon, ceci rendant nébuleux leur développement professionnel. Un guide pédagogique et plus de formation font l'objet de demandes répétées. D'autre part, tel que mentionné précédemment, le nouveau programme ne semble pas décourager les enseignantes qui voient dans la scolarisation précoce leur réel mandat. Pour certaines, ce programme peut les valider dans leur perception si elles se réfèrent littéralement à une partie de l'énoncé de ce mandat « jeter les bases de la scolarisation ». D'autre part, les attentes des certaines enseignantes du premier cycle du primaire, qui pourtant devraient elles-mêmes s'inscrire dans une nouvelle orientation, ne semblent pas avoir

diminué, ce qui continue d'exercer une pression sur les enseignantes de maternelle.

Somme toute, quand on considère l'appropriation du nouveau programme par l'enseignante, on peut constater que ceci peut comporter des difficultés limitant l'exercice de l'autonomie professionnelle de l'enseignante. Le nouveau programme a des effets variés sur l'exercice de la profession. L'autonomie des enseignantes en ce qui concerne la rencontre du triple mandat de l'éducation préscolaire est tributaire d'une formation continue et aussi, à leur demande, d'un guide pédagogique malgré la force de leur tradition pédagogique. La présence d'un mandat qui s'inscrit dans la mission de l'école, l'existence de recherches qui soulignent la responsabilité de la maternelle en ce qui concerne le parcours scolaire ultérieur de l'enfant, l'orientation vers la réussite éducative de tous les élèves mettent davantage en évidence la responsabilité professionnelle et sociale de l'enseignante de maternelle. Le programme valide en quelque sorte l'importance de leur profession et sa complémentarité. Cependant, est-ce que les enseignantes sont conscientes de leur rôle et de la nécessité de contribuer à la communauté éducative? Est-ce que les enseignantes des autres cycles reconnaissent la spécificité et la complémentarité de l'éducation préscolaire? Le programme ouvre de nouvelles avenues et invite à l'interdépendance. On peut penser qu'un travail important doit être fait au niveau de l'équipe-école pour que l'éducation préscolaire soit reconnue à juste titre.

2.2.2.2 La présence ou non d'une entrée progressive en considérant l'ajustement socioscolaire de l'enfant

Tel que nous l'avons vu précédemment, le passage à la maternelle est une période de transition, de vulnérabilité. Les comportements et les attitudes que les enfants y adoptent orientent leur développement et leur réussite scolaire (Ramey et Ramey, 1999; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). En fait, le mandat de l'éducation préscolaire traduit bien l'importance de ce passage. Or, nous avons vu également que le ministère de l'Éducation ne soutient pas la tenue d'une entrée progressive.

Pourtant, une recherche exploratoire récente « Entrée à l'éducation préscolaire et ajustement socioscolaire de l'enfant » (Deslandes et Jacques, 2003; Jacques et Deslandes, à paraître), réalisée au Québec, a mis en évidence les effets de l'existence ou non d'une entrée progressive sur l'ajustement socioscolaire des enfants dans le cadre de la maternelle 5 ans temps plein. Dans cette recherche, l'entrée progressive est abordée sous la forme d'une expérience dans un groupe comprenant moins d'enfants et s'inscrivant dans une durée plus ou moins prolongée (0 à 140 minutes). Ce contexte est associé à un ajustement de meilleure qualité et à la construction d'une image

plus positive de l'école. Il est associé également à la qualité de la relation de l'enseignante avec l'enfant. Cette association est observée, le plus souvent, au début et à la fin de la maternelle. Finalement, lorsqu'on examine la valeur prédictive des modalités d'entrée, de la relation élève-enseignante, du sexe de l'enfant et de la scolarité de la mère sur l'ajustement de l'enfant, on constate que la diminution groupe-minutes contribue à cette prédiction mais que c'est la qualité de la relation élève-enseignante qui y joue le plus grand rôle.

Ainsi, si dans un contexte de diminution de groupe, l'enfant peut davantage y construire une image positive de l'école et s'approprier son rôle d'élève tant au début qu'à la fin de la maternelle, favoriser cette modalité d'entrée n'est-ce pas une façon de rencontrer une part importante du mandat de l'éducation préscolaire? Si, selon plusieurs recherches, cette image positive de l'école influence favorablement son ajustement actuel et futur et si, inversement, la création par l'enfant de patrons de relations négatifs en rapport avec l'école peut avoir des effets disproportionnés sur son cheminement scolaire ultérieur, ce type d'entrée progressive ne serait-il pas une contribution importante à la réussite scolaire et éducative prônée par le ministère de l'Éducation? En ce sens, soutenir la mise en place d'une entrée progressive caractérisée par une période prolongée où les enfants sont moins nombreux constituerait une stratégie cohérente en rapport avec les orientations du ministère de l'Éducation.

L'autonomie de l'enseignante est alors délimitée par un cadre qui ne semble pas, dans le cas présent, s'inscrire de façon cohérente avec le mandat que celle-ci doit rencontrer. Tel que mentionné précédemment, la décentralisation du pouvoir n'apporte pas l'écoute des besoins exprimés par l'enseignante. Fortes de leur savoir d'expérience, plusieurs enseignantes ont conscience, à cet égard, de leur responsabilité professionnelle. Peuvent-elles l'assumer? La valeur accordée à leurs revendications est-elle reliée au fait qu'on ne reconnaisse pas la spécificité de leur rôle et de leur expertise professionnelle. La Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) a, pour sa part, considéré les demandes de ses enseignantes et a voulu documenter le rôle des modalités d'entrée à la maternelle. Pour ce faire, elle a financé la recherche « Entrée à l'éducation préscolaire et l'ajustement socioscolaire de l'enfant » (Deslandes et Jacques, 2003). Cette reconnaissance ne semble pas aussi grande à chacun des paliers. Une fois qu'elle sera acquise, on pourrait penser qu'une plus grande flexibilité et une plus grande coordination des structures décisionnelles permettront d'arriver à une orientation commune, soit la mise en place d'un contexte favorable à la rencontre du mandat de la maternelle.

2.2.2.3 Le ratio et l'importance de la qualité de la relation socioaffective enfant-enseignante

Nous avons mentionné précédemment que le ratio était une condition d'exercice de la profession d'enseignante au préscolaire qui constituait aussi un facteur de qualité du service éducatif offert. Nous avons déjà vu qu'il était une condition nécessaire mais non suffisante. Un moins grand nombre d'enfants sous la responsabilité de l'enseignante devait se traduire par une meilleure qualité de sa relation avec chacun des enfants laquelle est reliée à son ajustement socioscolaire.

Cet effet a, de nouveau, été mis en évidence par la recherche de Deslandes et Jacques (2003). Dans le contexte de l'entrée à la maternelle, les résultats indiquent que, si le fait d'avoir moins d'enfants lors de l'entrée offre un contexte favorable à l'ajustement des enfants, c'est la qualité de la relation socioaffective avec les enfants qui prédit le plus cet ajustement. L'entrée progressive caractérisée par la mise en place d'un plus petit groupe offre donc un contexte nécessaire mais non suffisant. Il s'avère essentiel de profiter du contexte d'entrée pour créer une relation qui, de toute évidence, à la lumière des résultats de cette recherche et en continuité avec les résultats de plusieurs autres, est d'une importance primordiale dans l'ajustement de l'enfant lors de cette transition. La qualité de la transition de l'enfant à la maternelle québécoise est tributaire d'un contexte qui favorise l'établissement d'une relation significative avec l'enseignante lui donnant le goût d'être à l'école et d'explorer son environnement. Cette recherche, même exploratoire, vient donc valider la contribution de l'entrée progressive à l'ajustement socioscolaire de l'enfant.

Elle valide aussi les recherches portant sur le ratio qui indiquent que, lorsque l'adulte a la responsabilité d'un moins grand nombre d'enfants tout au long de l'année, ceci permet la qualité de la relation élève-enseignante qui, à son tour, soutient le développement de l'enfant. Dans ce contexte, cette qualité de relation que l'on considère très importante pour favoriser un développement de l'enfant, pourrait être renforcée par la baisse du ratio actuel qui est actuellement 18-20 avec possibilité de dépassement. Il est difficile, si on considère les résultats de recherche, d'imaginer une classe avec 20 enfants de 5 ans alors que l'on peut voir à côté, en première ou deuxième année, le même ratio pour des enfants plus âgés et un an plus tôt, dans les centres de la petite enfance, un ratio d'une éducatrice pour 10 enfants. La même logique s'applique pour la maternelle 4 ans demi-temps. Dans un tel contexte éducatif, est-il possible que l'enseignante de maternelle puisse être à la hauteur de sa mission de prévention et de dépistage des difficultés des jeunes enfants? Est-il même possible qu'elle puisse accompagner de façon appropriée chacun des enfants?

L'autonomie professionnelle de l'enseignante est, ici aussi, délimitée par un cadre dont la logique n'apparaît pas probante. Si la responsabilité sociale et professionnelle de l'enseignante repose en bonne partie sur la qualité de sa relation avec les enfants, il s'avère important d'offrir les conditions d'exercice qui favorisent cette qualité relationnelle. Ceci nécessite également que l'enseignante s'inscrive dans une démarche de formation continue ou s'engage dans une recherche des moyens qui lui permettront d'établir des relations de qualité avec chacun des enfants. Tel que mentionné, le ratio est une condition nécessaire mais non suffisante. L'enseignante est interpellée pour être à la hauteur de sa responsabilité professionnelle et sociale. Tout comme pour les modalités d'entrée à la maternelle, nous sommes portés à croire que la reconnaissance de la profession sera un préalable pour profiter d'un éventuel regard plus attentif des différents paliers décisionnels.

2.2.2.4 Les besoins liés aux nouvelles familles, aux familles de milieux défavorisés et aux familles immigrantes

Les besoins liés aux nouvelles familles doivent être documentés davantage. Bronfenbrenner et Ceci (1994) et Bronfenbrenner et Evans (2000), pour leur part, ont mis en évidence les effets négatifs des nombreuses ruptures vécues par l'enfant sur son développement (par exemple, l'instabilité des relations significatives de l'enfant, la diminution du temps parental). On pourrait parler aussi des pratiques éducatives qui souvent sont davantage permissives ou désengagées que démocratiques, le surinvestissement des parents par rapport à leur seul enfant, le contexte relationnel réduit (moins d'enfants, la présence souvent d'un seul parent, le plus souvent la mère). Tous ces éléments constituent un contexte éducatif qui crée de nouveaux besoins pour l'enfant. À la lumière du témoignage d'un nombre impressionnant d'enseignantes de maternelle, on peut constater que leur tâche s'en trouve grandement complexifiée. Les difficultés de développement et d'apprentissage des jeunes enfants ne semblent plus être l'apanage des enfants qui sont de milieux défavorisés. Les enseignantes se sentent souvent démunies face à ces enfants qui contestent toute forme d'encadrement et qui se désorganisent souvent lorsque des demandes sont posées sur eux. Il sera nécessaire d'en savoir plus sur ce point. Mais on ne peut se demander si les enseignantes se sentent en mesure d'assumer la responsabilité professionnelle et sociale qui leur incombe à cet égard. Il ne faut pas oublier qu'elles ont déjà une mission de prévention et de dépistage auprès des enfants qui étaient traditionnellement plus à risques. Ceci constitue déjà un défi qui ne leur est pas toujours facile de rencontrer comme nous le verrons subséquemment. Un regard collectif sur cette nouvelle problématique sera nécessaire.

En ce qui concerne plus spécifiquement les enfants à risques issus de familles de milieux socio-économiquement faibles ou de familles immigrantes (qui souvent font partie de ces familles défavorisées), les recherches indiquent qu'ils sont susceptibles de présenter des difficultés d'apprentissage et de développement. Nous avons vu également que la formation préparait peu les enseignantes à relever le défi.

La difficulté pour l'enseignante de maternelle de composer avec cette problématique particulière est validée dans la recherche de Deslandes et Jacques (2003). Les résultats indiquent que le fait d'être un enfant de mère moins scolarisée est relié à un moins bon ajustement à la maternelle et à une relation de moindre qualité avec l'enseignante. Ainsi, moins la mère est scolarisée, moins l'enfant s'ajuste bien au début de la maternelle, plus particulièrement il manifeste moins de participation coopérative, moins de goût pour l'école et moins d'autodirection. Selon l'enseignante, il s'ajuste aussi moins bien à la fin de la maternelle manifestant également moins de participation coopérative et moins d'autodirection.

De plus, sa relation avec l'enseignante est globalement de moindre qualité tant au début qu'à la fin de la maternelle. Elle se caractérise plus particulièrement par plus de conflits (au début et à la fin de la maternelle). Ces résultats portent à réfléchir. Ils correspondent aux recherches qui indiquent que les enfants de milieux défavorisés ont de plus grandes difficultés à s'adapter à la maternelle. Les facteurs en cause sont certainement nombreux. Par ailleurs, ces résultats portent à croire qu'on est bien mal parti pour assurer la réussite éducative de tous les élèves. Ceci est d'autant plus inquiétant lorsqu'on considère que la maternelle a un rôle important par rapport au parcours scolaire ultérieur de l'enfant.

Dans cette recherche, l'analyse de l'ajustement des garçons et des filles a mis en évidence des résultats qui sont aussi inquiétants. Ils indiquent que le fait d'être un garçon est relié à un moins bon ajustement à la maternelle et à une relation de moindre qualité avec l'enseignante. Tant au début qu'à la fin de la maternelle, ils s'ajustent nettement moins bien que les filles sur l'ensemble des dimensions, à l'exception du goût pour l'école. Les deux tiers des filles se retrouvent dans le groupe des enfants les mieux ajustés et les deux tiers des garçons se situent dans les groupes où l'ajustement est moyen ou de la moins bonne qualité.

Ils ont également une relation de moindre qualité qui se traduit par plus de conflits et moins de proximité avec l'enseignante. Ceci correspond à la recherche de Pianta qui rapporte que les garçons ont un type de relation plus conflictuelle avec l'enseignante (1996). Dans l'ensemble, les résultats de notre recherche correspondent à ce qui

ressort d'un ensemble de recherches indiquant que les garçons s'adaptent plus difficilement à l'école (Conseil supérieur de l'éducation, 1999) et qu'à la maternelle, ils ont une relation de moins bonne qualité avec l'enseignante (Potvin, Paradis et Pouliot, 2000). Nous n'avons pas abordé cette problématique dans l'analyse de l'évolution de la profession enseignante, car la multiplicité des facteurs reliés au moins bon ajustement des garçons permet difficilement de situer ce phénomène. Cependant, il semble approprié de le mentionner ici car ces résultats interpellent aussi la perception que l'enseignante a du rôle d'élève. Si la perception de l'enseignante du bon élève correspond au profil d'adaptation de la majorité des filles, les conséquences pour la majorité des garçons sont susceptibles d'être négatives. Encore une fois, la responsabilité de la maternelle par rapport au parcours ultérieur de l'enfant conduit à considérer très sérieusement cette représentation de l'enseignante qui est manifeste dès le mois de novembre.

La diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des enfants, la multiplicité des valeurs morales et rituelles et des options politiques et philosophiques posent un défi particulier à l'enseignante de maternelle. Les enfants arrivent à l'école. Ils n'ont que peu de connaissance du système scolaire québécois. Ils doivent adopter un rôle d'élève dont les référents peuvent différer significativement de leurs référents culturels. Souvent, l'absence d'une langue commune rend plus hasardeux l'établissement d'une relation significative avec les enfants immigrants. Plus complexe encore est la difficulté pour l'enseignante de maternelle de centrer sa relation sur la rencontre avec l'Autre au-delà des différences culturelles (Abdallah-Preteuille, 2003), ce qui est pourtant fondamental à la maternelle. Ce n'est qu'un bref aperçu des effets de la nouvelle diversité de la population québécoise sur l'exercice de la profession enseignante à l'éducation préscolaire. On y voit déjà que le soutien doit être à la mesure de l'ampleur du défi.

Par ailleurs, les relations de l'enseignante avec les familles de milieux défavorisés sont souvent parsemées d'embûches. Jacques et Baillargeon mettaient déjà en évidence en 1997 les facteurs de risque pour le développement de l'enfant, notamment celui de milieux défavorisés, soit la faiblesse de la relation entre la famille et l'école et l'attitude négative de l'adulte à l'égard des autres contextes de vie de l'enfant. Les auteures mentionnaient que les intervenantes étaient peu outillées pour aplanir les obstacles à la communication tels que décrits par Paquette (1991), soit la non-disponibilité des parents, leur manque de confiance dans les structures et la présence de relations hiérarchiques entre eux et les intervenantes. Malgré le fait que plusieurs démarches sont entreprises par les chercheurs et par les enseignantes pour améliorer la qualité de la relation avec la famille (*Revue préscolaire*, octobre 2003), nous sommes enclins à croire qu'il

y a encore beaucoup à faire. Selon Bronfenbrenner (1979), la condition la **plus favorable** pour optimaliser le potentiel des milieux éducatifs de l'enfant est celle où il y a de nombreux liens de soutien entre les milieux éducatifs et la condition la **plus défavorable** est celle où les liens entre les milieux éducatifs ne sont pas soutenant ou sont complètement absents. Il y a donc matière à réfléchir.

Tant par rapport aux enfants qu'aux relations avec leurs parents, la valorisation de l'autonomie professionnelle de l'enseignante dans sa classe préscolaire doit être accompagnée d'une mise en place de conditions d'exercice cohérentes avec sa responsabilité professionnelle et sociale. En ce qui a trait aux enfants, les enseignantes ne réalisent pas toujours la différence de qualité dans leurs relations avec eux, notamment les garçons et les enfants de milieux défavorisés. C'est un phénomène complexe qui doit être mieux compris car il touche la base de leur acte professionnel. La formation initiale, la formation continue et même la recherche-action apparaissent nécessaires pour remédier le plus rapidement possible à ce problème.

En ce qui a trait à la relation avec la famille, les formations continue et initiale doivent être mises à contribution. Le soutien de la direction à l'instauration de temps relationnel avec les parents semble une condition préalable. Les syndicats sont ici interpellés. De plus, tel que mentionné précédemment, l'instauration d'une école davantage ouverte aux parents favoriserait sans doute un climat propice à une meilleure qualité de la relation avec les familles. Le rôle de la qualité de la relation de l'enseignante de maternelle avec les enfants et avec leurs parents, notamment en milieux défavorisés, mérite d'être reconnu comme une partie fondamentale de leur profession. Est-ce toujours le cas?

2.2.2.5 La multiplicité des contextes éducatifs avant et pendant la maternelle

Actuellement, les enseignantes de maternelle ne sont plus les premières intervenantes auprès des enfants comme c'était généralement le cas auparavant. Une collaboration avec les autres intervenantes est maintenant nécessaire pour établir une continuité entre les différents milieux de vie de l'enfant qu'ils fassent partie de son expérience antérieure, présente ou ultérieure (famille, centre de la petite enfance, service de garde en milieu scolaire et le premier cycle du primaire, sans compter les intervenants spécialisés). Tel que mentionné précédemment, les nombreuses ruptures vécues par l'enfant d'aujourd'hui ont un effet négatif sur son développement. La maternelle étant elle-même un passage, une transition, colmater les ruptures devient une responsabilité supplémentaire pour l'enseignante. Il y a là une complexification de son rôle qui n'est pas à négliger. Même si l'enseignante se donne comme défi d'initier et d'entretenir

cette collaboration, elle doit faire face à plusieurs obstacles (préjugés, différences de valeurs, rôles mal définis, structure décisionnelle indépendante, etc.). Un soutien semble indispensable pour arriver à bien jouer ce rôle, à partager la responsabilité éducative du jeune enfant. Tel que nous l'avons mentionné précédemment, la présence de plusieurs intervenants dans la vie de l'enfant nécessite des attitudes d'ouverture, de respect et de valorisation des différences pour arriver à établir une rencontre avec l'autre et favoriser une prise en charge commune des défis liés à l'éducation du jeune de 4 ou 5 ans.

Dans la formation initiale, il y a peu de temps pour aborder la complexité du rôle de l'enseignante de maternelle. Même pour les enseignantes en place depuis plusieurs années, il est difficile de compter sur un savoir d'expérience quand le besoin est nouveau ou, du moins, qu'il s'est largement complexifié. Peut-être même que le défi est plus grand pour les enseignantes plus expérimentées. C'est la représentation même de leur rôle qui est à redéfinir. D'une part, elles ne sont plus les premières ni les seules intervenantes auprès des enfants. D'autre part, elles ont à collaborer avec les autres intervenantes quand leur propre rôle est en redéfinition. On peut comprendre qu'il y a là une source de déstabilisation qui n'est pas toujours une source de développement professionnel. Ce contexte peut aussi contribuer à entretenir des préjugés. Les éducatrices des centres de la petite enfance, tout comme celles des services de garde en milieu scolaire, n'ont pas une formation universitaire (généralement). Il peut y avoir chez certaines enseignantes de maternelle un sentiment ambigu qui est à la fois de l'ordre de la menace par rapport à leur champ d'expertise et en même temps un sentiment de supériorité vis-vis d'une interlocutrice possiblement perçue moins « compétente ». Ceci n'est certainement pas favorable à la collaboration. D'un autre côté, les enseignantes de maternelle sont invitées à collaborer avec les enseignantes du premier cycle. Il peut y avoir un sentiment de supériorité qui nuit à la collaboration, mais cette fois il serait davantage l'apanage de certaines enseignantes du premier cycle du primaire. Les enseignantes de maternelle peuvent, à leur tour, percevoir que les attentes de leurs collègues du premier cycle sont inappropriées étant donné la nature et le mandat du programme d'éducation préscolaire. On peut penser que certaines enseignantes arrivent à se trouver une identité plus confortable en se dirigeant davantage vers un modèle de scolarisation précoce. On peut conclure à l'existence d'un nœud relationnel difficile à dénouer, surtout dans une structure qui ne facilite en rien la collaboration que ce soit entre les centres de la petite enfance et la maternelle ou entre la maternelle et le service de garde en milieu scolaire ou entre la maternelle et le premier cycle du primaire. Il est essentiel de parler de collégialité. Il est aussi nécessaire de constater qu'une action à tous les niveaux sera nécessaire pour traduire ce rêve en réalité.

La présence de multiples intervenants semble avoir un effet important sur la délimitation du rôle de l'enseignante de maternelle. L'autonomie professionnelle de l'enseignante n'a que peu de sens dans ce contexte. Face à autant de défis, il apparaît essentiel de définir et de reconnaître le rôle de l'enseignante de maternelle et sa responsabilité professionnelle et sociale. Il semble difficile de s'ouvrir à l'autre si on ne reconnaît pas qui on est. Cette reconnaissance doit se traduire dans une plus grande flexibilité des structures et un réel soutien à cette partie importante de l'éducation préscolaire qu'est la collaboration entre les intervenants. La maternelle se définit comme un « passage ». La coordination avec les autres intervenantes est alors cruciale pour que lors de cette transition l'enfant développe le goût de l'école.

2.2.2.6 Les nombreuses sources d'information et d'apprentissage auxquelles sont exposés les enfants, notamment les TIC

L'enseignante au préscolaire est appelée à s'adapter rapidement à la réalité des jeunes enfants d'aujourd'hui. C'est peut-être la multiplicité des changements qui confronte l'enseignante de maternelle. Quand on a comme mandat « de donner le goût de l'école », un changement de ses pratiques et de ses activités devient nécessaire pour mieux accompagner l'enfant de 4 ou 5 ans qui demeure un enfant, mais qui ne se situe pas à la même place que celui qui avait 4 ou 5 ans au début des années 80 et même des années 90. Les enfants qui arrivent ont été exposés à de multiples sources d'information, plusieurs ont manipulé différents jeux sur l'ordinateur (éducatifs ou non) et ont eu accès à Internet. De plus, un bon nombre ont une expérience de garde à leur actif et ils sont, de façon concomitante, dans un service de garde où on leur offre tout un éventail d'activités.

Plusieurs recherches indiquent que l'utilisation de l'informatique à la maison et en classe maternelle peut avoir un effet bénéfique sur l'apprentissage et le développement des jeunes enfants, quoique cet effet varie en fonction de l'appartenance socioéconomique, les enfants de milieux défavorisés étant moins avantagés. Larose, Terrisse, Bédard et Karsenti (2001) mettent en évidence l'importance de l'utilisation de l'informatique en classe préscolaire, mais aussi le rôle fondamental joué par l'accompagnement de l'adulte :

« À cet effet, plusieurs recherches récentes suggèrent que le recours didactique à l'informatique scolaire en classe maternelle, surtout lorsque ces dernières sont utilisées dans le cadre d'une médiation adulte, stimule le développement cognitif et favorise la construction de conduites sociales adaptées chez l'élève. » (Hitinger et Johanson, 2000; Klein, Nir-Gal et Darom, 2000) (p. 10)

L'enseignante de maternelle est invitée à prendre conscience de son accompagnement d'un enfant de 4 ou 5 ans au début du 21^e siècle.

Ceci signifie qu'elle doit pouvoir situer où est cet enfant qui est « plus informé » dans toutes les dimensions de son développement. Elle doit pouvoir identifier quel type d'accompagnement correspond le mieux aux nouveaux besoins de l'enfant tout en restant ancrée par rapport aux fondements de la pédagogie préscolaire. Par exemple, elle a d'abord et avant tout à exercer son rôle de médiatrice, à garder un regard critique par rapport au matériel informatique : ne pas se laisser piéger par les jeux informatisés qui servent ni plus ni moins d'exercices; privilégier une utilisation créatrice de l'Internet, par exemple, un projet de correspondance préscolaire avec les enfants d'ici et d'ailleurs par courriel; construire un portfolio informatisé, etc. Toutes les ressources de l'enseignante sont sollicitées. Il faut être innovatrice, avoir soif d'apprendre pour donner le goût d'apprendre, de construire de nouvelles connaissances avec leurs pairs, posséder une riche culture pour en être la médiatrice, développer l'esprit critique face aux différents savoirs, etc.

De plus, tout en se mettant à jour dans le domaine, l'enseignante a aussi à exercer un regard critique par rapport à la place des activités utilisant les TIC dans sa planification. La modernité s'inscrit dans un courant très fort qui comprend ses richesses, mais aussi certains risques tel le nivellement des cultures et des moyens d'expression. Ceci implique que l'enseignante de maternelle possède elle-même une conscience des enjeux propres à la modernité. Ceci implique que sa propre culture soit riche et diversifiée afin de mettre en valeur les racines culturelles de chacun des enfants, celles de la société d'accueil tout en favorisant l'ouverture à la création de nouvelles compréhensions du monde. Ceci implique qu'elle soutienne ces temps de concentration à l'ordinateur tout en accordant une place privilégiée au mouvement, à la manipulation, à l'expression par les différents langages, etc.

Ce phénomène met en évidence l'importance de développer une approche culturelle de l'enseignement. Déjà l'approche socioconstructiviste met en évidence que l'apprentissage de l'enfant se situe dans son contexte culturel, social et historique et que le rôle de l'enseignante est d'être médiatrice entre la culture et l'enfant. La confrontation de l'enseignante aux savoirs des enfants et à l'avènement de la société du savoir provoque, en quelque sorte, une prise de conscience de la démarche nécessaire pour mieux comprendre sa culture en tant qu'objet et pour modifier son rapport au savoir. Ce rapport est « rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres » (Charlot, 1997, cité dans MÉQ, 2001). Devenir « un passeur culturel, c'est-à-dire un héritier, un critique et aussi un interprète de la culture » (MÉQ, 2001, p. 38) constitue un véritable approfondissement, ou peut-être tout simplement, une prise de conscience du véritable rôle de l'enseignante de maternelle.

Pour faire suite à cette analyse, on peut constater que si la profession d'enseignante a changé profondément, celle de l'enseignante au préscolaire a été emportée dans ce courant. L'innovation est devenue une nécessité.

« La profession s'est complexifiée à tous les points de vue : le métier s'exerce dans des conditions sociale, économique et culturelle qui évoluent à un rythme accéléré, qui posent des problèmes nouveaux et poussent à trouver des solutions inédites. » (CSÉ, 2003, p.23).

Dans un tel contexte, exercer son autonomie professionnelle exige un cheminement de la part de l'enseignante. Même si elle veut être à la fois à jour et enracinée dans le patrimoine culturel, critique et interprète de la culture, il lui faut apprendre ou, peut-être, réapprendre à le faire. Cela demande un jugement juste et d'ensemble qui est à la source de l'acte d'enseigner à de jeunes enfants de 4 ou 5 ans, mais qui, dans le contexte du début du 21^e siècle, mérite d'être constamment enrichi. Sa responsabilité professionnelle et sociale est de préparer les jeunes enfants à un avenir que nul ne peut définir. Il y a de quoi réfléchir.

2.2.2.7 L'éthique professionnelle

Un point important qui découle de l'analyse précédente est le besoin d'une éthique professionnelle mieux définie. L'éducation préscolaire a un triple mandat qui s'inscrit dans celui de l'école en devenir. Les recherches mettent en évidence le rôle de la maternelle par rapport au développement de l'enfant et à sa réussite scolaire et éducative. Les besoins des jeunes enfants et de leur famille sont multiples. Les intervenants auprès du même enfant sont nombreux. La décentralisation du pouvoir demande une prise en charge collective. L'exercice de la profession s'est complexifié, l'autonomie de l'enseignante est valorisée et sa responsabilité professionnelle et sociale apparaît de plus en plus clairement. Dans ce contexte, le développement d'une éthique professionnelle doit prendre place rapidement. Elle se situe par rapport à l'enfant dans la classe, aux parents, aux collègues de l'éducation préscolaire, à l'équipe-école, aux instances décisionnelles (direction, conseil d'établissement, commissions scolaires) et à la mission sociale qui incombe à l'école, plus particulièrement à l'éducation préscolaire.

L'absence de code d'éthique, en tant que tel, pour la profession enseignante et pour la profession enseignante au préscolaire nous amène à nous référer à celui élaboré aux États-Unis par la National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (1989, présenté dans Hendrick, 1992). Nous pensons qu'il est de notre responsabilité de présenter intégralement, en annexe 2, les valeurs essentielles et les idéaux présentés dans ce code. Nous n'avons pas

inclus les principes qui encadrent les situations présentant des enjeux moraux spécifiques. La présentation de ce code d'éthique nous est apparue nécessaire étant donné qu'une seule référence à son existence ne nous permettait pas de mettre en évidence l'orientation éthique que nous souhaitons pour les classes préscolaires.

Ce code propose des valeurs essentielles et les idéaux qui rejoignent toute personne dont le rôle est d'accompagner les jeunes enfants que ce soit dans les centres de la petite enfance, les garderies ou les maternelles. Il y a là un élément de continuité entre les milieux éducatifs qui va au-delà des obstacles structurels, des différences de formation et des sentiments de menace de part et d'autre. Le programme éducatif des centres de la petite enfance et le programme d'éducation préscolaire reposent sur les mêmes principes. Les défis de l'éducation préscolaire sont grands. Des balises nous semblent nécessaires.

De plus, à ce code, nous avons ajouté les obligations et les responsabilités de l'enseignant énumérées à l'article 22 de la Loi sur l'instruction publique, celles indiquées dans la convention collective (CPNCF 2000-2002, cité dans COFPE, 2002b) et les compétences qui ont trait à l'éthique ayant pour but d'encadrer la formation mais aussi la pratique professionnelle (MÉQ, 2001b). La juxtaposition de tous ces éléments a pour but de mettre en évidence ce que nous avons en main par rapport à l'éthique professionnelle et de souligner ce qui nous semble important de considérer dans le cadre de l'éducation préscolaire. Ceci constitue une première étape. Elle méritera d'être suivie d'une intégration.

Cette version hétéroclite du code d'éthique met en évidence que plusieurs dimensions de l'éducation préscolaire sont balisées par des mécanismes de différents ordres (loi, convention, compétences) et qu'il est difficile de trouver une unité en rapport avec l'éthique proprement dite. De plus, plusieurs dimensions ne sont pas balisées par les mécanismes en place. Ceci est particulièrement notable en ce qui concerne la famille, les relations avec les collègues des autres milieux éducatifs, la communauté et la société. Le code présenté a l'avantage de situer davantage la responsabilité professionnelle et sociale de l'enseignante de maternelle selon une perspective plus large que celle de la classe préscolaire. Il nous semble que cette orientation s'inscrit de façon cohérente avec celle de la réforme qui demande l'engagement de l'enseignante dans la construction d'une communauté éducative qui vise à la réussite éducative de tous les élèves. Il nous semble également que nous ne pouvons concevoir l'éthique que dans une perspective écologique de l'éducation.

L'absence d'un code d'éthique unifié propre à l'éducation préscolaire peut avoir un effet important sur l'autonomie professionnelle de l'enseignante de maternelle. Le cadre qui lui permettrait d'analyser ses pratiques demeure morcelé en ce qui concerne les enfants, les collègues, la famille et la société. Pourtant, il apparaît clairement que sa responsabilité professionnelle et sociale touche à toutes ces dimensions. Sans ces balises, il apparaît difficile d'assurer la qualité d'intervention à laquelle on serait en droit de s'attendre pour remplir adéquatement le mandat de l'éducation préscolaire inséré dans l'orientation de la réforme, notamment celle de la communauté éducative.

2.3 Les effets sur le cheminement de carrière

L'analyse de l'évolution de la profession enseignante au préscolaire et l'analyse des effets de cette évolution abordées précédemment conduisent inévitablement à un autre effet d'importance, le besoin d'une formation continue. L'apprentissage tout au long de la vie interpelle l'ensemble de la communauté et il devient pressant d'encourager les mouvements de formation continue qui peuvent se dessiner un peu partout et d'en former une culture. En éducation préscolaire comme dans les autres sphères d'éducation, la formation continue est une nécessité et une responsabilité individuelle en même temps que collective.

2.3.1 Les effets sur les besoins de formation continue au préscolaire

Ces besoins se présentent sous différents ordres, tels :

- se regrouper autour d'activités animées par des collègues (formation par les pairs);
- lire et fabriquer des outils, les expérimenter et les évaluer;
- se rencontrer et discuter entre collègues pour échanger les bons coups et les « petites misères » de l'enseignement au préscolaire;
- assister à des conférences à l'école;
- aller observer la pédagogie exercée ou la gestion de classe dans les classes d'enseignantes plus expérimentées;
- assister à des ateliers donnés par des consultants spécialisés dans les différents domaines touchant les compétences à développer au préscolaire;
- consacrer un nombre plus important de journées pédagogiques à la réévaluation de la démarche d'appropriation de la réforme, au retour et au renforcement de certaines démarches en coopération et en pédagogie de projet...;
- avoir une plus grande facilité pour participer à des colloques ou des congrès qui sont des sources de renseignements à caractère multidisciplinaire. Tel que mentionné, on constate qu'il est de plus en plus difficile d'obtenir des libérations pour y assister. Certaines closes réservées aux conventions collectives locales étant variables, telles : jamais deux enseignantes de maternelle de la même école, ou pas plus d'un congrès par année....

Comment conserver l'intérêt ou le goût de la culture si l'on réprime à la base les désirs de perfectionnement?

- assister à des formations selon les initiatives personnelles (recherche-action, formations diverses en art, en psychologie, en science...);
- acquérir la formation à la recherche permettant de comprendre et d'utiliser les ressources disponibles sur l'éducation préscolaire (lecture d'un article scientifique, bases de la démarche de recherche, etc.);
- s'engager dans des projets de recherche avec ses pairs, notamment dans des projets de recherche-action liés à des aspects ciblés de l'éducation préscolaire incluant les relations avec les collègues enseignantes et les collègues des autres services éducatifs, de même que les relations avec les parents;
- s'inscrire à une formation universitaire créditée. On doit ici mentionner un effet pervers de l'échelle unique. Le fait que ce type de formation n'apporte pas de reconnaissance professionnelle officielle ne peut certainement pas être un incitatif à une formation continue plus approfondie et s'inscrivant dans une durée. Ne serait-ce pas ce type de formation qui pourrait le mieux outiller l'enseignante du préscolaire à relever les nombreux défis qui font maintenant partie de sa profession? De plus, n'y a-t-il pas aussi une avenue pour que l'enseignante enrichisse sa culture par exemple en suivant des cours en littérature, en art, en mathématique, en sciences ...?

En ce qui concerne la formation universitaire créditée, ce besoin doit être aussi considéré dans une perspective plus large, soit celui de la formation de la relève au sein de la communauté universitaire. La réforme met de plus en plus en évidence l'importance de la relation entre l'université et les milieux scolaires et préscolaires. Nous devons donc favoriser que les futurs porteurs de dossiers préscolaires universitaires aient une connaissance approfondie de la réalité de la classe maternelle. Actuellement, le peu de soutien aux démarches d'études de 2^e cycle et 3^e cycle universitaires, le fait qu'une enseignante soit susceptible de terminer tardivement des études de 3^e cycle et, ainsi, d'être une candidate moins recherchée sont des facteurs qui ne contribuent pas à la relève universitaire par des enseignantes à l'éducation préscolaire.

2.3.2 Les effets sur les modalités de la formation continue

Les besoins de formation sont donc diversifiés. Les réponses à ces besoins sont multiples. Par ailleurs, il est nécessaire d'avoir un regard critique sur les choix qui sont faits actuellement dans le milieu scolaire. Un des avantages de la décentralisation est celui de pouvoir définir les besoins de formation propres à chacun des milieux. On serait porté à croire que le fait de contribuer à les définir engendre un engagement à y répondre et à trouver les meilleurs moyens de le faire. Est-ce toujours le cas?

Les formations ponctuelles sont populaires. Il est possible que des formations ponctuelles puissent éclairer certaines pratiques. Par contre, nous pensons que les personnes engagées pour ces formations ne sont pas toujours sélectionnées

en tenant compte du mandat de l'éducation préscolaire et de ses orientations pédagogiques. L'acquisition de techniques peut permettre certaines modifications de la pratique. Cependant, on peut s'interroger sur le bien-fondé de ces changements. Il existe présentement au Québec des groupes de formateurs qui peuvent constituer un danger pour le développement des enfants de 4 ou 5 ans. Les autorités n'ont pas toujours les connaissances et l'esprit critique qui les amèneraient à les éloigner du milieu scolaire. Souvent, les enseignantes n'ont pas la compréhension des fondements qui sous-tendent ces pratiques ni la compétence pour en gérer les effets. Dans quelques années, on pourra malheureusement observer le mal fait à nos enfants.

Lorsque les personnes-ressources ont la formation nécessaire pour contribuer à la qualité de la maternelle, la formule ponctuelle demeure inappropriée. S'il y a des fondements à ce qui est proposé et que ceux-ci font partie de la formation, ceci implique généralement une remise en question des pratiques. Ceci demande donc un engagement qui, s'il n'est pas soutenu et encadré, est susceptible de s'évanouir au fil du quotidien qui est en soi très exigeant.

Par ailleurs, en ce qui concerne les formations par des personnes ressources qui sont des pairs plus expérimentés, il y a là un potentiel pour l'enrichissement pédagogique du milieu. Si cette formation par les pairs s'inscrit dans une durée et permet une analyse réflexive de ses pratiques au sein d'une communauté d'apprentissage réelle ou virtuelle, il y a déjà un grand pas de franchi. Cette formule est innovatrice et pleine de potentiel. Nous l'avons d'ailleurs expérimentée en mettant sur pied des groupes de coprovisionnement relatifs à la pédagogie de projet en collaboration avec la Fondation Jeunes-Projet. L'expérience s'est avérée fructueuse. Malgré tout, nous sommes portés à croire que ce type de formation continue ne soit pas suffisant pour permettre de rencontrer l'ensemble des défis de l'éducation préscolaire. Malgré l'expertise de plusieurs enseignantes, nous pensons qu'un apport de ressources externes, enracinées dans les fondements de la pédagogie préscolaire, soit nécessaire pour assumer un rôle de médiation dans la construction collective des connaissances. Les formateurs universitaires sont des acteurs importants à cet égard. Pourquoi la présence de médiateurs est-elle un élément essentiel à une formation continue de qualité? La formation de base de plusieurs enseignantes n'est souvent pas optimale et il leur est plus difficile de créer une cellule de soutien à leur développement professionnel dans une équipe-école où elles sont peu nombreuses. Un accompagnement par des personnes-ressources qui possèdent une plus grande expertise que les pairs experts permet d'intégrer de nouveaux « inputs » à la démarche de développement professionnel. Ce type d'accompagnement place les enseignantes en position de réflexion continue sur leurs pratiques en maintenant un rapport étroit avec les nouveaux savoirs et le programme. De plus, en apportant un cadre de discussion des changements apportés aux pratiques, il y a là un soutien certain à l'engagement professionnel. De cette démarche peut aussi émerger une communauté de pratique et d'apprentissage qui peut progresser plus sûrement dans l'appropriation de la réforme.

Tout ceci nous amène à reconsidérer le rôle de la formation continue universitaire. Il semble qu'actuellement les milieux scolaires choisissent de veiller eux-mêmes à leur formation. Ils préfèrent des formations qui sont à la pièce, non créditées, dans lesquelles il n'y a pas de travaux et d'évaluation. Selon notre point de vue, il y a là un effet pervers de la mesure visant l'équité salariale. S'il n'y a pas d'incitation à s'engager dans une formation créditée, l'éthique professionnelle ne suffit pas pour soutenir cette démarche. C'est aussi, selon nous, une interprétation de la communauté éducative que nous ne partageons pas entièrement. Les décisions relatives à la formation continue ne peuvent reposer uniquement sur le choix des commissions scolaires. Il nous semble que les orientations à donner à la formation continue devraient se prendre en mettant à profit les différentes expertises en gardant toujours en tête la réussite éducative de tous les élèves. Dans le cadre plus spécifique de la formation continue à l'éducation préscolaire, nous ne pouvons que nous inquiéter de l'impact de certaines décisions.

2.3.3 Les effets de la réforme sur les diverses fonctions exercées, reconnues ou non

Notre analyse de l'évolution de la profession enseignante a permis de constater la complexification du rôle de l'enseignante de maternelle. Plusieurs des fonctions exercées sont plus ou moins reconnues. Il semble approprié de reprendre certains des points abordés précédemment.

2.3.3.1 Assurer des liens avec les centres de la petite enfance et les services de garde en milieu scolaire

Nous avons vu précédemment que, de plus en plus souvent, l'enseignante n'est pas la première intervenante avec les enfants. Du fait que les enfants proviennent maintenant de différents services de garde (dans certaines maternelles, les élèves peuvent venir de plus de 15 ou 18 services de garde différents), elle a aussi parfois à s'enquérir au sujet de ses élèves auprès de ces services, de façon à mieux les connaître pour assurer la répartition des groupes pour l'année qui vient, ou encore pour soutenir les enfants qui peuvent avoir des difficultés. De plus, lorsque ces enfants sont à l'école, elle doit assurer une continuité dans la communication avec les intervenantes du service de garde scolaire de façon à mieux aider les élèves à s'adapter à leur nouveau milieu, mais aussi pour assurer une intervention harmonisée auprès de tous les enfants qui fréquentent ce service.

2.3.3.2 Assurer des contacts avec les différents services d'aide à apporter aux élèves en difficultés

L'enseignante de maternelle a la responsabilité d'obtenir les ressources (psychologues, travailleuses sociales, etc.) susceptibles de la soutenir lorsqu'elle est en présence d'enfants ayant des difficultés, ce qui est de plus en plus fréquent dans notre société actuelle. Elle doit

frapper parfois à plusieurs portes ou monter seule un dossier étoffé pour avoir de l'aide. Comment peut-on mettre sur pied des maternelles 4 ans demi-temps et des maternelle 5 ans temps plein ayant la mission affirmée de prévenir l'échec scolaire sans nécessairement traduire cette orientation par des mesures concrètes appropriées et accorder plus d'aide pour ces enfants dont l'étude de cas est souvent reportée à l'année suivante? Cette mission de prévention et de dépistage ne semble pas bénéficier ni de la formation ni du soutien qui lui seraient nécessaires pour être effective.

Ceci est d'autant plus important qu'on assiste actuellement à une augmentation de l'offre de programmes « d'intervention précoce » qui proviennent de différentes disciplines et qui ne sont pas toujours cohérents avec l'orientation du programme d'éducation préscolaire. Étant donné que la mission de prévention et de dépistage n'est pas délimitée dans le programme, étant donné que la formation universitaire prépare très peu les enseignantes à l'éducation préscolaire à jouer ce rôle de façon cohérente avec leur mandat, il s'ensuit que celles-ci n'ont pas développé un esprit critique suffisant pour faire une sélection parmi ce qui leur est offert. Cette situation est problématique.

2.3.3.3 Contacts avec les différentes familles

Les maternelles accueillent des enfants dont les origines ethniques sont différentes et de milieux variés. La compétence de l'enseignante repose en soi sur l'empathie, la compréhension, la valorisation de la différence et la capacité d'initier et de maintenir la collaboration avec les parents dans une perspective d'appropriation. Toutefois, force est de constater que la démarche auprès des parents, surtout si on la veut dans cette perspective, demande de plus en plus à l'enseignante en termes de temps et d'investissement professionnel. Reconnaît-on cet investissement?

2.3.3.4 Mentorat avec les débutantes ou les remplaçantes

Les fonctions d'accompagnement et d'encadrement pédagogique des enseignantes débutantes supposent la reconnaissance de cette fonction. Cette tâche ne peut être réalisée que par des enseignantes qui ont l'intérêt et les compétences nécessaires pour l'accomplir correctement. Ce peu de reconnaissance ne valorise pas l'expertise des enseignantes en poste, il n'incite pas les enseignantes à se perfectionner dans une démarche de formation continue et, finalement, il peut être relié au fait que l'insertion professionnelle demeure souvent problématique.

2.3.3.5 Accueil des stagiaires

La fonction de maître-associé est reconnue de façon très aléatoire selon les différents milieux. Elle n'offre que peu de privilèges

particuliers comme, par exemple, l'accès à des cours de deuxième cycle financés par l'école (dans le cadre de programme de soutien à la formation) qui aurait le double avantage de perfectionner les maîtres-associés qui pourraient jouer de façon plus appropriée le rôle de pairs experts dans leur milieu.

2.3.3.6 Implication dans les associations professionnelles

Les enseignantes qui sont très impliquées dans différentes associations professionnelles doivent offrir beaucoup de temps pour contribuer au maintien d'une communauté de pratique qui soutient le développement de la profession enseignante à l'éducation préscolaire. Et pourtant, elles sont la plupart du temps des agentes multiplicatrices dans le milieu et constituent un noyau qui contribue à conserver la culture de la profession préscolaire. Ces tâches sont peu reconnues par les directions d'école ou commissions scolaires que ce soit en temps de libération pour des formations ou en temps compensé pour travail rendu envers la communauté éducative.

2.4 L'effet de l'évolution sur la gestion de la profession

À la lumière de l'analyse précédente, la gestion de la profession enseignante à l'éducation préscolaire est, sans aucun doute, un dossier prioritaire. Nous ne pouvons que constater la nécessité d'une coordination des organismes responsables pour que l'acte professionnel de l'enseignante de maternelle soit à la hauteur de sa responsabilité. Nous tracerons les grandes lignes des principaux dossiers où la gestion actuelle ne tient pas compte du caractère spécifique de l'éducation préscolaire et du contexte dans laquelle elle a lieu. Nous aborderons le développement de la profession, son éthique, son droit d'exercice, l'évaluation de la pratique de l'enseignante de maternelle, l'imputabilité et finalement la gouvernance de la profession.

2.4.1 Les effets sur la gestion du développement de la profession

Pour mieux comprendre les effets de la réforme sur le développement de la profession enseignante à l'éducation préscolaire, il est bon de préciser ce qu'on entend par cela. Le développement de la profession comprend plusieurs composantes. Dans un premier temps, il importe que l'éducation préscolaire soit reconnue comme une profession spécifique et complémentaire. Ceci implique une reconnaissance des savoirs spécifiques, des compétences propres à l'exercice de la profession ainsi que du rôle et de la responsabilité reliée à ce rôle. Dans un deuxième temps, cette profession doit pouvoir s'enrichir tout en restant enracinée dans sa tradition. Ainsi, cette profession peut se développer si on lui permet de s'inscrire dans une continuité historique; si on reconnaît et valorise son rôle; si on soutient la responsabilité liée à cette profession; si les personnes qui l'exercent partagent une même identité et acquièrent un sentiment d'appartenance à cette profession. Cette dimension collective de la profession offre à son tour le potentiel pour : une réflexion sur le sens des actes

professionnels posés; le respect de l'éthique professionnelle; l'analyse de la pertinence du contexte dans lequel la profession s'exerce; l'approfondissement des fondements définissant le rôle professionnel; l'enrichissement des pratiques par leur partage; la socioconstruction de nouvelles connaissances en intégrant celles disponibles et en les situant dans le contexte de l'exercice de la profession au sein du contexte historique culturel et social qui lui est propre.

Or, notre analyse de l'évolution de la profession enseignante à l'éducation préscolaire et de ses effets nous amène à un portrait d'un soutien morcelé au développement de cette profession. Le ministère de l'Éducation a joué et joue un rôle positif, par exemple en intégrant le programme d'éducation préscolaire à celui du programme de formation de l'école québécoise, en produisant des vidéos permettant de cerner davantage l'acte professionnel dans la classe préscolaire, en allouant un budget pour la formation dont peuvent bénéficier les enseignantes de maternelle. Le milieu scolaire apporte sa contribution, par exemple en prévoyant des journées pédagogiques, en allouant certaines sommes (de moins en moins importantes) pour la participation à des congrès. Le milieu syndical accorde une place spécifique au dossier préscolaire et aux demandes de ses enseignantes, par exemple les demandes relatives à l'entrée progressive. On peut constater des contributions de part et d'autre. Par contre, ces contributions sont peu unifiées. Souvent, elles doivent faire l'objet de revendications, la reconnaissance de l'éducation préscolaire n'étant pas toujours réellement acquise.

Au bout du compte, l'Association d'éducation préscolaire du Québec joue actuellement le rôle le plus approprié pour le développement de la profession. Le plan d'action adopté à l'Assemblée générale de novembre 2003 (réf. annexe 3) illustre la diversité de notre engagement. Les quelques lignes suivantes permettent de mesurer l'étendue de notre action.

L'Association contribue à situer la profession dans sa continuité historique. Par exemple, une vidéo a été produite pour souligner ses cinquante ans. Cette vidéo rend hommage aux pionnières et aux personnes ayant joué un rôle significatif jusqu'à aujourd'hui pour garder vivante la tradition de la pédagogie préscolaire. Lors de sa présentation au dernier congrès (novembre 2003), les réactions des enseignantes, nouvelles ou plus expérimentées, dénotaient leur émotion et leur fierté de s'inscrire dans cette continuité. À chaque année le prix Monique-Vaillancourt-Antippa est remis à une personne qui s'est distinguée en apportant une contribution significative au dossier préscolaire.

L'Association alimente le sentiment d'appartenance en offrant un congrès remarquable par la qualité et la diversité des conférences, des tables-rondes et des ateliers. Ce congrès est un lieu de partage des pratiques et d'enrichissement tant par l'apport des personnes-ressources que par les discussions qu'elles provoquent tout au long du congrès, lors des ateliers et aussi lors des moments de rencontre autour des repas planifiés pour soutenir les échanges dans le plaisir. Afin de garder le souffle tout au long de l'année et dans les différentes régions, les dix sections régionales actuelles offrent quelques activités par

année qui sont pensées selon le même principe : enrichissement, partage, plaisir. Tel que nous l'avons mentionné, des groupes de coprofectionnement, notamment par rapport à la pédagogie de projet, sont soutenus financièrement par l'Association.

L'Association contribue aussi au sentiment d'appartenance et à l'enrichissement des connaissances fondant l'acte professionnel par la publication de la *Revue préscolaire* et ceci, quatre fois par année. Cette revue, d'une très grande qualité professionnelle, donne place aux recherches et au partage des expériences. Tout récemment, l'AÉPQ a créé un site Internet offrant un nouveau contexte virtuel d'information et de partage.

De plus, l'Association contribue au développement de la profession par la présentation de différents avis portant sur le dossier préscolaire, par exemple au ministre de l'Éducation ou au Conseil supérieur de l'éducation. Elle se fait un devoir de contribuer à la réflexion sociale en mettant à profit l'expertise de ses membres qui sont des enseignantes, des conseillères pédagogiques, des chargées de cours ou des professeures d'université porteuses des dossiers préscolaires. Elle s'assure donc que ses avis soient représentatifs de la réalité préscolaire dans son ensemble.

L'Association a la préoccupation d'être en contact avec les recherches les plus récentes et de les diffuser à ses membres. Par exemple, dans la *Revue préscolaire*, des chercheurs universitaires collaborent régulièrement par leurs articles. De plus, nous faisons partie de la Table de Citoyens du Centre d'excellence pour le développement de jeunes enfants. Nous assistons aux différents congrès, colloques et formations qui concernent la profession enseignante et l'éducation préscolaire. De plus, l'AÉPQ collabore étroitement avec l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire du Canada (OMEP-Canada) qui a pour objectif de promouvoir de meilleures conditions de vie à tous les enfants de 0 à 8 ans (éducation, santé, bien-être, croissance et bonheur), d'aider, soutenir et assister les individus, les familles, les associations, les organisations et les entreprises susceptibles d'améliorer la qualité de vie des enfants de 0 à 8 ans. Cette collaboration permet à l'éducation préscolaire de développer un sentiment d'appartenance à la communauté mondiale qui œuvre pour le bien-être et l'éducation des jeunes enfants d'aujourd'hui.

Somme toute, l'Association joue un rôle majeur dans le développement de la profession enseignante à l'éducation préscolaire. Elle rejoint depuis quelques années plus de mille membres. Ceci dénote une forte participation si on considère que l'on compte environ quatre mille enseignantes de maternelle au Québec. Nous travaillons intensément à faire connaître à l'ensemble de ces enseignantes le soutien que nous accordons au développement de leur profession.

2.4.2 Les effets sur la gestion de l'éthique dans la profession

Tel que mentionné précédemment, l'absence d'un code d'éthique spécifique à l'éducation préscolaire constitue un problème de taille pour une profession assumant une aussi grande responsabilité. La gestion de l'éthique professionnelle implique donc qu'on s'occupe d'abord de l'élaboration d'un code comprenant des balises unifiées. Cette première étape constitue une voie privilégiée pour la reconnaissance de l'éducation préscolaire, pour la prise de conscience de la responsabilité qui incombe à l'enseignante et à la future enseignante et pour garantir que tous les enfants d'âge préscolaire bénéficient de la qualité du milieu éducatif à laquelle ils ont droit. De plus, dans la section précédente sur l'éthique, nous n'avons pas présenté les principes qui permettent de guider les actions dans les contextes qui posent des problèmes moraux. Nous croyons que ces principes devraient faire partie de ce code. Le COFPE (2002b) mettait en évidence que pour les contextes où il pourrait y avoir préjudice, l'acte d'enseigner était déjà très réglementé. Cependant, nous pensons que le seul fait de réglementer ne suffit pas. Un code unifié issu de toutes les expertises a plus de chance de pouvoir jouer son rôle s'il est utilisé comme un outil pour guider les actions en faisant appel au jugement moral des enseignantes. Nous croyons davantage à cette démarche. Le recours à la loi est toujours possible dans les cas extrêmes.

Ceci étant dit, l'épineux problème de la gestion de ce code d'éthique n'est pas réglé pour autant. Nous pensons qu'il importe de trouver un « lieu » qui assume la responsabilité de la gestion de ce code d'éthique pour que : il soit un référentiel de base dès la formation initiale; il constitue un guide pour l'enseignante; il permette à l'équipe-école et à la direction un accompagnement de l'acte professionnel qui soit en concordance avec les valeurs, idéaux et principes qui y sont énoncés et qu'il permette de corriger, s'il y a lieu, certaines trajectoires qui ne seraient pas en concordance avec le contenu de ce code d'éthique. Nous optons a priori pour une gestion qui soit étroitement liée à la réalité de l'école tout en étant en relation avec les paliers régionaux et le palier provincial.

2.4.3 Les effets sur la gestion du droit d'exercice

Le COFPE (2002b) met en évidence tous les mécanismes en place pour la gestion de ce droit d'exercice. Nous pensons également que des correctifs doivent être apportés en ce qui concerne le processus d'affectation du personnel enseignant, notamment à l'éducation préscolaire, lequel relève d'ententes locales. Nous sommes d'avis que tous les paliers devraient contribuer à une amélioration de ce processus d'affectation. Il serait étonnant que, en ayant en main tous les morceaux du « casse-tête », on ne s'assure pas de la qualification des enseignantes qui sont affectées à l'éducation préscolaire.

2.4.4 Les effets sur la gestion de l'évaluation de la pratique enseignante

Tout comme le précise le COPFE (2002b), l'évaluation de la pratique enseignante est déjà très encadrée par « la Loi sur l'instruction publique, la convention collective, les programmes du ministère, la direction de l'école, le conseil d'établissement et la commission scolaire » (p.16). Par ailleurs, nous nous devons d'apporter un bémol au poids exercé par l'aspect collectif de l'enseignement en ce qui concerne l'éducation préscolaire. L'autonomie de l'enseignante de maternelle est balisée par « le programme de formation de l'école québécoise, les priorités établies au conseil d'établissement, le projet éducatif de l'école, le code de vie de l'école et les évaluations des élèves le cas échéant » (p.16). Par ailleurs, tel que nous l'avons mis en évidence précédemment, le peu de reconnaissance accordée à l'éducation préscolaire et les conditions d'exercice de l'enseignante de maternelle (son isolement dans l'école, le petit nombre de classes préscolaires) permet plus difficilement de briser la « tradition du huit clos de la classe ». De plus, l'ampleur du défi qu'elle doit rencontrer met en péril sa compétence à exercer son autonomie professionnelle et à rencontrer son mandat (la réalité des jeunes d'aujourd'hui; sa mission de prévention et de dépistage des difficultés de développement et d'apprentissage; sa responsabilité d'assurer les transitions avec les expériences éducatives antérieures, concomitantes et ultérieures du jeune enfant; la mise en place d'une collaboration étroite avec les parents et le tout cumulé à une formation souvent insuffisante).

Cependant, nous ne pensons pas que la solution se trouve dans une autre forme d'évaluation de son enseignement. La qualité de la pratique de l'enseignante au préscolaire ne peut être assurée pleinement dans un contexte où la coordination de tous les volets du dossier de l'éducation préscolaire est peu présente, laquelle coordination nous semble nécessaire pour un changement de contexte soutenant l'enseignante de maternelle dans l'exercice de son autonomie et son respect de l'éthique de sa profession. De plus, la reconnaissance de la spécificité complémentaire de l'éducation préscolaire est un préalable à l'instauration et au développement de la dimension collégiale de sa pratique.

2.4.5 Les effets sur la gestion de l'imputabilité

En lien direct avec l'évaluation de l'enseignement, l'imputabilité est un objet de débat important. Là plus que pour tous les autres volets du dossier, la mise en commun des expertises est essentielle. Il est certain qu'en plaçant l'enfant au centre de toutes les décisions, nous serions portés à rendre l'enseignante de maternelle redevable de ses actes. Nous sommes conscients que les risques de préjudices sont plus grands en classe préscolaire étant donné le jeune âge des enfants. Tout comme le souligne le COFPE (2002b), nous sommes d'avis qu'« aucune déviance ne saurait être tolérée » (p.21).

Par ailleurs, nous pensons également que l'acte d'enseigner est complexe et que l'imputabilité peut être difficile à cerner. Nous sommes d'avis toutefois que la classe maternelle pourrait être un milieu plus ouvert (ce qui n'est pas facilité

pas sa localisation dans l'école). Un école ouverte aux parents, tel que mentionné précédemment, en plus d'être bénéfique aux enfants et aux parents eux-mêmes, pourrait être un des éléments de solution pour ouvrir davantage la classe maternelle. De plus, le rôle de supervision des directions d'école mérite, selon nous, d'être renforcé par une prise de conscience de l'importance de ce qui se passe en maternelle pour le développement et les apprentissages des enfants à court, moyen et long terme. Finalement, tout comme pour les autres volets de ce dossier, il nous semble que les balises légales sont nécessaires mais ne sont pas suffisantes. Nous croyons davantage à une prise de conscience de la responsabilité sociale de la maternelle par l'enseignante et par tous les membres de l'équipe-école, par la direction, par les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation.

Tout comme pour l'évaluation de la pratique de l'enseignante, notre avis est que le dossier de l'imputabilité devrait être abordé par l'ensemble des organismes impliqués, dans une perspective de soutien à l'enseignante, tout en accentuant la dimension collégiale de l'exercice de sa profession. Ici encore, un lieu de coordination doit être mis en place pour qu'on soit assuré qu'un regard collectif veille à ce que l'enseignante de maternelle puisse assumer sa responsabilité professionnelle et sociale et qu'elle ait les balises pour le faire.

2.4.6 Les effets sur la gouvernance de la profession

L'analyse du dossier préscolaire et tout particulièrement celle de sa gestion met en évidence sa complexité. À cet égard, l'éducation préscolaire ne se distingue pas. Le document du Conseil supérieur de l'éducation « La gouvernance de l'éducation. Logique marchande ou processus politique » (2000-2001) met en évidence la complexité du système d'éducation et souligne l'importance d'instaurer une cohésion et une cohérence d'ensemble. Le Conseil souligne l'importance, dans le contexte de la mondialisation, de proclamer que l'éducation est un bien public et que le système d'éducation ne doit pas échapper au processus politique car « (...) les personnes et les organismes à qui la société délègue des responsabilités et des pouvoirs sont imputables de leurs actions devant cette même collectivité » (p. 13).

De plus, on y souligne les dangers de gouverner l'éducation selon les principes de la logique marchande. Le fait d'accorder une responsabilité accrue aux instances scolaires telles les commissions scolaires et les écoles est reconnu, dans ce rapport, comme une solution potentielle aux problèmes rencontrés. On y propose, entre autres, la nécessité de mettre en place « une fonction publique de vigie et de veille, à l'égard de l'évolution des pratiques éducatives dans le monde et aussi des changements de tous ordres susceptibles de les améliorer. Cette fonction doit être publique, c'est-à-dire :

- (1) arrimée aux composantes du système d'éducation et sensible à leurs préoccupations,
 - (2) articulée aux processus de décision politique en matière d'éducation et
 - (3) transparente et accessible dans ses recherches et ses conclusions. »
- (p. 18)

Nous souscrivons à cette analyse du Conseil. Nous voulons transposer cette ligne de pensée à l'analyse du dossier préscolaire tout en apportant certaines nuances par rapport à ce qui est proposé dans ce document. Nous sommes d'avis, tout comme le Conseil le présente pour l'ensemble de la profession enseignante, qu'il est absolument essentiel d'assurer une cohésion et une cohérence d'ensemble dans le dossier préscolaire (formation, insertion professionnelle, conditions d'exercice, cheminement professionnel, développement de la profession, évaluation de la pratique, éthique professionnelle). Par ailleurs, le Conseil accorde à la décentralisation du pouvoir un potentiel de solution. Nous sommes d'avis qu'il y a dans cette décentralisation un contexte favorable, d'une certaine façon, à l'autonomie professionnelle. Cependant, nous ne sommes pas persuadés que cette décentralisation puisse apporter, en soi, une solution à l'éclatement du dossier préscolaire. Au contraire, les enseignantes de maternelle étant minoritaires, nous craignons que cette décentralisation desserve l'éducation préscolaire. La situation actuelle nous amène à conclure que la décentralisation du pouvoir ne peut se faire sans être accompagnée d'une coordination des différents organismes impliqués dans la gouvernance de l'éducation préscolaire.

Nous sommes d'avis, tout comme le Conseil le présente pour l'ensemble de la profession enseignante, que la gouvernance de la profession enseignante à l'éducation préscolaire doit demeurer dans le processus politique. Par contre, nous sommes préoccupés par le caractère récurrent des problèmes de fond auxquels l'éducation préscolaire est confrontée. La situation actuelle nous amène à conclure que la gouvernance publique de l'éducation préscolaire nécessite d'être coordonnée.

Le Conseil mentionne l'importance d'éviter un mode de gestion de l'éducation qui s'inspirerait de la logique marchande. On pourrait envisager que certains pièges soient reliés à la privatisation, solution que nous ne considérons pas bénéfique pour la qualité de l'éducation préscolaire. Par ailleurs, nous pensons que ces pièges peuvent être présents dans le système d'éducation actuel même s'il est de nature publique. Ceci a déjà été mis en évidence par Riccardo Petrella (2000). Notre analyse précédente a permis de mettre en évidence que l'éducation préscolaire est souvent victime de ces pièges. Tel que mentionné précédemment, l'éducation préscolaire doit faire les frais de décisions qui sont plus cohérentes avec le souci de rentabilité économique qu'avec celui de la réussite éducative de tous les enfants (fermeture de classes préscolaires, ratio inapproprié, diminution des montants pour participer au congrès, etc.). La situation actuelle nous amène à conclure que les valeurs qui sous-tendent la gouvernance de l'éducation préscolaire nécessitent d'être repensées.

Le Conseil propose la mise en place d'un « lieu » où s'exercera une « fonction publique de vigie et de veille, à l'égard de l'évolution des pratiques éducatives dans le monde et aussi des changements de tous ordres susceptibles de les améliorer ». Nous sommes d'avis que cette « fonction de vigie et de veille » devrait être exercée pour l'ensemble de la profession enseignante à l'éducation

préscolaire par un « lieu » où les différents organismes impliqués coordonneraient ce dossier. Seul ce type de gouvernance pourrait assurer non seulement le maintien et le développement de la profession mais aussi la qualité des services éducatifs offerts aux jeunes enfants québécois d'âge préscolaire tout en nourrissant ces pratiques d'une analyse de l'évolution de l'éducation préscolaire ici et ailleurs dans le monde.

3. Les enjeux en présence et les défis à relever, compte tenu de l'évolution de la profession

- 3.1 La position de l'Association d'éducation préscolaire du Québec au sujet des principaux enjeux en présence pour le milieu de l'éducation préscolaire au sein du milieu de l'éducation et plus généralement pour la société québécoise
- 3.2 La position de l'Association d'éducation préscolaire du Québec au sujet des défis que les différents acteurs ont à relever compte tenu de l'évolution de la profession enseignante

3.1 La position de l'Association d'éducation préscolaire du Québec au sujet des principaux enjeux en présence pour le milieu de l'éducation préscolaire au sein du milieu de l'éducation et plus généralement pour la société québécoise

Tout au long de notre analyse, nous avons été confrontés au fait que l'évolution de la profession enseignante à l'éducation préscolaire et les effets de cette évolution s'inscrivent dans un contexte de changement social accéléré. La réforme de l'éducation a tracé les orientations visant à accompagner les enfants d'aujourd'hui pour qu'ils puissent s'adapter au monde de demain. En ce sens, la profession enseignante dans son ensemble et celle à l'éducation préscolaire font face aux mêmes enjeux de fond.

« L'éducation est en quelque sorte tenue à la fois de fournir les cartes d'un monde complexe et perpétuellement agité, et la boussole permettant d'y naviguer. » (Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle, 1996, p. 78)

Déjà en 2000, l'Association avait défini sa position par rapport à la réforme de l'éducation

« Pour faire suite aux changements de rapport au savoir constaté dans notre société ayant mené à modifier le rôle de l'école, notre système éducatif s'est engagé dans une réforme du curriculum orienté vers les compétences. À l'AE PQ, nous reconnaissons que le rôle de l'école se modifie, l'éducation préscolaire doit en tenir compte. D'une part, nous pouvons observer qu'en règle générale dès le préscolaire les enfants possèdent plus de connaissances et que l'école n'est plus leur unique source de nouvelles connaissances, ce qu'elle a longtemps été. D'autre part, nous sommes d'avis que le monde de demain auquel les enfants d'aujourd'hui auront à se confronter est difficile à cerner en partie à cause de l'évolution rapide de notre société. Nous partageons donc l'idée qu'ils auront à affronter des situations plus complexes, plus diversifiées et moins stables que celles que nous vivons actuellement. » (Beauséjour, Brouillette, Jacques, Proulx, et Vaillancourt, p. 12)

Par ailleurs, nous avons souligné à maintes reprises que l'évolution de l'éducation préscolaire et les effets de cette évolution sont particuliers. Selon nous, les enjeux le sont également tout en s'inscrivant dans la mission de l'école avec en toile de fond la

réussite éducative de tous les élèves. Les principaux enjeux retenus peuvent se définir en fonction de : la spécificité complémentaire de l'éducation préscolaire et de son programme, la collégialité, l'accès à la profession, les conditions d'exercice et la gestion de la profession.

3.1.1 Les enjeux face à la spécificité complémentaire de l'éducation préscolaire et de son programme

Les enjeux liés à la reconnaissance du caractère spécifique et complémentaire de la profession enseignante à l'éducation préscolaire ont déjà été présentés dans notre « Avis au ministre de l'Éducation à propos du programme préscolaire » (Beauséjour et al., 2000, annexe 4).

Selon nous, la reconnaissance de la spécificité de l'éducation préscolaire constitue un enjeu de fond. Affirmer son rôle particulier c'est en même temps souligner son importance pour réaliser la mission de l'école. Paradoxalement, reconnaître son caractère unique c'est favoriser l'engagement collectif de l'équipe-école pour la réussite éducative de tous les élèves.

Nous avons vu que le programme d'éducation préscolaire et sa nouvelle insertion dans le programme de formation de l'école québécoise est un pas important dans la reconnaissance de cette spécificité complémentaire. L'enjeu est d'exploiter ce programme de façon maximale en tirant profit de la richesse de la tradition préscolaire tout en intégrant les orientations de la réforme.

Tel que nous l'avions mentionné dans notre avis au ministre de l'Éducation (Beauséjour et al., 2000), nous considérons comme un enjeu important :

- le maintien du caractère développemental du programme tout en mettant l'accent sur le développement social et cognitif;
- le maintien du jeu au cœur de la pédagogie préscolaire;
- le maintien des grandes orientations de l'éducation préscolaire tout en intégrant les compétences;
- le maintien de l'intention éducative dominante par rapport aux six compétences développementales du programme tout en intégrant les savoirs essentiels et l'éveil aux domaines d'apprentissage;
- le maintien des contextes d'apprentissage complexes, structurants et signifiants tout en faisant référence aux repères culturels et aux domaines généraux de formation. Ceci implique que les apprentissages systématiques hors contexte ne s'inscrivent pas, selon notre compréhension, dans la tradition de la pédagogie préscolaire;
- le maintien de la pédagogie différenciée tout en intégrant une connaissance plus fine de la zone de proche développement en contexte de chacun des enfants;
- le maintien de la perspective constructiviste (guide facilitateur) tout en intégrant la perspective socioconstructiviste de l'apprentissage et du développement (guide médiateur);

- l'enrichissement de la langue parlée et écrite en perfectionnant le processus propre au dialogue contribuant à la socioconstruction des connaissances et à la structuration de la pensée de l'enfant;
- l'accompagnement de l'enfant dans l'affirmation de sa personnalité et sa compétence à interagir harmonieusement avec les autres tout en transformant la classe en communauté d'apprentissage dans une perspective d'interdépendance;
- le maintien de l'équilibre entre la disponibilité de l'enseignante et les demandes faites aux enfants en fonction des contextes tout en accordant la priorité à la qualité de la relation socioaffective avec chacun d'eux et ce, dès l'entrée à la maternelle;
- l'utilisation des connaissances du développement de l'enfant déjà acquises tout en approfondissant sa compréhension des processus de ce développement;
- l'exploitation du savoir d'expérience en observation tout en perfectionnant ses modes d'observation et en les utilisant dans tous les contextes de la vie quotidienne;
- la reconnaissance de son rôle d'enseignante dans la classe préscolaire tout en prenant conscience du rôle primordial du cheminement de l'enfant dans les compétences de nature transversale qu'il continuera de maîtriser tout au long de son parcours scolaire.

De plus, même si cela n'a pas été abordé dans notre avis (Beauséjour et al., 2000), nous considérons que les enjeux suivants doivent aussi être tenus en ligne de compte :

- la reconnaissance de la culture de l'enseignante et de celle de la société d'accueil tout en approfondissant la perspective du rôle de passeur de culture, c'est-à-dire être un héritier, un critique et un interprète de cette culture;
- le maintien de la mission de prévention et de dépistage des difficultés des jeunes enfants tout en renouvelant le contexte pour qu'il soit approprié à cette mission.

3.1.2 Les enjeux face à la collégialité

Étant donné notre conception de la spécificité complémentaire de la maternelle en fonction des expériences antérieures concomitantes et ultérieures, nous considérons comme un enjeu de collégialité important :

- la reconnaissance de l'identité professionnelle de l'enseignante de maternelle :
 - tout en s'ouvrant aux autres milieux éducatifs par l'établissement de liens de collaboration avec les centres de la petite enfance, le service de garde en milieu scolaire et la premier cycle du primaire;
 - tout en s'ouvrant à la reconnaissance de la responsabilité première du parent par rapport à l'éducation de son enfant par le maintien ou

l'établissement de liens de collaboration avec les parents, ceci faisant partie intégrante du rôle de l'enseignante de maternelle;

- tout en s'engageant dans les communautés d'apprentissage et de pratique qui permettent le développement continu d'une éducation préscolaire enracinée dans son milieu, que ce soit l'équipe-école, les parents, les membres de la communauté, les personnes-ressources, par exemple celles du milieu universitaire.

3.1.3 Les enjeux face à l'accès à la profession

3.1.3.1 La formation initiale

Compte tenu des orientations de la réforme de l'éducation, du nouveau programme d'éducation préscolaire, de l'avènement de la maternelle temps plein, du contexte social, culturel et économique en ce début de 21^e siècle, nous ne pouvons que réitérer notre position déjà émise en 1995. Selon nous, la formation à l'éducation préscolaire mérite une amélioration significative qui aura pour effet de permettre aux futures enseignantes d'être à la hauteur de leur responsabilité. À cet égard, les enjeux sont énormes. Cependant, à notre avis, ils demeurent réalistes. Nous considérons comme un enjeu important :

- Le maintien des cours actuels
 - tout en augmentant le nombre de cours portant sur les fondements de l'éducation préscolaire et sur les multiples facettes du rôle de l'enseignante et de son intervention en classe maternelle (voir en annexe 1 pour une liste non-exhaustive);
 - tout en assurant qu'une place importante est accordée à l'éducation préscolaire dans les autres cours;
 - tout en mettant en place un stage obligatoire en classe maternelle arrimé à un cours obligatoire sur l'éducation préscolaire.

Le COFPE (1999) a déjà ces mêmes exigences à la différence que nous pensons que le stage doit être obligatoire et que les mesures nécessaires doivent être prises pour y arriver. Notre évaluation de l'état actuel de la formation dans les différentes universités nous porte à croire que les mécanismes en place ne permettent pas d'améliorer significativement la qualité de la formation à l'éducation préscolaire. On pourrait croire que la réalité préscolaire universitaire ne reflète pas toujours le portrait qu'on en donne aux organismes responsables lors de l'agrément des programmes.

De plus, l'Association partage la position du COFPE (1999) qui demande que soit établi un référentiel de compétences professionnelles spécifiques à l'éducation préscolaire. En tenant compte des compétences définies par le COFPE (1999) et des quelques études

ayant déjà contribué à définir ces compétences (Bédard, Larose, Goulet, Larivée et Terrisse, 2003; Larose, Terrisse, Bédard et Karsenti, 2001), nous considérons comme un enjeu important :

- l'élaboration d'un profil de compétences propre à l'éducation préscolaire
 - . qui s'inscrit au sein du profil des douze compétences du ministère de l'Éducation (2001b);
 - . qui fait référence aux composantes des compétences permettant d'accompagner le développement et les apprentissages des jeunes enfants d'aujourd'hui par rapport aux 6 compétences du programme préscolaire tout en s'inscrivant dans les grandes orientations de l'éducation préscolaire;
 - . qui tient compte de la mission de prévention et de dépistage des difficultés d'apprentissage et de développement des jeunes enfants en la réalisant selon les grandes orientations du programme préscolaire;
 - . qui considère l'importance d'acquérir un « savoir-agir » rendant l'enseignante apte à choisir, décider, adapter, enrichir, compléter, concevoir et expérimenter les pratiques préscolaires;
 - . qui considère l'importance de la culture dans l'éducation préscolaire et de la qualité de la langue parlée et écrite;
 - . qui intègre nécessairement le concept de passage caractérisant l'éducation préscolaire en tenant compte des « savoir-agir » en ce qui concerne la continuité et la collaboration avec la famille et les autres services éducatifs, soit les centres de la petite enfance, les services de garde en milieu scolaire, le premier cycle du primaire et l'école;
 - . qui intègre les dimensions éthiques reliées à l'enfant, le parent, les collègues, la direction de l'école, la communauté et la société;
 - . qui tient compte de la nécessité d'un engagement à se former du début de sa formation jusqu'à la fin de son exercice de sa profession d'enseignante;
 - . qui tient compte qu'on ne peut enseigner à l'éducation préscolaire sans avoir la passion d'apprendre, sans être dans un « état » de recherche permanent.

Ce profil de compétences serait un outil essentiel à plusieurs égards. Nous rejoignons ici l'avis du COFPE (1999). D'une part, ce profil de compétences faciliterait la prise en charge par les facultés d'éducation de la formation initiale à l'éducation préscolaire. Ce profil, en délimitant les connaissances et les compétences requises pour enseigner à l'éducation préscolaire, agirait à titre de filtre et assurerait que seulement les étudiantes ayant les compétences requises puissent être qualifiées pour œuvrer à l'éducation préscolaire. Il serait un outil précieux pour soutenir ces étudiantes lors de leur insertion professionnelle. Il inspirerait l'élaboration des contenus nécessaires à la formation continue des enseignantes, notamment la formation des

enseignantes qui veulent œuvrer dans le champ de l'éducation préscolaire. Il serait également un soutien à la définition de la spécificité du champ de l'éducation préscolaire. Ce profil contribuerait à la reconnaissance, une fois pour toute, de la profession enseignante à l'éducation préscolaire et du rôle qu'elle a à jouer dans l'ensemble du système éducatif québécois.

3.1.3.2 L'insertion professionnelle

Compte tenu des problèmes soulevés lors de l'analyse précédente, l'insertion professionnelle mérite une attention particulière, ne serait-ce que pour veiller à ce que l'enseignante de maternelle puisse assumer la responsabilité professionnelle et sociale qui lui incombe. Nous considérons comme un enjeu important :

- la révision des modalités actuelles de l'insertion professionnelle et ceci, même dans le contexte où la formation initiale à l'éducation préscolaire serait enfin d'excellente qualité. Il est essentiel que l'accompagnement des nouvelles enseignantes de maternelle soit réalisé en tenant compte des difficultés que peut comporter cette période de transition;
- la révision de la gestion des remplacements réalisés en classe maternelle et ceci tant pour les enfants que pour la jeune recrue.

D'une part, il nous semble essentiel de minimiser le nombre de ruptures vécues par l'enfant dans sa classe préscolaire où la qualité de la relation avec l'enseignante doit être significative, stable et s'inscrire dans une durée.

D'autre part, il nous semble peu formateur pour la nouvelle enseignante de gérer ponctuellement une classe préscolaire quand cette gestion repose essentiellement sur la qualité de la relation significative avec les enfants.

De plus, le fait pour elle d'alterner entre une gestion en classe maternelle et une gestion en classe du primaire apporte un défi qui n'est peut-être pas à la mesure d'une débutante laquelle, on l'a vu, n'a pas toujours une formation adéquate pour la gestion préscolaire.

3.1.4 Les enjeux face aux conditions d'exercice

L'Association d'éducation préscolaire du Québec constate que les conditions d'exercice de l'enseignante de maternelle constituent un obstacle à la rencontre de son triple mandat. Améliorer significativement les conditions d'exercice, c'est en même temps mettre en place un contexte éducatif de meilleur qualité.

3.1.4.1 L'entrée progressive

Compte tenu des résultats de recherche et du mandat de la maternelle, nous considérons comme un enjeu important :

- le soutien à la mise en place de modalités d'entrée à la maternelle caractérisée notamment par la présence d'un moins grand nombre d'enfants pendant une période prolongée;
- la coordination, avant l'entrée à la maternelle, entre l'enseignante et les éducatrices des centres de la petite enfance. Cette coordination ne pourra être que le fruit de l'ingéniosité. En effet, l'affectation de certaines enseignantes à leur classe préscolaire en août ne favorise pas le soutien à la transition des enfants. De plus, en milieu urbain, la multiplicité des centres de la petite enfance d'où proviennent les enfants constitue un obstacle de taille.

3.1.4.2 Le ratio

Compte tenu des résultats de recherche et du mandat de la maternelle, nous considérons comme un enjeu important :

- l'amélioration significative du ratio. Le phénomène de la dénatalité constitue une opportunité pour le faire.

3.1.5 Les enjeux face au cheminement de carrière

3.1.5.1 L'échelle unique

Malgré les avantages de l'échelle unique en ce qui concerne l'équité salariale, nous craignons que cette mesure puisse avoir un effet négatif sur la motivation des enseignantes de maternelle à continuer leur formation. Nous considérons comme un enjeu important :

- l'analyse des impacts de l'échelle unique sur la formation continue;
- la recherche d'incitatifs à la formation continue;
- la révision du caractère linéaire de la profession et la reconnaissance de tâches d'accompagnement telles celles de l'enseignante associée ou de l'enseignante « tuteur », par exemple.

3.1.5.2 La formation continue

Compte tenu qu'une réponse doit être apportée aux besoins de formation des enseignantes de maternelle déjà en poste et encore plus à ceux des enseignantes qui n'ont aucune expérience dans le champ de l'éducation préscolaire, compte tenu que cette réponse doive être de qualité, à la mesure de la responsabilité qu'elles ont à assumer et aussi, compte tenu du nouveau rôle de l'enseignante en classe maternelle et de sa plus grande autonomie professionnelle, nous considérons comme un enjeu important :

- la révision du dossier de la formation continue en :
 - . évaluant le bien-fondé de la popularité des formations ponctuelles;
 - . réalisant une analyse critique des fondements des formateurs en fonction de la pédagogie préscolaire et des orientations de la réforme;
 - . maintenant les réseaux de formation par les pairs tout en s'assurant la présence de médiateurs formés;
 - . incitant les enseignantes à réaliser des recherches-action en collaboration avec des chercheurs universitaires;
 - . valorisant la formation universitaire créditée;
 - . renouvelant la formation universitaire créditée, par exemple
 - . crédits accordés pour la réalisation de recherche-action;
 - . création d'une communauté d'apprentissage et d'un portfolio collectif virtuels tout en tenant compte que l'utilisation par les enseignantes de l'espace virtuel ne fait pas partie de leur culture.

3.1.6 Les enjeux face à la gestion

L'Association d'éducation préscolaire du Québec est d'avis que la situation actuelle ne peut être maintenue. D'entrée de jeu, notre position en ce qui a trait à la gestion de la profession est de maximiser le potentiel de ce qui est déjà en place. En cela, nous rejoignons la position du COFPE (2002). Cependant, à la lumière de notre analyse, nous concluons qu'un mécanisme de coordination des différents organismes impliqués dans l'éducation préscolaire doit être mis sur pied pour améliorer la qualité du dossier préscolaire. Nous considérons comme un enjeu important :

- la mise en place d'une **communauté éducative préscolaire** composée d'une table de coordination de niveau provincial, qui regrouperait les tables régionales lesquelles tiendraient compte des problématiques locales dont la véritable valeur repose sur les prémisses suivantes :
 - . l'engagement de chacun repose sur une compréhension partagée du processus de socioconstruction d'un système scolaire dans lequel le système préscolaire spécifique et complémentaire peut assumer sa responsabilité professionnelle et sociale dans la société québécoise;
 - . les fiefs traditionnels partagent leur expertise et les nouveaux pouvoirs locaux ne s'arrogent pas un nouveau monopole de cette expertise;
 - . le rôle de chacun est défini en coordination avec les autres dans une perspective de communauté éducative ayant un but commun, soit la réussite éducative de tous les élèves;
 - . les décisions sont prises par les représentants de la communauté, les expertises de chacun sont mises à profit et les décisions sont en fonction de la réussite éducative de tous les élèves.
- la mise en place à court terme de cette communauté éducative préscolaire;

- l'engagement dans cette communauté éducative des représentants des organismes impliqués dans l'éducation préscolaire, par exemple : le ministère de l'Éducation, la Fédération des syndicats de l'enseignement, les universités, les étudiants en formation des maîtres, les commissions scolaires, les conseils d'établissement, l'Association d'éducation préscolaire du Québec, la Fédération des comités des parents, les administrations municipales et, s'il y a lieu, les autres représentants, par exemple ceux des organismes communautaires pouvant contribuer à l'avancement du dossier.

Certains pourraient parler d'un observatoire. Nous préférons le concept de communauté éducative car il s'inscrit dans le sens des orientations de la réforme et qu'il concrétise davantage la responsabilité collective de l'éducation. Selon nous, une réponse significative aux besoins présentés précédemment devrait déjà avoir pris place. En effet, tant que les problèmes de gestion ne sont pas réglés, nous « perdons des enfants ». Nous jugeons pertinent de citer les propos du Conseil supérieur de l'éducation :

« Créer un milieu de vie et d'apprentissage optimal n'est pas un luxe. Il est nécessaire parce que la période de l'enfance est reconnue comme étant déterminante dans le développement d'un individu. Ce serait immoral de prendre le risque de perdre le potentiel d'un seul être humain. On ne peut laisser le hasard faire les choses. » (CSÉ, 1996)

3.2 La position de l'Association d'éducation préscolaire du Québec au sujet des défis que les différents acteurs ont à relever compte tenu de l'évolution de la profession enseignante.

3.2.1 Les défis communs à tous les acteurs

Étant donné que l'Association mise sur la création d'une communauté éducative préscolaire, notre position par rapport aux défis des différents acteurs s'inscrit principalement dans cette perspective. Ainsi les défis des participants à la communauté éducative préscolaire sont de :

- soutenir la reconnaissance de la profession enseignante à l'éducation préscolaire en affirmant sa spécificité complémentaire;
- exercer une fonction de vigie et de veille en ce qui a trait à toutes les dimensions du dossier préscolaire;
- soutenir de façon cohérente l'accès à la profession :
 - . assurer une formation initiale de qualité
 - . repenser et encadrer l'insertion professionnelle
- assurer que les conditions d'exercice permettent l'autonomie professionnelle dans une perspective de responsabilité professionnelle et sociale;
- renouveler le cheminement de carrière :
 - . en révisant le cheminement linéaire actuel
 - . en recréant de façon novatrice la formation continue
- coordonner et soutenir le développement de la profession;

- assurer un regard responsable sur l'éthique, le droit d'exercice, l'évaluation de la pratique enseignante de façon à ce que l'imputabilité devienne caduque.

Chacun des participants a le défi fondamental de « prendre conscience de la spécificité complémentaire de la profession à l'éducation préscolaire et de la responsabilité sociale qui lui incombe ». Chaque participant qui occupe un poste décisionnel a le défi fondamental « de placer la réussite éducative de tous les jeunes enfants de 5 ans au centre des décisions et d'éviter à tout « prix » de gérer la maternelle en s'inspirant d'une logique marchande ».

3.2.2 Les défis particuliers à chacun des acteurs

De plus, l'Association considère que des défis plus particuliers méritent d'être soulignés :

- les étudiantes en formation des maîtres

L'Association d'éducation préscolaire considère que les étudiantes en formation des maîtres ont le défi de prendre conscience de leur rôle le plus tôt possible au début de leur formation. Leur engagement ne peut être qu'à la mesure de la responsabilité qu'elles auront à assumer. On peut s'attendre à ce que cela se traduise concrètement dans leurs attitudes, leurs comportements, leur tenue vestimentaire, leur langage et leurs relations avec l'Autre peu importe son statut.

- les enseignantes en classe préscolaire

L'Association d'éducation préscolaire considère que les enseignantes de maternelle ont le défi de prendre davantage conscience de leur rôle. Leur sens de l'éthique professionnelle doit les amener à agir, pourrait-on dire, en fonction d'un serment qui pourrait s'apparenter à celui d'Hypocrate, celui de Comenius peut-être. D'ailleurs, l'Association d'éducation préscolaire demande déjà un engagement à toute personne qui devient membre. Cet engagement présenté sur la carte de membre est signé par la personne qui adhère à l'Association. Il se lit comme suit :

« Je m'engage à respecter la personnalité, l'unicité, le rythme et les conditions de chacun des enfants.
Je m'engage à développer des activités répondant aux besoins de développement harmonieux des jeunes enfants.
Je m'engage à constamment m'informer et me perfectionner afin d'être toujours à la hauteur des besoins éducatifs des enfants ».

Étant donné notre analyse précédente, cet engagement pourrait être complété en intégrant les éléments suivants : soutenir la réussite éducative de tous les enfants de leur classe; coordonner leur responsabilité éducative avec toutes les personnes impliquées auprès de

ces enfants (les parents, les éducatrices des centres de la petite enfance, celles des services de garde en milieu scolaire, les enseignantes du premier cycle du primaire, l'équipe-école, les personnes-ressources spécialisées s'il y a lieu, la direction de leur école, leur communauté); offrir « leur profession en héritage » en accompagnant les futures et les nouvelles enseignantes et en s'engageant collectivement dans cette responsabilité. Pour ce, elles doivent s'inscrire dans une démarche de formation continue, de recherche et de création nécessaire en ce début de 21^e siècle pour jouer leur rôle de médiatrice entre la culture et l'enfant, de passeur de culture.

- **les équipes-école**

L'Association d'éducation préscolaire considère que le défi des membres de l'équipe-école est de traduire concrètement dans leur rapport avec les enseignantes de maternelle leur compréhension du rôle de l'éducation préscolaire. L'équipe-école a à devenir une communauté de pratique, d'apprentissage et de recherche où l'enseignante de maternelle est considérée comme une partenaire à part entière possédant une expertise profitable à tous.

- **les directions d'école**

L'Association d'éducation préscolaire considère que les directions d'école ont le défi d'assumer un rôle de supervision auprès des enseignantes de maternelle et de partager leur rôle de soutien avec des conseillères pédagogiques dédiées à l'éducation préscolaire. Elles ont à assurer un accompagnement de qualité des futures et des nouvelles enseignantes en classe préscolaire notamment en incitant les enseignantes de maternelle à jouer leur rôle d'enseignante associée et en les soutenant dans ce rôle. En effet, même si cette responsabilité est déjà circonscrite par la *Loi sur l'instruction publique*, les directions d'école ont le défi d'apporter ce soutien, car le respect de la loi ne garantira pas la qualité de l'accompagnement des stagiaires. Elles ont le défi d'attribuer aux enseignantes expertes en éducation préscolaire un rôle de mentorat. Elles ont à valoriser la formation continue des enseignantes de maternelle, leur démarche de recherche et de création et leur engagement dans une communauté de pratique, d'apprentissage et de recherche en éducation préscolaire en leur offrant un contexte de soutien approprié. Elles ont aussi à assurer la place de l'éducation préscolaire auprès des autres instances décisionnelles. Elles ont à valoriser la collégialité en assurant l'identité professionnelle de l'enseignante de maternelle et à mettre en place les structures de collaboration appropriées.

- **les conseils d'établissement et les commissions scolaires**

L'Association d'éducation préscolaire considère que les conseils d'établissement et les commissions scolaires ont le défi de dépasser le fait

que les enseignantes de maternelle soient en minorité. Ils ont à mettre en place les conditions nécessaires pour leur permettre de remplir leur mandat au sein de la mission d'une école insérée dans sa communauté. Ils ont à profiter du contexte de dénatalité pour améliorer la qualité de l'éducation préscolaire (ex. redistribution des enfants dans des classes comprenant moins d'enfants, entrée progressive) et pour ouvrir l'école aux parents et à la communauté (ex. utilisation des locaux disponibles en cohérence avec le projet éducatif de l'école).

- **les syndicats**

L'Association d'éducation préscolaire considère que les syndicats ont le défi d'assurer la reconnaissance de la profession enseignante de maternelle pour qu'elle puisse jouer son rôle et remplir son mandat au sein de la mission de l'école au sein de la communauté et de la société québécoise. Ils ont à établir des conventions collectives où les enseignantes de maternelle sont représentées équitablement. Ils ont à améliorer les conditions d'exercice et ne jamais les marchander dans le cadre des négociations (ex. ratio). Ils ont à profiter de la dénatalité pour améliorer le ratio et défendre la mise en place de l'entrée progressive. Ils ont à assurer que les droits des enseignantes ne soient jamais défendus au détriment de ceux des jeunes enfants dont elles ont la responsabilité. Ils ont à contribuer au développement de la profession enseignante à l'éducation préscolaire.

- **les universités**

L'Association d'éducation préscolaire considère que les universités ont le défi de mettre en place une formation initiale à l'éducation préscolaire qui soit de qualité et qui intègre la théorie à la pratique. Elles ont le défi de maintenir la collaboration avec les écoles pour assurer que des classes de maternelle soient disponibles en nombre suffisant pour accueillir les étudiantes qui réalisent leur stage obligatoire. Elles ont à former les enseignantes associées et celles exerçant un mentorat afin d'assurer une relève de qualité en éducation préscolaire. Elles ont à défendre l'importance d'une formation continue créditée et innover en la matière dans la perspective d'une communauté de pratique, d'apprentissage et de recherche en éducation préscolaire.

- **le ministère de l'Éducation**

L'Association d'éducation préscolaire considère que le ministère de l'Éducation a le défi de défendre le dossier de l'éducation préscolaire dans toutes ses dimensions. Il a à assurer que le régime pédagogique réponde aux besoins sociaux en éducation préscolaire et non aux problèmes de l'école. Il a le défi de prendre les mesures nécessaires pour soutenir la mise en place de contextes éducatifs de qualité (ex. ratio, entrée progressive), d'accorder les budgets nécessaires pour améliorer,

entre autres, la qualité de la formation initiale, de l'encadrement de l'insertion professionnelle et de la formation continue des enseignantes de maternelle. Il y a des choix sociaux à faire. Dans le cas de l'éducation préscolaire, nous ne pouvons même pas parler de choix.

CONCLUSION

L'éducation préscolaire est une composante essentielle du développement de l'enfant, mais aussi du système scolaire québécois. Les conditions de progrès pour l'individu et pour notre société ne peuvent se réaliser pleinement que si l'éducation préscolaire fait constamment l'objet d'une attention particulière de la part des organismes de consultation et de prise de décision. De même, cette attention particulière doit non seulement se préoccuper de la qualité des services offerts, mais surtout voir à reconnaître, soutenir et augmenter le professionnalisme de ceux et celles qui s'engagent dans ce projet de carrière qu'est celui d'éduquer des enfants.

En conformité avec sa tradition et ses valeurs, l'Association d'éducation préscolaire du Québec propose des pistes à suivre en rapport avec la reconnaissance de la complexité du travail effectué dans les classes de maternelle. Les grandes orientations de notre plan d'action les reflètent. Par ailleurs, il faut d'abord axer la réflexion sur la formation des enseignantes à l'éducation préscolaire. On entend ici formation en terme de formation initiale, certes, mais aussi en terme de formation continue tout au long de la carrière. Cela ne veut pas dire uniquement quelques cours consacrés à l'éducation préscolaire, bien au contraire. Il faut plutôt être capable de répondre aux besoins et aux conditions des enseignantes et du milieu préscolaire.

Afin de mieux réagir aux besoins de notre société et de mettre en place toutes les chances possibles de recruter et de garder des enseignantes hautement qualifiées, il est primordial de revoir l'insertion professionnelle et le cheminement de carrière des personnes qui éduquent nos jeunes enfants.

Il est essentiel, afin d'assurer une égalité des chances, notamment à cause de l'importance de la petite enfance dans l'éducation de tout individu, de raffermir l'éthique professionnelle de ceux et celles qui les accompagnent quotidiennement dans leur développement. Il est aussi nécessaire de revoir certaines conditions d'exercice de la profession, telles le ratio et les modalités d'entrée à la maternelle pour donner aux enseignantes toute la latitude nécessaire pour adapter leurs interventions aux besoins différents des enfants et aux attentes de la réforme en cours dans les milieux scolaires.

De même, il est important d'augmenter la conscience de la responsabilité sociale et professionnelle des enseignantes, mais surtout de reconnaître l'apport d'associations comme la nôtre qui, tout en favorisant l'engagement professionnel, assure aux enseignantes un lieu de ressourcement, de formation continue et d'échanges au niveau national, et même mondial.

Enfin, il est nécessaire de revoir les suggestions déjà émises de rejoindre par des services éducatifs de qualité un plus grand nombre d'enfants de 4 ans et de regrouper de préférence les services offerts à l'éducation préscolaire sous la gouverne d'un seul ministère, recommandations émises dans divers rapports présentés au Conseil supérieur depuis les années 60. La pertinence de rehausser la profession enseignante est indéniable. Nous devons cependant reconnaître l'expertise et l'expérience déjà en place tout en considérant les besoins de bien mesurer les enjeux actuels si nous voulons véritablement relever les défis qui s'imposent pour progresser. Pour ce, la mise en place d'une commission éducative préscolaire est une voie prometteuse en lien avec l'évolution actuelle de l'éducation.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropolos.

Association d'éducation préscolaire (AÉPQ), *Rôle et mode de fonctionnement de l'AÉPQ*, publié dans la première page de la *Revue préscolaire*, Revue trimestrielle publiée par l'AÉPQ, sous la direction de Maryse Rondeau et Suzanne Vaillancourt, Regroupement Loisir-Québec.

Audet, G., Baillargeon, M., Desroches, F., Jacques, M., Pagé P. et Roy, C. (2000). Avis sur les fondements pédagogiques du programme d'éducation préscolaire, *Revue préscolaire*, Vol 38, no 2, avril .

Baillargeon, M , (1989). Il était deux fois : l'évolution de l'éducation préscolaire au Québec. *Revue internationale de l'enfance préscolaire*. 21, p. 50-58

Baillargeon, M., Jacques , M., Boisclair, A. Gravel, F. et Pagé, P. (2003). *Scénario pour assurer l'accès à des services de garde de qualité aux jeunes enfants et à leurs familles*, Mémoire présenté dans le cadre de la consultation 2003 à M. Claude Béchar, ministre de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille.

Baillargeon, M., Betsalel-Presser, R., Vineberg-Jacobs, E. et Romano-White, D. (1995). La maternelle et les services de garde en milieu scolaire : qualité, continuité et concertation (p. 53-80). Dans Nicole Royer (dir.) *Éducation et intervention au préscolaire*. Montréal. Paris, Casablanca : Gaëtan Morin Éditeur.

Beauséjour G. (2000). Des enjeux majeurs, mot de la présidente de l'Association d'éducation préscolaire concernant le nouveau programme d'éducation préscolaire, *Revue préscolaire*, avril, Vol. 38, no 2, p. 3.

Beauséjour, G, Brouillette, Y., Jacques, M., Proulx, P. et Vaillancourt, S. (2000). Avis au ministre de l'Éducation à propos du programme d'éducation préscolaire, *Revue préscolaire* , avril, Vol. 38, no 2, p. 12-15.

Bédard, J., Larose, F. et Terrisse, B. (2002). L'éducation préscolaire au Québec : Bilan et perspectives. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, no 7/ Le préscolaire en question : questions sur les pratiques, p. 95-105.

Bédard, J., Larose, F., Goulet, N., Larivée S.J. et Terrisse, B. (2002). La spécificité des compétences requises pour les intervenants auprès du jeune enfant et de sa famille en milieu socio-économique faible au Québec. *Revue internationale de l'Éducation de l'éducation familiale*, 7 (1), p. 49-69.

Biron, J. (2002). La formation continue du personnel enseignant : une responsabilité personnelle et collective, *Vie pédagogique*, Volume 122, fév.-mars, p. 54-55.

Boily, C. (1995). *Évolution des structures d'enseignement préscolaire dans les écoles publiques catholiques de langue française au Québec*, Essai, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.

Boily, C., Gauthier, C., Tardif, J.(1994). Les classes maternelles au Québec, origine et transformations, *Vie pédagogique*, no 87, janvier-février, p.10-14.

Bronfenbrenner, U. et Ceci, S.J. (1994). Nature-Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective : A Bioecological Model. *Psychological Review*. Vol. 101, No. 4, p. 568-586.

Bronfenbrenner, U. et Evans, G.W. (2000). Developmental Sciences in the 21st Century : Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. *Social Development*, 9, 1. p. 115-125.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development, Experiment by Nature and Design*, Cambridge: Harvard University Press.

Brossard, L. (1999). Les Jeunes profs ou l'entrée dans la profession, *Vie pédagogique*, volume 11, avril-mai, p.9.

Christensen, C. (1998). *Managing Children's Transition to School: A case of Multiples Perspectives*. Présentation au 22e Congrès de l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP), Australie du sud, août.

Collectif parrainé par le Centre 1, 2, 3 Go! (2002). Nos enfants sont-ils bien préparés à commencer l'école? Compte-rendu de la recherche dans le dépliant *Comprendre la petite enfance*, avril.

Coll, C. (2001). *Learning Communities and the future in education: the point of view of the uiversal Forum of Cultures*, International Symposium on Learning Communities, Barcelona, October 5-6.

Commission internationale sur l'Éducation pour le 21^{ème} siècle (Présidée par Jacques Delors) (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris : Unesco. O. Jacob.

Comité canadien pour l'UNESCO (1973). *Rapport Faure*, Commission internationale pour le développement de l'éducation, Ottawa.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), (2003) *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement*, Avis du COFPE sur les ajustements à apporter au dispositif actuel de formation des maîtres à la suite de la réforme de l'éducation et de la mise en œuvre du nouveau dispositif de formation à l'enseignement, Québec, mars.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2002a). *Offrir la profession en héritage*, Avis du COFPE sur l'insertion à l'enseignement, Québec, mars.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2002b). *Réponse du COFPE au document de consultation de l'office des professions du Québec intitulé «La reconnaissance professionnelle des enseignantes et des enseignants »*, Québec, mai.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), (2000). *Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement*, Québec, novembre.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, (1964). (Rapport Parent), tome 2, Gouvernement du Québec, Québec, Ronalds-Federated Limited.

Confédération des syndicats nationaux et Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec, (2002). *Commentaires présentés à l'Office des professions des enseignantes et des enseignants*, avril.

Conseil Supérieur de l'Éducation, (2003). *L'Appropriation de la Réforme : Un défi à la mesure du secondaire*, Avis au Ministre de l'Éducation, Gouvernement du Québec, Québec : Services des publications et des expositions, janvier.

Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE), (2000-2001). *La gouverne de l'éducation, logique marchande ou processus politique, rapport annuel sur l'état et ses besoins*, version abrégée, Gouvernement du Québec, Québec : Service des publications et des expositions.

Conseil supérieur de l'Éducation (CSE), (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec : Gouvernement du Québec, novembre.

Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE), (1996). *Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action*, Avis à la ministre de l'Éducation, Québec : Gouvernement du Québec.

Convention collective nationale 2000-2002, adresse courriel : <http://www.fse.qc.net>, chap.8.8.02, formation des groupes.

Deslandes, R. et Jacques, M. (2003). *Entrée à l'éducation préscolaire et l'ajustement socioscolaire de l'enfant*. Rapport de recherche présenté à la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE). Québec.

Early, D.M., Pianta, R.C. et Cox, M.J. (1999). Kindergarten teachers and classeurs : A transition context. *Early Education and Development*, (10) (1), p. 25-46.

Entente intervenue entre la Fédération des commissions scolaires catholique du Québec pour le compte des commissions scolaires et des commissions scolaires régionales catholiques du Québec d'une part, et d'autre part pour la centrale de l'enseignement du Québec, entente signée le 20 octobre 1976, convention pour le compte d'Association d'instituteurs du Québec.

Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants, Gouvernement du Québec, *Vie pédagogique*, numéro 111, avril-mai, p. 12-15.

Gouvernement du Québec (2002). *La volonté d'agir, la force de réussir. Stratégie nationale de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale*, Québec : Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. Document téléaccessible à l'URL : <http://www.mess.gouv.qc.ca/francais/ministere/publications/enonce.pdf>

Gouvernement du Québec (2003). *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., chapitre I-13.3, a. 447. Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Québec : Éditeur officiel du Québec

Gouvernement du Québec (1999). *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., chapitre I-13.3, a. 447. Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Québec : Éditeur officiel du Québec

Héту, J.C., Lavoie M. et Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle, Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?*, Bruxelles : De Boeck Université.

Hendrix, J., (1992). *L'enfant une approche globale pour son développement*, traduction de Clément Fontaine, adaptation de Gilles Cantin, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Howes, C. et Hamilton, C.E. (1992). Children's relationships with child care teachers : Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63, p. 867-878.

Jacques, M. et Deslandes, R. (à paraître). La recherche sur l'entrée à la maternelle, des résultats qui parlent.... *Revue préscolaire*.

Jacques, M. et Deslandes, R. (2001). L'entrée à la maternelle, une avenue à mieux connaître...*Revue préscolaire*, Vol. no 2. p. 24-28

Jacques, M., Desroches, F. et Audet, G.(2000). Avis sur la relation entre le programme d'éducation préscolaire et le Programme des Programmes. *Revue préscolaire*, vol 38, no 2, avril, p. 18-19.

Jacques, M., Pagé, P. et Baillargeon, M. (2000). Avis sur les fondements pédagogiques du programme d'éducation préscolaire. *Revue préscolaire*. Vol. 38, no. 2, avril, p. 16-17.

Jacques, M. et Baillargeon, M. (1997). Point de vue écologique sur les services préscolaires en milieu défavorisés (p. 207-227)., Dans François Victor Tochon (dir.). *Éduquer avant l'école, L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques*. Montréal et Paris : Les Presses de l'Université de Montréal/Boeck Université

Larivée, S.J. et Larose, F. (2003). La maternelle 4 ans une mesure d'intervention précoce visant à l'adaptation scolaire et sociale, *Revue préscolaire*, Vol.40, no 2, avril, p. 18-23.

Larose, F., Terrisse, B., Bédard, J. et Karsenti, T. (2001) *La formation à l'enseignement préscolaire : des compétences pour l'adaptation à une société en profonde mutation*, étude préparée pour le colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001 : Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs. Tendances actuelles et orientations futures, Québec, version manuscrite, mai.

Le Boterf, G. (2000) *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris : Éditions d'organisation.

Lefebvre, P. et Merrigan, P. (2003). Investir tôt et bien, plutôt que mal et tard : La politique familiale au Québec et au Canada. *Options politiques*, août, p. 48-52.

Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec, 1945-1990*, Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

- Lessard, C. (1991). *La profession enseignante au Québec, enjeux et défis des années 1990*, Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Martinet, M.A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation, (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Service de publications, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, (1981). *Programme d'éducation préscolaire*. Direction générale du développement pédagogique, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère du Conseil exécutif (2000). *Déclaration commune faisant état des consensus dégagés par les participants et participantes associées au sommet du Québec et de la Jeunesse*. Gouvernement du Québec. (<http://www.sommet.gouv.qc.ca/Declaration.htm>).
- Morin, J. (2002). *La maternelle : histoire, fondements, pratiques*, Boucherville : Gaëtan. Morin.
- Morin, J. (2000). Identité et autonomie professionnelle, *Revue préscolaire*, Vol 38 no 3, juin, p. 4-5.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC), (1989). *The National Association for the education of Young Children code of ethics*, Washington, DC, 45 (1, 25-29).
- Nault, T. (2003). Qu'est-ce que l'insertion professionnelle dans l'enseignement?, *Vie pédagogique*, no 128, septembre-octobre, p. 21-22.
- Office des services de garde à l'enfance (L. Gariépy avec la collaboration de M.P. Gagné et P. Carignan) (1998). *Jouer c'est Magique : programme favorisant le développement global des enfants*. Montréal : Gouvernement du Québec.
- Organisation Mondiale de l'Éducation Préscolaire (OMEP), (2002). *Dépliant explicatif des objectifs de l'Association*, Thériault Jacqueline, présidente, Pointe-au-Père, Québec.
- Perrenoud, P. (1999). Le rôle de l'école première dans la construction de compétences. *Revue Préscolaire*, avril 2000, Vol.38, no.2, p. 6-11.
- Petrella, R., (2000). *L'éducation, victime de cinq pièges. À propos de la société de la connaissance* (Les grandes conférences). Montréal : Éditions Fides.
- Pianta, R.C. et Cox, M.J. (2000). The changing nature of the transition to school: trends for the next decades (p. 363-379). Dans R.C. Pianta et M.J Cox (dir.), *The Transition to kindergarten*, Baltimore: Paul Brookes.

Pianta, R.C., Nimetz, S.L. et Bennet, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly* 12, p. 263-280.

Potvin, P., Paradis, L., et Pouliot, B., (2000). Attitudes des enseignantes de maternelle selon le sexe des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVI, no 1, p. 35-54.

Québec (province). Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant (1995). *La formation à l'enseignement : L'insertion professionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants : orientation*. Québec : Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant.

Ramey, S.L., Ramey, C.T. (1999). Beginning school for children at risk (p. 217-252). Dans R.C. Pianta et M.J. Cox (dir.), *The Transition to Kindergarten*, Baltimore : Paul Brookes, Baltimore.

Raymond, S., Pagé, P., Jacques, M. et Baillargeon M. (1999). Le ratio en maternelle : questionnement sur sa relation avec l'intervention de l'enseignante et le développement de l'enfant. *Revue préscolaire*, Vol. 37, No 1, janvier, p. 4-6.

Revue préscolaire (2003) Dossier. Le partenariat parents-enseignante, Vol. 41, no 4, octobre, p. 12-31

Rimm-Kaufman, S.E., et Pianta, R.C. (2000). An ecological perspective on the transition *Developmental Psychology*, 21, (5), p. 491-511.

Schetagne, S. (2000). *La pauvreté dans les agglomérations urbaines du Québec*. Ottawa : Conseil canadien de développement social. Document téléaccessible à l'URL : <http://www.ccsd.ca/francais/pubs/complet/qpauv/>

Thériault, J. (2000). Le rôle de la maternelle et le défi en éducation, *Revue préscolaire*, Vol.38, numéro 1, janvier, p. 24-26.

ANNEXE 1

Liste des thèmes qui pourraient être développés lors de la formation initiale

Référence au point 2.1.1.2 Liste des thèmes qui pourraient être développés lors de la formation initiale

Le contenu du point 2.1.1.2 s'intéresse aux connaissances de base qui devraient être exploitées afin de développer la compétence à enseigner au préscolaire. Les thèmes à inclure dans la formation sont, entre autres :

Une vision écologique de l'éducation préscolaire

- L'histoire de l'éducation préscolaire et des pédagogues qui ont contribué à sa richesse.
- Les nouvelles connaissances sur les apprentissages et le développement de l'enfant en contexte : perspective écologique du développement de l'enfant dans sa transition à l'école (rôle, environnement) et connaissance des recherches portant sur les effets des programmes éducatifs offerts en petite enfance et, notamment, celles portant sur les caractéristiques de la maternelle qui favorisent ou non l'ajustement socioscolaire de l'enfant et qui orientent la qualité de son cheminement scolaire ultérieur (la première image de l'école construite par l'enfant, la relation significative avec l'enseignante, l'entrée progressive, le ratio, les difficultés d'ajustement des garçons, des enfants de milieux socio-économiquement faibles, etc.).
- Les nouvelles réalités de la famille, de l'enfance et de la société. Les futurs étudiants-maîtres auront à s'ajuster constamment à ce monde en mutation constante : les nouveaux types de familles, les deux parents sur le marché du travail, l'entrée en scène des nouvelles technologies. Il est donc important pour les universités de former des êtres capables de s'adapter à de nouvelles situations de façon à ne pas reproduire le monde où ils ont vécu, mais d'aider à former le monde de demain. Pour répondre à cette vision prospective, l'éducation doit s'organiser autour des quatre piliers de l'éducation : « apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, apprendre à être » (rapport Delors, 1997). Ces quatre apprentissages fondamentaux permettent d'outiller les enfants pour rencontrer de façon créative et avec discernement les défis actuels et futurs de leur environnement immédiat et éloigné.
- Les nouvelles familles. Pour faire suite aux découvertes et recherches récentes dans ce domaine, nous estimons qu'il est essentiel de veiller chez les étudiants-maîtres à l'intégration d'une formation relativement à l'expérience vécue par l'enfant dans sa famille (travail exigeant des parents; difficulté de conserver du temps parental privilégié; pratiques éducatives plus fréquemment permissives ou désengagées; fragilité de la famille : séparation, divorce, famille monoparentale, garde partagée, famille reconstituée).
- Les familles des milieux socio-économiquement faibles. L'importance de la formation à ce sujet est particulièrement nécessaire en ce qui concerne l'éducation préscolaire étant donné que les difficultés rencontrées par les enfants en maternelle sont susceptibles de se maintenir tout au long de la vie scolaire. Une grande responsabilité repose donc sur l'enseignante de maternelle afin de mieux interagir avec les différentes personnes impliquées. L'augmentation des familles vivant sous le seuil de la pauvreté dans une perspective écologique; connaissance de l'importance des problèmes de développement et d'apprentissage rencontrés par ces enfants; conscience du rôle des enseignantes de maternelle par rapport à ces enfants; connaissance des principales difficultés d'apprentissage et de développement; connaissance des interventions appropriées, dans une perspective développementale et écologique afin

de ne pas se limiter aux interventions de type behavioral, qui demandent une maîtrise de la connaissance du développement de l'enfant qui n'est pas toujours acquise par les enseignantes de maternelle; développement d'un esprit critique par rapport à ce qui est offert sur le marché.

- Les différents services éducatifs offerts à la petite enfance. leur gestion gouvernementale et leur rôle dans l'ensemble de la réforme de l'éducation. Le programme éducatif des centres de la petite enfance et la continuité des principes dans les deux programmes (l'enfant se développe globalement; l'enfant, être unique; l'enfant, être de jeu; l'enfant, être actif dans son apprentissage).

Une vision approfondie du programme, de ses fondements et de l'intervention qui en découle

- Le programme d'éducation préscolaire, ses fondements développementaux, son mandat au sein de la mission de l'école et son approche par compétence; les savoir-faire nécessaires pour mettre en place les applications qui en découlent dans une perspective de construction et de socioconstruction des connaissances (gestion de l'environnement; de l'horaire; planification des activités et des projets; guide développemental, démocratique, facilitateur et médiateur dans la perspective d'une pédagogie différenciée).
- Les connaissances des processus de développement et d'apprentissage du jeune enfant selon une perspective écologique du développement global en contexte social, économique et culturel; connaissance des modes d'accompagnement de ces processus dans une perspective de guide facilitateur (constructivisme) et de guide médiateur (socioconstructivisme) et des pratiques démocratiques. La future enseignante doit apprendre à : composer avec le besoin de relations significatives stables, constantes s'inscrivant dans une durée; faire une analyse réflexive de ses relations avec les garçons; de ses pratiques auprès des enfants de milieux défavorisés; remettre en place un encadrement chaleureux qui vise l'autocontrôle en considérant les pratiques éducatives du milieu familial de chacun des enfants ; établir l'équilibre entre individu/groupe, droit/responsabilité.
- Le jeu en tant que contexte privilégié pour les apprentissages et le développement de l'enfant. « L'enfant joue et c'est ainsi qu'il apprend, qu'il s'approprie son environnement, qu'il apprend à être et à interagir avec les autres[...] (Thériault, 2000). Reconnaître que le jeu est un droit de l'enfant : « Protéger le jeu, c'est protéger l'enfant » (Michelet, cité dans Thériault, 2000). Il importe de former les enseignantes à reconnaître le jeu en tant que contexte privilégié d'apprentissage et de développement pour le jeune enfant, c'est lui faire comprendre qu'avant l'étape de scolarisation, il y a tout un monde d'exploration afin d'adapter la réalité de sa compréhension du monde, d'apprentissage par essais et erreurs, de position spontanée de l'enfant dans sa zone proche de développement. Par le jeu, l'enfant apprend les règles sociales et le « vivre ensemble ». Il est important de donner une connaissance des différentes formes de jeu : jeu symbolique, jeu spontané, jeu réfléchi...).
- L'observation des processus d'apprentissage nécessaire à la lecture de la zone de proche développement de l'enfant en contexte pour chacune des dimensions de son développement afin d'ajuster son accompagnement de l'enfant et de ses projets ainsi que sa planification des activités en conséquence. Nous pensons qu'il est essentiel de donner aux étudiantes en formation des notions d'observation spécifiques à la

maternelle et à la petite enfance. À partir d'une connaissance fine des processus de développement, pouvoir lire les conduites de chacun des enfants dans différents contextes; savoir identifier ce qu'il est capable de faire seul et ce qu'il est capable de faire avec l'aide; connaître les différents modes d'observation et savoir les utiliser en fonction de son intention éducative; développer les habiletés pour une observation continue du cheminement de l'enfant dans sa zone de proche développement pour ajuster son étayage; planifier une observation plus systématique de chacun des enfants; intégrer les éléments de cette observation à sa planification, au projet spécifique d'accompagnement de chacun des enfants et à l'accompagnement du groupe; voilà une formation qui nous apparaît essentielle. Former les futures enseignantes à observer, c'est leur donner des critères de base, leur fournir des instruments pour mieux connaître les enfants en plus d'ouvrir la porte à l'évaluation en favorisant un meilleur étayage afin de permettre à l'enfant d'être actif dans son développement en interaction avec l'adulte et avec ses pairs.

- Les didactiques en matière d'éveil aux domaines d'apprentissage dont les savoirs essentiels sont délimités par le programme et s'inscrivent dans un contexte d'accompagnement des compétences préscolaires lesquelles sont de nature développementale et non pas disciplinaires. Étant donné le mandat de la maternelle, les composantes du programme d'éducation préscolaire et le rôle d'éveil aux domaines d'apprentissage, les cours de didactique devraient majoritairement comprendre une partie théorique et une partie pratique de façon à aborder de manière significative chacune des disciplines en fonction du développement et de l'apprentissage de l'enfant de cinq ans.
- La culture pour soutenir et stimuler le goût d'apprendre de l'enfant, enrichir sa compréhension du monde dans des contextes culturels signifiants en ayant recours aux différents langages pour partager le patrimoine culturel. La perspective socioconstructiviste rappelle l'importance du rôle de l'adulte en tant que porteur et médiateur de la culture que l'enfant intègre et recrée à sa façon. Étant donné la nature transversale des compétences préscolaires, l'accompagnement de l'enfant dans cette démarche lors de son entrée à l'école revêt une importance toute particulière. La future enseignante au préscolaire doit être en mesure de soutenir et stimuler le goût d'apprendre (mandat de la maternelle), d'enrichir sa compréhension du monde, d'être facilitatrice et médiatrice dans les projets des enfants en les situant dans des contextes culturels signifiants. Les différents cours doivent stimuler le recours aux différents langages pour appréhender le monde. Une attention toute particulière doit être apportée à l'amour du livre chez la future enseignante pour qu'elle puisse la partager avec l'enfant de 5 ans qui en est à ses débuts avec ce porteur de culture.
- L'importance de développer la langue parlée et écrite. Il est important de soutenir les futures enseignantes à développer davantage une pensée structurée afin qu'elles-mêmes puissent aider l'enfant à développer lui-même sa pensée : le langage est nécessaire à la construction de la pensée (Piaget et Vygotsky) et une langue pauvre ne peut qu'engendrer une pensée pauvre.
- L'utilisation pédagogique de l'ordinateur afin de développer une meilleure connaissance des différentes façons d'utiliser cette nouvelle technologie dans un esprit de culture, de formation et d'information ainsi que de développer un esprit critique sur les exercices variés offerts sur le marché.
- Une vision de l'école dans la perspective d'une communauté éducative telle que prônée par la réforme soit l'acquisition des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et

des savoir-vivre-ensemble nécessaires à la collaboration avec toutes les personnes impliquées auprès de l'enfant.

- Les enjeux de l'éducation à la citoyenneté dans la perspective de la réforme et l'acquisition des stratégies pour établir de façon permanente un contexte de communauté d'apprentissage dans la classe.
- La recherche et la recherche-action pour assurer son développement professionnel et sa contribution à l'innovation des pratiques préscolaires.
- L'éthique professionnelle comprise dans le sens de l'engagement dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel et d'une façon d'agir éthique et responsable cohérente par rapport à sa future profession d'enseignante; l'adoption d'un code vestimentaire, un niveau de langage et une attitude témoignant de la conscience de son rôle de future enseignante et de sa responsabilité à cet égard ainsi que de son respect des autres, notamment des jeunes enfants et de leurs parents.

ANNEXE 2

L'éthique professionnelle

L'éthique professionnelle

Référence au point 2.2.2.7 traitant de l'éthique professionnelle. La base du code d'éthique présenté ici est celui de la National Association for the Education of the Young Children (NAEYC) (1989, présenté dans Hendrick, 1992). À ce code, nous avons joint les obligations et responsabilités de l'enseignante énumérées dans l'article 22 de la Loi sur l'instruction publique, celles indiquées dans la convention collective (CPNCF 2000-2002, cité dans COFPE, 2002) et les compétences professionnelles qui ont trait à l'éthique professionnelle (MÉQ, 2001).

Les valeurs essentielles

L'enfant :

- « Considérer l'enfance comme une période unique et précieuse dans le cycle de la vie humaine ».
- « Baser notre travail auprès des enfants sur la connaissance de leur développement ».

La famille :

- « Apprécier et soutenir les liens entre l'enfant et sa famille ».

Les collègues :

- « Respecter le caractère unique, la dignité et la valeur intrinsèque de chaque individu (enfant, membres de la famille et collègues de travail) ».

La communauté et la société :

- « Reconnaître que l'on comprend mieux l'enfant en considérant son contexte familial, culturel et social ».

« Aider les enfants et les adultes à atteindre leur plein potentiel de développement dans le contexte de relations basées sur la confiance, le respect et la considération. » (Hendrix, J. L'enfant une approche globale pour son développement, PUQ, 1998, p.630)

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES (MÉQ, 2001)

1. « AGIR EN TANT QUE PROFESSIONNELLE OU PROFESSIONNEL HÉRITIER CRITIQUE ET INTERPRÈTE D'OBJETS DE SAVOIR OU DE CULTURE DANS L'EXERCICE DE SES FONCTIONS »
12. « AGIR DE FAÇON ÉTHIQUE ET RESPONSABLE DANS L'EXERCICE DE SES FONCTIONS » :
 - « DISCERNER LES VALEURS EN JEU DANS SON INTERVENTION; »

Ce code reconnaît la responsabilité professionnelle et sociale qui est endossée par toute intervenante à l'éducation préscolaire, notamment par l'enseignante de maternelle, lorsqu'elle accepte d'œuvrer auprès des jeunes enfants dans une perspective d'éducation préscolaire. Il favorise une attitude conforme à l'éthique dans l'exercice de la profession. Il amène les intervenants à se poser des questions et à analyser leur pratique. Les idéaux rattachés aux valeurs essentielles permettent de préciser comment ces valeurs se traduisent dans la pratique de l'enseignante

LES RESPONSABILITÉS ENVERS LES ENFANTS :

« L'enfance est une période unique et précieuse dans le cours d'une vie. Notre responsabilité première est de procurer aux jeunes la sécurité et la santé, de même qu'un environnement stimulant et enrichissant. Nous nous engageons à soutenir le développement des enfants sur tous les plans en respectant les différences individuelles, en les aidant à apprendre à vivre et à travailler dans un esprit de coopération et en favorisant leur estime de soi. » (p. 631)

Idéaux :

I.1.1 Connaître les fondements théoriques de l'éducation préscolaire et remettre périodiquement à jour nos connaissances grâce à une formation continue.

Loi sur l'instruction publique (article 22)

6. « de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle; »

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES (MÉQ, 2001)

11. « S'ENGAGER DANS UNE DÉMARCHE INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL. »

I.1.2 Établir les pratiques relatives au programme d'éducation à partir de nos connaissances acquises en matière de développement de l'enfance et des disciplines connexes, tout en tenant compte de notre connaissance particulière de chaque enfant.

Loi sur l'instruction publique (article 22)

2. « de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre; »

5. « de prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée. »

Convention collective (CPNCF et CSQ)

1. « de préparer et dispenser des cours dans les limites des programmes autorisés »

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES (MÉQ, 2001)

2. « COMMUNIQUER CLAIREMENT ET CORRECTEMENT DANS LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT, À L'ORAL ET À L'ÉCRIT, DANS LES DIVERS CONTEXTES LIÉS À LA PROFESSION ENSEIGNANTE. »

3. 4. 5. * Ces compétences relatives aux situations d'enseignement et d'apprentissage devraient être adaptées en fonction du programme préscolaire

6. « PLANIFIER, ORGANISER ET SUPERVISER LE MODE DE FONCTIONNEMENT DU GROUPE-CLASSE EN VUE DE FAVORISER L'APPRENTISSAGE ET LA SOCIALISATION DES ÉLÈVES. »

12. « AGIR DE FAÇON ÉTHIQUE ET RESPONSABLE DANS L'EXERCICE DE SES FONCTIONS » :

- « JUSTIFIER AUPRÈS DES PUBLICS INTÉRESSÉS, SES DÉCISIONS RELATIVEMENT À L'APPRENTISSAGE ET À L'ÉDUCATION DES ÉLÈVES. »

- « SITUER À TRAVERS LES GRANDS COURANTS DE PENSÉE LES PROBLÈMES MORAUX QUI SE DÉROULENT DANS SA CLASSE. »

I.1.3 Reconnaître et respecter l'unicité ainsi que le potentiel de chaque enfant.

Loi sur l'instruction publique (article 22)

4. « D'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves; »

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES (MÉQ, 2001)

12. « AGIR DE FAÇON ÉTHIQUE ET RESPONSABLE DANS L'EXERCICE DE SES FONCTIONS » :

- « METTRE EN PLACE DANS SA CLASSE UN FONCTIONNEMENT DÉMOCRATIQUE »
- « FOURNIR AUX ÉLÈVES L'ATTENTION ET L'ACCOMPAGNEMENT APPROPRIÉ »

I.1.4 Être conscient de la vulnérabilité particulière de l'enfant.

I.1.5 Créer et maintenir un environnement sain et sécuritaire qui favorise le développement de diverses composantes de la personnalité de l'enfant : physique, sociale, émotive et intellectuelle, tout en respectant sa dignité et ses apports personnels.

Loi sur l'instruction publique (article 22)

1. « de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié; »

Convention collective (CPNCF et CSQ)

3. « organiser et superviser des activités étudiantes
5. « assumer les responsabilités d'encadrement auprès d'un groupe d'élèves; »
7. « surveiller les élèves qui lui sont confiés ainsi que les autres élèves lorsqu'elles ou ils sont en sa présence; »
8. « contrôler les retards et les absences de ses élèves et d'en faire rapport à la direction de l'école selon le système en vigueur; »

I.1.6 Soutenir le droit des enfants ayant des besoins spéciaux, dans la mesure de leurs capacités, aux activités régulières du milieu de garde (nous pouvons dire aussi de l'école). » (p.631)

Loi sur l'instruction publique (article 22)

5. « De prendre des mesures appropriées pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne; »

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES (MÉQ, 2001)

7. « ADAPTER SES INTERVENTIONS AUX BESOINS ET CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE, D'ADAPTATION OU DE HANDICAP. »

AUTRE :

Convention collective (CPNCF et CSQ)

6. « Évaluer le rendement et le progrès des élèves qui lui sont confiés et ne faire rapport à la direction et aux parents selon le système en vigueur; »

LES RESPONSABILITÉS ENVERS LA FAMILLE :

« La famille joue un rôle de premier plan dans le développement de l'enfant. (Le terme **famille** peut inclure, en plus des parents, tous les proches de l'enfant). Comme la famille et l'éducateur sont tous les deux préoccupés par le bien-être de l'enfant, nous avons la responsabilité d'établir un lien entre la maison et le service de garde (nous pouvons entendre ici école) de manière à favoriser la coopération. » (p. 632-633)

Idéaux :

- I.2.1 «Développer une relation de confiance avec les familles des enfants qui fréquentent le service de garde (ou l'école).
- I.2.2 Reconnaître et appuyer les efforts des familles visant à procurer aux enfants, à la maison, comme au service de garde (ou l'école), un environnement stimulant et propice à leur épanouissement.
- I.2.3 Respecter la dignité de chaque famille, ainsi que sa culture, ses coutumes et ses croyances.
- I.2.4 Respecter les valeurs des familles relativement à l'éducation des enfants et à leur droit de prendre des décisions concernant ces derniers.
- I.2.5 Pour le bénéfice des parents, situer chaque progrès de leur enfant dans une perspective développementale, afin de les aider à comprendre et à apprécier la valeur des programmes d'éducation préscolaire s'appuyant sur cette approche.

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES (MÉQ, 2001)

9. « COOPÉRER AVEC L'ÉQUIPE-ÉCOLE, LES PARENTS, LES DIFFÉRENTS PARTENAIRES SOCIAUX ET LES ÉLÈVES EN VUE DE L'ATTEINTE DES OBJECTIFS ÉDUCATIFS DE L'ÉCOLE. »
- I.2.6 Aider les membres de la famille à mieux comprendre leurs enfants et à accroître leurs propres compétences en tant que parents.
 - I.2.7 Participer à l'établissement de structures de soutien aux familles en nous assurant qu'elles permettent l'interaction entre le personnel du milieu de garde (de l'école) et les familles. » (p. 633)

LES RESPONSABILITÉS ENVERS LES AUTRES INTERVENANTS DANS LE MILIEU DE TRAVAIL

« Dans un milieu de travail qui privilégie le respect et le bien-être des employés dans un esprit de coopération, la satisfaction professionnelle est assurée. Notre responsabilité première en ce domaine est de contribuer à établir et à maintenir un climat et des relations qui favorisent un travail productif et qui répondent aux besoins professionnels. » (p.634)

A- Responsabilités envers les collègues

*** AÉPQ : nous proposons d’entendre par collègues non seulement les autres enseignantes mais aussi les éducatrices des centres de la petite enfance et celles des services de garde en milieu scolaire.**

Idéaux :

I.3A.1 « Établir et maintenir avec les collègues des relations basées sur la confiance et la coopération ».

I.3A.2 Partager avec les collègues les ressources et l’information disponibles.

Convention collective (CPNCF et CSQ)

11. « Participer aux réunions en relation avec son travail; »

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES (MÉQ, 2001)

9. « COOPÉRER AVEC L’ÉQUIPE-ÉCOLE, LES PARENTS, LES DIFFÉRENTS PARTENAIRES SOCIAUX ET LES ÉLÈVES EN VUE DE L’ATTEINTE DES OBJECTIFS ÉDUCATIFS DE L’ÉCOLE. »

10. « TRAVAILLER DE CONCERT AVEC LES MEMBRES DE L’ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE À LA RÉALISATION DES TÂCHES PERMETTANT LE DÉVELOPPEMENT ET L’ÉVALUATION DES COMPÉTENCES VISÉES DANS LE PROGRAMME DE FORMATION, ET CE, EN FONCTION DES ÉLÈVES CONCERNÉS. »

11. « S’ENGAGER DANS UNE DÉMARCHE INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL. »

I.3A.3 Aider les collègues à répondre à leurs besoins professionnels et à poursuivre leur développement professionnel.

Loi sur l’instruction publique (article 22)

6.1 « de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l’accompagnement des enseignants en début de carrière; »

I.4A.4 Accorder aux collègues une juste reconnaissance de leurs réussites professionnelles » (p. 635)

Autre :

- COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES (MÉQ, 2001)
12. « AGIR DE FAÇON ÉTHIQUE ET RESPONSABLE DANS L'EXERCICE DE SES FONCTIONS » :
- . « RESPECTER LES ASPECTS CONFIDENTIELS DE SA PROFESSION.
 - . ÉVITER TOUTE FORME DE DISCRIMINATION À L'ÉGARD DES ÉLÈVES, DES PARENTS ET DES COLLÈGUES.
 - . UTILISER DE MANIÈRE JUDICIEUSE, LE CADRE LÉGAL ET RÉGLEMENTAIRE RÉGISSANT SA PROFESSION. »

Autre :

Convention collective (CPNCF et CSQ)

2. « collaborer avec les autres enseignantes ou enseignants et les professionnels de l'école en vue de prendre les mesures appropriées pour servir les besoins individuels de l'école en vue de prendre les mesures appropriées pour servir les besoins individuels de l'élève; »
4. « organiser et superviser des stages en milieu de travail; »
10. « s'acquitter d'autres fonctions qui peuvent être normalement attribuées à du personnel enseignant; »

B- Responsabilités envers les employeurs

Idéaux :

I.3B.1 « Soutenir le programme du service de garde (ou de l'école) en nous efforçant de donner le meilleur service possible.

I.3B.2 Demeurer fidèle au programme adopté et maintenir la bonne réputation du service. »
(p. 635)

Loi sur l'instruction publique (article 22)

7. « de respecter le projet éducatif de l'école »

C- Responsabilités envers les employés

Idéaux

I.3C.1 « Promouvoir des politiques et des conditions de travail qui favorisent la compétence, le bien-être et l'estime de soi des membres du personnel.

I.3C.2 Créer un climat de confiance et de franchise qui permette au personnel de parler et d'agir dans le meilleur des intérêts des enfants, des familles et du domaine de l'éducation de la petite enfance. (voir aussi : de l'école)

I.3C.3 S’efforcer de maintenir un environnement adéquat pour tous ceux qui travaillent avec ou pour les enfants. » (p.636)

LES RESPONSABILITÉS ENVERS LA COMMUNAUTÉ ET LA SOCIÉTÉ

« Les programmes d’éducation préscolaire fonctionnent dans le contexte d’une communauté composée de familles et d’autres institutions concernées par le bien-être de l’enfant. Nous avons la responsabilité de fournir des programmes qui répondent aux attentes de la communauté et de coopérer avec les organismes et les professionnels qui partagent la responsabilité des enfants. Parce que la société en général a une responsabilité envers les enfants, et en raison de notre expertise particulière dans le domaine de l’éducation, nous nous ferons un devoir d’intervenir aux moments opportuns pour favoriser le bien-être et accroître la protection des jeunes enfants. » (p.636)

Idéaux

- I.4.1** « Fournir à la communauté des programmes et des services de grande qualité qui respectent sa spécificité culturelle.
- I.4.2** Promouvoir la coopération entre les organismes et les professionnels qui sont concernés par le bien-être des jeunes enfants.
- I.4.3** Travailler, au moyen de l’éducation, de la recherche et de la défense des droits, à l’édification d’une société où les enfants ont accès à des programmes d’éducation de meilleure qualité, à tous les niveaux.
- I.4.4** Favoriser une meilleure compréhension des jeunes enfants et de leurs besoins. Travailler dans le but de mieux faire connaître et accepter les droits des enfants dans la société. Développer le sens des responsabilités des adultes envers les enfants.
- I.4.5** Appuyer les lois et les politiques qui favorisent le bien-être des enfants et de leur famille; s’opposer à celles qui ont l’effet contraire. Coopérer avec les individus et les groupes qui partagent ces objectifs.
- I.4.6** Suivre le développement professionnel dans le domaine de l’éducation préscolaire et participer au renforcement de ses objectifs fondamentaux, tels que définis dans le présent code. » (p. 637).

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES (MÉQ, 2001)

1. « AGIR EN TANT QUE PROFESSIONNELLE OU PROFESSIONNEL HÉRITIER CRITIQUE ET INTERPRÈTE D’OBJETS DE SAVOIR OU DE CULTURE DANS L’EXERCICE DE SES FONCTIONS »

ANNEXE 3
AÉPQ : PLAN D'ACTION 2003-2004

OBJECTIFS	ACTIONS
Contribuer à l'acquisition et au maintien de la compétence professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Maintien et mise sur pied des groupes de coprovisionnement, certains en lien avec la Fondation Jeunes-PROJET ➤ Tenue d'un congrès annuel et soutien à l'équipe organisatrice du 25^e Congrès ➤ Tenue d'activités en régions et soutien aux comités organisateurs
Contribuer aux fondements de l'éducation, à la cohérence en éducation et au développement pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participation aux activités ministérielles sur les curriculums et les réformes en éducation ➤ Maintien des divers comités de travail, dont le comité sur l'entrée progressive et le comité harmonisation maternelle et services de garde à l'enfance ➤ Poursuite et mise en place d'activités de développement pédagogique : <ul style="list-style-type: none"> - Campagne sur la sécurité avec DSF - Projets en classe subventionnés par Jeunes-PROJET - Projets avec l'OMEP - Projet MIEUX VIVRE ENSEMBLE ➤ Soutien au développement pédagogique à l'extérieur du Québec, principalement via l'OMEP ➤ Participation à la Table de Citoyens du Centre d'excellence pour le développement de jeunes enfants (CEDJE)
Accroître la représentation et la visibilité de l'AÉPQ	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Activités de communication et de représentation de l'AÉPQ (CPIQ, OMEP, ACELF, CEDJE) ➤ Distribution du dépliant d'information ➤ Activités du 50^e anniversaire, vidéo « Si la maternelle m'était contée » et articles promotionnels.
Soutenir et favoriser les échanges d'information	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Publication de la <i>Revue préscolaire</i> ➤ Création d'un site web AÉPQ
Répondre aux besoins de services des membres, des sections régionales et du fonctionnement de l'AÉPQ	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Maintien des ressources techniques et administratives de l'AÉPQ ➤ Maintien des services aux sections régionales et création de nouvelles sections ➤ Accès à Internet et adresse courriel

ANNEXE 4

Avis au ministre de l'Éducation à propos du programme d'éducation préscolaire

Référence au point 3.1.3 intitulé « Les enjeux face au monde de demain ». Ce texte a été présenté par l'Association d'éducation préscolaire au ministre de l'Éducation à l'occasion du lancement du nouveau programme. Nous adhérons toujours à ce document publié dans la *Revue préscolaire* (avril 2000).

Avis au ministre de l'Éducation à propos du programme d'éducation préscolaire

L'Association d'éducation préscolaire du Québec (AÉPQ), en tant qu'organisme du milieu, désire émettre au Ministre ses commentaires au sujet du nouveau programme d'éducation préscolaire du Québec, puisque sous sa gouverne, le ministère de l'Éducation supervise à la fois l'élaboration du nouveau programme et son expérimentation dans des milieux cibles. Les réflexions que nous apportons reflètent, nous l'espérons, l'esprit d'ouverture et de collaboration qui existe au sein de notre équipe de travail composée de personnes impliquées, à divers niveaux, dans l'éducation préscolaire.

Nous situerons tout d'abord notre position face aux nouveaux défis que doit relever le monde de l'éducation préscolaire. Puis, nous soulignerons les points qui nous rallient dans ce programme de formation. Enfin, nous ferons ressortir la portée des apprentissages que les enfants réalisent à l'éducation préscolaire.

Les nouveaux défis de l'éducation préscolaire

Dans un premier temps, l'AÉPQ reconnaît la nécessité de revoir le rôle de l'éducation préscolaire. Dans le contexte actuel ayant donné lieu à la mise en place des centres de la petite enfance (CPE), la maternelle n'est plus, pour un nombre de plus en plus grand d'enfants, le lieu de passage de la famille à l'école; par le fait même elle n'est plus, pour beaucoup d'entre eux, le lieu de socialisation premier. L'AÉPQ reconnaît l'apport considérable des éducatrices* des centres de la petite enfance en terme de stimulation et de soutien aux enfants.

Toutefois, le développement social d'un grand nombre d'enfants est davantage menacé par la taille réduite des familles et par la précarité de la structure familiale. Les ruptures conjugales ont un impact profond sur eux tout comme le manque d'attention particulière et de soins dont sont victimes trop d'enfants de tous les milieux sociaux. Il faut aussi considérer que quelle que soit son expérience antérieure, le développement social de l'enfant de 4 et 5 ans se situe dans un processus de complexification qui demande l'accompagnement et le soutien de l'enseignante*. Le développement social étant intrinsèquement lié au développement cognitif, la socialisation de l'enfant demeure un enjeu majeur à l'éducation préscolaire.

Dans un deuxième temps, depuis peu la maternelle est à temps plein, certains pourraient donc la considérer comme l'antichambre du primaire. Cette perception serait pernicieuse car elle ferait du programme d'éducation préscolaire une réduction du programme d'étude du primaire. Notre association y voit plutôt l'occasion d'y renouveler l'identité de l'éducation préscolaire. Cette position nous semble grandement préférable, compte tenu que **l'esprit** du nouveau *Programme de formation* permet amplement de continuer d'envisager le programme de la maternelle comme un programme de

* Dans le présent texte, les termes éducatrice et enseignante sont employés pour désigner les femmes et les hommes.

développement. Nous considérons essentiel que le programme d'éducation préscolaire incarne bien **l'esprit** de ce nouveau *Programme de formation* et celui du *Programme des programmes* et nous déplorons que les liens avec ce dernier ne soient pas clairement établis.

À l'éducation préscolaire, il ne s'agit pas tellement de préparer à l'école, mais d'orienter le futur scolaire de l'enfant, d'être en quelque sorte le pivot entre l'expérience antérieure de l'enfant et l'école primaire. Le système scolaire québécois prend le *virage* du succès et la maternelle est l'élément premier, le petit gouvernail essentiel pour donner l'impulsion au grand gouvernail du navire et qui l'oriente dans la bonne direction. C'est donc dès la maternelle que l'enfant doit jouer un rôle actif dans ses apprentissages et se développer dans toutes ses dimensions affectives sociales et cognitives pour atteindre le succès, non seulement dans son cheminement scolaire mais aussi dans la construction de sa personne.

Pour faire suite aux changements de rapport au savoir constaté dans notre société ayant mené à modifier le rôle de l'école, notre système éducatif s'est engagé dans une réforme du curriculum orientée vers les compétences. À l'AE PQ, nous reconnaissons que le rôle de l'école se modifie, l'éducation préscolaire doit en tenir compte. D'une part, nous pouvons observer qu'en règle générale dès le préscolaire les enfants possèdent plus de connaissances et que l'école n'est plus leur unique source de nouvelles connaissances, ce qu'elle a longtemps été. D'autre part, nous sommes d'avis que le monde de demain auquel les enfants d'aujourd'hui auront à se confronter est difficile à cerner en partie à cause de l'évolution rapide de notre société. Nous partageons donc l'idée qu'ils auront à affronter des situations plus complexes, plus diversifiées et moins stables que celles que nous vivons actuellement.

L'AE PQ s'inscrit fermement dans ce qui est proposé par la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, présidée par monsieur Jacques Delors. Le rapport à l'UNESCO intitulé « L'éducation, un trésor est caché dedans » (1996) identifie les quatre piliers de l'éducation, soit **l'apprendre à connaître, à faire, à vivre ensemble et à être**. Nous sommes d'avis que l'éducation préscolaire doit reposer sur ces mêmes bases. Nous entérinons l'approche par compétences en autant que celle-ci s'inscrive de façon cohérente à l'éducation préscolaire, c'est-à-dire qu'elle soit comprise dans le même sens que celui présenté par monsieur Philippe Perrenoud à notre 20^e congrès, soit celui de la mobilisation des ressources cognitives d'un individu, ce qui va bien au-delà de la simple acquisition de savoirs. Dans cette perspective, l'approche par compétences ne prend son sens que lorsqu'elle s'insère dans le processus de développement global de l'enfant, plus particulièrement dans les perspectives constructiviste et socioconstructiviste.

En ce sens, nous croyons que la réforme vient à la rencontre de nos visées et de nos pratiques en mettant l'accent sur la *formation* des élèves, notion plus large que la transmission des savoirs. C'est pourquoi l'AE PQ entérine les assises conceptuelles de la réforme, à savoir les théories constructiviste et socioconstructiviste, qui permettent d'outiller l'enfant dans son rapport au savoir. Ces fondements s'inscrivent de façon cohérente avec la tradition de l'éducation préscolaire en autant que les approches pédagogiques qui s'ensuivent demeurent dans une perspective de développement global, ce qui nous semble être proposé en plaçant l'enfant lui-même au centre du *Programme de formation*, en considérant sa particularité et en mettant en place une pédagogie différenciée. Ceci vient nous confirmer dans notre conception de l'enfant comme une personne en développement et non comme un élève en miniature et nous inciter à renouveler nos pratiques par une intégration approfondie des perspectives constructiviste et socioconstructiviste à la base de la réforme.

L'AÉPQ est convaincue que la maternelle est le pivot, l'élément principal du système scolaire, en ce sens qu'elle intervient à un moment critique du cheminement personnel de l'enfant et de son parcours à l'école. Nous considérons ici, non seulement la croisée des chemins entre les acquis du centre de la petite enfance et les apprentissages futurs du niveau primaire, mais également la particularité de l'enfant de cet âge. Dans cette perspective de continuité, l'éducation préscolaire définit son rôle par la prise en compte des particularités du développement des enfants de 4 et 5 ans.

L'enfant de la maternelle est en transition et il doit être soutenu dans ce mouvement de va-et-vient. Par exemple, au niveau du langage : l'enfant de cet âge maîtrise habituellement le langage oral tout en explorant de plus en plus divers langages symboliques (écriture, arts, mathématiques) qui ont leurs conventions respectives.

Du point de vue affectif, l'enfant de la maternelle traverse une période particulière dans le développement de son identité, de son estime de soi et de son acceptation sociale dans son premier groupe-classe. Le besoin de sécurité affective est grand à cet âge et demande une grande disponibilité de la part de l'enseignante ainsi qu'une capacité d'accueil particulière.

Pour jouer son rôle, l'enseignante de maternelle se doit de connaître les différentes dimensions du *processus* de développement de l'enfant. Le programme d'éducation préscolaire se doit d'être un soutien en ce sens.

Le cadre de vie de la maternelle

La maternelle est un milieu de vie qui offre un cadre souple et perméable qui respecte le mouvement de va-et-vient du développement de l'enfant. La pédagogie utilisée à l'éducation préscolaire met en évidence les particularités des enfants. Des modes d'organisation de la classe, tels les ateliers, permettent des interventions différenciées.

Dans le contexte de la réforme, nous croyons qu'un cadre de vie stimulant et dynamique doit de plus proposer des situations d'apprentissage complexes et structurantes, en ce sens qu'elles amènent l'enfant à complexifier ses représentations du monde dans des contextes significatifs touchant aux différents domaines de connaissances. Ces situations émergent, de préférence, des intérêts spontanés des enfants. Par exemple, à l'occasion d'un projet, l'enfant fait référence à ses connaissances antérieures, doit aller chercher de l'aide, travailler avec d'autres. Il se met en action. Il communique ses découvertes, fait un retour sur sa démarche et procède à son auto-évaluation.

Un tel cadre de vie se doit de privilégier le développement d'habiletés cognitives et métacognitives, inséré dans une perspective de développement global et dans un contexte significatif intégrant les différentes disciplines scolaires. Nous pensons ici à la communication par la langue, l'usage des mathématiques et de la technologie, de même qu'à l'apprentissage de l'auto-régulation (processus mentaux supérieurs), c'est-à-dire à l'utilisation des bons éléments au bon moment, à la sélection des aspects de l'environnement pertinents pour résoudre le problème, à l'apprentissage de conduites délibérées (mémoire sélective, attention à la tâche). Cet éveil et cette sensibilisation émergent de conduites médiatisées.

Le cadre de vie de la maternelle doit inviter à l'action. Il doit être significatif, proche du vécu, du questionnement et des besoins de l'enfant. C'est pourquoi l'AÉPQ est persuadée que le jeu spontané

de l'enfant, situation naturelle et complexe d'apprentissage, et le jeu initié par l'enseignante sont le moteur de la vie à la maternelle. Le programme d'éducation préscolaire ne reconnaîtra jamais assez l'apport privilégié du jeu. En effet, le jeu est un droit de l'enfant. Le jeu libre et spontané est le lieu idéal de l'expérimentation par essai et erreur ainsi que pour l'intervention de l'adulte qui se fait sous forme de médiation.

Le rôle de l'enseignante

Notre rôle dans la classe maternelle s'amplifie. Nous sommes d'avis que le rôle de guide-facilitateur était déjà dévolu aux enseignantes dans la perspective humaniste et constructiviste et se préoccupait principalement d'éveiller la curiosité de l'enfant, de développer un esprit de recherche, de définition et de résolution de problèmes. Maintenant, s'ajoute à ce rôle celui de guide-médiateur dans lequel l'enseignante et les enfants coconstruisent de nouvelles représentations de la réalité. L'enseignante de maternelle devient partie prenante des apprentissages des enfants. Ce rôle de médiateur revêt une importance toute particulière puisque, comme nous l'avons dit plus haut, le vécu de l'enfant à la maternelle orientera toute son expérience scolaire future, l'intervention de l'enseignante à ce moment critique du développement, à ce niveau pivot du système scolaire aura une portée très grande.

L'AÉPQ est d'avis que dès la maternelle, on peut faire de la classe une communauté d'apprentissage dans laquelle l'enseignante se préoccupe de susciter la volonté et la capacité de coopérer des enfants. Dans cette communauté d'apprentissage, l'enfant pourra se développer à plusieurs niveaux : au niveau socio-cognitif en apprenant avec les autres; au niveau interpersonnel en établissant des relations avec ses pairs et avec la communauté et au niveau culturel puisqu'il sera mis en contact étroit avec la société dans laquelle il évolue.

L'enseignante doit avoir une excellente connaissance du développement de l'enfant pour être en mesure d'en tenir compte dans ses interventions. Outre de solides connaissances, elle doit manifester des attitudes telles la souplesse et la flexibilité pour accompagner un enfant qui est en transition. L'enseignante elle-même doit, à l'occasion, aller rejoindre l'enfant dans son monde pour accueillir sa fantaisie et accepter les limites actuelles de sa pensée. Des attentes réalistes l'incitent à intervenir dans la zone proximale de développement par la médiation. Pour ce faire, elle doit bénéficier d'un espace suffisant pour adapter son intervention éducative.

Son regard critique doit s'exercer dans le choix des situations qu'elle propose ou qu'elle décide d'exploiter. Comment telle situation de jeu peut-elle être enrichie? Serait-il possible que telle expérience dépasse les lieux communs et amène l'enfant un peu plus loin? Seules l'observation rigoureuse et la démarche d'évaluation formative de chacun des enfants et du groupe la supporteront adéquatement dans cette recherche.

En fonction de ses observations, l'enseignante pourra assumer provisoirement une part de ce que l'enfant a à faire (étayage), tout en lui permettant de devenir de plus en plus actif. Ainsi elle sera en mesure de lui proposer des tâches complètes et complexes qui lui permettront de réaliser des apprentissages.

L'enseignante et les parents

L'une des facettes du rôle de l'enseignante au préscolaire est d'inviter et d'inciter les parents à jouer un rôle significatif de partenaires dans la formation scolaire de leur enfant. Ce rôle va bien au-delà de celui d'informer du vécu de l'enfant à l'école par le portfolio ou le bulletin. Il s'agit de s'ajuster aux compétences parentales, de les renforcer et de leur donner une opportunité de se manifester en complémentarité avec les compétences professionnelles déployées à l'école. L'ensemble des parents jouent fort bien leur rôle toutefois certains ont besoin d'être outillés et soutenus dans le développement de leurs compétences parentales et l'enseignante de maternelle est l'un des partenaires sur lesquels ils comptent pour y arriver. Ce qui ne peut se faire que dans le respect des compétences de chacun.

Plusieurs parents ont déjà l'expérience de la gestion participative vécue au centre de la petite enfance. Toutefois, l'enseignante au préscolaire aura un rôle bien particulier du fait qu'elle est la première à les accueillir dans le système scolaire. Elle aura à familiariser les parents avec l'approche par compétences, avec la terminologie du nouveau *Programme de formation*, avec l'utilisation de nouveaux outils d'évaluation, tel le portfolio et avec les divers changements apportés au milieu scolaire. Ils apprécieront le soutien de l'enseignante d'autant plus que leur expérience scolaire ne leur servira plus de point de référence.

La formation initiale et continue

L'ÂÉPQ est très consciente qu'une telle réforme place les enseignantes elles-mêmes en démarche d'apprentissage et exige d'elles une cohérence entre ce qu'elles font et ce qu'elles demandent aux enfants de faire. Force est de reconnaître qu'on ne peut amener les enfants plus loin que là où l'on est rendu soi-même, d'où le besoin de formation continue. Le *Programme de formation* demande de placer d'emblée les enfants dans des situations complexes confrontantes et de savoir tirer partie de la richesse de ces situations. Malgré le fait que cette orientation ait toujours été prônée à l'éducation préscolaire, il n'en reste pas moins que les enseignantes ont besoin d'être davantage outillées pour jouer ce rôle.

Pour ce faire, l'ÂÉPQ est convaincue que des changements majeurs devront être apportés à la formation initiale des enseignantes et que des groupes de pratiques réflexives devront être mis en place pour mieux former les enseignantes à ce rôle-clé et les soutenir dans leur engagement et leur implication.

Conclusion

L'ÂÉPQ est persuadée que l'insertion la plus harmonieuse possible des enfants dans l'univers scolaire repose sur la reconnaissance du rôle de pivot de la maternelle dans une perspective de continuité et de complémentarité qui ne pourrait qu'être bénéfique à l'enfant.

L'ÂÉPQ est également convaincue qu'une grande expertise existe chez beaucoup d'enseignantes de classe maternelle, due à la tradition de l'éducation préscolaire, et que cette expertise devrait être soulignée et mise à profit dans la réforme actuelle.

Nous tenons à souligner le fait que la situation de l'éducation préscolaire est paradoxale : les apprentissages que les enfants y font s'avèrent être les plus importants à long terme tout en étant les moins visibles à court terme. C'est ce à quoi fait référence monsieur Perrenoud lorsqu'il dit que l'école première (école maternelle) doit commencer à développer des capacités très générales mais, compte tenu de l'âge des enfants, elle ne peut travailler que sur des situations très concrètes et d'ampleur limitée développant des compétences assez étroites dont le champ s'élargira peu à peu.

Nous nous rallions à lui lorsqu'il dit que : « L'école première (la maternelle), à travers des situations complexes, rendues accessibles aux jeunes enfants par un étayage approprié, pourrait notamment contribuer à développer très vite :

- une exigence de sens ;
- un rapport pragmatique au savoir comme outil pour agir sur le monde ;
- des intentions transversales (Rey, 1996), autrement dit la recherche active d'analogies et de transferts, voire un désir de transfert ;
- un esprit de recherche, de définition et de résolution de problèmes qui aille au-delà d'une vague « curiosité »;
- la volonté et la capacité de « coopérer » lorsqu'on est plus efficace à plusieurs ;
- une posture métacognitive et métacommunicative ;
- la prise conscience de l'importance des langages symboliques et des conventions ;
- le goût de débattre, d'argumenter, de défendre un point de vue.

Ces apprentissages peuvent sembler très ambitieux, au point qu'on pourrait être tenté de les réserver aux degrés les plus avancés du cursus scolaire. Et, en effet, ils ne sont pas élémentaires. Ils devraient en revanche être *premiers*, car leur absence ou leur insuffisance fait durablement obstacle aux apprentissages scolaires. »¹

¹ « Construire des compétences dès l'école première : continuité ou rupture? » à paraître dans la *Revue préscolaire*.